

e-hum

Revista Científica das Áreas de Humanidades
do Centro Universitário de Belo Horizonte

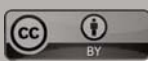
ISSN 1984-7874

Belo Horizonte, vol. 14, n.º 1, Janeiro/Julho de 2021 - [www.http://revistas.unibh.br/index.php/dchla/index](http://revistas.unibh.br/index.php/dchla/index)

Dossiê:

**A Luta Antirracista e as Ações Afirmativas
para a Igualdade Racial.**





Editor Responsável
Prof. Dr. Rangel Cerceau Netto

Conselho Editorial
Prof. Dr. Loque Arcanjo Júnior

Revista Científica das Áreas de Humanidades
do Centro Universitário de Belo Horizonte

ehum

ISSN 1984-767X

Belo Horizonte, vol. 14, n.º 1, Janeiro/Julho de 2021 - www.http://revistas.unibh.br/index.php/dchla/index

Conselho Consultivo

Alexandra do Nascimento Passos

Centro Universitário UNA

Alexandre Bonafim Felizardo

Universidade Estadual de Goiás - UEG

Aline Magalhães Pinto

Pontifícia Universidade Católica - PUC-RJ

Daniel Barbo

Universidade Federal de Alagoas - UFAL

Eliane Garcindo de Sá

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Fabricio Vinhas Manini Angelo

Universidade Estadual de Goiás -UEG

Jairo Venício Carvalhais Oliveira

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG/FALE

Jonis Freire

Universidade Federal Fluminense - UFF

Jorge Luiz Prata de Sousa

Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO

Júlio César Meira

Universidade Estadual de Goiás - UEG

Lana Mara de Castro Siman

Universidade Estadual de Minas Gerais - UEMG

e Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG/FAE

Lucília Regina de Souza Machado

Centro Universitário UNA

Margareth Vetis Zaganelli

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Maria Antonieta Albuquerque de Oliveira

Universidade Federal de Alagoas - UFA

Maria de Deus Manso

Universidade de Évora, Portugal

Rafael Sumozas Garcia-Pardo

Universidad de Castilla-La Mancha - UCLM, Espanha

Renato Silva Dias

Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Sérgio Henriques Zandona Freitas

Universidade FUMEC

Vanicléia Silva Santos

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Wânia Maria de Araújo

Universidade do Estado de Minas Gerais -UEMG

Wellington de Oliveira

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha
e Mucuri - UFVJM

Centro Universitário de Belo Horizonte

Vice-Presidência Acadêmica:

Reitor:

Rafael Luiz Ciccarini Nunes

Diretoria de Campus e Acadêmica

Diretores: *Eduardo Oliveira França*

Pesquisa e Extensão

Coordenador:

Diagramação

Rangel Cerceau Netto

Contato:

ehum

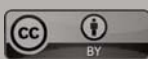
Revista da Pós-Graduação UNIBH

Av. Prof. Mário Werneck, 1685 – Campus Estoril

e-mail: ehum.revista@gmail.com / ehum@unibh.br

home page: <http://revistas.unibh.br/index.php/dchla/index>

Dossiê:
Antirracista
Ações Afirmativas
Igualdade Racial.



e-hum

Editorial

Apresentação05

Belo Horizonte, vol. 14, n.º 1, Janeiro/Julho de 2021 - [www.http://revistas.unibh.br/index.php/dchla/index](http://revistas.unibh.br/index.php/dchla/index)

Artigos Livres

Historicidade e Formação dos Profissionais em Língua Brasileira de Sinais – Libras em Pinheiro - Maranhão

History and Training of Professionals in Libras Brazilian (Sign Language) in Pinheiro - Maranhão07

As Ordens Terceiras do Carmo em Minas Gerais: Devoção e Iconografia (Séculos XVIII/XIX)
The Third Orders of Carmo in Minas Gerais: Devotion and Iconography (18th/19th centuries)

.....28

Dossiês:

Entrevista A Luta Antirracista com Vitória Régia Izau por Rangel Cerceau

Interview The Anti-Racist Fight with Vitória Régia Izau by Rangel Cerceau.....36

Análise comparativa dos desafios enfrentados por estudantes universitários e por um grupo de profissionais de uma cooperativa de catadores de materiais recicláveis decorrentes da pandemia de Covid-19

Comparative analysis of the challenges arising from the Covid-19 pandemic faced by university students and a group of professionals from a cooperative of recyclable material collectors......40

A Inserção da Educação das Relações Étnico-Raciais na Formação do Pedagogo: Algumas Reflexões Sob a Perspectiva de Uma Proposta de Formação.

The Insertion of Ethnic-Racial Relations Education in the Pedagogue: Some Reflections from the Perspective of a Training Proposal.54

Universidade e saúde mental: oferta de cuidado psicossocial a estudantes universitárias/os/es negras/os/es e/ou LGBTQIA+ no período de pandemia da COVID-19

University and mental health: the offering of psychosocial care to black and/or LGBTQIA+ university students in the covid-19 pandemic.....64

Histórias de lutas, desafios e protagonismos no campo da educação das relações étnico-raciais: o caso do Programa Ações Afirmativas na UFMG na sua primeira década (2002-2013)

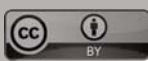
Stories of struggles, challenges and protagonisms in the field of education in ethnic-racial relations: the case of the Programa de Ações Afirmativas at UFMG in its first decade (2002-2013).....74

Expressão Corporal e a Dança Afro na Conjuntura Atrófica

Corporal Expression and the Afro Dance Atrophic Conjuncture.....91

Um Documento só Responde o que lhe é Perguntado: como fazer emergir da documentação, as vozes silenciadas das culturas educativas não escolares, presentes em Minas Gerais, no século XVIII?

The Document Only Answers What It Has Asked: How to make the silenced voices of non-school educational cultures, present in Minas Gerais, in the 18th century, emerge from the documentation?96



Agradecimento aos pareceristas:

Humanidades
do Centro Universitário de Belo Horizonte

o eum agradece aos pareceristas que colocaram seus conhecimentos a serviço da avaliação dos artigos acadêmicos submetidos ao nosso Conselho Editorial. A participação voluntária de autores, conselho consultivo e avaliadores foi essencial para a reavaliação de nossos procedimentos de editoração. Agradecemos a todos os colaboradores que foram determinantes para a qualidade dos artigos veiculados em nossa Revista.

Belo Horizonte, vol. 14, n.º 1, Janeiro/Julho de 2021 - [www.http://revistas.unibh.br/index.php/dchla/index](http://revistas.unibh.br/index.php/dchla/index)

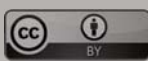
Alexandra do Nascimento Passos (UNA)
Aracy Alves Martins (UFMG)
Claúdio Monteiro Duarte (UFMG)
Fabricio Vinhas Manini Angelo (UEG)
Hilton César de Oliveira (UEMG)
Igor Bruno Cavalcante dos Santos (UFOP)
João Bernardo da Silva Filho (UNIBH)
Loque Arcanjo Júnior (UEMG)
Luisa Teixeira Andrade (UEMG)
Luis Filipe Arreguy Soares (UNIBH)
Luiz Gonzaga Morando Queiroz (UNIBH)
Magno Moraes Mello (UFMG)
Marco Antonio Silva (PBH/UNIBH)
Maria Auxiliadora Miguel Jacob (UEMG)
Neide Elisa Portes dos Santos (UEMG)
Renata Moreira Gomes de Moraes (UFJF)
Rafael Garcia Pardo (UCM-Es)
Rangel Cerceau Netto (UEMG)
Solange Campos (UNA)
Vanda Lúcia Praxedes (UFMG)
Vitória Regia Izaú

Dossiê:
Antirracista
Políticas Afirmativas
Igualdade Racial.





É com muita alegria que chegamos a 26ª edição do periódico E-Hum do Centro Universitário de Belo Horizonte – UNIBH. Neste número, apresentamos uma edição de muitas contribuições com estudos inclusivos e que valorizam a igualdade racial e a luta antirracista. Na seção artigos livres Jackson Gomes de Lima analisa a historicidade da formação dos profissionais para o trabalho pedagógico com a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS no município de Pinheiro - MA. Embora o estudo retrate um município específico, os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento e estruturação da contribuição servem como exemplo para as pesquisas que envolvem uma perspectiva inclusiva sobre Educação Especial. O autor demonstra como os familiares das pessoas surdas tiveram um papel preponderante e de engajamento na exigência para implantação de políticas e ações inclusivas na Educação do Maranhão. A segunda contribuição de Rosana de Figueiredo Angelo busca fazer análise da arte colonial, especialmente, das iconografias do repertório da Ordem Terceira do Carmo em Minas Gerais nos séculos XVIII e XIX. O estudo destaca-se pela importância do método iconográfico, sobretudo, para a construção de uma devoção carmelita na Capitania de Minas Gerais. Nesta edição, contamos com o Dossiê A Luta Antirracista e as Ações Afirmativas para a Igualdade Racial, organizado pelos professores Vitoria Régia Izaú, Hilton César de Oliveira e Rangel Cerceau Netto. O Dossiê insere-se no contexto da luta antirracista e na responsabilidade de soluções para os problemas sociais, históricos relacionados à discriminação da população negra. Os artigos aqui apresentados constituem pesquisas que ajudam a fortalecer a luta contra preconceitos, as ações afirmativas e a igualdade racial e de gênero, sobretudo no fortalecimento de princípios democráticos e de cidadania. Iniciando a seção do Dossiê apresentamos uma entrevista com a Profa. Vitória Régia Izaú, mulher preta, feminista e ativista da luta antirracista. Atualmente, Vitória é coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Relações Étnico-Raciais (NEPER) e do GT Educação no Conselho Municipal de Políticas de Igualdade Racial e Reparação histórica da Prefeitura de Belo Horizonte. Também é Professora e Presidenta da Comissão Central de Heteroidentificação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Esperamos que os leitores se deparem com questões sensíveis a nossa atualidade e a luta antirracista. Também, neste dossiê segue a contribuição das pesquisadoras Eliana Gomes Silva Machado e Maria Auxiliadora Miguel Jacob que desenvolvem uma pesquisa exploratória e interdisciplinar entre Língua Portuguesa e Ciências da Natureza. A pesquisa enfoca o trabalho laboral dos grupos de catadores de materiais recicláveis, o que revela um recorte étnico racial com a predominância de indivíduos autodeclarados negros e pardos. O interessante é que o estudo foi realizado por meio de uma amostragem intencional com a finalidade de contextualizar os efeitos de ordem emocional, social e econômica causados pelo isolamento social para os integrantes negros e pardos. A terceira contribuição de Flávia Paola Félix Meira e Santuza Amorim da Silva propõe analisar a inserção da temática das relações étnico-raciais na formação do pedagogo, futuros docentes da educação básica. O estudo demonstra a carência de formação de professores para ministrarem a disciplina história africana e afro-brasileira, na educação básica, por meio da aprovação da Lei 10.639/03. A pesquisa analisa os trabalhos de conclusão de curso (TCCs) da Universidade do Estado de Minas Gerais e chega a resultados desafiadores, haja vista que desde 2004 a formação de docentes con-



forme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais tem apresentado pouco espaço no currículo e em atividades complementares à formação inicial. A quarta contribuição de Adelina Malvina Barbosa Nunes, Áquila Bruno Miranda e Cristina Carla Sacramento analisam a saúde mental da população universitária negra LGBTQIA+ da Universidade Federal de Ouro Preto. O estudo aborda os resultados do projeto “EntrEncontros” cuja função foi desenvolver abordagens psicossociais que enfatizaram o cuidado com a saúde mental e a necessidade para construção de espaços para estudantes autodeclarados negros LGBTQIA+. A quinta contribuição de Vanda Lúcia Praxedes analisa o contexto político social e acadêmico que possibilitou à criação e crescimento do Programa Ações Afirmativas na Universidade Federal de Minas Gerais. O estudo reflete o contexto de mobilização política e social impulsionados pelas demandas do Movimento Negro e pela implementação da Lei 10.6539/03. Neste contexto sobressaem os debates públicos sobre ações afirmativas, as disputas em torno do acesso à educação superior pública e privada, as questões da democratização do ensino superior brasileiro e as mudanças substantivas no campo educacional. A penúltima contribuição de Jurandir de Souza apresenta a dança afro como força transformadora que aproxima o corpo, a mente e o espírito, possibilitando equilíbrio emocional ao indivíduo submetido às agruras da realidade pandêmica. Souza analisa o efeito simbólico, educativo e representacional da dança afro e os seus efeitos para superar cenários de dificuldades dos seus praticantes. A última contribuição de Hilton César de Oliveira analisa a documentação colonial relacionada às culturas educacionais e as políticas educadoras direcionadas às restrições étnico-raciais da população de Minas Gerais no século XVIII. Hilton analisa a contenção da mestiçagem presente na documentação colonial, retratando o efeito simbólico, educativo e representacional na população não branca e que reflete um cenário excludente. Por fim, a publicação do dossiê evidencia a problemática racial brasileira, das pesquisas e projetos voltados para a luta antirracista e de formação de professores relacionados à história da África e cultura afro-brasileira. Esperamos que esse dossiê possa contribuir para o engajamento de ações afirmativas e da luta contra o racismo.

 <http://orcid.org/0000-0001-8013-7645>

Rangel Cerceau Netto . Editor Chefe da Revista e-hum

 <https://orcid.org/0000-0002-0182-0903>

Vitória Régia Izaú -Organizadora do Dossiê : A Luta Antirracista e as Ações Afirmativas para a Igualdade Racial.

 <https://orcid.org/0000-0001-5624-0490>

Hilton César de Oliveira -Organizador do Dossiê : A Luta Antirracista e as Ações Afirmativas para a Igualdade Racial.

Historicidade e Formação dos Profissionais em Língua Brasileira de Sinais – Libras em Pinheiro - Maranhão

History and Training of Professionals in Libras Brazilian (Sign Language) in Pinheiro - Maranhão



<http://eoi.citefactor.org/10.11248/ehum.v14i1.3326>

Jackson Gomes de Lima

Graduado Universidade Federal do Maranhão

Email: jackson.gomes.2016@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0002-1847-3688>

Recebido em: 04/06/2021 – Aceito em 09/07/2021

Resumo: O objetivo é analisar a historicidade da formação dos profissionais para o trabalho pedagógico com a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS no município de Pinheiro - MA. O estudo aqui proposto justifica-se pela necessidade de realização de um estudo sobre a formação de profissionais voltada para o trabalho pedagógico escolar com Língua Brasileira de Sinais. Os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento e estruturação do estudo estão sustentados no desenvolvimento das pesquisas: qualitativa, exploratória, bibliográfica e de campo. A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida baseada principalmente nos estudos de: Mendes (2018); Mori e Sander (2015); Perlin (2002); Lodi e Lacerda (2015) entre outros. A pesquisa de campo foi realizada através da aplicação de entrevistas. Conclui-se, a partir da realização da pesquisa, que a implantação da Libras no município de Pinheiro-MA, se deu através das pressões dos familiares dos surdos na sua inclusão no ensino regular a partir da divulgação das orientações legais inseridas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. E, em 2009 o município inicia, na escola Dr. Pedro Lobato, a historicidade dos primeiros profissionais que desenvolveram suas experiências, com diversas motivações, com a Libras.

Palavras-chave: Historicidade. Formação Profissional. Língua Brasileira de Sinais.

Abstract: The objective is to analyze the historicity of the training of professionals for pedagogical work with the Brazilian Sign Language - LIBRAS in the municipality of Pinheiro - MA. The study proposed here is justified by the need to conduct a study on the training of professionals focused on school pedagogical work with Brazilian Sign Language. The methodological procedures used for the development and structuring of the study are based on the development of research: qualitative, exploratory, bibliographic and field. The bibliography research was developed based mainly on the studies of: Mendes (2018); Mori and Sander (2015); Perlin (2002); Lodi and Lacerda (2015) among others. The field research was carried out through the application of interviews. It is concluded, from the realization of the research, that the implementation of Libras in the municipality of Pinheiro - MA, took place through the pressure of the relatives of the deaf in their inclusion in regular education from the disclosure of the legal guide lines inserted in the National Policy of Special Education in the Inclusive Perspective. And, in 2009, the municipality starts, at the Dr. Pedro Lobato school, the historicity of the first professionals who developed their experiences, with different motivations, with Libras.

Key-words: Historicity. Professional qualification. Brazilian Sign Language.

¹Pinheiro se encontra no estado do Maranhão, seus moradores se chamam pinheirenses. De acordo com o último censo, o município possuía 83387 habitantes e se estende por 1 513 km². A sua densidade demográfica é aproximadamente de 55,1 habitantes por km². A o município está situada a 86 km ao Norte-Oeste de São Luís. As coordenadas geográficas são: Latitude: 2° 31' 16" Sul, Longitude: 45° 4' 58" Oeste (CIDADE-BRASIL, 2021).

Introdução

A educação das pessoas surdas no mundo, Brasil, Maranhão e, conseqüentemente, no município de Pinheiro¹, esteve acompanhada de intenções ideológicas, tensões, desafios e entre outros aspectos, um processo de lutas e disputas por um espaço inclusivo da educação formalizada de respeito às identidades e das características sócio antropológicas do povo surdo.

A historicidade, para a formatação deste estudo, compreende-se como acontecimentos ocorridos em um determinado tempo com as pessoas ou fatos. Neste aspecto, ressalta-se que a apropriação do termo visa à compreensão do fenômeno que se remete a vida e as experiências de sujeitos históricos, que são fontes de informações importantes para a compreensão das formações objetivas de acontecimentos atuais. Assim, no decorrer da história, os profissionais da Língua Brasileira de Sinais - Libras, tiveram suas primeiras experiências com a utilização da língua através dos familiares dos surdos ou pessoas ligadas com as comunidades religiosas, que por sua vez, tinham também a intenção da evangelização dos surdos/surdas.

Considerando as informações, o presente estudo tem como objetivo principal analisar a historicidade da formação dos profissionais para o trabalho pedagógico com a Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS em escolas públicas no município de Pinheiro - MA. Assim, busca-se na especificidade, identificar o período e os primeiros/primeiras profissionais contratados para o trabalho pedagógico com Libras; refletir sobre como ocorreram as primeiras experiências de implantação da Libras no município; e por fim conhecer os perfis e as principais motivações da formação dos profissionais na área da Libras.

O estudo aqui proposto, parte da necessidade de empenharmos uma investigação com fins de desvelar o objeto de estudo em questão, considerando, entre outros aspectos, em princípio, a sua relevância e aprofundamento no âmbito social, acadêmico e pessoal. Assim, o presente estudo justifica-se, no âmbito social, pela necessidade de realização de um estudo sobre a formação de profissionais voltada para o trabalho pedagógico escolar com Língua Brasileira de Sinais, Libras. Assim como, a partir das análises das experiências profissionais, dar voz e valorização a essas funções no âmbito educacional.

No âmbito acadêmico, a relevância do estudo está na medida em que a universidade, através do seu compromisso social, precisa promover e divulgar resultados de pesquisas e estudos sobre os processos históricos das línguas de sinais, e de seus profissionais, a fim de contribuir com as discussões sobre os processos de inclusão da pessoa surda. Em relação ao interesse pessoal pela investigação e as aproximações entre o objeto de estudo e o pesquisador, esta proposta está vinculada as/e fundamenta-se pela necessidade em contribuir com os registros sobre a formação dos profissionais e o trabalho com Libras no município de Pinheiro- MA. Justifica-se ainda pela necessidade de conhecimentos sobre os motivos, motivações, fatores e contextos da época da formação dos profissionais, que ocasionaram a inserção da Libras no contexto educativo das escolas públicas municipais, e ainda em favorecer as comunidades escolares e população em geral, que não compreende a língua natural dos/das surdos/surdas através da língua de sinais, entender o processo de implementação e efetivação da Libras como proposta curricular efetiva de inclusão.

Portanto, a pesquisa foi organizada em cinco tópicos: a introdução, apresentando o tema principal da pesquisa ao leitor, abordando sua relevância e descrevendo os objetivos. O segundo vai tratar do referencial teórico, citando autores que abordam a historicidade da Libras, seu reconhecimento legal e as orientações para o trabalho. O terceiro tópico aborda os procedimentos metodológicos. O quarto tópico tratar dos resultados, análise e discussão dos dados da pesquisa com o objetivo de apuração de dados. E, finalizando com a conclusão, fazendo as considerações e análise crítica.

Contextos e Textos que Envolvem a Historicidade da Língua Brasileira de Sinais - Libras

Por muito tempo os surdos foram marginalizados e excluídos da sociedade por não desenvolverem a linguagem através da fala. Foram impedidos/impedidas de terem acesso à educação e sofreram restrições em ambientes públicos, alvos de preconceito. Confirmando as informações, Oliveira (2011, p. 30) diz que “no século IV a.C., Aristóteles afirmava que a educação somente poderia ser obtida através da audição. Portanto, alguém que não conseguia ouvir, que não possuísse linguagem, dentro de sua concepção, não seria capaz de aprender nada”.

A origem da Língua de Sinais tem início em 1760 na cidade de Paris, onde Abade Charles Michel de L'Épée em seus aproximadamente sessenta anos, foi o fundador da primeira escola pública para surdos. Na sua época as pessoas surdas eram consideradas incapazes de aprender, assim o educador desenvolveu procedimento visual que se torna o pilar para o ensino dos surdos. O interesse de L'Épée pelos surdos se deu ao iniciar a ministrar aulas particulares para duas irmãs surdas que se comunicavam através de uma língua de sinais própria.

Segundo Silva (2006):

A escola pública para surdos em Paris além de priorizar no processo pedagógico a Língua de Sinais: [...] tinha como eixo orientador à formação profissional, cujo resultado era traduzido na formação de professores surdos para as comunidades surdas e a formação de profissionais em escultura, pintura, teatro e artes de ofício, como litografia, jardinagem, marcenaria e artes gráficas (SILVA *et al*, 2006, p. 24).

Outro acontecimento que marca a historicidade da educação de surdos/surdas compreende o trabalho desenvolvido por Pedro Ponce de León, que direcionava seus ensinamentos para os filhos de nobre, assim ganhando influência entre eles. Nesse período, somente os surdos que eram filhos de nobres tinham o direito à educação para desenvolver a fala, porque sem ela não poderiam ter o direito da herança e aos títulos da família.

Em 1578, o monge espanhol Benedito Pedro Ponce de Leon ensinava aos filhos surdos de grandes senhores a ler e a escrever. Essas crianças alcançavam conhecimentos de latim e grego, ciência, história, além de aprenderem a orar (no sentido religioso da palavra). Ponce de Leon usava como metodologia a dactilologia, a escrita e a oralização, criando a primeira escola para surdos em um monastério de Valladolid/Espanha (FERNANDES, 2017, p.76).

A educação dos surdos perpassou por várias fases e faces históricas que mostram, principalmente, o interesse das pessoas ouvintes. Um desses fatos foi o congresso que ocorreu em Milão sobre surdez, onde foi proibido que os/as surdos/surdas usassem as línguas de sinais no mundo, porque se acreditava que através das orientações do oralismo, treino da fala e da leitura labial, era a melhor maneira de se educá-los/ educá-las. De acordo com Karin Strobel (2009, p. 37):

Após o congresso, a maioria dos países adotou rapidamente o método oral nas escolas para surdos, proibindo oficialmente a língua de sinais, decaiu muito o número de surdos envolvidos na educação de surdos. Em 1960, nos Estados Unidos, eram somente 12% os

professores surdos como o resto do mundo. Em consequência disto, a qualidade da educação dos surdos diminuiu e as crianças surdas saíram das escolas com qualificações inferiores e habilidades sociais limitadas.

Ali começou uma longa e sofrida batalha do povo surdo para defender o seu direito linguístico cultural, as associações dos surdos se uniram mais, os povos surdos que lutam para evitar a extinção das suas línguas de sinais. Por quase cem anos as orientações do oralismo fundamentaram as experiências educacionais na escolarização das pessoas com surdez, e conseqüentemente, a formação dos profissionais. Logo, com as aberturas e discussões sobre a inviabilidade do método baseado nas orientações do oralismo, surgiu uma nova possibilidade de metodologias de educação, fundamentadas no que a teoria denomina de comunicação total. E com o processo de flexibilização da utilização dos sinais, as práticas de formação do/da surdo/surda passaram a ser respaldadas e oportunizaram a utilização da língua de sinais, que migrou para o que denominamos hoje de bilinguismo.

Considerando o exposto, é necessário, a partir do objetivo principal, aprofundarmos nas temáticas que vislumbram as demarcações históricas da formação dos profissionais para o trabalho com a língua sinalizada e no reconhecimento, nos instrumentos legais e nas exigências para o trabalho profissional com a Língua Brasileira de Sinais Libras.

A Língua Brasileira de Sinais Libras - Libras entre o reconhecimento, instrumentos legais e exigências para o trabalho profissional.

No Brasil quem deu início à educação das pessoas surdas foi o professor francês Ernest Huet, ao receber o convite de D. Pedro II veio para o Brasil. O professor Huet dirigiu a primeira escola de surdos que se chamava “*Imperial Instituto de Surdos-Mudos*” e foi criado pela Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857.

O Instituto foi criado pela Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857. Na época, somente pessoas do sexo masculino podiam estudar nesse estabelecimento, que, por muitos anos foi a única instituição oficial especializada em educação para surdos no Brasil e na América Latina (HELB, 2013).

Esse foi o primeiro passo para a promoção da educação aos surdos no Brasil. Porém, nem todos eram incluídos nessa educação, muitos surdos ainda eram marginalizados e excluídos, visto que mulheres não poderiam ter acesso à educação.

Somente nos anos de 1980 e 1990 grupos saíram em defesa das pessoas surdas e exigiram do governo brasileiro mais inclusão.

No Brasil, já no final dos anos 1980, os surdos lideraram o movimento de oficialização da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Em 1993, um projeto de Lei deu início a uma longa batalha de legalização e regulamentação em âmbito federal, culminando com a criação da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais, seguida pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que a regulamenta. (INES, 201_?)

A combinação da Língua Francesa de sinais com os gestos utilizados pelos surdos brasileiros deu origem a Libras que foi criada com o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Em 1857 o INES possui a determinação para capacitar recursos humanos no âmbito do trabalho profissional para a “deficiência auditiva”. Assim, desenvolvia estudos e pesquisas na área da surdez, elaborando informativos técnico-científicos voltados para essa educação. O instituto realizava capacitações profissionais do aluno surdo e desenvolvia seminários, fóruns permanentes voltados para o tema.

No início da primeira escola de surdos no Brasil, alguns profissionais eram surdos formados pelo instituto e especializados na Europa, eram contratados para ajudar estabelecer a educação de outros surdos (INES, 201_?).

No ano de 1980, foi identificada a necessidade de implantação de uma política educacional de acordo com um movimento mundial, para os/as surdos/surdas baseado no bilinguismo.

[...] desde a década de 1980, está havendo um movimento mundial apontando em direção à necessidade de se implantar uma política educacional bilíngue. Este tem recebido apoio das diversas comunidades surdas e vem obtendo maior sucesso nos países escandinavos, cuja política social e cultural é a da aceitação das diferenças (LODI, 2005).

Persistindo no uso e o aumento na busca de tornar lícita a utilização da língua de sinais, esta passou a ser aceita, mas as lutas para o reconhecimento da língua não cederam. A utilização da língua sinalizada no Brasil permeou até ser reconhecida em 2002.

Outro marco histórico foi à realização da Conferencia Mundial de educação para Todos, que aconteceu em Jontien, na Tailândia, em 1990, que permitiu uma discussão e a aprovação de orientações voltadas para a inclusão de todos e todas nos espaços educativos, a partir das necessidades básicas da aprendizagem (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

A Libras é uma sigla que significa Língua Brasileira de Sinais. Compreende informações específicas de uma língua onde as mensagens são transmitidas através de sinais² e recebidas por meio dos olhos, ou seja, é uma troca de comunicação baseada na utilização de sinais, expressões faciais e corporais.

De acordo com Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a 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, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Assim como os povos ouvintes desenvolveram a sua língua oral, as comunidades de surdos desenvolveram suas identidades na sua própria língua, de sinais. Utilizam os sinais para substituir a língua que os ouvintes usam em suas trocas de comunicações que é a língua de sons ou oral. Perlin (2002) vai destacar que a partir da primeira escola pública para surdos fundada por L'Épée, se inicia a multiplicação de profissionais surdos e ouvintes que se espalharam pelo mundo disseminando o uso da Língua de Sinais, foram criadas várias outras escolas, onde além do uso das Línguas de Sinais nacionais, exploravam-se novos recursos na educação dos surdos.

² Os sinais de acordo com o portal de educação são movimento executados pelas mãos, e que vai depender de um ponto ou o espaço de localização em que esses sinais vão ser executados. (LIBRAS, 2013)

A Libras foi reconhecida como língua mediante a Lei nº 10.436, que define:

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.

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).

Com o reconhecimento da Libras como língua, o Brasil começa a dar seus primeiros passos na inclusão das comunidades surdas, assim determinando que na formação dos profissionais da educação, professores, nos cursos de licenciatura, houvesse também o ensino da Libras. Assim, a formação dos profissionais docentes em Libras de acordo com o decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 é:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (BRASIL, 2005).

Logo, o profissional da educação dos surdos se dá através da formação do ensino superior em Libras ou Letras em Licenciatura plena para exercer a profissão de docente. E, para a regulação e regulamentação do exercício dos profissionais como tradutores e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais, o Congresso Nacional decretou através da Lei Nº 12.319, de 1º de setembro de 2010 que:

Art. 1º Esta Lei regulamenta o exercício da profissão de tradutor, guia-intérprete e intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

§ 1º Para os efeitos dessa lei é considerado:

- I – tradutor e intérprete o profissional que atua na mobilização de textos escritos, orais e sinalizados de Libras para Língua Portuguesa ou vice-versa;
- II – guia-intérprete o profissional que domina diversas formas de comunicação utilizadas pelas pessoas com surdocegueira.

§ 2º A atividade profissional de tradutor, guia-intérprete e intérprete de Libras - Língua Portuguesa acontece em qualquer área ou situação em que pessoas surdas e surdocegas precisem estabelecer comunicação com não falantes de sua língua em quaisquer contextos possíveis (BRASIL, 2017).

A lei tem como o objetivo a organização e a valorização dos profissionais tradutores e intérpretes da Libras, assegurar a atuação da profissão, atribuindo a função de efetuar uma troca de comunicação entre os/as surdos/surdas com os ouvintes, assim entre surdos/surdas e surdos cegos/surdas-cegas, realizando a interpretação das atividades didático-pedagógicas nas escolas do ensino fundamental.

É importante ressaltar que foi a partir da década de 1990 formação do professor de Libras come-

çou a ser colocada em pauta. Segundo Lodi e Lacerda (2015) a educação superior, a priori, não foi contemplada, porém as metodologias ganharam espaço levando em consideração as especificidades da língua de sinais, tais como sua materialidade visual, gestual e espacial. Conforme as autoras, esta formação inicial docente, esteve a cargo da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) que, num trabalho conjunto com o Ministério da Educação (MEC) promoveu a formação de instrutores de Libras. Esses profissionais segundo o Decreto nº 5.626/05, compreendem professores de Libras, cuja formação se dá em nível médio. Tais formações afirmam Lodi e Lacerda (2015), eram realizadas por meio de cursos de curta duração, no qual objetivo principal consistia no acesso a LIBRAS, e seu público alvo era os surdos, mas ouvintes que desejassem participar, não eram impedidos de terem acesso aos conhecimentos ministrados durante os cursos.

No Maranhão a Lei nº 8.564 de 1º de janeiro de 2007 vem, posteriormente, e somente estabelecer as normas de uso e difusão da Libras para o acesso das pessoas surdas ou com deficiência auditiva à educação no Sistema Estadual de Ensino no Maranhão. Deixando para tanto de fomentar a orientação legal e normativa para os fins da profissionalização de professores que desejavam e desejam tornar-se um professor e ou tradutor, interprete de Libras.

É importante ressaltar que em São Luís capital do estado do Maranhão, a formação do intérprete de libras teve seu início nas igrejas evangélicas quando um grupo de missionários em 1985 veio para a capital. Dentro dos missionários Batistas americanos, a missionária Lois Broughton ministra na Igreja Batista Getsêmani um curso de mímica aos jovens. Dentre os jovens, a Valéria Cardoso Ewerton se destaca por dar continuidade à língua de sinais. No ano de 1998 após 4 surdos passarem para a 5ª série do ensino fundamental menor, o profissional inicia no campo de educação em São Luís. De acordo com Sousa (2010) em 1998, quando quatro surdos passaram da classe especial para a 5ª série do ensino fundamental do Centro de Ensino Fundamental e Médio Governador Edison Lobão (CEGEL), dá-se início a atuação deste profissional no campo educacional em São Luís, tendo como primeira intérprete Irene Santos Cabral. Irene, que era professora de surdos da classe especial por possuir fluência em língua de sinais, passou a desenvolver trabalhos de interpretação na escola, acompanhando os alunos até o término do ensino fundamental.

A informação acima apresenta o registro historiográfico da função exercida por uma profissional, que atuava prioritariamente em salas especiais no trabalho com a educação formal de surdos/surdas. Mas, que a partir de um entendimento da necessidade de aspectos ligados a aprendizagem mais ampla e de socialização dos alunos e alunas, decidiu junto à gestão da escola partir para um processo de inclusão desses/dessas alunas nos espaços de educação regular, inclusivo, com o acompanhamento dos profissionais que faziam o trabalho da tradução e interpretação entre a língua de instrução e a língua alvo, língua de sinais.

Um acontecimento importante a ser considerado na historicidade foi o surgimento dos cursos em nível superior de Letras Libras. Na especificidade, visam formar os profissionais que irão atuar no ensino, tradução e interpretação da Libras. No Maranhão, a oferta de formação profissional adveio da parceria entre a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal do Maranhão – UFMA. A UFSC foi a primeira instituição a criar e oferecer o Curso de Graduação em Letras Libras no Brasil, e tornou-se referência na e para a formação de profissionais no Brasil. O curso desenvolvido pela parceira UFSC e UFMA começou a ser desenvolvido a partir de 2014 com o objetivo principal de formação de profissionais, bacharelado e licenciatura, realizado através da Educação à Distância - EaD.

³CAS é uma ação do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Ministério da Educação - MEC – Instituto Nacional da Educação de Surdos – INES, Federação Nacional, Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS e Secretarias de estado da Educação - SEDUC – 2001 (Centro de Capacitação de Profissionais e de Atendimento às Pessoas com Surdez (MEC).

Após a experiência supracitada, foi autorizada a criação e o funcionamento do Curso Letras Libras na modalidade presencial na UFMA a partir de 2015, com a formação para Licenciatura em Língua Brasileira de Sinais – Libras, ligada a área do conhecimento em Linguística, Letras e Arte. Assim como, hoje no Maranhão o que se observa várias instituições privadas que oferecem a formação na área pela formatação EaD.

Outra instituição importante na formação dos profissionais em Libras é o Centro de Ensino de Apoio à Pessoa com Surdez Prof. Maria da Glória Costa Arcangeli. CAS³ - Maranhão. No Maranhão o CAS é uma instituição pública, pertencente à Rede Estadual de Ensino, vinculado à Secretaria de Educação - Seduc, e suas subunidades: Secretaria Adjunta de Gestão da Rede do Ensino e da Aprendizagem – SAGEA, Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais - SUPMOD e Assessoria de Educação Especial - AEESP. A instituição foi fundada em 15 de julho de 2003 e, oficializada pelo Decreto Nº 20.348 de 24/03/04. Nesse contexto, com a Lei da Libras e o Decreto de regulamentação, torna-se imperativo difundir a Libras. Assim sendo, ciente de sua responsabilidade, o CAS Maranhão passou a promover Cursos de Libras para surdos e ouvintes. Entre os cursos de Libras oferecidos: Libras Módulos Básico, Intermediário e Avançado; Libras Kids e Teen, Iniciação a Libras para Surdos, Libras como L1 para Surdos e Formação de instrutores e tradutores e Intérpretes.

Procedimentos Metodológicos

O estudo aqui empreendido possui como objeto de investigação a “historicidade e formação dos profissionais em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS em Pinheiro – MA”, possui como orientações os caminhos metodológicos sustentados no desenvolvimento das pesquisas: qualitativa, exploratória, bibliográfica e de campo.

Segundo Groulx (2012) no texto sobre “contribuição da pesquisa qualitativa a pesquisa social” diz que: “a pesquisa qualitativa situa, geralmente, sua contribuição à pesquisa social, na renovação do olhar lançado sobre os problemas sociais e sobre os mecanismos profissionais e institucionais de sua gestão”. Para tanto, nos ajuda a desvelar comportamentos e conhecimentos inerentes às práticas de formação do profissional. Assim sendo, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

No quesito objetivo, a orientação da pesquisa exploratória intencionou a exploração da historicidade e formação dos profissionais da Libras em Pinheiro- MA, que segundo Gil (2007, p.41) propõe “maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Neste sentido, envolvendo o levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2007).

Foi também realizada uma apuração das produções teóricas e bibliográfica, que segundo Marconi e Lakatos (1992) é o levantamento da bibliografia publicada, o objetivo de organizar e fazer uma triagem das informações e os dados que serviu de base para a construção e desenvolvimento da pesquisa. Neste aspecto, para o aprofundamento da temática, buscou-se os estudos de: Mendes (2018); Mori e Sander (2015); Perlin (2002); Lodi e Lacerda (2015) entre outros.

Também foi realizada uma pesquisa de campo com aplicação de instrumentos de coleta de dados, entrevistas, com a responsável pela primeira coordenação da Educação Inclusiva na rede municipal de ensino. Também foram aplicadas entrevistas, com os/as primeiros/ primeiras profissionais na área de Libras. Os/as participantes foram escolhidos/escolhidas, propositalmente, por terem atuado e, alguns, continuarem atuando na educação de surdos/surdos e, terem contribuído com a implementação da Li-

bras no processo educacional da educação dos surdos junto as escolas da rede municipal.

As entrevistas foram realizadas entre os dias 25 de março a 16 de abril de 2021, e ocorreram através de aplicativos de mensagens - WhatsApp e de forma presencial. Etapa esta realizada, após uma autorização prévia dos entrevistados com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

A análise de dados foi realizada de forma crítica, considerando a literatura estudada, as fundamentações legais e respeito as subjetividades dos/das participantes da pesquisa.

Resultados, Análise e Discussão dos Dados da Pesquisa

O estudo e a pesquisa aqui empreendida parte do entendimento que a educação de surdos/surdas perpassa as condições e situações contextuais que demonstram a relação direta entre os aspectos históricos culturais, legais e sociais. Para tanto, ao promover a busca por acontecimentos históricos que marcam a utilização da Língua Brasileira de Sinais através das funções exercidas pelos profissionais nos espaços de formação humana, é também buscar a partir das orientações da historicidade⁴, empreender a “crítica às noções globalizantes e abstratas da historiografia tradicional – chamando a atenção para a necessidade da redução da escala de análise” (LIMA FILHO, 2006, p. 16), ou seja, buscando protagonizar os sujeitos da história a partir contexto de um regional e local.

Outra questão importante a ser considerada diz respeito aos limites e dimensões desse estudo. A intenção da elaboração deste estudo é contribuir como uma discussão sobre a historicidade e a formação dos profissionais para o trabalho com a Língua de Sinais a partir do contexto em que se iniciou o trabalho nas escolas públicas municipais no Município de Pinheiro - Maranhão, considerando para tanto, que não se tem o intuito de exaurir, até pela própria condição e entendimento da palavra, mas problematizar o tema e, dar “voz” para alguns sujeitos que contribuíram e ainda contribuem para a educação de surdos e surdas no município supracitado.

No município de Pinheiro – MA, segundo a professora Alessandra Ribeiro Sousa, que foi a primeira coordenadora da Educação Inclusiva e Maria dos Anjos que era a diretora da época, em 2009 o Colégio Dr. Pedro Lobato foi à primeira escola a iniciar a educação inclusiva com as crianças surdas. Nesse contexto, os meninos surdos eram separados das meninas surdas, e o tradutor/intérprete trabalhava com os meninos e a tradutora/intérprete com as meninas. Em 2010, foi um marco inicial da educação inclusiva na rede municipal, após implantação e orientações da política de educação na perspectiva inclusiva, as portas se abriram para a contratação de novos intérpretes nas escolas municipais, para que fosse implantado a SRM (Sala de Recurso Multifuncional).

Relato do Profissional Responsável pela Coordenação da Educação Inclusiva da Secretária Municipal de Educação do Município

Os resultados da pesquisa mostram informações sobre o pensamento dos sujeitos que vivenciaram e vivenciam o trabalho com a Libras. Assim como, demonstram às limitações no que se refere o acesso as informações coletadas, tanto em relação ao retorno dos participantes, quanto o acesso aos documentos, que poderiam contribuir, de forma mais eficaz, com o desvelamento do objeto de estudo aqui empreendido. E, como o pesquisador não teve acesso aos documentos que tratassem das primeiras intencionalidades, a partir de 2009, voltadas para a implementação e formação dos profissionais na área da Libras no muni-

⁴O termo historicidade de acordo com o site Wikipédia (2018) é uma realidade histórica de pessoas e/ou de eventos, é uma capacidade de pertencer a história se opondo a ser um mito, lenda ou ficção. O foco da historicidade está no verdadeiro valor das afirmações de conhecimento sobre o passado.

cípio, este partiu para a realização das entrevistas, que considerando o contexto pandêmico, já se entendia como um ganho a conversa e o registro da subjetividade dos próprios profissionais da educação.

A primeira parte da pesquisa de campo permeou as informações coletadas com a participante da pesquisa, Professora Alessandra Ribeiro Sousa, “Sandrinha”. A referida professora foi a Coordenadora da Educação Inclusiva do município, que trabalhou na implantação das salas de recursos multifuncionais na rede municipal na gestão do prefeito José Arlindo, entre os anos de 2009 a 2012. Nesse período, o Secretário Municipal de Educação era o Professor José Ribamar Dias.

Sendo a primeira coordenadora da Educação Inclusiva, no ano de 2010, marco inicial da implementação da educação inclusiva, e consequentemente a implantação das Salas de Recurso Multifuncionais - SRM em Pinheiro, a função exigiu uma série de ações, entre as quais: realização de palestras com órgãos governamentais e não governamentais, assim como palestras com professores e outros profissionais da educação sobre a educação inclusiva.

Para a professora Sandrinha, às principais motivações que levaram a contratação dos primeiros profissionais na área de Libras para o trabalho nas escolas do município, foi “à necessidade de implementação da Política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva ter batido na porta dos sistemas e das escolas. Assim como, a pressão dos pais, pois na época havia poucos profissionais e a demanda das matrículas dos alunos surdos/surdas estavam aumentando”.

A entrevistada considera que a implantação da Língua Brasileira de Sinais- Libras na educação foi crucial para que houvesse a inclusão de fato das pessoas surdas matriculadas na rede de ensino. Ademais, que a Libras é um instrumento eficaz na facilitação da comunicação e, consequentemente, no processo ensino-aprendizagem. Por isso, conhecer esta língua é fundamental para atender com responsabilidade às reais necessidades deste público e favorecer sua inclusão no âmbito escolar.

A participante considera ainda que “a Libras não deve ser somente uma atividade de aprendizagem voltada aos surdos, o nome já diz é uma Língua, e nós humanos informatizados pelas mídias, sabedores de conhecimentos, amamos nos capacitar, estamos sempre buscando informações, capacitações, sempre preparados para aprender, então devemos também aprender essa Língua. Não é fácil, mas não é impossível. Aprendemos a língua Inglesa, a língua espanhola e outras demais línguas, então vamos aprender a Língua Brasileira de Sinais. [...] Para aprender a nos comunicar com os surdos”.

Na concepção da entrevistada, o ensino da Língua Brasileira de Sinais- Libras na escola, não deve ser considerada atividade de aprendizagem somente aos/as surdos/surdas, porém, deve ser levada a sério, pois, além de ser a própria uma educação inclusiva, é responsável pela formação de alunos/alunas surdos/surdas no país, criando novas possibilidades para essas crianças, jovens, adultos e idosos. Além de permiti-lo a compreensão da aula, a capacidade de se comunicar em Libras também permite o oposto: que o professor compreenda o aluno. É por isso que podemos dizer que estudar Libras dá ao futuro professor uma formação mais humanizada.

Considerando o contexto e a historicidade das informações coletadas na entrevista, é importante ressaltar, que na percepção da professora Alessandra, sem a pressão dos pais, os/as alunos/alunas surdos/surdas ficariam apenas integrados na escola, sem ter assistência dos profissionais que utilizavam as línguas. Assim, ainda não se teriam a inclusão nas escolas, sem ter a implantação da política e da formação dos professores instrutores e intérpretes de Libras. De fato, a inclusão ainda não se tem efetivada, visto que, por exemplo, profissionais da educação não sabem ou dominam a Libras, como: secretário municipal de educação, coordenadores, gestores, vigias, assistentes de serviços gerais e outros profissionais que compõem o sistema e a escola.

A professora ratifica que, na atual conjuntura, a formação continuada para profissionais na inclusão de Libras não existe no contexto atual. Porém, *“quando foram implantadas as salas de recursos multifuncionais no Município, foi elaborado um plano de estratégicação, através do qual foram solicitadas 10 bolsas ao Secretário de Educação, nessa época José Ribamar, para professores se prepararem em Libras, para que esses professores assumissem a função de professores-intérpretes/instrutores. Os professores ganharam as bolsas para o ingresso da formação continuada em Libras, o curso foi realizado na APAE nos anos de 2010 a2011, os ministrantes foram a professora intérprete Lucilene Costa e o professor surdo João Carlos”*.

Segundo a professora, os/as professores/professoras “escolhidos/escolhidas” para participarem da formação assinaram um termo de responsabilidade onde eles aceitariam a troca de função no final do curso. Ou seja, deixar as salas de aulas como regentes e se tornar professores intérpretes de Libras. Estes aprenderam o básico da Libras e, depois de um ano de curso, tornaram-se professores intérpretes, porém, com a troca de gestores municipais em 2013, os profissionais que deveriam e podiam dar continuidade ao trabalho com a Libras, infelizmente, tiveram que retornar para suas antigas funções, ou seja, professores regentes de sala de aula. Acredita-se, que seja como forma de punir os adversários políticos, considerando principalmente, o “privilegio” da função do trabalho com “alunos com necessidades educacionais especiais”. Assim, a historicidade registra que os primeiros intérpretes que trabalharam na Escola Municipal Pedro Lobato que foram os profissionais: Anderson Pereira, Lucilene Costa, Rosileude Gomes. Depois vieram a Ivanilde Froes, Joanisson Boás e a Antônia Lanfontaine. E, os primeiros alunos surdos e surdas foram: Julian Sodré, Carlos Eduardo, Daniel Bello, Wendel Menezes, Ângela Santos, Wellen Gonzaga e Natíelen.

O que dizem os/as primeiros/primeiras profissionais de Língua de Sinais – LIBRAS.

A pesquisa permitiu inicialmente identificarmos o perfil dos primeiros profissionais do trabalho didático-pedagógico com a Libras no município de Pinheiro. Neste aspecto, as falas dos profissionais, professores/professoras, a título de sigilo, denominou-se os/as participantes da entrevista como: Profissional 01; Profissional 02, Profissional 03, Profissional 04 e Profissional 05.

Quadro 1: Perfil dos primeiros profissionais da Libras/Pinheiro-MA

Profissionais	Idade	Profissão	Gênero	Área de atuação
Profissional 01	52 anos	Professora	Feminino	Professora do Ensino Fundamental e Intérprete de Libras na rede Estadual de ensino
Profissional 02	37 anos	Professora	Feminino	Professora do Ensino Fundamental e do Atendimento Educacional Especializado- AEE
Profissional 03	46 anos	Professora	Feminino	Professora do Ensino Fundamental e do Atendimento Educacional Especializado- AEE
Profissional 04	33 anos	Professor	Masculino	Tradutor e intérprete de Libras.
Profissional 05	33 anos	Pedagogo, professor, psicopedagogo e Jornalista.	Masculino	Profissional da comunicação – repórter

Fonte: Elaborado pelo autor/2021.

Os resultados da pesquisa mostraram que os primeiros profissionais que iniciaram o trabalho com a inclusão de surdos/surdas, hoje estão com idade entre 33 e 52 anos de idade, todos e todas com formação docente, sendo a maioria mulheres, que atuam no Ensino Fundamental, Martins (2009) afirma a predominância do sexo feminino no âmbito educacional. Dentre elas, as profissionais (02) e (03) atuam no Atendimento Educacional Especializado - AEE. Já professores, somente o profissional (04) atua como tradutor e intérprete da Libras, pois o (05) atua na área de comunicação social, como repórter.

Quadro 2: Formação acadêmica e cursos de formação continuada voltada o trabalho com a Libras na rede municipal /Pinheiro-MA

Profissionais	Formação acadêmica	Cursos de formação continuada
Profissional 01	Licenciatura em Teatro – UFMA Pós - graduação em Libras – IESF. Sou licenciada em Letras/Libras - UFSC, com especialização em LIBRAS.	Formação Continuada para professores intérpretes de Libras – CAS, Educação Especial e Inclusiva – APYNTEC, Libras em Contexto – CAS, Atendimento Educacional Especializado – UFSM, Atualidades na Educação de Surdos – CAS, A Prática do Profissional de Sala de Aula na Perspectiva da Educação Inclusiva – APAE. E Vários cursos na área, descritos no item 5 deste questionário. Cursos: Acessibilidade Aplicada para os Servidores Estaduais - EGMA, Atendimento Educacional Especializado em Contexto de Pandemia COVID-19/UFF, Dialogando Saberes em Diferentes Perspectivas: Lingüísticas, Tradução e Interpretação/LingCognit. Atuando como intérprete em sala de aula.
Profissional 02	Pedagogia (UVA), pós em Atendimento Educacional Especializado AEE;	Escrita de Sinais- SIGN WRITING, Curso de Libras Intermediário.
Profissional 03	Letras Licenciatura(UEMA) Pós graduada em Latu Sensu em LIBRAS (IESF)	Escrita de Sinais-SignWriting (Santa Fé)
Profissional 04	Quando trabalhei na rede municipal (2009-2010) possuía apenas Magistério	Curso de Libras básico.
Profissional 05	Magistério, Licenciatura em Pedagogia e Psicopedagogia	Curso de Libras Cursos de Braile Habilitação para o trabalho com surdo e cego.

Fonte: Elaborado pelo autor/2021.

Na formação acadêmica, somente o profissional (04) fez referência a sua formação inicial e continuada que possuía apenas o Magistério na rede municipal no início do trabalho com a Libras. Os outros profissionais, (01), (02), (03) e (05), fizeram menção às formações acadêmicas no atual contexto, possuindo cursos de formação continuada, com destaque no profissional (01) que além de possuir mais formações, possui cursos no CAS (Centro de Ensino e Apoio a Pessoas com Surdez). Porém, nossas experiências e aprofundamentos, tanto na pesquisa de campo como teórica, sobre a temática nos fazem inferir que, as formações, tanto inicial superior quanto continuada, de todos/todas os/as entrevistados/entrevistadas foram processuais, tendo suas evoluções a partir da inclusão dessas e desses na rede pública municipal.

Martins (2009) faz uma análise da diversidade que existe nas formações dos intérpretes que atuam na educação, por ser recente a regulamentação e a existência de poucas possibilidades de formação. Essa diversidade é nítida no quadro dos profissionais entrevistados, no sentido de formação acadêmica e nos cursos de formação continuada. É possível observar que mesmo havendo as baixas possibilidades de formação e contexto da pandemia, houve profissionais que buscaram o aperfeiçoamento curricular, enquanto outros não avançaram em cursos de formação continuada. Na sequência foi investigado aos professores se estes conhecem ou já tiveram contato com registros da/na secretaria de educação que mostrem as primeiras experiências com a Língua Brasileira De Sinais – Libras no sistema público educacional em Pinheiro e quais seriam estes documentos. Os resultados mostram que dos cinco profissionais entrevistados/entrevistadas, somente o (02) e (03) afirmaram que já tiveram o conhecimento sobre registros da Libras em Pinheiro-MA, porém, informação essa, não associada aos registros documentais da Secretaria Municipal de Educação e sim TCC, Monografias, Artigos, Resumos e projetos. Os/as profissionais (01), (04) e (05) responderam que não possuem conhecimento dos registros da/na Secretaria de Educação.

Pires e Nobre (1998) vão dizer que o intérprete atua sem a legalização profissional, por terem dificuldades no acesso aos estudos da área. Diante dos dados coletados e exposto, é possível observar que os profissionais, não tiveram contatos com registros da secretaria de educação, e os que já tiveram acessos, foi por meio de Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC.

O estudo permitiu investigar a percepção dos entrevistados, a partir de uma descrição do período e as principais motivações que levaram a contratação dos primeiros profissionais na área de Libras para o trabalho nas escolas do município em Pinheiro – MA. Nesse sentido, as respostas serão apresentadas a seguir:

Quadro 3: Descrição do período e as principais motivações que levaram a contratação dos primeiros profissionais na área de Libras/ Pinheiro-MA.

Profissionais	Dados coletados
Profissional 01	O período não recorro no momento, mas, o trabalho do qual me lembro e participei foi junto a APAE-PHO, que atendia alguns alunos surdos os quais iniciariam os estudos no nível fundamental, então a APAE direcionou esses alunos para o município, juntamente com intérpretes que os acompanhariam em sala de aula, a proposta foi levada ao município e foi aceita, desses alunos atualmente alguns concluíram o ensino médio em 2020 e outros concluíram o curso profissionalizante ofertado pelo IFMA, há alguns anos.
Profissional 02	Mais ou menos oito anos na área de Educação Inclusiva, além da cobrança família que os leva a incluir, o município aderiu a Lei 10.436/2002 que ampara as pessoas com Deficiência Auditiva.
Profissional 03	Foram 08 anos de experiência na área, além da cobrança da família em vê-los inclusos, o município viu-se 'obrigado' a obedecer a lei que os amparava devido a um projeto apresentado pelo professor Rucival Soares que na época era o gestor da APAE.
Profissional 04	Os primeiros profissionais da área da Libras atuaram pela rede estadual. Eram professores que se dedicavam na escolarização de pessoas surdas nas salas especiais, que eram salas específicas para a escolarização e pessoas com deficiência. Ao passo que as normativas educacionais se modificaram, também se alterou a forma de atendimento das pessoas com surdez no ambiente escolar. Especificamente a partir de 2002, com a promulgação da Lei 10.436, o atendimento de pessoas com surdez pode-se ocorrer com uso da língua brasileira de Sinais – Libras e em espaços diversos do ambiente escolar.
Profissional 05	Primeiramente a necessidade. A escola recebeu alunos/alunas surdos e surdas e não sabia como manter a comunicação. Uma vez que os professores não conheciam a língua de sinais e os professores não sabiam como conversar. Foi terrível, entravam em desespero. Buscaram a formação no curso de Libras na APAE, mas não dominaram a língua.

Fonte: Elaborado pelo autor/2021.

As principais motivações que levaram a contratação de acordo com o profissional (05) foram às necessidades comunicativas. Já os (02) e (03) vão dizer que foram as cobranças que vinham dos familiares dos alunos surdos para que houvesse uma inclusão, além do período que foi de 8 anos na área da educação inclusiva. De acordo com o profissional (01) foi a APAE-PHO que direcionou os alunos/alunas ao município, para frequentarem as escolas, a partir da adesão as orientações da Lei nº 10.436/2002, que assegurava as pessoas com deficiência auditiva. Segundo os profissionais (02), (03) e (04), a inclusão dos/das alunos/alunas no contexto inclusivo das escolas públicas advém do projeto apresentado pelo professor Rucival Soares, na época era o diretor da APAE.

As Secretarias de Educação têm contratado professores através de concursos e de caráter provisório, mesmo sendo habilitados ou não, Sampaio (1998). A contratação dos primeiros profissionais intérpretes não ocorreu por algum concurso ou seletivo, e mesmo alguns tendo somente cursos básicos, a necessidade de incluir os alunos surdos na rede regular era gritante, assim como a cobrança que vinha dos familiares dos surdos.

Quadro 4: O processo da implantação da Libras e quais as funções exercidas pelos profissionais na área de Libras na rede municipal de educação/Pinheiro-MA.

Profissionais	Dados coletados
Profissional 01	A implantação da Libras não sei, quanto as funções, acredito que o município tenha no seu quadro de funcionários, intérpretes, e professores surdos de Libras que atuam no Atendimento Educacional Especializado - AEE. Não posso afirmar que essa seja a realidade atualmente, mas era assim até o ano de 2019, não posso afirmar, pois não trabalho na esfera municipal e não busquei essa informação
Profissional 02	Devido a demanda de alunos com Deficiência Auditiva ouve a necessidade de contratação de profissionais de Língua Brasileira de Sinais- Libras.
Profissional 03	A partir do projeto acima citado e pela necessidade de atender a demanda que só aumentava.
Profissional 04	Na Rede municipal, o uso da Língua de sinais passou a ocorrer no ano de 2009, com a contratação de tradutores e intérpretes de Libras para a escola Dr. Pedro Lobato. Na ocasião, os profissionais desempenhavam o papel de tradutor, intérprete e também de colaboradores na sensibilização da gestão, coordenação e comunidade escolar quanto ao processo de inclusão de crianças surdas no sistema regular de ensino. Na ocasião, não havia disponível o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) implantado no município, de modo que o atendimento para crianças surdas ocorria exclusivamente na rede regular de ensino.
Profissional 05	O prefeito José Arlindo, por lei, tinha que ter inclusão e os/as alunos/alunas surdos/surdas passaram a frequentar as salas de aulas, e os professores não sabiam como se comunicar na Escola Municipal Dr. Pedro Lobato. Desafio para os professores. Os professores choravam. E a parceria com a APAE levou os intérpretes para a formação. Trabalho com a função e a interpretação comunicativa em sala de aula e em todas as atividades da escola.

Fonte: Elaborado pelo autor/2021.

O processo de implantação da Libras na rede municipal segundo o profissional (04), ocorreu em 2009, quando houve a contratação de tradutores/intérpretes para a escola Dr. Pedro Lobato. Os profissionais (02) e (03) afirmaram que foi a partir do projeto apresentado pelo professor Rucival Soares e a necessidade de atender o aumento da demanda. As funções exercidas pelo município de acordo com

o profissional (01) as funções exercidas de intérpretes, e professores surdos de Libras que atuam no Atendimento Educacional Especializado. Já o profissional (04) vai dizer que os profissionais exerciam o papel de tradutor, intérprete e também de colaboradores na sensibilização da gestão, coordenação e comunidade escolar quanto ao processo de inclusão de crianças surdas no sistema regular de ensino.

As informações, de antemão confirmam a visão de Quadros (2007), na medida em que afirma que o intérprete exerce a função de interpretar uma língua de sinais para outra língua, assim como de outra língua para a língua de sinais, os primeiros profissionais vão exercer a sua função de tradutores e intérpretes na área de seus cursos de formação, de acordo com o quadro de profissionais da AEE.

Quadro 5: Principais exigências para o investimento do cargo, quais as condições de trabalho dos profissionais/Pinheiro-MA.

Profissionais	Dados coletados
Profissional 01	Desconheço essa informação no município
Profissional 02	Formação continuada, cursos básicos e capacitação.
Profissional 03	Formação continuada, Capacitação e/ou cursos básicos.
Profissional 04	Naquela época as exigências pela rede municipal eram as mínimas para atuação no sistema educacional (magistério e cursos de Libras) devido à escassez de profissional e a urgente necessidade de inclusão das crianças surdas na rede regular. O contrato firmado com a prefeitura era de regimento de 20h de trabalho semanais. Inicialmente sem folga. Depois de um ano, conseguimos folga em um dia na semana.
Profissional 05	Investimento caro na formação da faculdade. Não conseguiu ingressar na universidade pública. Fora os cursos em São Luís, cursos de formação para se aprimorar das novidades da língua. A língua é dinâmica e se está em constante aprendizado.

Fonte: Elaborado pelo autor/2021.

Os profissionais (02) e (03) vão dizer que as exigências para o investimento do cargo era a formação continuada, cursos básicos e capacitação. Segundo o (04) diz que era necessário no mínimo o magistério e o curso de Libras, por conta de ser escasso o profissional e a urgência da inclusão na rede regular, e que trabalhavam 20h semanais sem folga no início, o profissional (05) vai dizer que esses investimentos eram caros por ele não ingressar em universidade pública.

A resolução CNE/CEB 2/2001 considera que os professores que são capacitados para atuarem em salas com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais são os que comprovem formação de nível médio ou superior. De acordo com os dados coletados, o município fez poucas exigências para esses profissionais, considerando primeiramente a carência na formação e de políticas voltadas para a formação, além do que essa carência de conhecimentos e dos critérios para a contratação de alguns profissionais levou a “exploração do trabalho”, já que os mesmos tinham que trabalhar por muitas horas, sem folga e horário destinado ao planejamento.

Quadro 6: Principais motivações para o seu investimento na formação voltada para o trabalho com a Libras/Pinheiro-MA.

Profissionais	Dados coletados
Professional 01	Para uma efetiva comunicação com a pessoa surda, para mediação entre surdo e ouvinte, por perceber o quanto é difícil para a pessoa surda estar inserida em um mundo oral auditivo, sendo este por ele percebido de maneira visual.
Professional 02	A partir de indicação da Associação de Pais Amigos dos Excepcionais- APAE Pinheiro-MA.
Professional 03	O amor a causa e o desejo em vê-los inseridos a uma Educação igualitária.
Professional 04	No meu caso, eu aproveitei a oportunidade do trabalho para melhorar minha prática profissional. Iniciei estudando Libras como seminarista na casa dos padres (São Luís) e quando voltei a Pinheiro me tornei voluntário da APAE. Lá eu pude colocar em prática o que eu sabia de Libras porque haviam crianças surdas na Escola mantida pela APAE. Atualmente eu sou graduado em História pela UEMA e Especialista em Libras e Educação de Surdos. Minha área de atuação é no sistema educacional. Desde 2011, eu trabalho apenas no ensino médio da rede Estadual.
Professional 05	Começou por gostar de Libras. Não pensou na profissionalização para o trabalho profissional. Naquele momento foi mediar a comunicação e também pela questão financeira. Além da escassez de trabalho, pois a cidade não oferecia muita coisa, então após o convite foi fazer, fazendo o curso na APAE, destacou-se e foi chamado para exercer a função de intérprete de libras na rede, sala de aula regular.

Fonte: Elaborado pelo autor/2021.

As motivações pessoais para o investimento na carreira profissional foram diversas entre os/as profissionais entrevistados/entrevistadas. O (01) diz que foi para que houvesse uma efetivação da comunicação com o/a surdo/surda, e uma mediação entre o ouvinte e o surdo/surda. Já o (02) foi a partir de uma indicação da APAE. O (03) afirma que foi o amor e o desejo de olhar os/as surdos/surdas em uma educação igualitária. O (04) relata que foi o aproveitamento de uma oportunidade de trabalho para uma qualificação profissional. E, o (05) foi no intuito de mediar à comunicação e questões financeiras.

Considerando o contexto, nota-se que nesta última década houve um crescimento nas motivações na procura dos cursos de Libras, de acordo com McCleary (2005) a demanda vem aumentando nos últimos anos pela instrução da Libras, principalmente, após a regulamentação da Libras Lei 10.436, essas motivações podem partir de diversas formas como apresentam os profissionais entrevistados, sejam elas por questões financeiras e oportunidades de emprego ou até seja o aperfeiçoamento profissional.

Quadro 7: Experiências e expectativas em relação à implantação da Libras na educação dos surdos/Pinheiro-MA.

Profissionais	Dados coletados
Profissional 01	Atuei como professora em cursos básicos de Libras ofertados pela APAE de Pinheiro por vários anos. Em 2019 foi ofertado o curso de Libras intermediário, o primeiro nesse nível ofertado por essa instituição, do qual fui professora. Ministrei a cadeira de Libras em algumas graduações. Ministrei curso de Libras pelo Pronatec, em especializações, atuo como intérprete há mais de 10 anos na rede estadual e particular de ensino, atuei na rede municipal, atuo como intérprete em consultas médicas, casamentos, no campo religioso etc. Visto que a Libras é a Língua do surdo, a comunicação através dessa língua, propicia uma compreensão melhor entre surdos e ouvintes, é previsto por lei a presença de intérprete de Libras em diferentes instituições públicas, como escolas, congressos, seminários, programas de televisão, entre outros, o que já se observa que acontece, porém ainda falta muito para atingir o objetivo, que é contemplar toda a comunidade surda em todos os campos, a expectativa é que isso aconteça de fato.
Profissional 02	Já tendo sido implantada tenho experiência nas escolas: Dr. Pedro Lobato, José Arimatêa Nunes e APAE.
Profissional 03	De uma vez já implantada tenho como experiência: A Escola Dr. Pedro Lobato; Agostinho Ramalho; Odorico Mendes; José de Anchieta; APAE; algumas audiências (FORUM).
Profissional 04	No início do trabalho foi bastante desafiador porque eu estava acostumado a sinalizar pequenas reuniões da APAE e também diálogos curtos numa conversação informal. Interpretar aulas, ainda que de nível fundamental, era um desafio como intérprete, mas também era uma oportunidade de me melhorar como profissional. Víamos a alegria das crianças e das famílias em poder estarem juntos no ambiente escolar e isso nos motivava a estudar e a melhorar nossa prática interpretativa.
Profissional 05	Muitas experiências. A trajetória do surdo começou ali. Interpretação no IFMA por três anos. Como mediador da comunicação. Sente orgulho ao vê-los crescendo nos estudos. Todos são muitos inteligentes. Todos/todas são superações.

Fonte: Elaborado pelo autor/2021.

Os profissionais (01) ao (04) atuaram, inicialmente, na APAE e todos possuem experiências em diversas escolas e ocasiões, com destaque no profissional 01 que atuou em graduações, Pronatec, na rede municipal, estadual e privada, consultas médicas, casamentos, campo religioso e entre outros, o 03 atuou na rede do estado e município e em audiências (Fórum). O profissional (04) fala do desafio do início do trabalho de interpretação e relata a alegria de ver as crianças com seus familiares estarem juntos no ambiente escolar. E, como diz o (05) que sente orgulho de ver os/as surdos/surdas crescendo nos estudos.

A experiência para um profissional é uma chave para o seu desenvolvimento, Lacerda (2010) vai enfatizar a importância da experiência dos intérpretes, pois terá uma oportunidade de tornar seu ambiente de trabalho mais inclusivo. Assim, os primeiros/primeiras profissionais intérpretes, entrevistados/entrevistadas, são os que hoje, possuem uma vasta experiência e formação. Neste sentido, comunga-se com as considerações de Lacerda e, considerando, a amplitude de suas experiências, acredita-se que o trabalho, a profissionalização e as condições estejam melhores na rede e no âmbito estudado.

Conclusão Final

O estudo que envolveu o contexto da historicidade da formação dos profissionais para o trabalho pedagógico com a Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS em escolas públicas no município de Pinheiro – MA permitiu compreender, dentre outros fatos, que foi a partir das transformações sociais advindas das lutas pelo povo surdo, das demandas das orientações internacionais do *Conferencia Mundial de Educação para Todos* e pela implementação das Legislações: Lei 10.436/2002, Decreto nº 5.626 de 2005, é que se começa

a impulsionar as contratações e a formações direcionadas ao trabalho com a Libras no tocante ao campo empírico pesquisado. Outras legislações, específicas, orientadoras da formação em Libras vieram, no âmbito do estado do Maranhão, através da Lei nº 8.564 de 1º de janeiro de 2007. E, em nível nacional através da Lei 12.319 de setembro de 2010.

Constatou-se que, na especificidade da identificação do período e os primeiros/primeiras profissionais contratados para o trabalho pedagógico com Libras nas escolas da rede pública municipal, que esse processo ocorre em 2009 na escola Dr. Pedro Lobato, tendo como primeiros/primeiras profissionais: Anderson Pereira, Lucilene Costa, Rosileude Gomes. Depois vieram a Ivanilde Froes, Joannisson Boás e a Antonia Lanfontaine. E, os primeiros alunos surdos e surdas foram: Julian Sodré, Carlos Eduardo, Daniel Bello, Wendel Menezes, Ângela Santos, Wellen Gonzaga e Natíelen. Contratações estas ocorridas a partir das pressões dos familiares, da apresentação de um projeto de formação pelo professor Rucival Soares diante da necessidade de atender o aumento da demanda local e a Política da Educação Especial.

Conclui-se que as primeiras experiências de implantação da Libras no município se deram através de convênios firmados para a formação de professores e professoras da rede municipal a partir de indicações. Tais formações estiveram atreladas a um plano de estratégico/ação que se materializou em bolsas de estudos para que os/as professores/professoras se preparassem em Libras e assumissem a função de professores-intérpretes de Libras na rede.

E, por fim o conhecimento sobre os perfis e as principais motivações da formação dos profissionais na área da Libras mostrou que o perfil, hoje, dos primeiros profissionais que iniciaram o trabalho com a inclusão de surdos/surdas é de formação acadêmica e que possuem idades que variam entre 33 e 52 anos, sendo a maioria mulheres. As motivações para o trabalho foram diversas, vai desde o investimento e desenvolvimento na carreira profissional, até o desejo pela efetivação da troca de comunicação entre o surdo e o ouvinte.

Conclui-se que a historicidade da formação dos profissionais mostra que as intenções para a formação atendem além das transformações sociais e das dinâmicas do trabalho, a uma dinâmica local de administração política do município. Assim como, esteve em processo gradual de evolução o que levou a busca de formação dos profissionais na área. Outro ponto positivo seria que a maioria desses profissionais tiveram a oportunidade de contribuir e ainda contribuem, na atual conjuntura, com a formação das pessoas que possuem necessidade de uma educação formal acompanhada de um profissional específico no domínio da Libras.

Referências Bibliográficas:

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824.** [S.l.: s.n.], 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 11 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.626. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais.** Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.436. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências de 24 de abril de 2002.** Brasília: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso: 02 abr. 2021.

CABRAL, Isabela. Charles Michel de l'Épée: Google celebra pioneiro em educação de surdos. **Techtudo**, 24 nov. 2018. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2018/11/>

charles-michel-de-lepee-e-homenageado-pelo-google-conheca-biografia.ghtml. Acesso em: 18 abr. 2021.

CIDADE-BRASIL. Pinheiro - Informações sobre o município e a prefeitura, 2012-2021. In: **Cidade-Brasil**. [s.l.], 8 abr. 2021. Disponível em: <https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-pinheiro.html>. Acesso em: 20 fev. 2021.

COMISSÃO DE DEFESA DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. **Projeto de Lei 9382/2017.** Dispõe sobre o exercício profissional e condições de trabalho do profissional tradutor, guia-intérprete e intérprete de Libras, revogando a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Brasília: Câmara dos Deputados, 2017. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/>

proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1634551&filename=PL+9382/2017. Acesso: 12 mar. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União**, Brasília, 2001. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1634551&filename=PL+9382/2017>. Acesso em: 10 de abr. de 2021.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, Jomtien, 1990. **Declaração Mundial de Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)**. [s.l.]: Unicef, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 20 fev. 2021.

FERNANDES, C. **A escolarização de surdos e o congresso de Milão: Eclsoão da normalização para oralidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017.

FORMAÇÃO Profissional: O Conceito. **Forma-te**. [S.l.: s.n.], [201-?]. Disponível em: https://www.forma-te.com/index.php?option=com_content&catid=4&id=376&view=article. Acesso em: 10 mar. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GROULX, L. H. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: POUPART, J. *et al.* (Org.). **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

HELB. Criação do imperial instituto de surdos-mudos. In: **Helb**. 2013. Disponível em: http://helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=235:criacao-do-imperial-instituto-de-surdos-mudos&catid=1047:1857&Itemid=2. Acesso em: 15 fev. 2021.

HISTORICIDADE. **Wikipédia**. [s.l.], 13 abr.2020. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Historicidade>. Acesso em: 19 abr. 2021.

INES. Conheça o INES. In: **Ines**. Rio de Janeiro, [201-?]. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>. Acesso em: 19 abr. 2021.

LACERDA, C. B. F. **Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos**. Cadernos de Educação. Pelotas: FaE/PPGE/UFPel, v. 36, p. 133-153, 2010.

LIBRAS, o que significa? In: **Portal educação**. São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/cotidiano/libras-o-que-significa/47425>. Acesso em: 10 mar. 2021.

LIMA FILHO, Henrique Espada. **A micro-História italiana: escalas, indícios e singularidades**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LODI, A. C. B. Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set. 2005.

LODI, Ana Claudia Balieiro Cristina; LACERDA Broglia Feitosa de. Formação de professores de língua brasileira de sinais: reflexões sobre o impacto desta ação para a educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 29, n. especial, p. 279 - 299, 2015.

MARANHÃO. Lei nº 8.564 de 1 de janeiro de 2007. Estabelece normas de uso e difusão da Libras para o acesso das pessoas surdas ou com deficiência auditiva à educação no Sistema Estadual de Ensino no Maranhão. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/browse>. Acesso em: 23 nov. 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1992.

MARTINS, D. A. **Trajetória de formação e condições de trabalho do intérprete de libras em instituições de educação superior**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

MCCLEARY, L. Prefácio. In: WILCOX, S.; WILCOX, P. P. **Aprender a ver**. Rio de Janeiro: Arara azul, 2005. (Coleção cultura e diversidade).

MENDES, Maria. Rita A. S. **O Intérprete de Libras: Trajetória e Profissionalização em São Luís do Maranhão**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação Bacharelado em Letras Libras) – Universidade Federal de Santa Catarina, São Luís, 2018.

MORI, N.N.R; SANDER, R.E. História da educação dos surdos no Brasil. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 13; SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 1, 2015., Maringá. **Anais**[...]. Maringá: Mari & Lene Digitalizações, 2015. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2015/trabalhos/co_04/94.pdf. Acesso em: 19 mar. 2021.

OLIVEIRA, Liliane Assumpção. **Fundamentos históricos, biológicos e legais da surdez**. Curitiba: IESDE Brasil, 2011.

PERLIN, G. LACERDA, Cristina B.F. de; GÓES, Maria Cecília R. de (Orgs.) **Surdez – processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Editora Lovise, 2000. Disponível em <

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/88699/236381.pdf?sequence=1>>. Acesso em 05 de fev de 2021

PIRES, C. L.; NOBRE, M. A. **Intérprete em Língua de Sinais**: um olhar mais de perto. Rio de Janeiro: INES, 1998.

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Brasília: MEC; SEESP, 2007.

SAMPAIO, M. M. F. **Um gosto amargo de escola**: relação entre currículo, ensino e fracasso escolar. São Paulo: EDUC, 1998.

SILVA, Angélica Bronzatto de Paiva; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 19, n. 2, p.173-176, 2003.

SILVA, V. *et al.* **Educação de surdos**: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, R. M. (Org). Estudos surdos I. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

SOUSA, Danielle Vanessa Costa. Interpretação libras/português: uma análise da atuação dos tradutores/intérpretes de libras de São Luís. **Revista Littera [online]**, São Luís, v. 1, n. 1, p. 60-62, jan./ jul. 2010.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – [Habilitação em] LIBRAS) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em:https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

UFSC. **Historicismo: o Conflito no Congresso de Milão 1880**. Disponível em:<<http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/scos/cap14131/1.html>>. Acesso em: 18 abr. 2021.

VITALIANO, C. R. **Formação de professores para a inclusão de alunos com Necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010.

As Ordens Terceiras do Carmo em Minas Gerais: Devoção e Iconografia (Séculos XVIII/XIX)

The Third Orders of Carmo in Minas Gerais: Devotion and Iconography (18th/19th centuries)



<http://eoi.citefactor.org/10.11248/ehum.v14i1.3303>

Rosana de Figueiredo Angelo¹

Mestre em História pela Universidade Federal de Minas Gerais
Professora de História da Arte Universidade do Estado de Minas Gerais
rosanafangelo@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0001-6099-659X>

Recebido em: 06/06/2021 – Aceito em 27/07/2021

Resumo: Este artigo busca apresentar alguns aspectos do repertório iconográfico carmelita e destacar a importância dessa devoção na capitania de Minas Gerais expressa nos templos edificadas pelas Ordens Terceiras do Carmo, em especial na Vila Real de Sabará, durante o século XVIII a meados do século XIX.

Palavras-chave: Arte Mineira Colonial; Iconografia; Devoção; Ordem Terceira do Carmo; Sabará.

Abstract: This article seeks to present some aspects regarding the Carmelite iconographic repertoire and highlight the importance of this devotion in the captaincy of Minas Gerais expressed in the temples built by the Third Orders of Carmo, especially in Vila Real de Sabará, during the 18th to the mid-19th century.

Key words: Minas Colonial Art; Iconography; Devotion; Third Order of Carmo; Sabara.

Introdução

As Ordens Terceiras de Nossa Senhora do Carmo surgiram nos principais centros urbanos da Capitania das Minas Gerais, na segunda metade do século XVIII. Essas associações leigas distinguiram-se das Irmandades, em vários aspectos fundamentais. Estavam atreladas ao convento carmelita do Rio de Janeiro, de onde vinha a confirmação de seus Estatutos², que eram inspecionados periodicamente por um provincial proveniente dessa sede; deveriam respeitar o calendário festivo e religioso da Ordem Primeira; adotavam as regras conventuais, excetuando-se a dos votos de castidade e de clausura; seus membros jejuavam com frequência; a seleção de Irmãos era muito rigorosa sendo, portanto, mais intolerantes às trocas culturais; o valor dos anuais era bem mais alto que o das irmandades; seguiam o repertório iconográfico das ordens primeiras e segundas; possuíam um culto mais disciplinado já que, durante onze meses, eram obrigados a passar pela experiência do noviciado, semanalmente, para aprender os exercícios espirituais de Santo Inácio de Loyola³, além de exercerem atividades que colocavam à prova a humildade, como a limpeza da Casa do Noviciado,

¹Este artigo trata-se de uma versão adaptada do capítulo Devoção e Iconografia da minha dissertação de mestrado apresentada, em 1999, ao departamento de História da UFMG intitulada "A Venerável Ordem Terceira de Nossa Senhora do Carmo de Sabará: Pompa Barroca, Manifestações Artísticas e as Cerimônias da Semana Santa (Século XVIII a meados do século XIX)". Esse trabalho foi orientado pela profa Dra Adalgisa Arantes Campos a quem deixo expressos os meus agradecimentos.

²Os Estatutos ou leis que regem uma Irmandade ou Ordem Terceira (Compromisso) são divididos em vários capítulos, cada um dedicado a um tema específico referente às normas daquela associação. Eles são necessários "para o governo dos homens, que julgou Platão que sem ellas (as leis) se não distinguirão das feras". Arquivo da Ordem Terceira do Carmo de Sabará (OTCS), Compromisso, Século XVIII.

³LOYOLA, 1990. A primeira edição dos Exercícios Espirituais data de 1548, foram escritos não para serem somente lidos, mas, exercitados por aqueles que almejam seguir o caminho de Jesus Cristo. "Discernimento dos espíritos e eleição (resposta da pessoa a ação de Deus), estas são as duas linhas de força que percorrem os Exercícios. Ai se conjugam estreitamente os esforços do homem para se libertar de suas paixões desordenadas e o amor de Deus que o purifica e o transforma." (LOYOLA, 1990:6). Os Exercícios Espirituais são divididos em quatro semanas: a primeira é dedicada à consideração e contemplação dos pecados; a segunda a contemplação da vida de Cristo até o dia de Ramos; a terceira a contemplação da Paixão de Cristo; e a quarta a sua Ressurreição e Ascensão. Porém, Santo Inácio, alerta que a semana pode estender-se por mais de sete dias ou ser mais breve, dependendo do tempo que cada exercitante leva para encontrar o que procura.

da capela, das sacristias e das demais dependências da Ordem, dentre outras obrigações, para as quais “...serão sempre os noviços os mais promptos observantes...”⁴ Ao final dessa etapa, participavam da solene cerimônia da Profissão, quando recebiam o hábito carmelita, deixando de ser Irmãos Noviços e sendo promovidos à condição de Professos. Essas diferenças dotavam as associações de uma grande empáfia, apelando para a sua condição de Ordens a fim de reivindicar a precedência em cerimônias, procissões e nos altares no interior dos templos.⁵

Enfim, pertencer a uma Ordem Terceira não era uma atitude simplesmente formal. Significava maior rigor no dever religioso, no envolvimento pessoal, na participação ativa, sob pena de exclusão daquela entidade.

As edificações dos templos carmelitas fazem parte da terceira etapa de desenvolvimento da arquitetura mineira de acordo com a cronologia proposta por Sylvio de Vasconcellos e por Affonso Ávila, iniciando o ciclo Rococó nessa região, com projetos arrojados que adotam e assimilam o novo gosto que foi implementado com características próprias dos artistas da região. Em todas as edificações carmelitas, os mais reconhecidos artistas e mestres da segunda metade do setecentos deixaram o seu legado, já que as poderosas Ordens Terceiras tinham cabedal para financiar essas empreitadas. Nelas trabalharam tanto Mestres portugueses quanto nacionais que empregavam mão-de-obra de aprendizes e de escravos.

Nas Minas, estabeleceram-se seis Ordens Terceiras do Carmo. Na cidade de Mariana, anteriormente Vila de Nossa Senhora do Carmo, essa associação foi erigida ainda na primeira metade do setecentos; na vizinha Vila Rica, os carmelitas também instituíram sua própria associação, com os seus Estatutos aprovados em 1755; na Comarca do Serro Frio, duas Ordens Carmelitanas foram erigidas - uma, no Arraial do Tejuco (Diamantina), fundada em 1758 e a outra constituiu-se na Vila do Príncipe (Serro) em 1761. Em São João Del Rei, as obras da Capela do Carmo foram iniciadas em 1733, antes mesmo que essa associação fosse elevada à condição de Ordem, o que aconteceu somente em 1754. E por fim, destacamos a Ordem Terceira do Carmo de Sabará que iniciou, em 1761, as suas funções no terceiro altar, do lado do Evangelho, na Matriz de Nossa Senhora da Conceição daquela localidade.⁶ Já em 1767, após alguns anos de obras, os carmelitas sabarenses conseguiram inaugurar o seu próprio templo, com grande solenidade e festejos, com três dias de luminárias, o Santíssimo exposto, procissão solene, *Te-Deum* e sermões, bem de acordo com os sentimentos barrocos e com a mentalidade providencialista imperante.

“...determinarão que se fizesse a trasladação de nossa amabilissima Senhora do Monte do Carmo no dia sete de setembro do presente anno e que no dia 8 se lhe fizesse húa festa solemne de todo o dia, sendo pregador de manhã o Padre Mestre Francisco Luiz de Santa Quiteria, e de tarde o reverendo Padre Domingos Pinto Ferreira e que houvesse Santissimo exposto em todo o dia da festa, fazendo-se avizo ao Reverendo Vigario desta freguesia desta determinação, e que outrosim, se passassem editaes para todas as prezidias, avisando-se aos Irmãos delles o dia da festa, e trasladação, para se acharem presentes com seos habitos, a solemnizar tão grande função, todos aqueles, que por impedimento de molestia, ou ocupação grave, se não poderem izentar, escrevendo-se cartas aos prezidentes e vice commissarios, em que se convidem aos mesmos para tão bem assistirem a referida trasladação...”⁷

O Repertório Iconográfico Carmelita

A Ordem do Monte Carmelo reivindica as suas origens aos tempos bíblicos. Seu fundador, o profeta Elias, passou as regras da Ordem para o discípulo Eliseu, que as propagou por várias regiões e para seguidores, dentre eles São João Batista (precursor de Cristo), Santo André (Apóstolo), e até a Virgem Maria “... unida al carmelo por

⁴OTCS, Compromisso, Século XVIII, Cap.16. – Da obrigação dos Irmaons Noviços.

⁵Sobre as diferenças entre Irmandades e Ordens Terceiras cf.: CAMPOS, 2006.

⁶Sobre a História das Ordens Terceiras do Carmo e análise dos monumentos artísticos, cf.: BAZIN, 1983 e SOUZA, 1984.

⁷Termos, 1767. Copilado por PASSOS, 1940. p.103.

lazos misteriosos...” (SEBASTÍAN, 1989:240), expandindo a devoção. Devido a sua remota origem, os carmelitas sempre apresentam o critério da antiguidade como qualidade distintiva em relação às outras congregações. Segundo Niceto Perujo, a Ordem já existia no século XII e São Bertoldo havia sido o seu primeiro líder⁸. De Santo Alberto, patriarca de Jerusalém e quarto dirigente, os carmelitas receberam em 1209 uma rígida regra que lhes proibia possuir qualquer propriedade, consumir carnes e impunha jejuns e muitas privações. Essas leis foram aprovadas em 1224 pelo Papa Honório III. Quando das disputas entre cristãos e sarracenos, os religiosos emigraram da região do monte do Carmelo na Palestina, para a Itália e várias outras localidades da Europa.

Em 1247 algumas mudanças na Regra foram aprovadas pela Santa Sé tornando-a menos rígida, porém, muitos continuaram a seguir a primitiva austeridade. Em 1431, o Papa Eugênio IV consentiu o uso da carne três vezes por semana, autorizou a circulação pelos claustros do convento e por outros locais nos horários de descanso. Os que insistiam na regra primitiva foram chamados de observantes e os que optaram pelas reformas tomaram o nome de conventuais. Em 1562, uma grande reforma foi efetuada por Santa Teresa, auxiliada pelo padre Antônio de Jesus e São João da Cruz, sendo aprovada pelo Papa Pio VI⁹. Várias outras mudanças aconteceram sempre com objetivo de melhor organizar e dirigir aquela associação. A Ordem estendeu-se pelos impérios coloniais através da ação dos missionários.

Os carmelitas aportaram no Brasil em fins do século XVI e erigiram o seu primeiro convento em Olinda. Na Bahia, estabeleceram-se em 1586 e, no Rio de Janeiro, iniciaram as suas obras quatro anos mais tarde. A esses seguiu-se a criação de conventos em Santos (1595), São Paulo (1596), e Paraíba (fins do séc. XVI). Assim, no início do século XVII, a Ordem do Carmo no Brasil apresentava grande desenvolvimento contando já, neste período, com 99 religiosos. Construíram conventos em Angra dos Reis, Sergipe, Mogi das Cruzes, São Luís do Maranhão e Belém do Pará. No fim do século, o número de religiosos chegou a 186 e novos conventos foram implantados em Recife, Goiana, Vitória no Espírito Santo, São Cristovão e Rio Real. A Ordem do Carmo estendeu a sua ação, no século XVIII, principalmente ao norte do Brasil: Pará e Amazonas, onde contavam com 15 missões em 1720 e, cinco anos mais tarde, iniciaram trabalhos no vale do Rio Branco. As obras missionárias carmelitas apresentaram os primeiros sinais de declínio, no início dos oitocentos.¹⁰

Sabemos que, em toda a região das Minas, foi proibido o estabelecimento de Ordens conventuais, durante o período colonial. Assim, a atuação dos religiosos efetivou-se através da sua relação com devotos leigos da região em que se instituíram as Ordens Terceiras. Essa ação evangelizadora dos carmelitas deve ser contextualizada na realidade mais ampla da política colonial metropolitana.

“Para os monarcas portugueses, colonizar e evangelizar se colocavam em pé de igualdade, e muitas vezes se confundiam. Com frequência os colonizadores identificavam a cultura europeia e especificamente a cultura portuguesa, com o cristianismo. Cristianizar tornava-se sinônimo de aporuguesar.” (HOORNAERT, 1992:211)

Além disso, a Igreja, neste período, pautava-se pelos princípios estruturados durante a Contrarreforma. Para Santiago Sebastián, as ordens religiosas foram as grandes difusoras dessas ideias. Em suas edificações foi executada, através das artes figurativas, toda uma literatura doutrinária.¹¹ O Barroco foi o estilo cultural e artístico que conseguiu traduzir a mentalidade daquele período. Entretanto, devemos ter em mente que o Barroco não foi criado de maneira artificial, com objetivo determinado, mas foi um estilo de cultura que se desenvolveu a partir dos sentimentos contraditórios do homem Moderno.

⁸Sobre a origem dos carmelitas, conferir: PERUJO & ANGULO, et alii., 1890. (10 Tomos)

⁹A mística Santa Teresa nasceu em 1515, na cidade de Ávila. Em seu livro Castelo Interior ou Moradas, propõe uma viagem pelos caminhos do interior da alma. O percurso dessa viagem compõe-se de sete Moradas, sendo a última, a mais interior, um camarim real onde habita Deus. É a grande descoberta que Santa Teresa procura divulgar nessa obra: a existência de Deus, no interior de cada um. As moradas são alcançadas através da oração. A alma, nesse processo, sofre uma metamorfose como, segundo Santa Teresa, o bicho da seda que se transforma em borboleta. “A alma - figurada pelo bicho da seda - vai cobrando vida, quando, com o calor do Espírito Santo, começa a beneficiar-se do auxílio geral que Deus concede a todos, valendo-se dos meios confiados por Sua Majestade à Igreja, tais como a confissão frequente, as boas leituras e os sermões. São esses os remédios para uma alma que está morta em seus descuidos, no pecado[...]Principia a viver, sustentando-se com esses mantimentos e com proveitosas meditações, até a chegar a crescer. Esse final é que vem a meu propósito...” (JESUS, 1981:108)

¹⁰Sobre os carmelitas no Brasil, consultar: PRAT, 1942 (volume 2) e HOORNAERT, Et alii., 1992. (Tomo II/1)

¹¹SEBASTÍAN, 1989.

Os artistas que trabalharam para as Ordens conventuais no Brasil, assim como para as associações leigas religiosas mineiras, eram obrigados a seguir rígido repertório iconográfico, elaborado por suas matrizes europeias.¹² Por isso, em todas as edificações, são abordados sempre os mesmos temas, variando apenas as características artísticas próprias de cada executor. Dessa maneira, o artista precisava dominar um padrão iconográfico, ter acesso ao tema ou ser orientado na escolha do que seria retratado, das cores que deveria usar, dos atributos dos santos e de toda uma linguagem simbólica. O talento e a criatividade do artista, expressavam-se mais em sua habilidade, nas inovações técnicas e no traçado particular, do que na criação de novas cenas e representações. As fontes iconográficas utilizadas por eles eram, principalmente, extraídas da Bíblia e de uma vasta bibliografia hagiológica existente e de grande circulação na capitania de Minas Gerais, durante o período colonial, como a Lenda Dourada, os *Flos Sanctorum*, dentre outras fontes¹³. Tudo isso era de suma importância para o reconhecimento do tema tratado para os devotos, pois a maioria deles não sabia ler, assumindo a arte uma grande função pedagógica.

Huizinga, em seu clássico trabalho *O Declínio da Idade Média*, destaca que, desde o final do período medieval, dois fatores dominaram a vida religiosa: a extrema tensão da atmosfera religiosa e a tendência do pensamento a representar-se em imagens. O espírito medieval necessitava concretizar todas as concepções religiosas, pois os conceitos sagrados corriam o perigo de se tornarem mera exteriorização. Assim, o pensamento assumiu uma forma figurada definitiva, perdendo as suas qualidades etéreas – o pensamento religioso tornou-se apto a cristalizar-se em imagens.¹⁴

As imagens dos santos passam a ser adoradas, em lugar de Deus. A Igreja tem a necessidade de advertir sobre a existência de distinções qualitativas entre os diferentes elementos da religião. Dessa forma, devem-se venerar os santos e só adorar a Deus.

Entretanto, os santos exerciam grande poder de fascínio: suas representações possuíam nítidos contornos e atributos conhecidos. A veneração estava tão intimamente relacionada às formas e às cores de suas imagens, que o aspecto estético ameaçava o elemento religioso. Na imaginação popular, os santos viviam e eram como deuses. A Reforma atacou o culto aos santos, a Contrarreforma o reafirmou, disciplinando-o e limitando os aspectos extravagantes, fruto da imaginação popular.

Analisando as obras executadas no templo carmelita de Vila Real de Sabará, podemos perceber, apenas nessa edificação, a enorme quantidade de oragos que se estabeleceram na Capitania das Minas Gerais, durante o século XVIII. Vemos tratados todos os principais temas recorrentes a essa ordem, além de outras passagens religiosas caras à mentalidade do período. Logo na entrada, embaixo do Coro, na parte central do forro do *nártex*, estão representadas as três Virtudes Teológicas: a Fé, com seus atributos, que são a cruz e o cálice; a Esperança, com a âncora que simboliza o apoio nas dificuldades da vida e a Caridade, cercada de crianças que significam a espontaneidade, a inocência e a pureza. Essas figuras estão ladeadas por dois personagens centrais do Antigo testamento: Aarão e Moisés.

No forro da nave foram pintados pelo artista Joaquim Gonçalves da Rocha, no período de 1813/18, vários santos relacionados com a fundação e a história dessa congregação: S. Telesforo, Papa e Mártir (136-178), S. Dionísio, Papa e Confessor da Ordem (200-272), S. Geraldo Bispo (986-1047), S. Serapião R. C., Bispo e Confessor, os profetas S. Ozias, S. Zacarias, S. Amos M. e S. Abdias, as religiosas S. Maria F. G., S. Leocádia V. M., S. Isabel R. D. e S. Tecla V. M. Na parte central, está retratada a visão do rapto de Santo Elias (fundador da Ordem) levado ao céu por um carro de fogo, jogando o manto para seu discípulo, o profeta Eliseu.¹⁵

¹² "Iconografia é o ramo da História da arte que trata do tema ou mensagem das obras de arte em contraposição a sua forma" (PANOFVSKY, 1976:47)

¹³ SARMENTO, 1859. VORÁGINE, 1995.

¹⁴ HUIZINGA, s/d.

¹⁵ Sobre a vida dos santos carmelitas, Bula Sabatina e outros Temas carmelitanos consultar: HIKSPOORS, et alii., 1930 e SARMENTO, 1859. 3a Ed.

Acima do arco-cruzeiro o artista representou, na parte central, Nossa Senhora do Monte Carmelo entregando a Bula Sabatina (*Sacratissimo uti culmine*) ao Papa João XXII, cena observada por um anjo ajoelhado do lado oposto. Coroando a pintura, a tarja *Gloria Libani data Ester de Cor Carmeli et.*¹⁶ A Bula Sabatina foi concedida pelo Papa em 1322, quando revelou que a Virgem, em aparição, lhe prometera retirar do Purgatório as almas de todos os devotos que em vida tivessem pertencido à Ordem do Carmo ou à Confraria do Santo Escapulário do Carmo. Essa regalia ficou conhecida como o *Privilégio Sabatino* e foi propagada por todo o ocidente, pelos carmelitas.¹⁷

“Estando eu pois de joelhos orando a mesma **Virgem**, ela me apareceu **vestida em habito carmelita**, e me disse desta maneira: ó João, ó João destinado vigário de meu amado filho [...] e com meus rogos alcançei graciosamente de meu doce filho fazer-te Papa, [...] tu serás obrigado a conceder huã graça mui ampla, ou a confirmação dela á minha santa, e devota ordem dos carmelitas [...] todo aquele, que entrar na dita ordem, ou nela professar a Regra [...] e guardar perfeitamente, perseverando em santa obediencia, pobreza, e castidade, se salvará. E se os outros por sua devoção se incorporarem na dita ordem, e guardando continencia, cada hum conforme seu estado, ou seja no da viuvez, ou no de solteiros, ou no de casados, segundo ordena a Santa Madre Igreja aos ditos confrades no dia que entrarem na dita Irmandade, lhes será perdoada a terceira parte de seus pecados, e aos religiosos professos da dita Ordem na hora da morte lhes será consedida Indulgência plenária de toda a culpa e pena; e assim eles, como os ditos confrades, se depois de passarem desta vida, forem ao purgatório eu decerei a ele no **primeiro sabado depois de sua morte**, e como mai piedosa livrarei de suas penas a todos que ali estiverem, e os levarei comigo ao monte santo da vida eterna; mas para os ditos confrades, gozarem desta graça, serão obrigados a rezar todos os dias as horas canonicas segundo a Regra de Alberto, e os que não souberem rezar, jejuaão os dias que manda a Santa Madre Igreja [...] e não comerão carne nas quartas-feiras, e sábados, se não em caso, que a festa de nascimento de meu filho cahir em alguns dos ditos dias. E dito isto, desapareceo esta santa visão...”¹⁸ (grifo nosso)

De acordo com os estudos de Flávio Gonçalves, as origens do *Privilégio Sabatino*, crença muito popular em Portugal desde os tempos medievais, estão relacionadas à “...um movimento proteccionista que a Igreja Romana levava então a cabo em relação aos religiosos do Carmo” (GONÇALVES, 1963). Em meados do século XIII, o carmelita inglês São Simão Stock fundou a Confraria do Santo Escapulário do Carmo depois que a Virgem, em uma aparição em 16 de Julho de 1251 (dia em que se homenageia Nossa Senhora do Carmo), entregou-lhe o escapulário, dizendo: “Recebe o escapulário de tua Ordem, signal de minha confraternidade, privilégio para ti e para todos os carmelitas; o que morrer com elle, não padecerá no fogo eterno. Elle é signal de salvação, protecção nos perigos, symbolo de paz e pacto sempiterno.”¹⁹

Assim, o escapulário tornou-se símbolo distintivo da Ordem Carmelitana.

Na pintura do forro da capela mor, foi executada a cena na parte central, retratando Nossa Senhora do Carmo com o menino Jesus ao colo, cercada de anjos e, junto a ela, ajoelhado, São Simão Stock recebendo o escapulário. Do outro lado, um anjo intercessor retirando do purgatório, almas que ardiam em chamas.²⁰ Ao redor dessa visão foram representados santos fundadores da Ordem: Santo Alberto Patriarca (1150-1214), Santo André Corsino Bispo e Confessor (1302-1373), São Eduardo R. de J. e São Luis R. de F. Esses santos aparecem ladeados por anjos, carregando cada um deles, um símbolo: uma torre, uma rosa, o sol, uma meia lua, uma porta, uma casa, uma estrela e um lírio. Encimando a pintura, a tarja *Mater de cor carmell.*²¹

16 “A glória do Líbano (foi) dada a Ester do coração do Carmelo (e).” Agradecemos ao Padre Elias Leoni, do Seminário de Mariana, pela tradução de todas as citações em latim deste artigo.

17 Segundo Jacques Le Goff, as descrições de Visões pertencem a um gênero narrativo florescente no período medieval, especialmente nos meios monásticos. Sobre esse assunto cf.: LE GOFF, 1994. E sobre a criação do purgatório e sua confirmação dogmática no século XII, cf. o clássico deste mesmo autor: LE GOFF, 1995.

18 AOTCS – Termos, 1761, f.145v-146v. Transcrito do livro Tesouro Carmelitano pelo secretário da Ordem Antônio Francisco de Souza Gandra em 1848.

19 Carta de São Simão Stock ao receber o Santo Escapulário. In: HIKSPOORS, 1930, p.147.

20 Luiz Jardim em seu estudo A Pintura Decorativa em Algumas Igrejas Antigas de Minas, publicado pela Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, número 3, de 1939, cometeu um equívoco em sua análise iconográfica, acreditando ser Santo Eliseu representado ao lado de Nossa Senhora do Carmo.

21 “Mãe do coração do Carmelo”

A existência do purgatório na topografia do Além foi confirmada pelo Concílio tridentino, que estimulou as suas representações sem explicitar, contudo, as penas sofridas pelas almas de que eram a ele encaminhadas. Porém, normalmente, a iconografia do seiscentos e do setecentos aponta as mesmas maneiras de purgação dos pecados, anteriormente apresentadas na obra de Dante Alighieri. Em Portugal, as representações mostram a purificação através da pena material do fogo (elemento ambíguo que pune e, ao mesmo tempo, purifica e immortaliza), sendo causadora de grande sofrimento e sede extrema, e da consideração sobre o pecado, que leva à privação da visão de Deus, das súplicas e das preces.²²

O Privilégio Sabatino confirmou a devoção ao Escapulário “...que além de livrar das penas eternas, passava a livrar igualmente do purgatório” (GONÇALVES, 1963:2). Essa indulgência concedida aos carmelitas foi revitalizada durante a Contrarreforma, que combatia as heresias protestantes como a negação da existência do purgatório. “O Privilégio Sabatino serve de poderosa arma para a catequização dos fiéis e os Papas Pio V (1566), Gregório XIII (1576), Paulo V (1613), Clemente X (1673), etc. confirmam as regalias anunciadas por João XXII” (GONÇALVES, 1963:3). Muitas autoridades, como Reis, Papas, Cardeais, receberam o Escapulário.²³

Nas paredes laterais da Capela Mor, foram representados os Dez Mandamentos em pintura totalmente azul fingindo azulejos, solução bem mais econômica que transportar esse tipo de material do litoral, como fez a congênera de Vila Rica. Além das cenas ilustrativas das passagens, foram escritos em latim todos os Dez Mandamentos.

No altar-mor, temos as seguintes invocações: entronizada a imagem da Virgem do Carmo, do século XIX, esculpida em madeira, procedente da Espanha. Porém, a imagem que ocupava o altar mor originalmente e que consta no Inventário de Alfaias, encontra-se, hoje em exposição na sacristia. “1 imagem de Nossa Senhora do Carmo de roca de sete palmos de altura com sua coroa de prata [...] 1 imagem do Menino Deus que a mesma Senhora tem nos braços, com sua coroa de Prata...”. Do lado esquerdo, “1 dita de S. Elias de 6 1/2 palmos de altura com resplendor e espada de pau prateada...”, e do lado direito “1 dita de Santa Tereza de roca de 6 1/2 palmos de altura com resplendor, e penna de prata...”. A pena era símbolo distintivo dos escritores e letrados, e essa Santa foi a autora da grande reforma das Regras carmelitas. As imagens são vestidas com o hábito marrom, característico da Ordem. As imagens de roca são muito dispendiosas já que, geralmente, possuem várias roupas que são trocadas de acordo com a necessidade, como por exemplo “1 túnica, escapulário e capa bordadas que servem a Nossa Senhora nas ocasiões de festa...”, têm perucas de cabelos naturais (muitas vezes doados pelas devotas em recompensa a alguma graça alcançada) que precisam ser penteadas, “...2 toucas de Santa Tereza: hua servindo outra guardada...”, usam joias, como brincos, etc. Mas tanto trabalho e gastos eram compensados pelo resultado muito realista e dramático e que impressionava os fiéis.²⁴

No altar lateral do Evangelho, no trono, está São Simão Stock, e no altar fronteiro, São João da Cruz “...2 ditas nos altares colaterais, [...] cada hua de 6 1/2 palmos de altura, com resplendor de pau prateados...”²⁵ As duas imagens são de autoria comprovada de Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho. Nos nichos laterais, encontramos as imagens de Santa Luzia, de Santana e de Santa Apolônia. No outro, as de Santo Antônio de Pádua, São Francisco de Paula e Nossa Senhora da Conceição. Essa última consta no Inventário das Alfaias de 1836, “1 imagem de Nossa Senhora da Conceição, que está em hum dos nichos do Altar do Lado da epístola, que foi dada a Ordem pelo nosso bom Irmão Custódio Dias de Magalhães”²⁶. As imagens de Santana e de São Francisco de Paula foram doadas aos terceiros, já na segunda metade do século XIX, “...Dádiva de 2 imagens, uma de Santa Ana,

²²Sobre este assunto cf.: CAMPOS, 1994

²³À primeira vista, a Bula Sabatina pode induzir o leitor a acreditar que eram liberadas aos carmelitas todas as mundanidades da época. Porém, deve-se atentar para o fato de que eram as rígidas Regras, impostas pela Ordem Terceira do Carmo, que deveriam nortear a conduta moral dos Irmãos.

²⁴AOTCS, Inventário de Alfaias, 1836. Sobre as imagens de roca cf.: QUITES, 1997.

²⁵AOTCS, Inventário de Alfaias, 1836.

²⁶AOTCS, Inventário de Alfaias, 1836.

outra de S. Franco da Paula, aquela com resplendor e coroa de prata, e esta com resplendor, cruz e cajado também de prata – ao todo 88 oitavas de prata...²⁷

Nos púlpitos, obra também de autoria de Antônio Francisco Lisboa, foram representados os evangelistas, ao lado de seus símbolos distintivos: no da esquerda, São João (águia) e São Mateus (anjo), na parte central, a passagem bíblica do Cristo com a samaritana “*Venit Mulier De Samaria Aurire Aquam Dicit Ei Jesus: Da Mihi Bibire - Joan Cp.4 vs. 7*”.²⁸ No outro, São Lucas (boi) e São Marcos (leão) e, no centro, a passagem do Evangelho “*Ubi Enim Tezaurus Veste Est, ibi est cor vestrum - Luc Cp.12 vs.*”²⁹

A capela do Carmo de Sabará, apesar de ser tombada como monumento artístico e cultural nacional e estadual e de ser visitada constantemente por turistas por seu rico acervo, continua sendo, antes de tudo, um monumento sagrado onde ocorrem funções religiosas, diariamente. O cuidado dos responsáveis pela edificação e/ou membros da Ordem Terceira do Carmo, não se restringe ao seu aspecto puramente artístico, mas também, ao religioso e devocional. Através desse artigo procuramos chamar a atenção para alguns aspectos importantes da sua História e revelar um pouco do cotidiano da época através das manifestações religiosas, artísticas e culturais.

Referências Bibliográficas:

- ANGELO, Rosana de Figueiredo. A Venerável Ordem terceira de Nossa Senhora do Carmo de Sabará: Pompa Barroca, Manifestações artísticas e as cerimônias da Semana Santa (Século XVIII a meados do século XIX). Belo Horizonte: Deptº de História/FA-FICH/UFMG, 1999 (Dissertação de Mestrado-Mimeo)
- ÁVILA, Affonso. Igrejas e Capelas de Sabará. Revista Barroco, Belo Horizonte, nº8, 1976.
- ÁVILA. Affonso. O Lúdico e as Projeções do Mundo Barroco. 2ªed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1980.
- ÁVILA. Affonso. Iniciação ao Barroco Mineiro. São Paulo: Nobel, 1984.
- BAZIN, Germain. Arquitetura Religiosa Barroca no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Record, 1983.
- BÍBLIA Sagrada. São Paulo: Edições Loyola, 1989.
- CAMPOS, Adalgisa Arantes. A Terceira Devoção do Setecentos Mineiro: o culto a São Miguel e Almas. São Paulo: Depto de História / FFLCH / USP, 1994. (Tese de Doutorado – Mimeo).
- CAMPOS, Adalgisa Arantes. Introdução ao Barroco Mineiro. BH: Crisálida, 2006.
- GONÇALVES, Flávio. O “Privilegio Sabatino” na Arte Alentejana. In: Separata de A Cidade de Évora. 45-46, 1963. p.1-12.
- HIKSPHOORS, Frei Pedro-Thomaz et alii. Vida dos Santos da Ordem Carmelitana. Rhenania: Typographia de Butzon & Bercker, 1930.
- HOORNAERT, Eduardo (coord.). História Geral da Igreja na América Latina. História da Igreja no Brasil Primeira Época. Petrópolis: Vozes, 1992. Tomo II/1.
- HUIZINGA, Johan. O Declínio da Idade Média. Lisboa: Ulisséia, s/d.
- JARDIM, Luís. A Pintura Decorativa em algumas Igrejas Antigas de Minas. Revista do SPHAN – Ministério da Educação e Saúde, Rio de Janeiro, nº3, 1939.
- JESUS, Santa Teresa de. Castelo Interior ou Moradas. 5ªed. São Paulo: Ed. Paulus, 1981.
- LE GOFF, Jacques. O Imaginário Medieval. Lisboa: Editorial Estampa, 1994.
- LE GOFF, Jacques. O Nascimento do Purgatório. 2ªed. Lisboa: Editorial Estampa, 1995.
- LOYOLA, Santo Inácio. Exercícios Espirituais. São Paulo: Edições Loyola, 1990.
- PANOFVSKY, E. Significado nas Artes Visuais. São Paulo: Perspectiva, 1976.

²⁷AOTCS, 2º Livro de Termos, f.41r, 21/11/1858.

PASSOS, Zoroastro Vianna. Em Torno da História de Sabará: a Ordem Terceira do Carmo e a sua Igreja, Obras do Aleijadinho no Templo. Rio de Janeiro: Publicações do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 1940.

PASSOS, Zoroastro Vianna. Em Torno da História de Sabará. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1942.

PERUJO, Niceto Alonso & ANGULO, D. Juan Perez et alii. Dicionário de Ciências Eclesiásticas. Barcelona: Liberia Subirana Hermanos Editores, 1890. (10 tomos)

PRAT, Fr. André. O. Carm. Notas Históricas sobre as Missões Carmelitanas no Extremo Norte do Brasil. Século XVII e XVIII. Recife: S. Editora, 1942. vol. 2

QUITES, Maria Regina Emery. A Imaginária Processional na Semana Santa em Minas Gerais: estudo realizado nas cidades de Santa Bárbara, Santa Luzia e Sabará. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes/UFMG-CECOR, 1997. (Dissertação de Mestrado-Mimeo)

SARMENTO, Frei Francisco de Jesus Maria. Flos Sanctorum ou Santuário Doutrinal. 3ªed. Lisboa: Typographia da Academia Real das Siencias, 1859.

SEBASTÍAN, Santiago. Contrarreforma y Barroco. Madrid: Ed. Alianza Forma, 1989.

SOUZA, Wladimir Alves de (Coord.). Guia dos Bens Tombados – Minas Gerais. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1984.

VASCONCELLOS, Sylvio de. A Arquitetura Colonial Mineira. Revista Barroco, Belo Horizonte, n°10, p.7-26, 1978/79.

VORÁGINE, Santiago de la. La Leyenda Dorada. Madrid: Alianza Editorial, 1995.

Entrevista: A Luta Antirracista com Vitória Régia Izau por Rangel Cerceau *Interview The Anti-Racist Fight with Vitória Régia Izau by Rangel Cerceau*



<http://eoi.citefactor.org/10.11248/ehum.v14i1.3408>

Rangel Cerceau Netto

Doutor em História pela Universidade Federal de Minas Gerais
Professor de História da Arte Universidade do Estado de Minas Gerais
cerceaup@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0001-8013-7645>

Recebido em: 20/05/2021 – Aceito em 27/07/2021

Resumo: Esta entrevista busca discutir a problemática racial brasileira, das pesquisas e projetos voltados para a luta antirracista e ações afirmativas que visem à igualdade racial. Também busca-se discutir políticas públicas e a formação de professores relacionados à história da África e cultura afro-brasileira. Espera-se que essa entrevista possa contribuir para o engajamento de ações afirmativas e da luta contra o racismo.

Palavras-chave: Antracismo, Ações Afirmativas; Igualdade étnico-racial.

Abstract: This interview seeks to discuss the Brazilian racial issue, research and projects aimed at the anti-racist struggle and affirmative actions aimed at racial equality. It also seeks to discuss public policies and teacher training related to African history and Afro-Brazilian culture. It is hoped that this interview can contribute to the engagement of affirmative action and the fight against racism.

Keywords: Anthracism, Affirmative Actions; Ethnic-racial equality.

E-HUM: Pergunta, Olá Vitoria, pensamos numa entrevista mais informal, para falar sobre educação antirracista e a prática docente. Dentro desta perspectiva gostaria que vc falasse um pouco de sua trajetória de luta antirracista e os desafios dessa luta na formação e na prática docente?

Vitória Régia Izau: Essa pergunta é ontológica porque me fará pensar em toda a minha trajetória até os dias atuais. Em primeiro lugar, preciso dizer que a escravização trouxe uma marca histórica que associou toda pessoa preta a um ser sem humanidade. Isso faz com que toda pessoa preta atravesse dilemas impostos pelo racismo desde a mais tenra infância. Por vir de uma família na qual minha mãe Luzia hoje com 81 anos sempre teve consciência racial, posso dizer que minha luta antirracista iniciou no primário, em plena ditadura militar quando ela teve que intervir diante de uma professora racista que torturava os alunos pretos com toda sorte de injúrias e violências para que as crianças se tornassem objeto de escárnio e risadas, por terem características físicas distintas dos demais, numa escola pública na zona sul do Rio de Janeiro. Ver minha mãe, bradando o direito de que crianças pretas como eu tivessem que ser respeitadas e que não tolerasse qualquer nível de violência, me fez entender que a luta contra o racismo me educou muito mais que os conteúdos escolares. Aprendi ali, aos 8 anos que infelizmente o racismo está presente em todas as esferas da sociedade e que me acompanharia por toda existência, visto que esta mãe também tinha sido educada pela luta cotidiana por justiça e igualdade racial. A visão altamente politizada foi acentuada pela vivência comunitária na favela da Rocinha, onde meus irmãos foram agentes comunitários, tendo um deles se tornado Conselheiro da Infância e da Adolescência no nível municipal e coordenado uma grande instituição de educação infantil. Essas experiências, me mostravam que estudar era um direito e não uma be-

nesse. Minha mãe rompeu o ciclo familiar de sua geração quando me narrava que eu tinha de estudar para não ser empregada doméstica (com todo respeito à esta profissão). Ela dizia que a única possibilidade de crescimento pessoal e profissional seria viver as possibilidades que lhes tinham sido negadas. Este fato sem dúvidas, alterou o meu destino. Eu fui uma criança que amava ler, adorava estudar e era com muito zelo e orgulho que minha mãe me estimulava a seguir à frente. Nos anos 90, decidi fazer o vestibular, após um ano de investimento num curso preparatório pago arduamente com meu salário numa empresa de fotos instantâneas. Eu dizia para todos que era uma tentativa, porque ser privada de meu salário, não foi fácil. Trabalhava com contrato de 40 horas semanais e estudava no cursinho pré-vestibular. Esse movimento resultou em ser aprovada em três universidades públicas para os cursos de pedagogia e Serviço Social. Decidi pelo Serviço Social na UERJ. Ao final da década de 1990, ao me casar com um profissional formado pela mesma universidade no curso de enfermagem, venho residir em Belo Horizonte, onde construí meu mestrado e doutorado em Educação na UFMG. Em 2017 através do Programa Abdias Nascimento da CAPES, aprovada em uma única bolsa para pesquisadores negros e indígenas, realizei meu estágio doutoral na Universidade de Coimbra em Portugal e neste mesmo ano fui nomeada e tomei posse como docente concursada da UEMG. Hoje sou coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Relações Étnico-Raciais (NEPER), sou coordenadora do GT Educação no Conselho Municipal de Políticas de Igualdade Racial e Reparação histórica, Presidenta da Comissão Central de Heteroidentificação da Universidade. Além de uma mulher preta divorciada, poetisa, cantora e mãe orgulhosa de Gabi, Isa e Lucas.

E-HUM: Aproveitando, você gosta muito de trabalhar com literatura para, de certa forma, tocar em pontos delicados e até mesmo trazer alguns aspectos da teoria da educação, mas de uma forma mais leve, que é trabalhar com literatura. Esse forma de trabalhar foi produtiva para você, foi sempre produtivo, como conseguiu resultado bom neste sentido? Conseguiu fazer da literatura um meio mais agradável para defender as lutas antirracistas e as políticas afirmativas?

Vitória Régia Izau: Bem, esta é uma luta também. Ser uma mulher preta, traz como disse o Milton Nascimento “a estranha mania de ter fé na vida”. Esta fé se fortalece a medida que torno a escrita literária uma poderosa aliada contra o racismo e suas tentativas constantes de desumanização. Falar das sentimentalidades, dos amores, dos afetos, da espiritualidade, me fez reconhecer que com minha palavra sigo na maioria das vezes até sem querer, sendo uma representante na luta. A palavra poética, sempre me encantou porque este olhar que revela e desvela o pensar no cotidiano, me inscreve como sujeito histórico, na construção do ser, na função da arte como expressão da emancipação, ainda que tenhamos correntes históricas que tentam nos silenciar. Como disse Maria Carolina de Jesus, ninguém pode apagar o que escrevemos. Esse é o resultado bom: imortalizar nossas ideias na palavra escrita. Contudo, meu livro de poesias “Conexões Afro-mulheristas” foi publicado antes do meu movimento para publicar em breve a minha tese. E isso tem a ver com o meu fazer criativo. Não acredito e nem postulo para mim a racionalidade eurocêntrica que separou ciência e religião, racionalidade e emoção, pensamento e ato. Postulo que a poesia não se faz em nenhum vazio existencial. Ela se concretiza no olhar de dentro, de perto e de fora de uma dada realidade. Ao escrever, nem sempre com leveza, me sinto realmente livre.

E-HUM: Temos visto hoje lideranças que exercem uma função importante do ponto de vista da representatividade pelo fato de serem pretas, porém, em alguns casos, parece-lhes faltar uma formação voltada para lutas que dizem respeito às pautas étnico-raciais. Como você enquanto uma liderança feminina e preta vê essa questão (estamos pensando aqui no caso de lideranças negras que se posicionam de maneira distinta à luta antirracista como o presidente atual da Fundação Palmares)?

Vitória Régia Izau: O racismo é algo tão inescapável, que os autores antirracistas afirmam que este é estrutural. Ou seja, por estar na constituição da própria sociedade, muitos sujeitos pretos não conseguirão se enxergar com o pertencimento à sua raça (no sentido ideológico e não biológico, visto que foram refutadas as teses que utilizaram o termo raça como classificação de grupos humanos para justificar a pretensa superioridade dos europeus) e vão infelizmente reproduzir violências his-

tóricas, incluindo o auto-ódio por sua descendência e traços africanos. Eu realmente lamento que esta questão exista em qualquer lugar social e estou convicta de que não basta uma pessoa ser preta para me representar. Esta pessoa citada, por exemplo, não me representa e tem sido um ser à serviço do projeto político que o movimento negro combate e não se trata de falta de formação. Este senhor visivelmente defende a naturalização da violência racial, é um ser completamente à serviço desta mentalidade escravocrata, colonialista e violenta que está no poder.

E-HUM: Bom, considerando que você é uma mulher que construiu uma trajetória de sucesso e com sua experiência hoje, o que você diria a uma jovem preta que compartilha de histórias de dificuldades semelhantes a sua e que tem muitos sonhos. Qual seriam os desafios para jovens negras hoje?

Vitória Régia Izau: Penso que para quem tem a pele preta, a ideia de “sucesso” não seja adequada. Tivemos uma luta diária, independente do lugar social que alcançamos com nossa agência (no sentido weberiano) e intelectualidade. Entendo que por ser uma professora preta, Doutora em Educação, muitas estudantes se inspirem em mim e eu é claro, tenho também referências em mulheres que são das gerações anteriores. Ser uma referência, é uma responsabilidade que carrego com muito respeito, prezando pelo legado dos que vieram antes. Então não me vejo como totem, ou seja, não posso ser atomizada. Eu me sinto uma sobrevivente do caos que o racismo e o machismo trazem à vida de todas as mulheres pretas. O desafio maior que percebo e que foi maximizado com a pandemia, é o de sempre. Lutar pelo nosso direito de existir, viver plenamente e ser feliz. Incluo neste desafio, a defesa de políticas públicas para o combate ao racismo em todas as suas manifestações.

E-HUM: Aproximando a entrevista aos desafios atuais relacionados à pandemia de COVID 19, como você analisa os impactos de tal realidade para as políticas públicas de reparação e de ações afirmativas.

Vitória Régia Izau: Para mim a pandemia ampliou desigualdades já existentes. Por se tratar de uma crise sanitária, as pessoas com acesso à água potável, álcool em gel e possibilidades de não se aglomerar, estavam em larga vantagem social. Obviamente as periferias, as comunidades quilombolas e os diversos grupos sociais em vulnerabilidade viram suas dificuldades serem aprofundadas. No bojo dos impactos nocivos deste terrível acontecimento, as populações historicamente excluídas, tiveram que sobreviver em condições alarmantes e obviamente sem eficácia de um governo que competiu no alcance do desastre que a pandemia causou. A luta pela vida tornou-se uma legítima questão para todas as pessoas em situação de pobreza e se não fossem os coletivos, os movimentos sociais, a luta de diversos profissionais engajados, e políticos responsáveis, o número de mortos seria ainda maior que os mais de 600 mil mortos. É notório que o impacto da pandemia, num governo assumidamente machista, racista e homofóbico, trouxe como consequência o arrefecimento dos investimentos nas políticas públicas em geral, sinalizando drástica diminuição dos direitos trabalhistas e previdenciários. Dada a questão central que é o racismo como um sistema que estrutura as desigualdades no país, obviamente que a luta pela vida como mencionei, é uma pauta extremamente necessária e neste ano em que se completam 20 anos da Conferência de Durban, na qual o Brasil assumiu o compromisso social com o enfrentamento do racismo, estamos hoje com a necessidade de adensar a luta, principalmente neste contexto de ameaças à democracia. Defender mais investimentos para a política de ações afirmativas não pode ser apenas como ideia retórica ou meramente discursiva. Todas as instituições e espaços sociais precisam compor políticas de reparação, devido a grande dívida histórica que o país tem com o povo que o construiu. A história que foi contada na ótica dos dominadores, hoje está cada dia mais revista. Isso implica o sério compromisso com a reversão dos impactos deletérios da colonização e da escravização.

E-HUM: Para terminar, gostaríamos de lhe fazer uma pergunta pessoal sobre o seu livro de poesias *Conexões Afro-mulheristas*¹. Nas suas poesias é perceptível o empoderamento da mulher negra na perspectiva da resistência e da busca a uma ancestralidade africana, porém em muitos momentos a percepção e de que a sua poesia se pauta particularmente na influência de uma vivência cristã. Essa percepção teria haver com a sua trajetória de vida li-

gada a movimento de lutas neopentecostais?

Vitória Régia Izau: Caros amigos da e-hum, eu jamais fui uma cristã do segmento neopentecostal. Inclusive, sempre mantive distância da ideia de que devemos lutar por um céu hegemônico, um paraíso pós-morte, enquanto a desigualdade social é naturalizada. Não é à toa que são vítimas do discurso extremista e das fakenews as famílias cristãs nas vilas e favelas, devido ao discurso de superação da pobreza por meio da fé e de líderes religiosos manipuladores. Eu me considero uma mulher preta, que assume a fé no Cristo que foi em pessoa a expressão de amor em palavras e atos. Isso sem dúvidas repercute também na minha poesia que entendo como forma de compartilhar meu amor à todas as mulheres pretas de luta. O livro é composto por quatro capítulos, e um deles é dedicado à questão da espiritualidade. O que ao meu ver não está ligada a nenhuma religião ou segmento religioso. Não acredito em nenhuma religião que se diga cristã e não se comprometa com a transformação social. Minha espiritualidade está articulada ao olhar de poesia que manifesto sobre mim e sobre o mundo. O livro tem essa dimensão: a de dizer de mim, em minha própria narrativa e em momentos completamente diferentes. O livro é um grande registro poético da minha infância na favela da Rocinha, até este momento pós-doutorado e ingresso por concurso como docente de uma universidade pública. Então, busquei selecionar os textos, segundo o que eu quis dizer sobre cada temática. Quem quiser saber mais, vai precisar apreciar a obra e ver que todas as circularidades que me compõe estão nele: o meu ser mulher, ser mãe, ser cantora, ser poetisa, ser pesquisadora, não numa perspectiva reducionista, mas como um registro de quem hoje ousa publicar ideias, pensamentos e sentimentalidades. Se o racismo tenta nos desumanizar, o livro nos traz alento e a convicção de que estou em conexão e diálogo com outras experiências de mulheres pretas no Brasil e no mundo.

¹ IZAÚ, Vitória Régia. Conexões Afro-mulheristas. Brasília-DF, Aldeia das Palavras, 2020.

Análise comparativa dos desafios enfrentados por estudantes universitários e por um grupo de profissionais de uma cooperativa de catadores de materiais recicláveis decorrentes da pandemia de Covid-19.

Comparative analysis of the challenges arising from the Covid-19 pandemic faced by university students and a group of professionals from a cooperative of recyclable material collectors.



<http://eoi.citefactor.org/10.11248/ehum.v14i1.3285>

Eliana Gomes Silva Machado

Especialista em Educação pelo Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais de Minas Gerais
Professora de Língua Portuguesa em Universidade do Estado de Minas Gerais

elianagsm@yahoo.com.br



<https://orcid.org/0000-0001-8541-5165>

Maria Auxiliadora Miguel Jacob

Doutora em Entomologia pela Universidade Federal de Lavras
Professora de Ciências da Natureza da Universidade do Estado de Minas Gerais

maria.jacob@uemg.br



Recebido em: 21/05/2021 – Aceito em 30/07/2021

Resumo: As reflexões contidas no presente trabalho apresentam uma interlocução entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Ciências da Natureza, as quais abordam, entre outros elementos, a comunicação e o uso da tecnologia. As autoras realizaram uma pesquisa estruturada, aplicada em dois grupos de pessoas, com perfis de atividades distintas, ambos assistidos pelos trabalhos acadêmicos respectivamente nas etapas de ensino e extensão, no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado de Minas Gerais, Campus Belo Horizonte. A pesquisa foi realizada por meio de uma amostragem intencional, sem intenções probabilísticas, com a finalidade de contextualizar os efeitos de ordem emocional, social e econômica causados pelo isolamento social para os integrantes dos grupos em questão. Apesar da aparente distinção de características quanto aos projetos de vida, entre os indivíduos dos grupos pesquisados, estudantes e catadores de materiais recicláveis, foram identificados pontos de convergência em determinadas respostas obtidas pela pesquisa, entre os quais destacamos: para os catadores foi necessário desenvolver técnicas de trabalho, para adaptar suas atividades às restrições ocorridas na coleta seletiva dos materiais. Quanto aos discentes e ao processo de aprendizagem, após o início do isolamento social, a realização das tarefas acadêmicas tornou imprescindível a interlocução entre o indivíduo e os recursos do ambiente virtual de aprendizagem, utilizado durante a modalidade do ensino remoto emergencial. A pesquisa revelou a predominância de indivíduos autodeclarados negros e pardos nos dois grupos, ultrapassando o percentual de 64% em ambos, sendo esse contingente maior entre os estudantes.

Palavras chave: Ensino Remoto Emergencial. Educação. Catadores de Recicláveis. Estudantes Universitários. Heteroidentificação.

Abstract: The reflections in the present paper present a dialogue between the disciplines of Portuguese Language and Natural Sciences, addressing, among other elements, communication and the use of technology. The authors conducted a structured research, applied in two groups of people with different activity profiles, both assisted by academic works in the teaching and extension stages, respectively, in the Pedagogy program of the Faculty of Education, of the Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte Campus. The research was conducted through an intentional sampling, without probabilistic intentions, to contextualize the emotional, social, and economic effects caused by social isolation for the members of the groups in question. Despite the apparent distinction of characteristics regarding life projects among individuals of the groups surveyed, students and recyclable material collectors, converging points were identified in certain responses obtained by the research. For collectors, it was necessary to develop techniques to adapt their activities to the restrictions in the selective collection of materials. As for the students and the learning process, after the beginning of social isolation, the accomplishment of academic tasks made essential the dialog between the individual and the resources of the virtual learning environment used during the emergency remote teaching modality. The research revealed the predominance of self-declared black and brown individuals in both groups, exceeding the percentage of 64% in both, with this contingent being higher among students.

Keywords: Emergency Remote Education. Education. Recyclable material collectors. University students. Heteroidentification.

Introdução

Somos professoras na Faculdade de Educação, da Universidade do Estado de Minas Gerais, localizada no Campus Belo Horizonte (FAE-CBH-UEMG) e nossas reflexões e ações no ensino superior dialogam com o ensino, a pesquisa e o trabalho extensionista visando a formação docente, com ênfase para a educação em direitos humanos, dentro do contexto curricular do curso de licenciatura em Pedagogia, no qual trabalhamos. A iniciativa desta pesquisa partiu destes princípios aplicados à formação docente, aliados aos impactos do cumprimento das etapas acadêmica por parte dos estudantes e professores universitários, durante o processo do ensino remoto emergencial, imposto durante o período de isolamento social em consequência da pandemia causada pelo corona vírus, que a nosso ver, necessitavam de uma análise. Ao mesmo tempo e em caráter comparativo, produzimos uma reflexão dentro do contexto dos efeitos causados pela Covid 19, estendendo o debate à realidade de uma categoria profissional – os catadores de materiais recicláveis - cujo trabalho foi diretamente impactado pelas regras impostas pelo isolamento social na região metropolitana de Belo Horizonte. Escolhemos especificamente esses trabalhadores, uma vez que já existe um trabalho de extensão em andamento promovido pela FAE - CBH - UEMG com um grupo de catadores da Cooperativa de Material Reciclável da Pampulha - COMARP.

O incentivo desta pesquisa deriva de reflexões realizadas durante assembleias ordinárias do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Relações Étnico-Raciais (NEPER – FAE – CBH – UEMG), do qual nós, autoras, somos participantes. A sensação de pertencimento a esse núcleo de estudos nos impulsionou a produzir um estudo investigativo. Planejamos realizar uma pesquisa estruturada por meio de uma amostragem intencional nos dois grupos de perfis distintos, contextualizando efeitos de ordem emocional causados pelo isolamento social, abordando também questões econômicas e sociais.

Os saberes das disciplinas de língua portuguesa e ciências da natureza foram aplicados para a realização da pesquisa, considerando duas das principais competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que são:

(...) a comunicação, que utiliza diferentes linguagens e o projeto de vida, que valoriza e

apropria-se de conhecimentos e experiências para entender o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas a cidadania e ao seu projeto de vida com liberdade, autonomia, criticidade de responsabilidade (BNCC, 2017).

Nosso objetivo foi mapear as dificuldades desses sujeitos pesquisados em seus contextos de estudo no ensino superior, visto que a docência e o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes universitários passou a acontecer remotamente, revelando precariedades referentes ao acesso e o uso dos recursos tecnológicos disponibilizados para garantir a continuidade do processo de ensino.

O projeto de extensão desenvolvido com catadores foi inicialmente elaborado no sentido de incentivar o uso de protocolos referentes às medidas de segurança sanitária desses profissionais no momento da coleta e triagem dos resíduos. Durante a elaboração da pesquisa, nos preocupamos em elencar quais adaptações ocorreram na rotina de um galpão de recicláveis, e assim obter informações necessária na elaboração de atualizações das atividades programadas para a continuidade do projeto de extensão.

Considerando a oportunidade de obter dados primários para a análise e discussão, optamos em realizar uma pesquisa estruturada, com o auxílio da ferramenta Google Docs, um pacote de aplicativos do Google baseado em Asynchronous JavaScript e XML, popularmente conhecido como AJAX.

Os cento e trinta e cinco discentes do ensino superior de graduação e pós-graduação *stricto sensu* de universidades e faculdades públicas e privadas que participaram da pesquisa foram selecionados partir de listas de contatos das professoras idealizadoras; também foi permitido aos participantes o compartilhamento do formulário com estudantes de outras instituições de ensino superior (IES) que se dispusessem a participar. Da mesma forma os vinte e nove catadores foram escolhidos a partir de uma lista de contatos disponibilizados pelas autoras, e também foi solicitado que pudessem divulgar em outros grupos de catadores, além do grupo de origem.

Desta forma, as probabilidades de seleção de amostra e os erros de estimação não foram calculados. No entanto, os resultados obtidos a partir desta amostragem, mantendo-se as limitações quanto aos cálculos referentes às inferências de resultados, possibilitou avaliar as tendências apresentadas nos resultados pesquisados. A pesquisa foi realizada de forma assíncrona, *on line.*, sem que ocorresse o encontro presencial entre a equipe organizadora e os participantes, sendo facultado à pessoa consultada, a opção de desistir de responder ou interromper sua participação caso fosse de sua vontade.

A formação do pedagogo e os elementos que a compõem, implicações decorrentes da crise da pandemia pra o processo

Nós, professores da FAE – CBH – UEMG, trabalhamos com a formação docente e nosso respaldo legal para a abordagem da educação são os documentos que regem a educação brasileira, sendo um deles a BNCC (2017), que é um documento oficial brasileiro delineado para orientar as etapas do Ensino Fundamental e Médio.

Durante a epidemia causada pelo SARS-CoV-2, comumente conhecida como Covid-19, a UEMG adotou a prática do ensino remoto emergencial, utilizando recursos digitais para cumprir as etapas previstas no calendário acadêmico, isso ocorrerá enquanto estivermos seguindo as diretrizes contidas no Decreto Estadual nº 47.886, de 15 de março de 2020 (Minas Gerais, 2020), que dispõe sobre medidas de prevenção ao contágio e de enfrentamento e contingenciamento, no âmbito do Poder Executivo, da epidemia de doença infecciosa viral respiratória causada pelo agente Coronavírus. Em decorrência deste decreto estadual a UEMG, por meio do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão – (COEPE – UEMG) publicou a resolução, número 272 de 02 de julho de 2020, com instruções sobre

diretrizes a serem adotadas pela universidade, quanto aos parâmetros de ensino, pesquisa e extensão, enquanto estivermos cumprindo o isolamento social. O texto da resolução trata, em seu artigo 2º, das alterações ocorridas nas práticas do ensino de graduação e pós-graduação, (UEMG, 2020). As práticas cotidianas sofreram adaptações com a utilização de recursos midiáticos devido a pandemia, para garantir o fluxo de comunicação entre estudantes e professores.

De acordo com a BNCC (2017) a área da linguagem trata da comunicação e essa poderá ocorrer em instâncias variadas, sejam relacionadas a linguagem oral ou escrita, linguagem de sinais, símbolos e outras. O objetivo principal da linguagem é comunicar algo, passar adiante uma ideia e tornar mais fácil o entendimento entre os interlocutores, e nesse trabalho de pesquisa buscamos fazer a nossa comunicação de forma clara, coesa e objetiva.

Na linguagem está a promessa de reconhecimento; dominar a linguagem, um certo idioma, é assumir a identidade da cultura. Essa promessa não se cumpre, todavia, quando vivenciada pelos negros. Mesmo quando o idioma é “dominado”, resulta na ilegibilidade (FANON, 2008, p.15).

Percebemos que grande parte dos sujeitos pesquisados são negros, e como a linguagem, algumas vezes, tem a validade dos seus falantes, as falas e necessidades dos negros não são legitimadas pelo poder público. Essas são barreiras para o exercício da cidadania do povo negro e “nós devemos nos livrar de nossas barreiras, rumo a um corajoso engajamento com a realidade (FANON, 2008, p.16)”. A realidade que se mostra escancarada através de pesquisas de diversas naturezas é que se faz necessário criar políticas públicas que permitam à população economicamente desprestigiada, ter acesso às mesmas oportunidades de acesso aos bens culturais e digitais de forma a diminuir a desigualdade de condições de vida das pessoas em nosso País.

Ressaltamos que ministrar as aulas por meio de plataformas digitais durante a condição do ensino remoto, tem sido desafiador para os professores no momento de planejá-las e também tem sido desafiador para os discentes, assistir às aulas e corresponder às exigências de domínio da tecnologia em um nível tão alto, não cobrado anteriormente. O distanciamento social entre professores e estudantes causou um esfriamento deste relacionamento, que já foi muito próximo; e sob esse aspecto o ensino presencial facilitava a percepção e a comunicação dialógica. Talvez seja esse o ponto mais importante da convivência dentro do espaço universitário, considerando-se também que a universidade é local de manifestações culturais e sociais da comunidade onde ela se encontra inserida; a semelhança do que constatou DAYRELL, (1996), ao descrever os aspectos que envolvem a socialização dentro dos espaços escolares.

Outro aspecto relevante diz respeito a professores que não desenvolveram habilidades significativas quanto ao uso de recursos midiáticos. A pandemia se tornou o momento de aprendizagem de novas maneiras de se conectar utilizando diferentes vias tecnológicas que visam interpor o diálogo (MOREIRA et al., 2020). Devido a esse fato foi obrigatório o aperfeiçoamento da formação tecnológica, bem como a compra de equipamentos que auxiliassem na elaboração e transmissão das aulas, e investimento na qualidade da internet em seus locais de moradia; conclusão o professor está pagando para trabalhar. Em relação aos alunos da FAE-CBH-UEMG, que não tinham acesso às tecnologias da informação (TICs), os professores realizaram uma campanha, arrecadando equipamentos tecnológicos usados, como celulares, tablets e computadores que foram doados aos educandos que ainda não possuíam esses equi-

pamentos.

Nesse sentido a área de ciências da natureza e suas tecnologias, abordadas pela BNCC (2017) contribui para a compreensão de que Ciências e a construção humana são produtos do desenvolvimento tecnológico, que requer a interferência do ser humano para sua evolução e desenvolvimento, entretanto a tecnologia requer domínio sobre seus recursos para que possa gerar bons resultados aos seus usuários.

Ambas as áreas, de Linguagem e de Ciências da Natureza são capazes de interagirem em favor do ensino e da aprendizagem tanto para um público universitário quanto para um grupo de profissionais cujo processo de educação foi interrompido. No caso específico dos catadores, não há exigência quanto à escolaridade para exercício da profissão. A educação em espaços não escolares é a forma mais eficaz de atuação docente, porque nem todos os catadores são alfabetizados, alguns são analfabetos funcionais, entretanto são letrados em alto nível dentro dos conceitos de composição de materiais, manipulação dos resíduos, protocolos de segurança. Acompanhando algumas discussões, como as de Soares (2020) identificamos pontuações sobre níveis de alfabetização e letramento, fundamentando a realidade que ocorre com os catadores, sendo esse o ponto em que o ensino remoto poderá trazer inovação para atuar em um ambiente como uma cooperativa de catadores.

Pouco se divulga quanto a obtenção da renda mensal dos catadores. Eles participam de um ciclo econômico conhecido como economia circular, e no caso dos materiais recicláveis, essa economia é fortalecida pela cadeia produtiva da logística reversa. Na prática a logística reversa se inicia quando um material reciclável é destinado a um ponto de entrega voluntária de resíduos. Estes, são separados pelos diferentes tipos de materiais no momento da triagem e logo a seguir um receptor compra esse material, destinando-o a processos industriais de reciclagem ou recondicionando esses produtos para transformá-los em material úteis para outros fins. É durante esse processo que se forma a economia circular, onde cada etapa da logística reversa tem sua precificação desde a coleta, triagem, prensagem do material, venda para a indústria recondicionadora e novamente voltando ao ciclo econômico como produto comercializável; isso faz com que o dinheiro circule em cada uma dessas etapas por diferentes segmentos econômicos e sociais.

Todos esses conhecimentos foram adquiridos a partir do projeto de pesquisa e extensão, Egbara Wa, elaborado por professores da FAE-CBH-UEMG, integrantes do NEPER, que preza pela aplicabilidade de medidas sociais afirmativas e inclusivas, bem como, discussões de questões étnico-raciais. Tais temáticas estão diretamente relacionadas às políticas públicas de direitos humanos e a inclusão social. No caso do programa Egbara Wa se aplicam, inicialmente, aos negros, população LGBTQIA+, e pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade social. Visando garantir o direito às ações afirmativas para o público que a elas se destinam, foi criada na UEMG, a comissão de heteroidentificação. Nela considera-se a identificação étnico-racial, em um primeiro momento, pela autodeclaração realizada por um indivíduo, entretanto, caso sejam geradas dúvidas devido a subjetividade das declarações, gerando questionamentos quanto a sua legitimidade, aplica-se processos de heteroidentificação objetivando-se avaliar as autodeclarações apresentadas. Portanto analisar, discutir e propor novas formas de ensino e extensão torna-se algo necessário nesse momento de mudanças de comportamento social global.

Há sérios problemas no olhar de uma sociedade que identifica, classifica e discrimina as pessoas a partir de determinados códigos e práticas pautadas pelo racismo, e para combatê-lo, negros e brancos precisamos ser firmes e questionar a forma como nossa sociedade está estruturada e como são ocupados os lugares de poder. “Contudo, como estamos imersos em relações de poder e de dominação política e cultural, nem sempre percebemos que aprendemos a ver as diferenças e as semelhanças de forma

hierarquizada: perfeições e imperfeições, beleza e feiura, inferioridade e superioridade (GOMES, 2005).

Embora a maioria da população brasileira seja formada por negros e negras, ainda hoje estas pessoas são referenciadas, por alguns, como “minoría”, esse é um dos motivos pelos quais as ações afirmativas são tão importantes para transformar nossa sociedade. Negros e negras são minoria? Não! No Brasil, 54% da população é formada por negros e pardos; isso é minoria? Não! Também sabemos que 52% dos eleitores são mulheres e a outra parte são os filhos delas. As mulheres são minoria? Não! (Hass e Linhares, 2012; IBGE, 2019). Percebemos que no ensino superior, no curso de pedagogia da FAE-CBH-UEMG, 98% do alunado é formado por mulheres que vão ser professoras. É fundamental que esses profissionais e as escolas brasileiras se comprometam com a implementação da Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileiras e indígenas nas escolas de ensino fundamental e ensino médio de forma orgânica e sistêmica.

Admitindo que o racismo é uma questão atual, os currículos têm que ser discutidos de modo que coloquem perspectivas negras em evidência, e essa é uma das nossas propostas em nossas aulas na FAE/CBH/UEMG. Faz-se necessário ler e pesquisar sobre a distribuição de renda, escolaridade e moradia das populações negras, pois as identidades raciais são construídas cotidianamente, e conhecer a própria história e a história do povo negro nos permite enfrentar e combater o racismo e o preconceito.

O preconceito não é combatido com leis. É a educação que combate o preconceito. Queremos reforçar a ideia de que igualdade é tratar os iguais de igual forma e os diferentes de diferentes formas. No Brasil o discurso é da igualdade de oportunidades, que não considera a desigualdade de condições. Nossas(os) alunas(os) negras(os) não tiveram uma trajetória escolar linear, sem intercorrências, porque precisavam trabalhar e não davam conta de concorrer com alunas(os) das escolas privadas por desigualdade de condições. A democracia racial no Brasil também é apenas discurso, pois os negros encontram barreiras que não permitem sua mobilidade social por sofrer discriminações de classe e econômicas.

Nilma Lino Gomes (2017) afirma que a pedagogia da diversidade de raça, gênero, idade e cultura é uma pedagogia emancipatória e que o Movimento Negro é educador pois incorpora as práticas, sentimentos, valores, corporeidade, saberes, gestos e culturas em suas múltiplas dimensões. “Na pedagogia da diversidade a educação é vista como prática de liberdade, como um ato de amor, um ato político e por isso, um ato de coragem. (FREIRE, 1999)”. É esse o ideal de professor que queremos formar. Este raciocínio nos possibilita construir saberes, questionar posturas e refletir positivamente sobre a identidade negra e a situação do negro no Brasil.

As reflexões feitas até aqui nos permitem compreender o contexto da pedagogia da diversidade, percebendo-a como uma pedagogia da emancipação, que nos permite ter acesso a saberes produzidos por pesquisadores da atualidade, e que nos levou a questionamentos das mais diversas naturezas, nos fazendo repensar sobre nossas posturas, desconstruindo estereótipos e construindo uma nova postura, agora de vigilância e resistência ao racismo e outras formas de opressão.

Resultados

Todos os participantes confirmaram eletronicamente um termo de aceite em participar espontaneamente da pesquisa, sejam os estudantes ou catadores, e nós, professoras proponentes dessa pesquisa nos comprometemos a salvaguardar a identidade de cada um destes. Ao todo recebemos 135 respostas do grupo de estudantes e 29 do grupo de catadores. Apresentaremos a seguir quadros comparativos, em valores percentuais, das respostas apresentadas à pesquisa estruturada. No título de cada tabela consta a pergunta formulada aos participantes.

Tabela 1. O isolamento social modificou o processo de ensino e também o processo de recolhimento dos materiais recicláveis, em relação ao que era utilizado anteriormente. Assinale a opção que melhor define seu ponto de vista sobre as consequências causadas pela pandemia.

Questão Avaliada	Catadores	Estudantes
Foi bom desenvolver novas técnicas de trabalho	61,5	22,2
Aprender uma nova maneira de fazer as tarefas	30,8	48,9
Medo do desconhecido	7,7	28,9

Fonte: pesquisa realizada pelas autoras, 2021.

Apesar da aparente distinção de níveis de interesses quanto a projetos de vida, apresentados pelos integrantes dos dois grupos pesquisados - estudantes e catadores - existe pelo menos um ponto que se destaca devido a convergência de interesses. O desenvolvimento de técnicas de trabalho entre os catadores e a aprendizagem de novas maneiras de realizar as tarefas no ambiente acadêmico, definiram melhor as opiniões apresentadas pelos sujeitos pesquisados como consequências causadas pela pandemia (Tabela 1). O medo do desconhecido foi a questão que menos provocou consequências entre os catadores (7,7%), todavia entre os estudantes, o medo do desconhecido atingiu o percentual de (28,9%), sendo maior até mesmo do que a expectativa de desenvolver novas técnica de trabalho (22,2 %).

Estes dados corroboram com as reflexões de FANON, (2008, p. 187) “Todas as vezes que um homem fizer triunfar a dignidade do espírito, todas as vezes que um homem disser não a qualquer tentativa de opressão do seu semelhante, sinto-me solidário com este ato”. É com base em princípios de direitos humanos que nos organizamos para promover políticas públicas, com o objetivo de se produzir condições de dignidade aos catadores de papel.

Em relação ao item “aprender uma nova maneira de fazer as tarefas”, apresentado na Tabela 1, podemos ressaltar que os estudos de SOARES (2020), apontam:

A pesquisa do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), na edição de 2018 verificou que, entre as pessoas que possuem os anos iniciais do ensino fundamental, mais de dois terços (70%) permanecem na condição considerada Analfabetismo Funcional: têm muita dificuldade de fazer uso da leitura e da escrita em situações de vida cotidiana como reconhecer informações em um cartaz ou folheto (SOARES, 2020, p. 10).

A partir da pontuação acima é possível afirmar que, o fato de alguns catadores serem analfabetos funcionais, não significa que sejam indivíduos incapazes ou, esta é uma constatação que merece reflexão, para tomada de ações que possam mudar esse estado de coisas. Muitos catadores, se soubessem ler com propriedade, possivelmente conseguiriam ler e interpretar as informações dos rótulos de produtos que são descartados no lixo e poderiam evitar acidentes causados pela manipulação indevida dos resíduos. Exemplo disso é o caso de um catador que encontra embalagens de reagentes químicos, e por não saber interpretar significativamente a palavra “ácido” que se encontra no rótulo, entra em contato com o produto de maneira indevida correndo riscos de queimaduras e/ou contaminações, e consequente-

mente ficar temporariamente sem trabalhar por causa dessa circunstância.

As redes e instituições das cooperativas de catadores, realizam capacitações cujas temáticas são referentes às políticas públicas, leis ambientais, legislação trabalhista, normas nacionais de segurança e manipulação dos resíduos e ao Plano Nacional de Gerenciamento de Resíduos Sólidos (2010), que faz parte da Política Nacional de Saneamento Básico, Lei N° 11.445 (BRASIL, 2007). Esses cursos fazem parte de uma formação continuada oferecida aos catadores, porém constatamos que há catadores anal-fabetos e outros com baixos níveis de letramento.

Em relação a alfabetização e letramento, SOARES (2020), afirma que:

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente...são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização- a aquisição da tecnologia da escrita, não precede nem é pré-requisito para o letramento...aprende-se a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2020, p. 27).

Tabela 2 - Como você se sentiu ao ter que conviver com a nova forma de trabalho após o início do isolamento social?

Questão Avaliada	Catadores	Estudantes
Opção A- Preocupada(o)	30,8	17,8
Opção B - Frustrada(o)	0,0	5,9
Opção A e B	30,8	47,4
Pensou que seria uma boa oportunidade de diversificar suas atividades	38,5	28,9

Verificamos que questões relativas a triunfo da dignidade foram divergentes em respostas entre os grupos avaliados (Tabela 2). Enquanto 38,5% dos catadores acreditaram que conviver com uma nova forma de trabalho fosse uma boa oportunidade de diversificar suas atividades, para os estudantes essa opção atingiu a marca de 28,9%. Ainda dentro deste aspecto 30,8% dos catadores disseram que preocupação e frustração foram sensações que tiveram de enfrentar durante a pandemia, e para os estudantes esses valores foram os que se destacaram atingindo 47,4%. Quanto a frustração durante esse período, entre catadores não houve respostas para esse item, porém entre os estudantes 5,9% responderam que sentiram frustrações ao ter que conviver com uma nova forma de trabalho. Portanto, a preocupação e frustração são sentimentos mencionados por 78,4% (Opções A e B) dos sujeitos pesquisados, ao se ver diante do distanciamento físico que retirou de algumas pessoas o direito de ir e vir e, em outras circunstâncias, o direito ao trabalho, pois muitas pessoas foram demitidas.

A evasão dos estudos é algo que precisa ser evitado em qualquer seguimento da educação. Planejar uma aula significativa e dinâmica é mais uma das atribuições do professor, que provoca e incentiva o aluno a manter sua matrícula ativa, evitando a evasão. Os estudantes universitários também mencionam que a redução na interatividade entre docentes e discentes no ensino emergencial remoto, se comparada ao presencial, acarreta limitações para o processo de ensino e aprendizagem. Esta postura é corroborada por nós, pesquisadoras, que nos vimos obrigadas a elaborar aulas síncronas e adequar o pla-

nejamento para que os alunos participassem, aprendessem e não se sentissem totalmente frustrados. O esforço em adotar metodologias ativas durante as aulas fez com que buscássemos novos conhecimentos tecnológicos para refinar nosso trabalho de forma virtual com as nossas turmas.

Refinando os componentes da questão sobre triunfo da dignidade e abrindo espaço para respostas personalizadas foi sugerida a seguinte colocação: “Se você escolheu a opção C na pergunta anterior descreva em poucas palavras o que sentiu.?” E as resposta obtidas dos catadores foram categorizadas nas seguintes temáticas: i) Frustração, medo de ter que fechar o depósito e ficarmos sem serviço; ii) na pandemia resolvi procurar outras oportunidades no campo da reciclagem como fazer beneficiamento de matéria prima com o que eu tinha do material; iii) Medo de ser contaminado. Portanto é possível trabalhar aspectos educacionais entre os catadores com vistas a gerar condições que os façam se apropriar dos seus direitos a partir do momento que conhecem quais são, e assim ser capaz de exercer sua cidadania de forma mais consciente. Na rotina cotidiana de um catador a capacitação ocorre por meio de reuniões realizadas por chamada de vídeo ou ainda realizando cursos promovidos pelas instituições parceiras, sobre assuntos que se relacionam ao seu trabalho, normas de segurança no trabalho, categorias de materiais e níveis de periculosidade, leis ambientais, leis trabalhistas e previdenciária e todo esse conjunto de informações eleva o nível de letramento, e simultaneamente promove o acesso aos direitos humanos.

Estudantes

2.1 - Se você escolheu a opção C na pergunta anterior descreva em poucas palavras o que sentiu.

As respostas apresentadas variaram entre as seguintes categorias:

Manifestação de sentimentos negativos: medo frustração e outros.

Comentários sobre a queda na qualidade do ensino remoto se comparado ao ensino presencial.

Comentários sobre a redução na interatividade entre estudantes e professores, no ensino remoto se comparado ao ensino presencial, acarretando limitações para o processo de ensino e aprendizagem.

Tabela 3. Hoje um ano após o início do isolamento social você é capaz de afirmar que – CATA-DORES.

Questão Avaliada	Catadores
A suspensão das atividades de catador por vários dias devido ao isolamento social me fez aprender e/ou realizar outras atividades para garantir minha renda	69,2
Foi curioso aprender que os resíduos descartados e que chegam à mesa de separação podem oferecer contaminação por corona vírus	15,4
Foi muito ruim o isolamento social e todas as adaptações realizadas no processo das atividades do galpão	15,4

Os dados obtidos demonstram que 69,2% dos catadores (Tabela 3), desenvolveram outra atividade para manter a renda mensal, durante os dias mais críticos do isolamento social. Entretanto foi surpreendente constatar que 15,4% desconheciam os riscos de contaminação oferecidos pela manipulação

dos resíduos durante o período da pandemia. Desde a determinação do Decreto Estadual nº 47.886, de 15 de março de 2020, que dispõe sobre medidas de prevenção ao contágio e de enfrentamento e contingenciamento, da epidemia de doença infecciosa viral respiratória causada pelo agente Coronavírus (COVID-19), cooperativas de catadores paralisaram suas atividades por tempo determinado, de março a setembro de 2020, até que protocolos de segurança sanitária fossem estabelecidos para o período da pandemia. Tal fato interrompeu a continuidade da cadeia produtiva, conseqüentemente, o fluxo da economia circular, paralisando também as etapas da logística reversa mencionadas anteriormente neste trabalho. Esse fato acarretou a diminuição da renda dos catadores. Devido ao agravamento generalizado da contaminação pelo Covid-19 entre a população, a atividade dos galpões de reciclagem foi interrompida, novamente em fevereiro e março de 2021; ocorrendo a retomada, após esse período, dos processos de coleta, triagem e destinação dos resíduos, sempre sob a observância das normas de segurança sanitária.

Tabela 4. Hoje um ano após o início do isolamento social você é capaz de afirmar que – ESTUDANTES.

Questão Avaliada	Estudantes
O isolamento social foi muito ruim e todas as adaptações realizadas no processo de ensino também foram ruins	17,2
Foi curioso aprender novas tecnologias educacionais e utilizá-las, embora elas já estivessem disponíveis, mas poucos se interessavam em utilizar no ensino presencial antes do isolamento social	36,6
O isolamento social teve um lado bom que foi a ampliação do uso dos recursos tecnológicos na educação, isso se fazia necessário há algum tempo, porém muitos discordavam quanto ao seu uso	46,3

Apenas 46,3% os estudantes concordaram que a pandemia e o isolamento social foi positivo para seus estudos (Tabela 4), as opiniões de 53,7% se dividiram entre considerar que o isolamento social e todas as adaptações realizadas pra continuidade do processo de ensino foram ruins ou ainda que apesar de já serem conhecedores das ferramentas de Tecnologias da Informação na área educacional, foi necessário aprender a utilizá-las. Essas respostas refletiram uma discrepância entre a expectativa do aluno quanto à sua formação na graduação e pós-graduação presencial, e a concretude desses cursos de forma remota. Alguns estudantes manifestam em suas reflexões que existe a possibilidade do declínio da qualidade do curso devido ao ensino remoto, se comparado a modalidade presencial. Os estudantes universitários também mencionam que a redução na interatividade entre docentes e discentes no ensino emergencial remoto, se comparada ao presencial, acarreta limitações para o processo de ensino e aprendizagem. Os universitários dos cursos de graduação e pós-graduação também tiveram que aprender a conviver com o ambiente digital de formação acadêmica de maneira mais próxima.

Na FAE-CBH-UEMG, desde março de 2021, tornou-se obrigatória a ministração mínima de 50%, da carga horária total de cada disciplina, de forma síncrona/online no regime emergencial remoto, o que levou ao cumprimento de parte da carga horária de forma síncrona e parte assíncrona, provocando desinteresse em parte dos alunos. Muitos manifestaram certo desestímulo em continuar matriculado no curso e entre os docentes uma preocupação foi recorrente, evitar a evasão do número de matriculados, devido a importância da formação profissional diante do quadro de paralisação de

atividades acadêmicas presenciais. Porém a adaptação de técnicas e recursos pedagógicos (TICs) são eficazes no processo de formação docente, ainda que ofereçam condições desafiadoras de adaptação. Planejar uma aula significativa e dinâmica faz com que o aluno se mantenha motivado, essa é mais uma das funções do professor.

Enquanto professoras da UEMG, tivemos que desenvolver, de forma emergencial, mecanismos de aprendizagem para conseguirmos dominar as plataformas Teams e o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA/Moodle). A reitoria da UEMG promoveu a capacitação *on line* para todo o corpo docente e discente da instituição. O AVA/Moodle exige conhecimentos refinados sobre Tecnologia da Informação (TIC) e os novos recursos e ferramentas foram aprendidos e socializados entre os colegas de turma, de forma cooperativa, superando desafios e barreiras.

Tabela 5. Quanto a renda mensal ou assistência financeira durante desde a determinação da situação de pandemia.

Questão Avaliada	Catadores	Estudantes
Não fui capaz de manter minha renda mensal e recebi auxílio financeiro do governo	53,3	32,6
Fui capaz de manter minha a renda mensal	46,7	47,4
Não fui capaz de manter minha renda mensal e não recebi auxílio financeiro do governo	0,0	20,0

Analisando os dados da (Tabela 5), podemos constatar diversidade nas respostas dos catadores e dos estudantes quanto a condição de manter a renda mensal. Entre os catadores 53,3% declararam que não foram capazes de manter sua renda mensal realizando a atividade de catador, e receberam auxílio do governo federal, e 46,7% destes foram capazes de manter sua renda sem receberem auxílio governamental. Existe a possibilidade da condição de vida dos catadores, ter favorecido essa situação, e eles serem indivíduos oriundos de condições sociais ressurgentes ter favorecido esse quadro. Por outro lado, é importante considerar que a pandemia e o isolamento físico, deram visibilidade às pessoas que antes eram invisíveis, como é o caso dos catadores. Em nível Brasil, afirmamos também que se não fosse a pandemia, não teríamos tomado consciência do contingente de pessoas socialmente vulneráveis, existentes em nossa sociedade. Nessa discussão é importantíssimo considerar inclusive os refugiados, pois alguns se encontram em condições de moradores de rua e todo esse quadro só foi possível de ser visibilizado pelo cadastro único (CAD- único) para recebimento do auxílio emergencial fornecido pelo governo federal.

Quanto aos estudantes, e a capacidade de manter sua renda durante o período da pandemia, as respostas foram discrepantes às dos catadores (Tabela 5), sendo que 32,6% não foram capazes de manter a renda mensal e dependeram de auxílio e 47,4% foram capazes de manter sua renda sem receberem auxílio governamental, entretanto 20% dos estudantes não foram capazes de manter a renda e também não receberam auxílio governamental, fato não registrados entre os catadores que participaram da pesquisa. Em alguns casos, alunos bolsistas da UEMG sofreram com o corte de verbas para as Universidades, vindo a perder o acesso às bolsas estudantis de iniciação científica ou de outra categoria, ficando sem recursos financeiros. No entanto, muitos estudantes estão sob amparo familiar, o que não os desamparou completamente quanto as condições econômicas. As questões do isolamento social e a reclusão as residências foram favoráveis aos estudantes sob alguns aspectos, entre eles a economia de despesas de transporte e alimentação para terem acesso as atividades acadêmicas.

Tabela 6. Em relação ao equilíbrio emocional devido ao isolamento social e ao risco de contaminação.

Questão Avaliada	Catadores	Estudantes
Não me senti abalada(o) pelo isolamento social, continuei a realizar atividades normalmente	46,7	14,8
Fiquei abalada(o) emocionalmente e algumas tarefas ficaram comprometidas	40,0	59,3
Fiquei muito abalada(o) emocionalmente e quase todas as tarefas que precisava realizar ficaram comprometidas.	13,3	25,9

A influência do contingenciamento social sobre o equilíbrio emocional dos participantes da pesquisa revelou que entre os catadores as opiniões se “polarizaram” entre não se sentir abalado 46,7% e ficar abalado, e comprometer parcialmente a realização das tarefas cotidianas (40%), e somente 13,3 %, sentiram-se abalados a ponto de comprometer a realização de quase todas as tarefas diárias (Tabela 6). Para os estudantes o número daqueles que não se sentiram abalados pelo isolamento social (14,8%), ficou reduzido a menos da metade das resposta obtidas no grupo de catadores. A maioria dos estudantes respondeu que apesar de se sentirem abalados conseguiram realizar suas tarefas com prejuízos mínimos (59,3%). Nesse ponto do debate fica evidente que a classe de estudantes foi mais atingida emocionalmente pelas mudanças ocorridas na forma de ensino, e pelas novas adaptações trazidas e principalmente devido a condição imposta pelo isolamento social. Além disso suportes ofertados pelos sistemas públicos de saúde puderam ser utilizados, principalmente a assistência médica e psicossocial, auxiliando àqueles que se sentiram emocionalmente abalados com a repercussão de toda a mudança socioeconômica ocorrida durante esse período.

Tabela 7. Como você se declara quanto a etnia

Questão Avaliada	Catadores	Estudantes
Negra (o)	35,7	31,3
Parda (o)	28,6	38,1
Indígena	0,0	0,0
Branca (o)	35,7	30,6
Outra etnia	0,0	0,0

É interessante perceber que apenas 35,7% dos catadores e 30,6% dos estudantes se declaram brancos quanto a etnia (Tabela 7), o que corresponde a aproximadamente, um terço do universo pesquisado. Portanto, dois terços do total de sujeitos que participaram dessa pesquisa se declararam pardos ou negros. Na atividade de identificação étnico-racial, o que importa, tanto para a autodeclaração, quanto para a heteroidentificação, é a raça social, uma vez que a discriminação e a desigualdade de oportunidades atuam de modo relacional, no contexto das relações sociais intersubjetivamente. Diante da realidade representada na tabela acima, 2/3 dos participantes das duas categorias, catadores e estudantes, se autodeclaram pardos e negros, o que coincide com outros dados estatísticos mais elaborados (SILVA, 2011; IBGE, 2019). Diante dos fatos, levanta-se um questionamento: por que no Brasil, ainda não temos representatividade equitativa de negros em cargos de prestígio e poder na so-

cidade, e exercendo funções como juízes, médicos, desembargadores, engenheiros, advogados ou diplomatas? Temos que pensar sobre isso.

O letramento racial está relacionado, principalmente, com a necessidade de desconstruir formas de pensar e agir, que foram naturalizadas no decorrer da formação de nossa sociedade. Gomes (2017) pontua que o racismo é uma ideologia que estrutura as relações, os ambientes, a política, o nosso ir e vir e todas as estruturas. A discriminação racial é uma desvalorização sofrida pelo povo negro, por causa da cor ou do seu conhecimento e cultura que não são valorizados. Se não admitirmos que nossa sociedade é organizada a partir de uma perspectiva eurocêntrica e orientada pelo privilégio branco, reforçaremos uma falsa e insustentável ideia de igualdade, porque o racismo, no Brasil, é estrutural e institucional.

Consideração Finais

Sabemos que ler e escrever são práticas sociais que implicam, para além de compreender uma língua e seu funcionamento. Além de criticar uma prática conteudista e de educação bancária, faz-se necessário entender como são usadas a leitura e a escrita nos contextos dessas práticas, e como os sujeitos serão afetados por essas experiências múltiplas nos percursos por eles realizados. Em síntese, é preciso vislumbrar outras perspectivas, construir novas formas de olhar, de entender e de significar nossos atos de leitura e escrita, a nossa história e nossas identidades. Como exemplo, os catadores podem ser incentivados a estudar e elevar seu nível de escolaridade, tal iniciativa poderia partir de programas de inclusão social promovidos por órgãos públicos, visando uma forma de educação direcionada às demandas exigidas pela categoria e adaptada às reais condições sociais e laborais destes.

Almeida (2018) pontua que o conceito de letramento nos remete a racialização das relações, ou seja, o estabelecimento de direitos e lugares hierarquicamente diferentes para brancos e não-brancos, que legitima uma pretensa supremacia do branco. Portanto o racismo pode e precisa ser desconstruído e combatido, o que implica necessariamente em lutar para que todos sejam efetivamente reconhecidos como cidadãos e que tenham, de fato, seus direitos garantidos. Frequentar uma universidade precisa ser um direito garantido aos estudantes brasileiros, incluindo os negros e os alunos de escolas públicas, porém ainda há quem seja contra as cotas sociais e étnico-raciais.

A pesquisa nos trouxe uma informação importante quanto as relações étnico raciais, nas duas categorias estudadas, catadores e estudantes, a proporção de indivíduos que se autodeclararam negros ou pardos, foram equivalente entre si, com um percentual igual ou maior a 64%. Fato que permaneceu em uma frente de trabalho que quase não exige qualificação profissional de seus trabalhadores, porém mudou muito, dentro do ambiente universitário. Provavelmente seja decorrente da instituição de processos de ações afirmativas, das cotas sociais e raciais, que permitiram que alunos(nas) oriundos de escolas públicas, negros e indígenas tivessem garantidos o seu direito de entrar numa universidade pública por meio de cotas raciais. Essa é uma política que, no nosso entendimento, é coerente com as condições de vidas desses estudantes que, até esse momento histórico de 2021, ainda necessitam dessa ação afirmativa das cotas para poderem exercer seu direito de cursar uma universidade que deveria ser um direito de todos os brasileiros.

Esperamos que este trabalho inspire propostas de projetos que viabilizem o acesso a internet por parte de todas as instituições do ensino público, para que todo estudante do Brasil consiga se conectar digitalmente e tenha acesso ao conhecimento socialmente acumulado pela humanidade.

Esta pesquisa aponta a necessidade de refinar as elaborações de políticas públicas a respeito dos aspectos sociais, estudantis e laborais durante situações de calamidades como esta que nos foi imposta pela

pandemia, principalmente no que diz respeito a adequação de ferramentas para acesso ao ensino e realização de atividades laborais, da população que se encontra com restrições econômicas em seu orçamento.

Referências Bibliográficas:

- ALMEIDA, Neide A. de. **Letramento racial**: um desafio para todos nós. Portal Geledès.org.br. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. **Lei Federal nº 11.445, de 5 janeiro de 2007**. Estabelece diretrizes nacionais para o saneamento básico; altera as Leis nos 6.766, de 19 de dezembro de 1979, 8.036, de 11 de maio de 1990, 8.666, de 21 de junho de 1993, 8.987, de 13 de fevereiro de 1995; revoga a Lei no 6.528, de 11 de maio de 1978; e dá outras providências.
- DARYELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DARYELL, J. A. (org) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. 2ª. reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre as relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: HENRIQUE, Ricardo.(org). **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal número 10.639/03. Ed. Brasília: SECAD/MEC, p. 36-62, 2005.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: RJ: Vozes, 2017.
- HASS, C. M.; LINHARES, M. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 93(235), 836-863. <https://doi.org/10.1590/S2176-66812012000400015>
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, Estudos e Pesquisas. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Informação Demográfica e Socioeconômica. n.41. 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf
- MINAS GERAIS, **Decreto** Estadual nº 47.886, de 15 de março de 2020. Diário Oficial de Minas Gerais. Caderno Executivo. Caderno 1. ANO 128 – Nº 56 – 1 PÁG. Disponível em <http://www.jornalminasgerais.mg.gov.br/>.
- MORERIA, M.E.S. et al. Metodologias e tecnologias para educação em tempos de pandemia COVID-19/. **Brazilian Journal of health Review**. Curitiba. Vol 3, No.3. 6281-90 2020.
- SILVA, S.J.A. **O Brasil e o Ano Internacional dos Afrodescendentes**. 2011. Ano 8. Edição 70. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2691:catid=28&Itemid=23#:~:text=Celebra%2Dse%20em%202011%20o,meio%20da%20resolu%C3%A7%C3%A3o%2064%2F169.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo. Para uma nova cultura política**. Porto: Edições Afrontamento, 2006.
- SOARES, Magda. **Alfabetar**: toda criança pode aprender a ler e escrever/ Magda Soares. – 1. Ed., 1 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Resolução COEPE**, nº 272, dispõe sobre as atividades acadêmicas sobre ensino, pesquisa e extensão de forma remota emergencial, durante a pandemia da COVID – 19. Julho 2020. Disponível em: uemg.br.

A Inserção da Educação das Relações Étnico-Raciais na Formação do Pedagogo: Algumas Reflexões Sob a Perspectiva de Uma Proposta de Formação.

The Insertion of Ethnic-Racial Relations Education in the Pedagogue: Some Reflections from the Perspective of a Training Proposal.

 <http://eoi.citefactor.org/10.11248/ehum.v14i1.3302>

Flávia Paola Félix Meira

Doutanda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora

criolaflavinha@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-5851-3090>

*Santuza Amorim da Silva*²

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais
Professora do Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais
santuza@hotmail.com



Recebido em: 06/06/2021 – Aceito em 31/07/2021

Resumo: O objetivo deste artigo é refletir acerca da inserção da temática das relações étnico-raciais na formação do pedagogo, futuros docentes da educação básica. A inclusão da história africana e afro-brasileira, na educação básica, por meio da aprovação da Lei 10.639/03, corrobora para que sejam concretizados encaminhamentos para se repensar a formação dos professores tanto na formação inicial como continuada com ênfase nessa mesma ótica. Deste modo, neste texto, propõe-se apresentar como esse tema transitou na formação dos professores, do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), campus Belo Horizonte, após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCN's ERER) de 2004. Este trabalho foi realizado por meio de levantamento das produções de trabalhos de conclusão de curso (TCC's), de entrevistas realizadas com discentes e análise de documentos pertinentes à pesquisa. Os resultados apontam que este tema, apesar da legislação em vigor deste o ano de 2004, ainda carece de mais espaço no currículo e em atividades complementares à formação inicial.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais. Formação de professores. Pedagogia.

Abstract: The objective of this article is to reflect on the insertion of the theme of ethnic-racial relations in the formation of pedagogues, future teachers of basic education. The inclusion of African and Afro-Brazilian history in basic education, through the approval of the Law 10.639/03, confirms that steps are taken to rethink teacher education in both initial and continuing education with an emphasis on this same perspective. Thus, in this text, it is proposed to present how this theme evolved in the formation of teachers of the Pedagogy course at the State University of Minas Gerais (UEMG), Belo Horizonte campus, after the publication of the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations (DCN's ERER) from 2004. This work was carried out by means of a survey on the production of course comple-

² Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B. "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

tion papers (TCC's), interviews with students and analysis of documents relevant to the research. The results show that this theme, despite the legislation in force since 2004, still lacks more space in the curriculum and in activities complementary to initial training. .

Keyword: Ethnic-racial relations, teacher training, Pedagogy.

Introdução

A obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, proposta pela Lei nº 10.639/03³, além de representar uma conquista para o fortalecimento da luta antirracista, conhecida por seu caráter histórico, contribui sobremaneira para a inserção de novas epistemologias no debate sobre o tema, de modo a ressignificar os currículos de uma forma geral. Nessa perspectiva, novas proposições e desafios delineados para o campo da formação de professores, tanto na formação inicial quanto na continuada. O presente trabalho buscou, diante desse contexto, analisar o percurso dessa temática no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (CBH/UEMG), a partir do levantamento de Trabalhos de Conclusão de Curso produzidos entre os anos de 2005- após a publicação das DCN's EREER - e 2016; e de algumas percepções de estudantes sobre o trato da temática no curso.

Este trabalho é parte de uma pesquisa que utilizou como principais procedimentos metodológicos a análise documental (leis, projeto pedagógico do curso), o levantamento dos TCC's e a entrevista com discentes. Ressalta-se que a escolha dos discentes para a entrevista foi aleatória, e contou, principalmente com a disponibilidade do depoente.

Cabe salientar que, até chegarmos nesse ponto de falarmos sobre a inserção destas temáticas nos currículos dos cursos de formação de professores, muitas ações foram tecidas para tal conquista. Destaca-se, a luta do Movimento Negro, cuja pauta sempre contemplou questões ligadas à educação, cuja demanda principal é a alteração do modelo de educação excludente e reprodutor de desigualdade social e racial vigente no Brasil. Uma questão já pautada por este movimento nos anos oitenta referiu-se à solicitação para revisar materiais didáticos de forma que atendessem às demandas dos professores e dos estudantes na divulgação real do negro. Entendia-se que, questionar o acesso à educação e indagar sobre o que a constitui como uma ferramenta de mobilidade social, reduziria no interior do ambiente escolar, o risco de naturalização de práticas racistas e o reforço de estereótipos presentes no cotidiano da sala de aula e nas instituições de forma geral.

Da mesma forma, estes pressupostos começam a se materializar nas pesquisas produzidas no campo da educação e, como exemplo marcante, temos duas referências de investigações que abordam de forma significativa a naturalização do racismo e a presença de práticas racistas no interior da escola. A primeira foi elaborada por Gomes (1995) e tem como sujeito principal da pesquisa um grupo de professoras negras e seu processo de construção de identidade. A segunda refere-se ao trabalho de Cavalleiro(2000). Trata-se de uma pesquisa realizada durante oito meses no espaço pré-escolar com base na observação do convívio social e suas relações multiétnicas. As duas pesquisas apresentam em suas conclusões desafios que nós, professoras e professores em constante processo de formação e protagonistas na luta por uma educação antirracista, deveríamos combater e compreender. Primeiramente, a questão racial e o racismo estão postos nas formas e maneiras como se relacionam professor/aluno, aluno/aluno e aluno/professor, as quais podem ocorrer de forma sutil ou não. A relação com a família, tanto dos professores quanto dos alunos, é um complicador e deve ser colocada em pauta, haja vista que uma educação antirracista extrapola os muros da escola. Em uma segunda instância, a forma como a estrutura familiar e a escola se organizam podem contribuir para o racismo institucional. Por fim, há o silêncio sepulcral

no próprio ambiente escolar em torno desse tema, o qual pode ser o responsável por retroalimentar todas as condições acima correlatadas.

Em face desses contextos, que corroboram para a compreensão do impacto da discriminação racial no ambiente escolar somado ao descaso histórico do poder público na distribuição e criação de oportunidades educacionais, outras pesquisas, como as de Hasenbalg e Silva (1990) e Henriques (2001), apresentaram contribuições significativas, uma vez que, por meio de dados quantitativos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), constataram que quando se trata de brancos e não brancos, ainda que tenham a mesma origem social, ambos obtêm níveis de escolaridade diferentes. Além da escolaridade inferior, os negros, quando possuem a mesma formação, em comparação com a inserção no mercado de trabalho ocupam sempre lugares inferiores aos dos brancos. Essas duas situações, diante do cenário que o país viveu rumo ao crescimento industrial e à urbanização, cooperaram para a manutenção da população branca no topo da hierarquia social e para a desigualdade racial que ainda se faz presente em nossa sociedade.

Nesse mesmo trabalho, os autores, embasados nas pesquisas do PNAD de 1982, fizeram uma análise com o intuito de demonstrar o impacto dessa realidade no campo da educação. Os autores descreveram as trajetórias, as desvantagens e o ritmo de progressão das desigualdades entre o estudante de cor preta e o de cor branca. Segundo eles, esse debate ficou silenciado no campo das ciências sociais e, somente em meados da década de 1980, a partir das reivindicações de educadores e ativistas negros, o assunto começou a ser enfrentado com mais afinco.

Em suas pesquisas Gomes (2003, 2012), enfatiza a necessidade de mudanças nas propostas de formação docente, tanto inicial quanto continuada, para que o racismo e o preconceito, sejam superados no contexto da educação. Gomes (2012) ainda salienta a necessidade de descolonização do currículo no âmbito da educação básica e superior, no sentido de conquistarmos mudanças que superem a perspectiva eurocêntrica do conhecimento, o diálogo intercultural, a compreensão e a ressignificação dos conceitos e termos presentes nesse debate.

As reflexões trazidas por estas pesquisas, são apenas um recorte entre muitas que já foram realizadas até o momento e que comprovam o quanto a segregação racial afetou e afeta a população negra no Brasil. Em vista disso, os autores como Gomes (1995, 2012), Henriques (2001) e Cavaleiro (2000) defendem que, além da democratização da escola, faz-se necessário projetar uma proposta de formação que permita aos futuros docentes identificarem a dinâmica do racismo nas relações, nas práticas, nos materiais pedagógicos e, desse modo, serem capazes de propor práticas pedagógicas antirracistas que, conforme GOMES (2012, p. 105) “poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial.”

Antecedentes da Lei N. 10.639/03 e a Contrução das DCN'S ERER

A demanda por uma educação que se pautasse na História Africana e Afro-brasileira tem um longo percurso na história do Movimento Negro no Brasil. No Congresso, até a implantação da Lei nº 10.639/03, o tema foi, diversas vezes, silenciado e interpelado por outras demandas.

Podemos dizer que a lei, ainda que implantada por meio do Projeto de Lei (PL) nº 259/99, que tramitou por aproximadamente quatro anos, continha um assunto já emergido no Congresso em outras ocasiões. O primeiro registro encontrado refere-se ao Projeto de Lei nº 643/1979, apresentado pelo Deputado Adalberto Camargo, cujo objetivo era intensificar os conteúdos de afro-brasilidade na disciplina Estudos Sociais dos Currículos de Ensino de Primeiro e Segundo graus. Em seguida, fora proposto

o Projeto de Lei nº 1.332/83, denominado Ação Compensatória, apresentado pelo Deputado Abdias Nascimento. O aludido projeto abarcava uma política de ação afirmativa maior: além de propor medidas que garantissem a reserva de vagas de trabalho para negros e negras, tanto em áreas do setor público quanto do setor privado, demandava por uma reforma curricular com base no artigo 8º, que aborda os deveres do Ministério da Educação e Cultura. Infelizmente, o PL nunca foi apreciado em plenário, seja por falta de *quórum*, seja por falta de interesse. Foi arquivado em 1989.

Art.8º O Ministério da Educação e Cultura, bem como as Secretarias Estaduais e Municipais da Educação, conjuntamente com representantes das entidades negras e com intelectuais negros comprovadamente engajados no estudo da matéria, estudarão e implementarão modificações nos currículos escolares e acadêmicos em todos os níveis (primários, secundários, superior e de pós-graduação). (NASCIMENTO, 2014, p. 294).

Alguns anos depois, em 1995, o deputado Paulo Renato Paim apresentou outra proposta: um pedido de reparação com indenização para os descendentes dos escravos no Brasil. Também foi arquivado. No mesmo período, a Senadora Benedita da Silva retomou o assunto por meio de dois projetos: um em prol da inclusão da disciplina de História e Cultura da África nos currículos (PL nº 18); e os Projetos de Lei nº 13 e nº 14, que pleiteavam o direito a cotas para a população negra. Ambos foram arquivados ao final da legislatura da Senadora⁴.

Além dos projetos de amplitude nacional, houve projetos estaduais, entre eles o PL nº 498/93 do Deputado Humberto Costa, que defendia a inclusão de História da África no currículo das escolas da rede estadual de Pernambuco e demandas municipais com alterações nas Leis Orgânicas dos Municípios, como bem explicitado por Sales (2005).

Diante desse cenário, observa-se que, nas décadas de 1980/1990, o debate acerca das medidas de reparação e de reconhecimento da população negra se fortaleceu, tendo como interlocutor principal o Movimento Negro – seja na linha de frente, ocupando cargos políticos no legislativo; seja como ator coadjuvante nessa empreitada, reverberando em uma articulação maior com o governo.

Após a implantação da Lei nº 10.639, outras medidas e ações ganharam destaque no cenário, o que demonstrou que a temática passou a obter atenção do governo brasileiro naquele momento. No mesmo ano, em 2003, foi criada a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR⁵, que, posteriormente, passou a ser denominada Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Em 2004, o MEC criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD – que depois passou a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI⁶. Ainda em 2004, foram aprovados pelo Conselho Nacional da Educação o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004, ambos regulamentam as DCN's ERER, todas em respostas às reivindicações do próprio Movimento Negro.

Ao contrário do que ocorreu com o veto do Artigo 79A⁷, as DCN's ERER – referência principal da nossa pesquisa, visto que é ela que apresenta as orientações para implementação da lei, conforme propõe o Artigo 26 – foram construídas com o envolvimento direto e indireto do Movimento Negro. Segundo Gatinho (2008), a construção foi iniciada em 2002 com a chegada da professora e militante do Movimento

⁴ F o n t e : <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/24478> Acesso em: 18/02/2018

⁵ Responsável pela formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial e proteção dos direitos dos grupos raciais e étnicos discriminados, com ênfase na população negra. (BRASIL, 2013, P. 09).

⁶ Essa secretaria surge com o desafio de desenvolver e implementar políticas de inclusão educacional, em articulação com o sistema de ensino, considerando as especificidades das desigualdades brasileiras e assegurando o respeito e valorização dos múltiplos contornos, evidenciados pela diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional do território nacional.

⁷ Art. 79-A. Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria.

⁸ Questionário disponível em Gatinho, Andrio Alves. O movimento negro e o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. 01/05/2008 178 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, BELÉM Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do ICED Profª Eley Rodrigues Lacerda.

Negro Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva no CNE. A articulação do movimento negro veio antes da instituição da lei. Essa medida foi reflexo dos compromissos assumidos pelo Ministro da Educação Paulo Renato Souza ainda na Conferência de Durban em 2001. Petronilha foi escolhida para integrar o CNE, representando os afrodescendentes na Câmara de Educação Superior do Conselho no ano de 2002. No mesmo ano, a professora fez parte da comissão responsável pela elaboração do Parecer em conjunto com outros membros. Nesse momento, o PL que deu origem à lei já tinha sido aprovado pelo Senado.

A consulta aos militantes para elaboração do Parecer foi realizada de diversas formas, mas principalmente por meio de questionários⁸ enviados por e-mail aos membros dos grupos militantes. Entre as oito perguntas que compunham esse questionário, duas faziam referências específicas à formação de professores, a saber: (1) *O que os professores precisam saber sobre seus alunos negros?* e (2) *De que maneira os professores podem se inteirar da história e cultura dos africanos e da história e da cultura dos brasileiros descendentes de africanos?* As outras formas de consultas e envolvimento do movimento ocorreram através de eventos, seminários, conferências, muitos deles conduzidos pela própria Professora Petronilha.

Origens do Curso de Pedagogia na FAE / UEMG e Abordagens das DCN'S ERER

A estrutura do curso de Pedagogia pesquisado tem sua gênese nos anos de 1930 com a chamada Escola de Aperfeiçoamento. Sua fundação integrou o projeto de uma ampla reforma do ensino ocorrida em Minas Gerais durante o governo de Antônio Carlos Ribeiro de Andrada: a Reforma Francisco Campos. Nela foram estabelecidas normas para a organização, administração e funcionamento das escolas. No entendimento de Arroyo (1986), as mudanças realizadas nesse período pelo sistema de ensino marcariam a evolução da educação nas décadas posteriores, não somente em Minas Gerais, mas em todo o Brasil, referindo-se, especificamente, à Reforma de Ensino Primário – redefinida para atender a camada da população emergente. Essa oferta teria como foco a socialização dessa camada na sociedade, de forma que mantivesse a disciplina e funcionasse como ferramenta para construção da nova ordem, preparando-a para o trabalho.

Em 1946, a Escola de Aperfeiçoamento foi substituída pelo Curso de Administração Escolar, que perdurou até início da década de 1970 com a criação do curso oficial de Pedagogia. O curso foi atrelado ao Instituto de Educação de Minas Gerais e gestado pela Secretaria de Educação do Estado até o ano de 1994, quando foi incorporado à Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

Embora extinto, o modelo dos cursos da Escola de Aperfeiçoamento e Administração Escolar influenciou, significativamente, no processo de organização do curso de Pedagogia. Uma dessas influências adveio da migração da grande maioria dos professores, fortalecendo o que Raymon Williams chamou de *tradição seletiva* (GOODSON, 2012) e perpetuando alguns conhecimentos e formas de trabalho.

Entre os anos de 1996 a 1997, iniciou-se a construção de uma nova proposta curricular. Implantada em 1998 e aprovada pelo Conselho de Ensino e Pesquisa e Extensão da UEMG, passou a vigorar, de forma definitiva, em 2000. Elaborado com o intuito de atender às demandas atuais da época, em consonância com a LDB 9.394/96, o novo currículo buscava um equilíbrio entre a teoria e a prática, atuando de forma mais reflexiva. No ano de 2008, o currículo passou por outra reformulação, resultado da demanda provocada pelas Diretrizes do Curso de Pedagogia de 2006 por meio da resolução CNE/CP nº01/2006.

De acordo com a análise do Projeto Político Pedagógico, elaborado após os trabalhos das comissões de currículo nesse mesmo período, a temática da educação das relações raciais ainda não havia ganhado protagonismo na formação, mantendo-se, de certa forma, ainda ausente no currículo *oficial* do curso. Oficial no sentido de estruturar o curso e embasado na afirmação de Goodson (2012), que, nessa mesma perspectiva, reafirma: “o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização” (GOODSON, 2012, p. 21).

Ao realizarmos um comparativo entre o Projeto Político Pedagógico de 1998 e o de 2008, perceberemos maior possibilidade de trabalho sobre o tema. No entanto, a forma como ele aparece, ainda por meio de ementas e citações em Unidades, não proporciona a garantia de que as propostas inseridas nas DCN's ERER sejam abordadas.

Em consonância com os estudos de Goodson (1990) acerca do processo de construção de uma disciplina acadêmica, o fato de o tema não estar incluso na proposta curricular anterior à nova reformulação faz com que a nova rota para sua implementação no interior da estrutura curricular seja mais contestada, dolorosa e prolongada. Na seção seguinte, será possível ver, detalhadamente, esse movimento quando compararmos a produção de TCC's que têm como tema as relações étnico-raciais, de certa forma ausente no currículo, com o tema da educação infantil, que já faz parte da identidade do curso e ocupa centralidade na proposta.

O que os TCC'S Revelaram

No curso de Pedagogia ora pesquisado, a produção e finalização dos TCC's fazem parte das Práticas Pedagógicas de Formação em conjunto com a Atividade de Integração Pedagógica (AIP), Estágio Curricular Supervisionado, Atividades de Práticas de Formação e Prática de Pesquisa. De acordo com o PPP do curso, os temas que serão dissertados nos trabalhos devem, necessariamente, contemplar temáticas que se configuram como resultados dessas Práticas Pedagógicas ou de outros assuntos relacionados à educação, além de terem sido aprovados no colegiado. Antes de dar início à construção do trabalho junto ao professor orientador, o estudante realiza a disciplina de Pesquisa, ofertada a partir do Núcleo Formativo (II), com o objetivo de auxiliar nas definições dos processos metodológicos a serem seguidos. O trabalho pode ser construído em grupo ou individualmente e a carga horária disponibilizada para a sua elaboração é de 108 horas/aula, distribuídas a partir do Núcleo Formativo (VI).

A prática de elaboração de TCC's no currículo, que também se respalda nas propostas contidas nas Diretrizes do Curso de Pedagogia (conforme Art. 6º, alínea III⁹), propicia vivências no campo educacional, haja vista que assegura aprofundamentos e diversificação de estudos e contribui na construção da prática docente, superando o desafio de fazer com que essa prática se construa em torno de uma base teórica sólida, formada por dois pilares: o conhecimento científico e uma pesquisa consolidada (SCHEIBE, 2007). Diante dessa afirmação, encontrar pesquisas que dialoguem com a temática pode revelar indicativos do modo como o tema ecoa dentro da Instituição de Ensino, ou melhor, como a proposta de uma educação direcionada à compreensão e combate ao racismo e discriminação racial transita nos processos formativos do curso, possibilitando localizar seus sujeitos, especialmente os docentes que fazem esse debate para além do currículo escrito.

De forma geral, ao pensar e analisar a elaboração dos TCC's no âmbito das questões raciais, faz-se necessário considerar e reconhecer que a pesquisa, além de ser uma atividade de integração do aluno dentro do curso, possibilita, segundo Barreto e Gatti

⁹Um Núcleo de estudos integrados que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação. a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior.

¹⁰O volume maior é após 1999, anterior a este período detectamos registrado um trabalho em 1991 e um em 1996.

(2009, p. 124), de “um lado estreitar laços de pesquisa ao conhecimento empírico da escola básica e à reflexão sobre ela, e, de outro oferecer aos estudantes oportunidades de ampliar os horizontes culturais”.

Assim, o primeiro passo foi fazer o levantamento dos trabalhos produzidos junto à biblioteca da faculdade, local onde são registrados e catalogados. É importante destacar que em nosso trabalho não foi realizada a análise completa dos textos e suas abordagens, uma vez que demandaria maior aprofundamento. Nesse caso, optamos por mensurar o quantitativo de trabalhos observando o crescimento das produções em diálogo com as normas legais ou não e com os sujeitos, dando atenção ao perfil desse professor e aos temas predominantes.

Conforme dados levantados, desde o primeiro registro no ano de 1991¹⁰, foram cadastradas setecentos e cinco trabalhos de monografia apresentadas no Curso de Pedagogia. Desse montante, 3,4% abordaram, de alguma maneira, a temática, representando vinte e quatro trabalhos. Considerando a média de produções realizadas em todo este período, ficou evidente que entre 2003 e 2016, após a implementação da lei, houve um crescimento de 0,25 para 1,64 trabalhos por ano, um número relativamente baixo dada a relevância do tema. No entanto, em porcentagem, o número acompanha o mesmo crescimento das pesquisas no campo da pós-graduação *stricto sensu*, o que significa que houve um deslocamento dentro do processo de formação que deve ser reconhecido e valorizado. Cabe destacar que, na instituição investigada, no âmbito da pós *Stricto sensu*, foi possível detectar essa tendência, uma vez que, de 2010, primeiro ano de conclusão das dissertações, até 2016, foram identificados 08 trabalhos que abordaram as relações étnico-raciais.

Quando apuramos a análise em torno das produções ano a ano, não identificamos uma lógica diacrônica, mas verificamos que alguns anos apresentam uma quantidade elevada de pesquisas, enquanto em outros não houve um trabalho sequer. Nos anos de 2004, 2007, 2013 e 2014, por exemplo, não foram concluídos trabalhos que tivessem relação com a temática, porém nos anos de 2005, 2008, 2009, 2012 e 2015 percebemos um número acima da média de trabalhos realizados. A partir disso, inferimos que a aprovação da lei 10.639/03 de certo modo impactou e estimulou a produção de monografias que trataram da temática, no entanto, este crescimento não se deu de forma contínua e regular.

Mais adiante, com o intuito de identificar quais os assuntos mais abordados nos TCCs, optamos por ordená-los nas seguintes categorias: oito monografias que dissertavam sobre identidade; sete trabalhos que tratavam dos processos de implementação da Lei nº 10.639, três pesquisas que se detiveram a analisar material didático e seis que versavam sobre temas diversos, como combate ao racismo, congado, educação quilombola e projeto de formação continuada. Os trabalhos que tratavam da identidade tiveram, em sua maioria, o tema das crianças no ambiente escolar como sujeitos, com as seguintes palavras-chave: racismo e preconceito. As pesquisas que focaram no processo de implementação da Lei nº 10.639 analisavam como ela ocorreu nas escolas municipais da cidade de Belo Horizonte – Minas Gerais.

Em tempo, como percebemos que houve uma reformulação curricular do curso em 2008 com base nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, que tem a educação infantil como foco, fizemos a mesma análise em relação ao tema da Educação Infantil nas produções dos TCC's. Essa proposta buscou compreender se as DCN's de Pedagogia contribuíram para maior interesse dos estudantes em comparação com as DCN's ERER. A seleção utilizou a mesma estratégia adotada para a análise da educação das relações étnico-raciais: buscou-se somente aqueles trabalhos que referenciavam explicitamente a Educação Infantil por meio de título ou de palavras-chave. Vale destacar que não foram considerados os trabalhos cuja pesquisa fazia referência à infância e educação para as re-

¹¹Das três estudantes que produziram seus trabalhos de conclusão tendo como objeto de estudo a educação das relações étnico-raciais na Educação Básica duas são do currículo de 2008, sendo uma egressa e outra em formação no período da pesquisa (2017), e uma egressa do currículo de 1998. Todas as egressas atuam, hoje, como professores no Ensino Fundamental I.

lações étnico-raciais.

No resultado, a Educação Infantil representou 10,6% do consolidado: 7,21% a mais que o tema da educação das relações étnico-raciais, com uma média de 2,4 trabalhos por ano entre 1991 e 2007 e uma média de 5,9 trabalhos entre os anos de 2008 e 2016. É interessante observar que, embora o currículo não possuísse antes de sua reformulação em 2008 a formação em docência na Educação Infantil como disciplina obrigatória, mas como optativa, esse tema teve presença marcante nos trabalhos de TCC's, o que pode indicar certa identidade do curso. Tal fato parece definir e orientar sobremaneira a sua estrutura e seu processo de formação, o que pode ser um indicativo para compreendermos a lógica e as mudanças curriculares não realizadas.

No diálogo com as cinco estudantes entrevistadas, quatro delas falaram a respeito da escolha do tema do TCC. Entre elas, duas trabalharam e uma irá trabalhar com o tema da educação das relações étnico-raciais¹¹ e outra abordou o tema da educação indígena em seu TCC. Entre as que abordaram o tema da educação das relações étnico-raciais, duas afirmaram tê-lo escolhido em decorrência da influência da militância e acesso à lei antes de iniciar o curso; outra foi influenciada pelo trabalho realizado pela professora após seu ingresso na graduação. A estudante que escolheu o tema da educação indígena afirma ter tido acesso a duas leis no tempo em que esteve no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), seu maior influenciador. Esse panorama aponta que a definição do tema de pesquisa está intimamente ligada às experiências externas e internas, cabendo à instituição – como agente estruturante do currículo – criar condições para que essas experiências se aflorem e conquistem espaço dentro da formação.

Apesar do Projeto pedagógico do curso sugerir um diálogo com a temática em questão na formação inicial do pedagogo, ao preconizar que o egresso deve ser capaz de “identificar problemas socio-culturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, **com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais**, econômicas, culturais, religiosas...” (UEMG, 2008, p. 12), (grifos nossos), os depoimentos revelaram que a temática foi pouco desenvolvida em sala de aula. Restringiu-se a momentos esporádicos, como atividades realizadas no âmbito dos sábados temáticos, projetos e oficinas elaborados pelo PET (Programa de Educação Tutorial) e, pontualmente, em algumas disciplinas, como Sociologia, Antropologia e Literatura, e que, de acordo, com os relatos, vai depender de quem é o docente que atua na disciplina.

Levando em consideração que, a escolha dos temas para o desenvolvimento das monografias surge nos estudos realizados no âmbito das disciplinas, observamos que o contato com os temas relacionados ao campo da Educação para as relações étnico-raciais, ainda não está contemplado de forma efetiva na formação do professor como um eixo estruturante do currículo.

Consideração Finais

No curso aqui ora analisado, identificamos que as disciplinas obrigatórias e predominantes no currículo ainda não contemplam de forma substancial a temática, porém, para além do currículo que se faz presente na sala de aula, há indícios de que a mesma é tratada e abordada na prática cotidiana do curso, em trabalhos finais de curso, em atividades denominadas de sábados temáticos, em palestras, seminários e oficinas.

Conscientes de que o currículo é, naturalmente, um espaço de disputa, sabe-se que a concretização de uma sólida política de formação que pautar os pressupostos preconizados nas DCN's EREER é uma conquista a ser labutada, visto que a inserção desse debate em torno das questões da diversidade, da in-

terculturalidade e das diferenças na formação inicial pode ser mais atribulada se comparada aos grandes cânones acadêmicos, já consolidados no quadro curricular e na própria formação dos professores.

Para finalizar, há de se considerar que, quando comparamos os cenários e suas mudanças – como as pequenas abordagens do tema no currículo escrito, o crescimento do tema nos TCC's, a entrada de novos sujeitos na universidade que, devido ao fortalecimento das ações afirmativas, fruto da luta do Movimento Negro – averiguamos a demanda por novas Pedagogias (ARROYO, 2014), que podem contribuir, positivamente, se houver uma nova reformulação curricular. No entanto, há de reconhecer que os desafios e caminhos são enormes, pois além de uma implementação, trata-se de uma mudança estrutural, e, para isso, é preciso lutar contra o Racismo Institucional que permeia as nossas instituições de ensino superior.

Referências Bibliográficas:

- ARROYO, Miguel. **Na carona da burguesia**: Retalhos da História da democratização do ensino. Educ. ver, Belo Horizonte, 17-23, jun. 1986.
- ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos. Outras Pedagogias**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014
- BARRETO, Sá; GATTI, Bernadette. **Professores do Brasil**: Impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 09 Jul. 2019.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação étnico-raciais e para ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: (s.n) 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 09Jul. 2019.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia**. Brasília (s.n) 2006. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 08Jul. 2019.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.
- GATINHO, Andrio Alves. **O movimento negro e o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. 01/05/2008 178 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, BELÉM Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do ICED Profª Elcy Rodrigues Lacerda
- GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.
- _____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n.1, jan./jun. 2003.
- _____. Relações étnico/raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento negro e educação**. Revista Brasileira de Educação, n. 15. Set/Out/Nov/Dez.2000.
- GOODSON, Ivor F. **Tornando-se uma matéria acadêmica**: padrões de explicação e evolução. Teoria & Educação, Porto Alegre: Panfônica, v.1, n. 2, p. 230-254, 1990.
- GOODSON, IvorF. **Currículo**: Teoria e história. 12.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- HASENBALG, Carlos A; SILVA, Nelson do Valle. **Raça e oportunidades educacionais no Brasil**. Caderno de Pesquisa, São Paulo. 5-12, maio de 1990.
- HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil**: Evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Abdias Nascimento**: Grandes vultos que honraram o Senado. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2014.
- SANTOS, Sales Augusto dos. **A lei Nº 10.639-03 como fruto da luta anti-racista**. In Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secre-

taria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos).

SCHEIBE, Leda. **Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia:** Trajetória longa e inconclusa. Cadernos de Pesquisa, v.37, n.130, p.43-62, jan/abr. 2007.

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

Universidade e saúde mental: oferta de cuidado psicossocial a estudantes universitárias/os/es negras/os/es e/ou LGBTQIA+ no período de pandemia da COVID-19

University and mental health: the offering of psychosocial care to Black and/or LGBTQIA+ university students in the covid-19 pandemic



<http://eoi.citefactor.org/10.11248/ehum.v14i1.3287>

Adelina Malvina Barbosa Nunes

Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto
Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Caleidoscópio da Universidade Federal de Ouro Preto
abn.psi@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0003-1715-1158>

Áquila Bruno Miranda

Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto
Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Relações Étnico-Raciais (Neper) da Universidade Estadual de Minas Gerais
aquilabruno@ymail.com



<https://orcid.org/0000-0001-9106-5907>

Cristina Carla Sacramento

Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (DEEDU/UFOP)
cristina.sacramento@ufop.edu.br



<https://orcid.org/0000-0003-0398-2903>

Recebido em: 12/07/2021 – Aceito em 31/07/2021

Resumo: Este artigo apresenta um relato de experiência do projeto “EntrEncontros: roda de acolhimento em saúde mental” (PRACE/UFOP), que, ao longo de 2020, buscou oferecer acolhimento a universitárias/os/es do último ano de curso na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), autodeclarados/as/es negras/os/es e/ou LGBTQIA+. Por meio de uma abordagem psicossocial, foram realizados quatro encontros cujos temas enfatizaram o cuidado e a saúde mental no espaço universitário, além da ampliação do diálogo com a comunidade acadêmica e externa, por meio de seminários e da criação de uma rede social. Essas ações permitiram perceber: a importância da construção de espaços de cuidado e/ou autocuidado que favoreçam a participação da população negra e/ou LGBTQIA+; a relevância dos marcadores raça, gênero, orientação sexual e outros para a saúde mental e a urgência de se pensar as ações afirmativas em articulação com a comunidade interna e externa à universidade; e a importância de espaços de atenção à saúde mental para estudantes negras/os/es e/ou LGBTQIA+, na comunidade universitária, de forma a tencioná-la como um processo biopsicossocial.

Palavras-chave: Saúde mental; Estudantes negro e/ou LGBTQIA+; Ações Afirmativas.

Abstract: This paper presents an experience report on the project “EntrEncontros: reception wheel in mental health” (PRACE/UFOP), which, throughout 2020, sought to offer reception to university students in the last year of the course at the Federal University of Ouro Preto (UFOP), self-declared black and/or LGBTQIA+. Through a psychosocial approach, occurred four meetings whose themes emphasized care and mental health in the university space, in addition to expanding the dialogue with the academic and external community, through seminars and the creation of a social network. These actions allowed us to perceive: the importance of building care and/or self-care spaces that favor the participation of the black and/or LGBTQIA+ population; the relevance of race, gender, sexual orientation and other markers

for mental health and the urgency of thinking about affirmative actions in conjunction with the community inside and outside the university; and the importance of mental health care spaces for black and/or LGBTQIA+ students in the university community, in order to intend it as a biopsychosocial process.

Keywords: Mental health; Black and/or LGBTQIA+ university students; Affirmative actions.

Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar um relato de experiência do projeto “EntrEncontros: roda de acolhimento em saúde mental”, que responde a uma proposta do Programa de Incentivo à Diversidade e Convivência (PIDIC), coordenado pela Pró-Reitora de Assuntos Comunitários e Estudantis da Universidade Federal de Ouro Preto (PRACE/UFOP).

As atividades de ações afirmativas desenvolvidas pela PRACE/UFOP são ofertadas em observância ao Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. A política desenvolvida nesse programa é organizada em diferentes eixos que buscam dirimir os efeitos das desigualdades sociais e territoriais que influenciam na permanência e conclusão do curso superior (BRASIL, 2010). Destaca-se que o Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal de Ouro Preto – PDI 2016-2025 estabelece que uma das condições necessárias para igualdade de oportunidades no ensino superior é a “promoção da igualdade étnico-racial e de gênero, da diversidade sexual, das ações afirmativas e da formação de cidadania” (UFOP, 2016, p.119).

Nesse sentido, o projeto EntrEncontros apresentou-se como um espaço de escuta e acolhimento a universitárias/os/es da UFOP (*campus* Mariana-MG), do último ano de curso, autodeclaradas/os/es negras/os/es e ou LGBTQIA+. As ações do projeto foram mobilizadas por pesquisas que apontam que as trajetórias desses sujeitos têm sido marcadas por situações de exclusão social e de discriminação, aspectos que reforçam vulnerabilidade psicológica no espaço universitário. Segundo a Andinfes (2019), as principais causas de adoecimento mental entre estudantes do ensino superior são problemas financeiros, grande carga de trabalhos estudantis, adaptação a novas situações e relacionamento interpessoal. Para o público-alvo desse projeto, somam-se as problemáticas produzidas por racismo, sexismo, homofobia e transfobia.

O projeto foi elaborado para execução no formato presencial. Porém, em decorrência da pandemia da COVID-19, foi necessário desenvolver uma nova metodologia para garantir a sua continuidade. Com vistas a seguir as medidas de isolamento social, conforme orientações da Resolução CUNI nº 2.337 de 17 de março de 2020 (UFOP, 2020), todas as atividades ocorreram remotamente, por meio de duas modalidades: intervenções síncronas e assíncronas. As ações síncronas foram rodas de acolhimento virtuais, que ocorreram mensalmente, entre os meses de julho e novembro de 2020, nas quais cada tema foi pensado a partir das falas e problematizações emergentes no encontro anterior. Também foram realizadas *Lives* em redes sociais de alcance abrangente (Instagram), bem como a produção, em articulação com a comunidade externa, do Seminário “Saúde mental da população negra e LGBTQIA+ no espaço universitário: Tecendo caminhos coletivos de (R) Existência”. Por fim, como atividade assíncrona, foi criado um perfil no Instagram,² no qual foram compartilhados conteúdos de caráter informativo, de referencial simbólico positivo e de promoção de autocuidado.

As ações desenvolvidas pelo projeto EntreEncontros foram mediadas por uma equipe interdisciplinar, formada por uma pedagoga, duas psicólogas, duas estudantes do curso de Pedagogia e uma e um estudante do Serviço Social da UFOP. A possibilidade de atuar a partir desses saberes foi fundamental para a constituição de um olhar

¹De acordo com o Estatuto da Igualdade Racial no seu Art 1º, Parágrafo único, as ações afirmativas englobam todos “os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades” (BRASIL, 2010, s/n).

²Para conhecer os conteúdos produzidos no nosso perfil, durante a vigência do projeto, acesse a página do Instagram @entrencontros_ufop.

comprometido com as diversas interfaces que influenciam no processo de cuidado em saúde mental.

Neste artigo busca-se, inicialmente, apresentar uma discussão sobre abordagem psicossocial da saúde mental no acolhimento das pessoas negras e/ou LGBTQIA+, desvelando a relação do processo de saúde-doença com racismo, gayfobia, bifobia, travestifobia e transfobia. Em seguida, será apresentado como foram construídos os caminhos de promoção de cuidado em saúde encontrados pelo projeto EntrEncontros, no contexto de distanciamento social, imposto pela pandemia da COVID-19, em diálogo com a universidade e comunidade externa e, por fim, nosso aprendizado nesse encontro com as/os/es estudantes e a comunidade.

Saúde Mental da população negra no Brasil: interseccionalidades de raça, gênero e orientação sexual

Nossas experiências coletivas como mulheres negras, pesquisadoras, professoras e terapeuta têm revelado que poucas são as discussões sobre o sofrimento que o racismo causa à população negra. Por vezes, no campo educacional, essa situação também tem sido negligenciada, uma vez que alunas/alunos/alunes que passaram a ocupar espaço no ensino superior, por meio das lutas sociais, encontraram e ainda encontram um espaço embranquecido, que reflete as tensões sociorraciais do país. Esse aspecto, a nosso ver, tem relação com resquícios do legado histórico de marginalização dessa população e de negação de suas necessidades. Diante desse histórico, reconhecemos como fatores que contribuíram para o nosso olhar contra-hegemônico, no *campus* UFOP/Mariana-MG, o nosso letramento racial, o desenvolvimento de trabalhos interprofissionais, um espaço de efervescências de debates antirracistas, protagonizado pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas -NEABI/UFOP e a presença de alunas/os/es, organizados em movimentos estudantis, em busca de transformações sociais no campo da saúde mental no espaço universitário.

Nosso projeto parte de uma perspectiva de saúde mental alinhada à conceituação da Organização Mundial de Saúde – OMS, que a caracteriza como “Um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença ou enfermidade.” (OMS, 1946, s/n). Apesar de uma conceituação generalista e idealista, esse pensamento abriu portas, em meados do século XX, para o início de um deslocamento do modelo biomédico e/ ou individualizante da saúde. Esse pensamento traz para a cena de cuidado não apenas as pessoas e seus sintomas, mas, também, os aspectos sociais que estas vivenciam e/ ou a que são expostas, tais como as condições econômicas, a presença de opressão e exclusão, violências, moradia, determinantes que também ajudam na compreensão dos fatores de proteção, em que segurança e liberdade são fundamentais (OPAS/OMS, 2016).

Diante disso, a Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde (OPAS/OMS) orienta que as políticas nacionais de saúde mental envolvam “setores de educação, trabalho, justiça, transporte, meio ambiente, habitação e bem-estar” (2016, s/n). No Brasil, a Política Nacional de Saúde Mental, instituída há cerca de 20 anos,³ reforça os princípios constitucionais da saúde como direito e livre de discriminações “quanto à raça, cor, sexo, orientação sexual, religião, opção política, nacionalidade, idade, família, recursos econômicos e ao grau de gravidade ou tempo de evolução de seu transtorno, ou qualquer outra.” (BRASIL, 2001, s/n).

No que diz respeito ao marcador raça/cor, é importante salientar que o racismo no Brasil afeta diretamente a saúde mental da população negra, visto que esse grupo está vulnerável a “lidar com ameaças à autoestima, desigualdades de oportunidades e, com frequência, com a violência que atinge principalmente a juventude negra no Bra-

³O processo de intensas lutas sociais, conhecido como Luta Antimanicomial, que contou com protagonismos dos/das/des profissionais de saúde, pacientes e seus familiares.

sil”, condições com potencial de causar sofrimento de modos e intensidades diversas (BRASIL, 2016 p. 24). No estudo desenvolvido por Wernerck (2016), no contexto da assistência à saúde das mulheres negras no sistema público brasileiro, observa-se uma aproximação com pesquisas estadunidenses (JONAS, 2002) na relação entre racismo e saúde. A partir dessa aproximação, Wernerck (2016) apresenta três dimensões que evidenciam os efeitos do racismo na saúde, quais sejam: 1) Dimensão “Pessoal”, na qual o sujeito negro assimila os padrões racistas incorporando a sua percepção de si estigmas de raça; 2) Dimensão “Interpessoal”, por meio de atitudes discriminatórias ou preconceituosas ou omissões direcionadas a sujeitos e/ou coletivos; e 3) Dimensão “Institucional” (RI), que se relaciona com o modo de organização social que resulta em tratamento desigual e desassistência.

A cor/raça, como determinante de saúde, refere-se às condições a que esse grupo é exposto, ao longo de sua vida, e não a uma relação direta entre características fenotípicas e o adoecimento psíquico, como o racismo científico e as políticas eugenistas e higienistas propuseram pensar no final do século XIX e início do XX (SASKYA, JESUS, SANTANA, 2020). A Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (2009) é um instrumento de enfrentamento do racismo na saúde pública, resultado das lutas sociais. Apesar de ainda não ser implantada de forma ampla pelos estados e municípios, sua existência contribuiu para que dados epidemiológicos e políticas de equidade considerassem o quesito cor/raça, o que influenciou para que ações afirmativas adentrassem também o campo da saúde mental.

As dimensões de poder do racismo nos ajudam a compreender que estamos diante de um sistema supremacista branco, que tenta impor uma única cultura, modo de ser, pensar, agir. Desse lugar, de pseudo superioridade, é lançado um olhar de inferioridade àquele que difere de si. Estudos acerca desse fenômeno se iniciaram no Brasil nos anos 2000, ficando conhecidos como Estudos Críticos da Branquitude (CARDOSO, 2008).

As teorias que orientaram a construção do projeto nos apontam que um sistema de normas não atua sozinho; afinal, outras condições de opressões atuam como codeterminantes, agravando vulnerabilidades sociais, educacionais, econômicas, de saúde, como são as intersecções de classe, identidade de gênero, orientação sexual, entre outras. A interseccionalidade é um conceito estratégico para compreensão, em complexidade, do tema, sem repetir modelos hierárquicos (CRENSHAW, 2002).

As ações em saúde precisam compreender as necessidades singulares de grupo sociais discriminados, em articulação com o racismo, o sexismo, o classismo, a lesbofobia, a gayfobia, a bifobia, a travestifobia e a transfobia, que são causadores de desigualdades no emprego, qualidade da moradia, segurança alimentar, educação, cultura, projetos de vida, entre outros fatores que incidem na qualidade de vida e, logo, na saúde mental. Entre os objetivos específicos da Política Nacional de Saúde Integral LGBT como fator de promoção e proteção à saúde está a “promoção da autoestima entre lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais e à eliminação do preconceito por orientação sexual, identidade de gênero, raça, cor e território, para a sociedade em geral” (BRASIL, 2012, p. 20).

Nesses termos, a promoção de saúde mental envolve práticas coletivas, que se relacionam com processos sociais, econômicos, políticos e culturais complexos. Assim, quanto maior o acesso a condições dignas de vida, mais segurança e liberdade. Experiências de exclusão, discriminação e violências subjetivas produzem experiências de desqualificação da pessoa, expõem o sujeito a violências, exigem o desenvolvimento de mecanismo de defesa para a manutenção da integridade psíquica, causam sofrimento que reverbera ao longo dos ciclos da vida e podem demandar suporte para serem elaborados. Nessa direção, será apresentado, a seguir, de forma mais específica, como a problemática da saúde mental das/dos/des estudantes negras/os/es e/ ou LGBTQIA+ se dá no espaço universitário e de que maneiras

o projeto EntrEncontros se propôs, por meio de um edital de ação afirmativa, a atuar na promoção de saúde mental na UFOP.

Saúde mental das/dos/des universitárias/os/es negras/os/es e/ou LGBTQIA+: ensinamentos a partir da experiência do EntrEncontros

A experiência aqui relatada considerou estudos cujos resultados apontam que diversos transtornos mentais podem surgir pela primeira vez no início da vida adulta. Nesse sentido, muitas/os/es jovens poderão apresentar um primeiro episódio psiquiátrico no período de formação universitária (SANTOS JUNIOR, 2011; CERCHIARI, 2004). Conforme Neves e Dalgalarondo (2007), há maior incidência de sofrimento mental na juventude universitária, se comparada com os dados epidemiológicos referentes a jovens não universitárias/os/es. Esse quadro é resultado das transformações que marcam esse período do desenvolvimento atrelado ao início da graduação: afastamento da cidade natal, mudança e/ou fragilização nos ciclos de amizade da adolescência, questões financeiras, novas exigências da vida adulta e desafios da vida universitária (matriz curriculares extensas, o grande número de demandas, competitividade entre colegas, má qualidade do sono etc.).

As relações sociais estabelecidas no interior do espaço universitário, bem como as lógicas de poder que constituem os pactos estabelecidos nessa instituição, não são neutras nem alheias às nuances do contexto socioeconômico e político. Antes, pode-se afirmar que os princípios e diretrizes que organizam a sua estrutura de funcionamento, os currículos e os códigos para o seu ingresso são resultados de um processo histórico que determina os corpos e as trajetórias reconhecidas como necessárias para o aparelhamento do estado (AZEVEDO, 2019). Nessa perspectiva, a população negra que acessa a universidade vive, cotidianamente, as diversas manifestações sociais da discriminação racial e de gênero. Segundo Santos (2018), citado por Munoz, Oliveira e Santos (2018, p. 30),

Dentre as manifestações de preconceito identificadas pelo autor se destacam mensagens escritas nas portas de banheiros das universidades como: “O lugar dos negros não é a universidade, mas na prisão”; “Mulheres negras fedem”; “Saíam daqui, macacos! O lugar dos negros é a senzala”. Além disso, em redes sociais compartilhadas pelos estudantes como Facebook e WhatsApp o autor também identificou manifestações sutis de preconceito racial como: “Eu quero ver se esses negros serão capazes de se formar, entrar na universidade é uma coisa, mas se formar...”; “Quem diz que os negros serão felizes na universidade? Isso tem que ser o único caminho?” (...) Outro fenômeno identificado pelo autor em sua revisão da literatura foi uma exclusão recorrente dos estudantes negros de grupos de trabalho, festas, viagens e outras atividades comuns à vida acadêmica, numa demonstração inequívoca de discriminação racial.

No que diz respeito à população LGBTQIA+, a pesquisa desenvolvida por Lima (2018) mostra as dificuldades, os preconceitos e as discriminações enfrentadas por esse grupo no âmbito universitário. De acordo com a autora, a primeira dificuldade enfrentada pelos sujeitos LGBTQIA+ antecede a chegada à universidade, haja vista que, muitas vezes, a sua orientação sexual não é acolhida/respeitada pela família. Outro aspecto levantado por Lima (2018) relaciona-se ao medo da violência física no espaço universitário, fato que leva as/os/es estudantes a assumirem uma postura de “comportadinho” como um mecanismo de proteção.

Na pesquisa desenvolvida por Camilloto (2019, p. 202), com oito alunos/as/es trans da UFOP, são citadas algumas dificuldades vividas por esses sujeitos dentro da instituição, tais como: o uso do banheiro, que as/os/es entrevistadas/os/es “revelaram frequentar, em maior ou menor grau, o banheiro correspondente à sua identidade de gênero, a depender da ‘passabilidade’ alcançada. Todavia, para as pessoas não-binárias é sempre um problema.”; outra dificuldade relaciona-se ao uso do nome social, que, em vários contextos, é negado por servidores da instituição, evidenciando postura transfóbica, machista e misógina.

As violências que incidem sobre estudantes negras/os e/ou LGBTQIA+ são nocivas à saúde mental e, por sua vez, tornam-se entraves para a permanência no espaço universitário. Conforme Munoz, Oliveira e Santos (2018), os preconceitos e as discriminações vividas na universidade produzem sofrimento e danos que vão desde a baixa autoestima até os transtornos psiquiátricos e, por consequência, fragilizam as possibilidades do bem-viver dessa população.

Diante dos desafios vivenciados pela população negra e/ou LGBTQIA+ no espaço universitário, torna-se necessário pensar projetos de ações afirmativas, considerando as diversas interseccionalidades que impactam na saúde mental dessas/desses estudantes. A busca por espaços de cuidado voltados para a saúde mental desse grupo, a partir das suas trajetórias e das suas potencialidades para a reafirmação do Bem viver, é um importante caminho para a desconstrução de diversos estigmas que invisibilizam suas necessidades subjetivas.

Resultados e Discussões

No que diz respeito ao método adotado no Projeto EntrEncontros, tendo em vista as questões colocadas, a dinâmica de construção e realização das atividades buscou, inicialmente, delimitar o seu público-alvo, a saber: universitárias/os/es, da UFOP, matriculadas/os/es no Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) e Instituto de Ciências Sociais e Aplicadas (ICSA), localizados na cidade de Mariana (MG), no último ano de curso, ou em retenção, autodeclarados/as/es negras/os/es e/ou LGBTQIA+.

Para tanto, com vistas a identificar os sujeitos a quem o projeto se destinou, partiu-se da solicitação, junto à Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Ouro Preto (PROGRAD/UFOP), uma lista com a relação das/dos/des alunas/os/es, que compreendessem os critérios supracitados, considerando a modalidade de ingresso por cotas, pois a intenção era alcançar aquelas(es) que ingressaram pelo sistema de cotas raciais (L6,L2,PAA1,PAA2,L10,L14).⁴ Foi recebido um grande volume de dados, distribuídos em quatro planilhas distintas, o que demandou uma análise qualitativa das informações, na perspectiva interseccional de articular Cor, Instituto de estudo, aluna/o/e em retenção e/ou no último ano de curso. Essa análise resultou no universo de 315 estudantes e, uma vez que a orientação sexual não é uma informação presente no cadastro de matrícula, a alternativa encontrada para preencher essa lacuna foi a elaboração e envio de um questionário de interesse de participação, no qual apresentamos o objetivo do projeto, consultamos a respeito da orientação sexual e identidade de gênero e buscamos compreender as demandas das/dos/desalunxs, com as possibilidades de oferta. Caso fosse possível identificar demandas de saúde mental que extrapolassem o escopo do projeto, ainda nessa etapa, seria feito encaminhamento a PRACE/NACE⁵. Entre as 315 pessoas a quem destinados, por e-mail, o questionário de interesse, recebemos retorno de 23. A partir das respostas obtidas e considerando a experiência das facilitadoras em outras intervenções coletivas/grupais, bem como os estudos realizados por Matos e Machado (2011), Matos *et al.* (2012) e Afonso (2007), estabelecemos como

⁴Os códigos mencionados se referem a modalidades de reserva de vagas que contemplam pretos e pardos, previstas na Lei 12.711 de 2012, que institui política de ação afirmativa de reserva de vaga na graduação superior pública.

⁵O Núcleo de Assuntos Comunitários Estudantis (NACE) é o Núcleo da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis da UFOP, que oferece apoio psicossocial para estudantes do ICHS e ICSA, localizados em Mariana (MG).

número máximo o total de até 20 participantes.

Entre os meses de julho e novembro, foram realizadas quatro rodas de acolhimento, cujos temas foram: “Nos conhecendo, nos acolhendo!”; “As Relações na universidade e suas implicações para a saúde mental da população negra e LGBTQIA+”; “Por que escrevo? Para que(m) escrevo? Desafios na escrita do TCC”; “Cuidar de si: desafios e possibilidades do viver”. Alcançou-se uma média de 5 (cinco) estudantes por encontro. É importante destacar que as/os facilitadoras/es do projeto sempre estiveram atentas/os às questões que emergiam nos encontros, de forma que elas passavam a constituir a temática do encontro seguinte.

Tendo em vista as trocas realizadas nos encontros, junto ao público-alvo, a baixa adesão das/dos/des estudantes que manifestaram interesse e os meios para participar, percebeu-se a necessidade de convidar as comunidades universitária e externa para debaterem as estratégias de acolhimento para o cuidado em saúde mental das(dos) estudantes negras(os) e/ou LGBTQIA+. Nesse sentido, também foi realizado o seminário “Saúde mental da população negra e LGBTQIA+ no espaço universitário: Tecendo caminhos coletivos de (r)existência”, em parceria com o Centro Acadêmico de Pedagogia da UFOP (CAPED), o 3º Novembro Negro de Mariana (MG), que contou com a participação de uma integrante da PRACE/UFOP, bem como de uma liderança do Coletivo marianense “Mães da (R)Existência”. O evento foi uma oportunidade de abordar aspectos da saúde da população negra e LGBTQIA+ em diálogo com a inclusão social e formas de organização na luta por direitos, em uma abordagem psicossocial da saúde mental.

Foram realizadas, também, duas rodas de conversa intituladas “Gordofobia e questão racial: a desmistificação do mito da beleza” e “As relações na Universidade e suas implicações para a saúde mental da população negra e LGBTQ”, que contaram com a participação de estudantes negras(os) da pós-graduação, professoras negras e profissionais da saúde mental. Além das atividades mencionadas, o projeto construiu a Semana da diversidade, com a mesa “Quarentena e saúde mental da população negra”. Por fim, é importante mencionar que foi criada uma página no Instagram (@entrEncontros_ufop), cujo objetivo era a produção de conteúdo também atrelado aos temas das rodas. Uma vez que essa rede social gera dados estatísticos, por meio de algoritmos, foi possível monitorar indicadores como interação com o conteúdo, seguidores, comentários, visualização, entre outros. Em sete meses de projeto, nessa plataforma, foram alcançados 642 seguidores, dentro da faixa-etária universitária (18 a 24 anos) e em sua maioria da cidade de Mariana e Ouro Preto (64,2% mulheres, 35,8% homens).

A constante reflexão sobre os elementos mobilizados durante as ações do projeto EntrEncontros permitiu identificar três ensinamentos que emergiram como fundamentais, no que diz respeito à possibilidade de construção de ações afirmativas voltadas para estudantes negras/os/es e/ou LGBTQIA+ e que serão apresentados a seguir:

O primeiro, relaciona-se à importância de pensar propostas que favoreçam a participação desses sujeitos em espaços de cuidado e/ou autocuidado. Ao longo da realização do projeto, a equipe proponente considerou diversos aspectos que incidem na trajetória dessas/desses estudantes, tais como a definição de horários que abarcassem as realidades das/dos/des estudantes trabalhadores e a utilização de tecnologias diversas, acessíveis, que garantissem a difusão e o compartilhamento das informações (Instagram, e-mail, Google Meet, WhatsApp). Além disso, durante a realização das rodas, foram elaboradas estratégias para garantir a oferta de um espaço seguro, que consistia no convite direcionado para as/os/es universitárias/os/es, público-alvo do projeto, e o estabelecimento da condição para o recebimento do *link* do encontro, a confirmação prévia. Buscou-se oferecer um espaço de liberdade, orientado por uma es-

cuta acolhedora das histórias de vidas e/ou dificuldades das/dos/des estudantes, principalmente no que diz respeito às incertezas produzidas pelo período de isolamento/distanciamento social.

O segundo ensinamento diz respeito às temáticas trabalhadas durante as rodas de acolhimento. Como já foi apontado, os temas geradores foram pensados a partir das vozes das/dos/des participantes, em articulação com as demandas e as trajetórias da equipe proponente. Nas rodas de acolhimento, as/os/es participantes e as/o mediadoras/or compartilharam vivências relacionadas aos desafios das relações interpessoais na universidade, com destaque para a relação professora/professor x estudante, os desafios de construir uma narrativa/experiência pautada no reconhecimento do saber/corpo negro, as possibilidades e aberturas possíveis de constituição de redes de cuidado e afeto, obstáculos subjetivos e interpessoais para a garantia do autocuidado, e os projetos de vida adiados devido a pandemia da COVID-19. Esses temas foram pensados e compartilhados a partir de uma abordagem comprometida com os entrecruzamentos da saúde mental e dos marcadores raça, gênero, classe e orientação sexual.

A escolha por assumir uma posição ética e política nos auxiliou a refletir e nomear inúmeros desafios que marcam a vida das/dos/des estudantes e de professoras/es negras/os/es e/ou LGBTQIA+. A possibilidade de desvelar e dimensionar esses impedimentos, em um espaço seguro, mobilizou a construção de estratégias para enfrentamento do preconceito e discriminação na universidade, bem como a cooperação para a defesa do autocuidado das/dos/des participantes e equipe proponente.

Por fim, o último ensinamento alcançado por meio da experiência no projeto EntrEncontros, que destacamos, refere-se à urgência de pensar as ações afirmativas no espaço universitário, em articulação com atores e atrizes da comunidade interna e externa. Diante das estratégias e códigos acadêmicos que produzem o isolamento e a marginalização social da população negra e/ou LGBTQIA+, bem como de seus saberes, sua cultura e seus corpos, foram tecidas, no decorrer das ações do projeto, parcerias com coletivos estudantis, técnicos administrativos, professores universitários, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal de Ouro Preto (NEABI/UFOP), Conselho de Promoção da Igualdade Racial - COMPIR/ MARIANA, Movimento Negro de Mariana e o Coletivo Mães da Existência. Tais parcerias tornaram-se possibilidades para a formação de uma comunidade/coletivos de (re)existências, para produção de visibilidade e para o desenho de um discurso contra-hegemônico.

Considerações Finais

Este artigo buscou apresentar um relato de experiência do projeto EntrEncontros, cujo objetivo foi propiciar acolhimento a universitárias/os/es autodeclarados/as/es negras/os/es e/ou LGBTQIA+ da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). O projeto partiu do entendimento que esse grupo, em especial, está mais vulnerável ao adoecimento mental, haja vista a incidência do racismo, do sexismo e da transfobia, que, somados às exigências do espaço universitário, comprometem, muitas vezes, não só sua trajetória acadêmica, mas também sua saúde mental.

As intervenções realizadas permitiram constatar que, embora a universidade possua dispositivos para o cuidado e acolhimento em saúde mental das(dos) universitárias(os) e que as políticas de ações afirmativas tenham permitido o acesso de estudantes negras(os) no ensino superior, é preciso que ações de incentivo à diversidade e convivência considerem as particularidades dos contextos em que as(os) estudantes estão inseridos e que podem favorecer ou dificultar o seu autocuidado.

Nessa perspectiva, o projeto buscou mediar a construção de diálogos entre a universidade, a comunidade externa e movimentos sociais, de forma que as(os) estudantes tivessem condições de refletir acerca de seus projetos de vida, fortalecidos em suas identidades.

O encontro com universitárias/os/es negras/os/es e/ou LGBTQIA+ contribuiu para o reconhecimento da distância que a universidade ainda está em promover uma inclusão que favoreça uma permanência com qualidade e as singularidades desses grupos no ensino superior. As reflexões das/dos estudantes demonstraram a importância de espaços de atenção à saúde mental que garanta oportunidades de fala a grupos historicamente silenciados de suas demandas sociais e psíquicas, tencionando a saúde mental como um processo biopsicossocial capaz de interferir na permanência e conclusão de curso.

Referências Bibliográficas:

- AFONSO, Lúcia. **Oficinas em dinâmica de grupo**: um método de intervenção psicossocial. 2.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- AZEVEDO, Leandro Ribeiro. **Vida universitária e saúde mental**: um estudo junto a estudantes da UFRB / Leandro Ribeiro Azevedo. – Cruz das Almas/BA: UFRB, 2019. 242 p.
- BRASIL. **Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001**. Política Nacional Da Saúde Mental. Brasília, DF: Presidência da República, [2001]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10216.htm. Acesso em: 15 mai. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF: Presidência da República, [2010]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 15 mai. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 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. Brasília, DF: Presidência da República, [2010]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 15 mai. 2021.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. **Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, Departamento de Apoio à Gestão Participativa, 2012.32 p.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Painel de Indicadores do SUS nº 10**. Temática da saúde da população negra Vol. VII. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016. 82 p.
- CAMILLOTO, Ludmilla Santos de Barros. **Transgeneridade e direito de ser**: relação entre o reconhecimento de si e o reconhecimento jurídico de novos sujeitos de direitos. 2019. Dissertação (Mestrado em Direito) - Escola de Direito, Turismo e Museologia, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2019.
- CARDOSO, Lourenço. **O branco “invisível”**: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957- 2007). 2008. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Universidade de Coimbra, Portugal. 2008.
- CERCHIARI, EAN. **Saúde mental e qualidade de vida em estudantes universitários**. 2004. Tese (Doutorado em Ciências Biomédicas) - Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas; Campinas, 2004.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao negro. Tradução: Liane Schneider. Revisão de Luiza Bairos e Claudia de Lima Costa. **Estudos Feministas**, Florianópolis, Ano 10, p.171-188. 2002.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Conselho universitário. Resolução CUNI nº 2.337, 17 de março de 2020. Aprova a adoção do conjunto de ações e recomendações de prevenção da disseminação do Coronavírus no âmbito da comunidade da Ufop e dá providências. Ouro Preto: Conselho Universitário, 2020. Disponível em: <https://ufop.br/sites/default/files/cuni2337.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2021.
- MATOS, Marlene. & Machado, A. **Violência doméstica**: Intervenção em grupo com mulheres vítimas. Manual para profissionais. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, 2011.
- MATOS, Marlene; Machado, Andreia; Santos, Anita; Machado, Carla. Intervenção em grupo com vítimas de violência doméstica: Uma revisão da sua eficácia. **Análise Psicológica**, volume 30, n.º 1-2, 2012.
- MUÑOZ, Bruna Lanzoni; OLIVEIRA, Gisela Lays dos Santos; SANTOS, Alessandro de Oliveira dos. Mulheres negras acadêmicas: preconceito, discriminação e estratégias de enfrentamento em uma universidade pública do Brasil. **Interfaces Brasil/Canadá**, Pelotas, v. 18, n. 3, p. 28-41, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15210/interfaces.v18i3.14420> DOI: 10.15210/interfaces.v18i3.14420. Acesso em: 15 mai. 2021.
- NEVES, Marly Coelho Carvalho; DALGALARRONDO, Paulo. Transtornos mentais auto-referidos em estudantes universitários. **J. bras. psiquiatr**, Rio de Janeiro, v. 56, n. 4, p. 237-244, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_art-

text&pid=S0047-20852007000400001&lng=en&nrm=iso. <http://dx.doi.org/10.1590/S0047-20852007000400001>. Acesso em: 10 mai. 2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL SAÚDE-BRASIL. Saúde Mental. 26 de outubro de 2016. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5263:opas-oms-apoia-governos-no-objetivo-de-fortalecer-e-promover-a-saude-mental-da-populacao-&Itemid=839. Acesso em: 10 mai. 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Constituição da Organização Mundial da Saúde (OMS/WHO) - 1946. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OMS-Organiza%C3%A7%C3%A3o-Mundial-da-Sa%C3%BAde/constituicao-da-organizacao-mundial-da-saude-omswho.html>. Acesso em: 15 de mai. 2021.

SANTOS JUNIOR, Amilton dos. **Identidade, discriminação e saúde mental em estudantes universitários**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo. 2011. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/311603>. Acesso em: 10 mai. 2021.

SASKYA CAMPOS TAVARES, Jeane; ASSIS DE JESUS FILHO, Carlos Antônio; FERREIRA DE SANTANA, Elisângela. Por uma política de saúde mental da população negra no SUS. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, Chácaras Califórnia, v. 12. n. Ed. Especial, p.138-151, 2020. Disponível em: <https://www.abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1118>. Acesso em: 15 mai. 2021.

WERNECK, Jurema. Racismo institucional e saúde da população negra. **Saúde Soc.** São Paulo, v. 25, n. 3, p.535-549, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sausoc/v25n3/1984-0470-sausoc-25-03-00535.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2021.

Histórias de lutas, desafios e protagonismos no campo da educação das relações étnico-raciais: o caso do Programa Ações Afirmativas na UFMG na sua primeira década (2002-2013)¹

Stories of struggles, challenges and protagonisms in the field of education in ethnic-racial relations: the case of the Programa de Ações Afirmativas at UFMG in its first decade (2002-2013)

<http://eoi.citefactor.org/10.11248/ehum.v14i1.3320>

Vanda Lúcia Praxedes¹

Doutora em História pela Universidade Federal de Minas Gerais
Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e
Ações Afirmativas – NERA/UFMG
valupraxedes@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5132-0333>

Recebido em: 02/07/2021 – Aceito em 31/07/2021

Resumo: O artigo analisa o contexto político social e acadêmico que possibilitou à criação e crescimento do Programa Ações Afirmativas na UFMG em sua primeira década de funcionamento. Ancorada em estudos e pesquisas no campo da educação e das relações étnico-raciais, desenvolve o argumento de que o Programa Ações Afirmativas na UFMG, bem como a maioria dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros –NEABs- nascem em um contexto de mobilização política e social impulsionados pelas demandas do Movimento Negro e pela implementação da Lei 10.6539/03. E se fortalecem, no interior de universidades brasileiras, no momento do debate público sobre ações afirmativas, as disputas em torno do acesso à educação superior pública e privada e a questão da democratização do ensino superior brasileiro passaram a ocupar o centro do debate, ocasionando mudanças substantivas no campo educacional. Procura, ainda, situar nesse contexto a história do Programa Ações Afirmativas na UFMG, destacando suas atividades, seus desafios, protagonismos, conquistas no campo do fortalecimento acadêmico de estudantes negros e pardos, além de significativa produção de conhecimentos contra hegemônicos, que permitiu impulsionar a produção acadêmica no campo das relações étnico-raciais e ações afirmativas.

Palavras-chave: Ações afirmativas; educação das relações étnico-raciais; história do Programa Ações Afirmativas na UFMG; Núcleos de Estudos Afro-brasileiros.

Abstract: The article analyzes the political, social and academic context that enabled the creation and growth of the Programa de Ações Afirmativas at UFMG in its first decade of operation. Anchored in studies and researches in the field of education and ethnic-racial relations, it develops the argument that the Programa de Ações Afirmativas at UFMG, as well as most Afro-Brazilian Studies Centers - NEABs, were born in a context of driven political and social mobilization for the demands of the Black Movement and for the implementation of the Law 10.6539/03. And they are strengthened within Brazilian universities at the time of public debate on affirmative actions, disputes over access to public and private higher education and the issue of democratization of Brazilian higher education have come to occupy the center of the debate, causing substantive changes in the educational field. It also seeks to situate in this context the history of the Programa de Ações Afirmativas at UFMG, highlighting its activities, challenges, protagonisms, achievements in the field of academic strengthening of black and brown students, in addition to the significant production of knowledge against hegemonics which allowed academic production in the field of ethnic-racial relations and affirmative actions.

Keywords: Affirmative Actions, Ethnic-Racial Relations Education, History of the Programa de Ações Afirmativas at UFMG, Afro-Brazilian Studies Nucleus.

¹ Este artigo é um tributo à Nilma Lino Gomes, fundadora do Programa Ações Afirmativas na UFMG. Profa. Nilma é uma intelectual negra, Professora titular emérita da Faculdade de Educação da UFMG. Foi Ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR - (2015) e do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (2015-2016)

Introdução

Este artigo pretende analisar o contexto político social e acadêmico que possibilitou a entrada em cena de um ator político importante no interior da Universidade Federal de Minas Gerais: o Programa Ações Afirmativas na UFMG, com ênfase na sua história, suas atividades, seus desafios, protagonismos, conquistas e produções acadêmicas, no campo das relações étnico-raciais e ações afirmativas, em sua primeira década de funcionamento.

O Ações, como ficou conhecido ao longo do tempo, na mesma linha de outros Núcleos de Estudos Afro-brasileiros – NEABs², instalados, especialmente, a partir de 2003, no interior das universidades brasileiras, foi um dos principais responsáveis pela realização e divulgação de pesquisas, reflexões teóricas, práticas pedagógicas e publicações que abordavam a temática das relações étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileira e africana, bem como a promoção de ações, com vistas ao fortalecimento acadêmico de jovens negros e pardos na universidade, ao assumir o papel de indutor de políticas de ações afirmativas na UFMG (GOMES et al, 2017; ROZA & ROZA, 2020). Desde sua criação, os membros do Ações Afirmativas passaram a dialogar com vários grupos, núcleos de pesquisa e áreas do conhecimento, produzindo teoria ou indagando-os, em um momento de grande efervescência dos debates nacionais e internacionais sobre ações afirmativas e democratização da universidade.

O debate público a respeito das ações afirmativas no Brasil foi permeado por tensões, dilemas, embates e conflitos, bem como calorosas discussões entre grupos sociais, pró e contra essa pauta incluída na agenda política brasileira por demanda dos Movimentos Sociais Negros e Indígenas. Essa demanda por ações afirmativas já se encontrava presente na agenda desses movimentos, desde os finais do anos 1980. Esteve presente em movimentos como a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, em agosto de 1986, na Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida, realizada no dia 20 de novembro de 1995, ambas ocorridas em Brasília-DF e, também, nas discussões sobre a democratização das universidades, entendida como um dos instrumentos para reverter a desigualdade racial, apontada em diversas pesquisas (CARNEIRO, 2002; SANTOS, 2005; PASSOS, 2015).

A partir de 2001, o debate torna-se, ainda mais aquecido, auxiliado pela conjunção de vários fatores que, em nível internacional e nacional, podem ser entendidos como parte dessa inflexão: em primeiro lugar, a realização de vários eventos, como as pré-conferências preparatórias para Durban, na UERJ, em 2001, e discussões em todo o país, com o objetivo de ampliar a visibilidade deste debate, bem como ampliar as adesões dos diferentes setores e grupos da sociedade brasileira, para além do movimento negro e antirracista e do movimento indígena, à causa das ações afirmativas (SILVA & PEREIRA, 2013; UNBEHAUM & SILVÉRIO, 2016). Em segundo lugar, a realização da 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), realizada entre 31/08 a 08/09/2001, em Durban, na África do Sul. Em terceiro lugar, a ascensão de governos considerados mais à esquerda e relativos compromissos com os movimentos sociais em nível federal, estadual e municipal (CARNEIRO, 2002; PAULA & HERINGER, 2009).

Uma outra questão importante neste cenário é a ocorrência, a partir do início dos anos 2000, de maior número de publicação e ampliação da disponibilidade de dados e indicadores sociais que desvelavam a dimensão das desigualdades raciais no Brasil, em

²Os primeiros núcleos de estudos afro-brasileiros congregavam pesquisadores/as de diversas áreas; Linguística, Antropologia, Sociologia e História, dentre outros interessados na temática da História da África e da Diáspora, estudos orientais e asiáticos. Iniciaram-se logo após a metade do século XX, tais como: Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), criando em Salvador em 1959; O Centro de Estudos Afro-asiáticos (CEAA), ligado à Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, em 1973, e o Centro de Estudos Africanos – CEA da USP, em 1979, cresceram um pouco na década de 1990 e tiveram seu boom na década de 2000. Esses Núcleos vão congregando pesquisadoras e pesquisadores, especialmente do campo da Educação, interessados nos estudos das relações étnico-raciais no Brasil e têm se expandido em número e em atividades de ensino-pesquisa-extensão, especialmente no início do século XXI. Ao final de 2015, foi constatada a existência de 155 (cento e cinquenta e cinco) NEAB's no Brasil.

diversos aspectos sociais, econômicos e educacionais. Começam a surgir os resultados de várias pesquisas oficiais, como as realizadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2008), dando conta, não só da existência, mas da permanência histórica da desigualdade racial na sociedade brasileira e, por fim, os estudos pesquisas que afirmavam a urgência de políticas de Estado para reverter esse quadro (SILVÉRIO, 2006; RODRIGUES, 2005; GOMES, 2007). Tais estudos passaram, também, a indicar alternativas de políticas públicas, objetivando a redução dessas desigualdades e a ampliação de oportunidades (HENRIQUE, 2001; PAIXÃO et alii, 2012).

A partir dos dados de pesquisa e debates que subsidiaram a produção de documentos para apresentação na Conferência de Durban, foi possível desvendar para o mundo os números incontestes das desigualdades raciais na sociedade brasileira. Os índices foram muito alarmantes e serviram para um severo questionamento sobre a reiterada ideia da democracia racial em nosso país e a necessidade de ações para reversão desse quadro.

Partindo do pressuposto de ações afirmativas como, “políticas públicas que visam corrigir uma história de desigualdades e desvantagens sofridas por um grupo racial (ou étnico), em geral frente a um Estado nacional que o discriminou negativamente” (CARVALHO, 2004, p. 51), os países que assinaram o documento final, denominado “Plano de Ação de Durban”, dentre eles o Brasil, se comprometeram a desenvolver ações, com o objetivo de reduzir a desigualdade racial entre seu contingente populacional (CARNEIRO, 2002).

Para além dos impactos das pesquisas sobre desigualdades realizadas no Brasil, pode-se afirmar que a Conferência de Durban se tornou um marco fundamental para dar visibilidade à necessidade de construção de políticas de ações afirmativas no cenário brasileiro e latino-americano. Naquele momento, construiu-se um consenso de que a implementação do direito à igualdade racial, entendido como “um imperativo ético-político-social”, era a fórmula capaz de enfrentar o legado de discriminação que tem historicamente negado a boa parte da população brasileira o pleno exercício de seus direitos e liberdades fundamentais e o exercício da cidadania plena. (GOMES, 2010; BEZERRA E GURGEL, 2012; PAULA & HERINGER, 2009).

De acordo com GOMES (2011), em defesa das políticas de ações afirmativas, foi se constituindo no Brasil uma ampla rede antirracista, congregando uma gama de pesquisadores, que se articulou com redes latino-americanas e com estudiosos de outros países do mundo. (SILVA JR, 1998), (SANTOS, 1999), (GONÇALVES E SILVA, 2000), (CARNEIRO, S, 2002), (GOMES, 2002), (SILVÉRIO, 2002), (MUNANGA, 2003), (MEDEIROS, 2004), (CARVALHO, J.J., 2006) (SILVA, P., 2008), dentre outros.

No entanto o processo político que levou à criação destas políticas não foi um caminho fácil, tranquilo e sem conflitos. Ao contrário, foi um caminho acidentado, cheio de percalços, tensões, avanços e recuos, permeado por disputas entre diferentes grupos e atores sociais envolvidos. A construção de consensos se deu às custas de muita negociação e mesmo de judicialização. Nesse sentido, várias experiências no campo das ações afirmativas emergiram no Brasil até a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial – Lei N°12.288, de 20 de julho de 2010-e da Lei N°12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas para universidades. Com destaque para as experiências de inclusão ocorridas, a partir de 2003, como, por exemplo, o pioneirismo da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), na adoção da reserva de vagas para estudantes de escola pública, pretos e pardos. A experiência foi seguida pela Universidade Estadual do Norte Fluminense em 2004 e, ainda nesse mesmo ano, a Universidade de Brasília despontou como a primeira federal a ado-

tar a reserva de vagas (KERN & ZILLOTTO, 2011; HERINGER, 2014). Ao longo da década seguinte, foi observado um aumento progressivo do número de instituições que adotou reservas de vagas semelhantes, chegando-se ao número de 115 instituições públicas de educação superior, entre universidades estaduais e federais, faculdades, centros universitários e Cefets, que passaram a adotar ações afirmativas, com algum tipo de reserva de vagas em 2012 (JODAS & KAWAGAMI, 2011; JUNIOR, 2008).

Esse avanço significativo ocorrido ao longo de uma década deveu-se à combinação de um conjunto de fatores, quais sejam: as políticas implementadas voltadas, tanto para a inclusão de grupos historicamente excluídos da educação superior quanto de medidas relacionadas à expansão do sistema de educação superior no Brasil, por meio do PROUNI, que possibilitou a ampliação do número de vagas em instituições federais de ensino, com a criação de novas instituições, novos cursos e também da expansão dos cursos noturnos. Basta observar que, entre 2003 e 2013, por exemplo, foram criadas dezoito novas universidades federais no Brasil (HERINGER, 2014, p. 21).

Destaca-se que essas e outras experiências foram frutos, principalmente, das lutas e pressões dos movimentos negros por igualdade racial, sempre afirmando e reiterando a necessidade de políticas de ações afirmativas para grupos sociais que historicamente foram discriminados na sociedade brasileira. Segundo MARÇAL (2016, p.34), a defesa do direito à educação para a população negra e proposição de políticas afirmativas estiveram presentes nas pautas e reivindicações desde 1940, portanto uma demanda histórica na agenda do Movimento Negro.

Ao trazer para o debate político/educacional os diversos saberes construídos pela comunidade negra e sistematizados pelo movimento negro brasileiro, ao longo de sua história, as discussões em torno das ações afirmativas, acentuados nos anos 1990, trouxeram à baila um conjunto de conhecimentos, saberes e experiências sociais produzidas pelo povo negro, capazes de problematizar a ideia de sujeitos constituintes da nação brasileira. (HERINGER, 2009; GOMES, 2017).

As diversas experiências de ações afirmativas aliadas a programas de expansão das Universidades – PROUNI-acabaram por influenciar ou induzir a criação de Programas e Núcleos de Estudos afro-brasileiros – NEABs- no interior das universidades, públicas e privadas, contribuindo com pesquisas, ensino, ações de extensão, ações para a permanência bem sucedida de jovens negros nos seus diversos cursos. Além de contribuir com uma farta produção bibliográfica registrada em livros e artigos, evidenciando a dimensão e historicidade da implementação das Ações Afirmativas no Brasil, seus impactos influenciaram na produção de conhecimentos no campo jurídico, político, social, pedagógico, dentre outros, bem como na construção de um novo perfil de professores e estudantes e trabalhadores no interior destas instituições. (NILMA et al, 2017; ROZA & ROZA, 2020).

O Programa Ações Afirmativas na UFMG: um campo de lutas, desafios e possibilidades

O Programa Ações Afirmativas foi gestado como um projeto intitulado Ações Afirmativas na UFMG, em 2002, sob a coordenação da Profa. Nilma Lino Gomes. Foi um dos 27 projetos aprovados no Concurso “Cor no Ensino Superior”, coordenado pelo Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira (PPCOR) ligado ao Laboratório de Políticas Públicas - LPP, da UERJ, em 2002 (GOMES & MARTINS, 2006; SANTOS, 2006).

O concurso “Cor no Ensino Superior” foi financiado pela Fundação Ford e destinava-se à seleção e financiamento de propostas e projetos voltados para a promoção de ações, iniciativas e programas que tivessem como proposta criar/ampliar as possibilidades de acesso e/ou permanência de sujeitos sociais oriundos dos grupos historicamente excluídos das instituições de ensino superior brasileiro, espe-

cialmente os afro-brasileiros. O financiamento se deu através de destinação de verbas para que o Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira, para que os projetos contemplados pudessem desenvolver iniciativas de ação afirmativa em Universidades espalhados pelo Brasil, além do fortalecimento da Rede PPCOR-(SANTOS, 2006; BATISTA, 2007)³.

Na esteira dos projetos selecionados na dotação do “Cor no Ensino Superior”, pôde-se redimensionar a Rede PPCOR, atraindo pesquisadores reconhecidos nacionalmente pelos trabalhos no campo das relações raciais e ações afirmativas na educação, comprometidos politicamente com a democratização racial do ensino superior brasileiro. Uma rede que contava com representantes das universidades, que desenvolviam projetos inovadores que contribuíam com o fortalecimento institucional de ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras e, ao mesmo tempo, estabelecendo condições para a consolidação da intervenção político-acadêmica desses atores sociais no ensino superior (BATISTA, 2007).

Com o aporte financeiro oriundo da seleção no Concurso PPCOR, o Projeto Ações Afirmativas na UFMG pôde desenvolver diversas atividades e Oficinas de Extensão. Devido a sua abrangência e alcance, em 2003, recebeu a orientação da Pró-Reitoria de Extensão para mudança de nome. Desde então o Projeto passou a ser denominado Programa Ações Afirmativas na UFMG, ampliando seus objetivos e propostas de ação no interior da Universidade. Entretanto, como o próprio nome indica, o Projeto nasce e sobrevive como Programa de Ações Afirmativas ‘dentro’ da instituição UFMG e não um Programa ‘da’ instituição. Por isso, Programa Ações Afirmativas na UFMG e não da UFMG, Embora tenha sido desejo da Coordenação que o Ações Afirmativas deixasse de ser um “Programa específico de Extensão e fosse incorporado pela UFMG, enquanto um Programa institucional, vinculado à Reitoria, com recursos para bolsas e editais, tornando, de fato, uma proposta de permanência da UFMG e não somente na UFMG” (GOMES & MARTINS, 2006, p.9). Assim, o Programa Ações Afirmativas na UFMG nasce com o principal objetivo de “fortalecer a trajetória acadêmica de alunos e alunas negras de graduação da UFMG, com vistas à sua entrada na pós-graduação, configurando-se como um largo passo na tentativa de reversão do quadro de desigualdades raciais no ensino superior e, em especial, na UFMG (GOMES & MARTINS, 2006, p.9-10).

Desde seu início, o Ações Afirmativas esteve sediado na Faculdade de Educação da UFMG e na origem congregou docentes de três unidades: Faculdade de Educação, Escola de Ciência da Informação e Escola de Ensino Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG, contando inicialmente com 13 docentes pesquisadores, além de alunos de graduação e de pós-graduação oriundos de diferentes áreas do conhecimento da mesma universidade. Portanto, o Programa procurou, já na sua constituição, caminhar em uma perspectiva interdepartamental, interunidade e interdisciplinar (GOMES & MARTINS, 2006).

O Programa Ações Afirmativas na UFMG, enquanto um NEAB, nasce e se afirma em um contexto de mobilização política e social. Em um momento em que ocorre no Brasil o debate público sobre ações afirmativas, em que as calorosas discussões e disputas em torno do acesso à educação superior pública e privada, passou a ocupar o centro do debate sobre a questão da democratização da educação no ensino superior brasileiro, ocasionando mudanças substantivas no campo educacional.

Nesse cenário, a luta por educação, pela visibilidade da cultura negra e implementação das Ações Afirmativas no Brasil, encabeçada pelo Movimento Negro e intelectuais de vários campos, entrou efetivamente na pauta política e resultou na alteração na Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, ao instituir,

³Segundo SANTOS (2006, p.19), foram recebidos dos projetos 287 propostas de projetos. A distribuição dos projetos, em termos regionais, ficou assim representada: 167 da Região Sudeste, 67 da Região Nordeste, 32 da Região Sul, 15 da Região Centro-Oeste e 06 da Região Norte. Excetuando o Estado do Amazonas, todos os estados enviaram propostas, das quais foram selecionados 27 projetos, sendo que 11 foram de acesso, 9 de permanência e 7 de acesso e permanência.

em 9 de janeiro de 2003, a Lei N^o. 10.639/03, que estabeleceu a obrigatoriedade de inclusão no currículo da Educação Básica o ensino de história da África e culturas afro-brasileira. E alterada, em 11 de março de 2008, a LDB pela Lei n. 11.645/08, tornando, também, obrigatório o ensino da história e cultura dos povos indígenas, na rede de ensino público e privado.

A implementação da Lei, ao trazer para o debate “político e educacional os saberes identitários, políticos e corpóreos construídos pela comunidade negra e sistematizados pelo movimento negro brasileiro ao longo da história”, deu visibilidade a um conjunto de conhecimentos, saberes e experiências sociais, historicamente silenciadas na sociedade brasileira, criando um novo campo de tensões e deslocamentos sobre a formação da nação brasileira e no ensino. Essa legislação tem sido um desencadeador de produções científicas voltadas para as reflexões teóricas sobre África, diáspora africana e relações étnico-raciais, via NEABs (GOMES, 2017).

Uma investigação realizada por GOMES *et al* (2017)⁴ sobre o Movimento Negro, enquanto ator político, apontam para um crescimento expressivo dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros – NEABs - nas universidades públicas e privadas brasileiras, principalmente, a partir da promulgação da Lei 10.639/03, em 2003. Ou seja, tornou evidente a existência de um outro ator, com atuação acadêmica e política destacada, nas últimas décadas, dentro das universidades brasileiras, entendido como um produtor de conhecimento cuja atuação tem sido concretizada, na sua maioria, por intelectuais negros(as) engajados(as), oriundos(as) deste movimento social⁵ ou que por ele são reeducados(as) politicamente, que são os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros – NEABs⁶, do qual o Programa Ações Afirmativas é parte integrante. Estes se apresentam como espaços privilegiados de reflexão e de produção de conhecimento sobre relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana, no Brasil.

Nota-se, então, que, especialmente a partir de 2003, assim como o Programas Ações Afirmativas na UFMG, outros Núcleos de Estudos Afro-brasileiros – NEABs -, instalados no interior de várias universidades brasileiras, ganham densidade, importância, relevância e um relativo reconhecimento, pois revelaram um papel de destaque de iniciativas, não só na promoção do acesso e/ou permanência de estudantes afrodescendentes nas universidades brasileiras, como também na ampliação do debate sobre democratização do acesso ou na mudança institucional, no sentido da implementação efetiva de ações afirmativas voltadas para população negra e indígena, bem como pesquisadores e intelectuais negros e brancos, de diversas áreas do conhecimento, como, por exemplo, do campo da Pedagogia, História, Letras, Filosofia, Geografia, Sociologia, Ciência Política, Comunicação, Psicologia, entre outras, foram chamados a se envolverem na temática, como, também, a produzir conhecimento sobre a mesma (GOMES *et al*, 2017). Uma conjuntura também favorecida pela criação do Programa Universidade para Todos – ProUni, em 2004, aprovado pela Lei n^o 11.096/2005, com a finalidade da concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior e pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, criado pelo decreto presidencial n. 6.096, de 24 de abril de 2007.(MACEDO, VALE& MARTINS, 2015).

É nesse contexto que, a partir de 2003, o Programa Ações Afirmativas na UFMG se organizou como um programa de Extensão, articulado com ações de Ensino e Pesquisa, em torno da temática educação, cultura, políticas públicas, formação de professores e relações raciais, procurando articular os conhecimentos científicos e outras formas de conhecimento, produzidos pelos movimentos sociais, ações coletivas, com ênfase na questão étnico-racial e nas ações afirmativas.

⁵Esse período coincide com a entrada de professores negros, muitos oriundos do Movimento Negro, por concurso, nas universidades brasileiras, participando da criação ou coordenação desses NEABs.

⁶NEABs fazem parte de uma rede nacional, intitulada Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (CONNEAB), vinculados à Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). Esta Associação (www.abpn.org) realiza bianualmente, o Congresso Brasileiro de Pesquisadoras e Pesquisadores Negros (COPENE), que se revela como espaço acadêmico-político de reflexão, debate, socialização de pesquisas sobre relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana.

Quanto a sua organização, o Ações se estruturou em torno de três eixos: Fortalecimento acadêmico de estudantes negros e pardos; Formação de Professores na perspectiva da Lei 10.639/03 e realização de estudos e pesquisas sobre educação, relações étnico-raciais, políticas públicas e cultura afro-brasileira.

As ações de fortalecimento acadêmico de estudantes negros(as) da graduação se dava através da implementação de políticas e práticas de permanência bem sucedida na universidade para jovens negros(as), sobretudo os de baixa renda, regularmente matriculados/as nos cursos de graduação da UFMG, levando-se em consideração que a desigualdade não se encontra somente em relação ao acesso da população negra nesse nível de ensino, mas também na sua *permanência* (HERINGER, 2013).

Considera-se como fortalecimento acadêmico a realização de um processo acadêmico e formador capaz de proporcionar aos estudantes, por meio da sua inserção como bolsistas e/ou da sua participação nos cursos e oficinas propostos: a) formação teórica e política; b) estímulo à vocação científica; c) aprendizagem de procedimentos de pesquisa; d) desenvolvimento da sua capacidade crítica; e) aquisição de hábitos de estudo e domínio da sistemática da pesquisa; f) construção de competências de produção de gêneros acadêmicos; g) conhecimento de bibliografia sobre a questão étnico-racial, desigualdades raciais e ações afirmativas; h) contato com pesquisadores e a produção intelectual dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs); i) participação como autores e coautores de artigos científicos; j) contato com o público externo à universidade, tais como movimentos sociais e escolas. Tais ações visavam oferecer-lhes instrumental que lhes possibilitassem a permanência bem sucedida na universidade, a entrada na pós-graduação e, ao mesmo tempo, propiciar-lhes a ampliação da compreensão da questão racial na sociedade brasileira, a partir de uma proposta pedagógica voltada para valorização da história e da cultura negra⁷.

O trabalho com os estudantes da UFMG estruturava-se a partir de duas linhas de ação. A primeira envolvia atividades para apoiar os estudantes beneficiários do Programa, tanto do ponto de vista acadêmico, quanto material. A segunda voltava-se para o desenvolvimento de sua identidade étnico/racial, a partir de debates, no interior da Universidade, acerca da questão racial na sociedade brasileira e do envolvimento dos(as) alunos(as) beneficiários(as) em atividades que visavam estimular e, até mesmo preparar, outros(as) afro-brasileiros(as) pobres a ingressar no ensino superior, com a promoção de um fórum sistemático de debates, na UFMG, acerca da questão étnico-racial brasileira, que envolvia não apenas a comunidade acadêmica, como também a comunidade externa à Universidade.

Entre 2002 e 2013, o fortalecimento acadêmico foi objetivamente alcançado por meio da inserção de graduandos(as) negros(as) como bolsistas de pesquisa, extensão e socioeducacionais nos diferentes projetos e atividades desenvolvidos pelo Programa, tais como: pesquisa, extensão, publicação, cursos complementares, seminários, debates, formação de professores da educação básica, contatos com movimentos sociais, entre outros. Essa inserção possibilitou não só o fortalecimento da formação acadêmica dos jovens negros e pardos, assim como a entrada na pós-graduação. Nesse período, 80 (oitenta) jovens negros, oriundos dos Cursos de Belas Artes, Biblioteconomia, Ciências Sociais, Geografia, História, Letras, Pedagogia, Psicologia e Terapia Ocupacional, foram diretamente atendidos pelo Programa Ações Afirmativas na UFMG, como bolsistas e outros 14 atendidos, indiretamente, via Programas de Mobilidade Internacional, uma vez que, a partir de 2009, o Programa Ações Afirmativas aderiu ao processo de internacionalização, para Graduação Sanduíche e Pós-graduação no exterior, através de participação nos Programas da CAPES, quais sejam: CAPES/FIPSE, com universidades americanas, CAPES/AULP, com universidades africanas, em países de língua portuguesa, e Programa Abdias Nascimento, com países como a Colômbia, Portugal e Canadá. Vários

⁷ Dados coletados dos diversos Registros da Coordenação e Secretaria Executiva do Programa Ações Afirmativas.

estudantes negros e pardos da UFMG e universidades parceiras, oriundos de diversos cursos, tiveram a oportunidade de estudar, pelo menos, um semestre no exterior.⁸

Entre os 80 jovens egressos do Ações Afirmativas no período, 21 entraram na pós-graduação, na UFMG e em outras universidades brasileiras e estrangeiras, o que corresponde a 26,25% dos bolsistas. Desse universo, 14 cursaram Mestrado, em universidades brasileiras, e um, na Universidade de Montreal - Canadá. Desses estudantes, sete avançaram para o doutorado, sendo duas ex-bolsistas em Universidades americanas. Desse grupo têm-se, ainda, três estudantes que foram selecionados pelo Programa de Bolsas de Pós-graduação da Fundação Ford –2005-2006 e 2006-2007- (02 estudantes – Programa Internacional) e 01 no Brasil. Alguns dos ex-bolsistas atuam em Órgãos Governamentais e/ou de economia mista, no Brasil e no exterior, como, por exemplo, na Petrobrás, e um no Ministério da Saúde e Serviços Sociais, em Quebec, no Canadá⁹.

Ainda entre os egressos, 03 foram aprovados em Concurso Público para Professor em universidades federais e um aprovado no Instituto Federal de Minas Gerais – Curvelo. Outros têm atuado como professores em faculdades e universidades públicas e privadas. Os demais egressos, cerca de mais ou menos 50%, têm atuado na educação básica, como professores e pedagogos, e, em pequeno número, como artistas, no campo das artes e da música.

Quanto à Formação de Professores, na perspectiva da Lei 10.639/03, é importante ressaltar que o Programa Ações Afirmativas na UFMG já realizava, desde sua origem, ações de extensão voltadas para a formação continuada de professores, na perspectiva da diversidade étnico-racial. Destaque para o projeto “Identidades e Corporeidades Negras - oficinas culturais”, desenvolvido nos anos de 2004 e 2005, com apoio da Pró-reitoria de Extensão da UFMG. Este projeto voltava-se para os docentes da Educação Básica, realizado no formato de curso de extensão, com duração em torno de 40 horas. Essas oficinas culturais foram reconhecidas pelos docentes que delas participaram como um importante momento de estudo, formação continuada e socialização de práticas pedagógicas voltadas para a diversidade étnico-racial e, portanto, deveria ser ampliado e aprofundado (GOMES & OLIVEIRA, 2006).

Os desafios da Lei 10.639/03, aliados à complexidade da temática racial e o desconhecimento desta e dos fatores ligados à história da África e da cultura afro-brasileira, nas escolas da Educação Básica, motivaram os integrantes das oficinas a demandarem a reorganização destas, de maneira mais profunda, no formato de curso de aperfeiçoamento. Tal mudança possibilitaria uma ação de formação continuada mais consistente, com uma carga horária maior e com a participação de professores especializados no tema¹⁰.

Essa demanda coincidiu com a aprovação consecutiva, em 2005, 2006, dos projetos “*Percursos e horizontes de formação: ações afirmativas para universitários negros na UFMG*”, e, em 2007 e 2009, com a aprovação do Projeto de Formação Inicial e Continuada de Professores/as, apresentados à Secretaria de Ensino Superior (SESU) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), do Ministério da Educação, no âmbito do Programa UNIAFRO¹¹. Por meio destes editais, foram realizadas cinco edições do Curso de Aperfeiçoamento em História da África e das culturas afro-brasileiras para professores da educação básica, com duração de 180 horas, atendendo professores da Rede Estadual e Municipal de Belo Horizonte e de cidades da região metropolitana de BH. Esses Cursos de Aperfeiçoamento eram parte da proposta de formação continuada para professores(as) da Educação Básica para a diversidade étnico-racial do Ações Afirmativas¹².

Ao analisar um desses Cursos ofertados pelo Programa Ações Afirmativas, no âm-

⁸ CAPES/FIPSE, coordenado pela Profa. Miriam Santos Jorge; CAPES/AULP - Cabo Verde, coordenado pela Profa. Aracy Alves Martins e Angola coordenado pela Profa. Ana Gomes e CAPES/Programa Abdias Nascimento coordenado pela Profa. Shirley Miranda.

⁹Fonte: Caderno de Registros de Atividades do Programa Ações Afirmativas da Coordenação Executiva.

¹⁰ Dados constantes da Proposta UNIAFRO/ SECAD/MEC e Relatórios Finais 2006 a 2013.

¹¹O Programa UNIAFRO – Programa de Ações Afirmativas para a população negra nas Instituições Públicas de Educação Superior. Criado em 2005(,) através de acordo formalizado entre Ministério da Educação – MEC e Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEABs, com o objetivo de fortalecer e institucionalizar esses Núcleos e de Grupos Correlatos nas Instituições Públicas de Educação Superior, de modo a contribuir para a implementação de políticas de ações afirmativas voltadas para a população negra e para a implementação da Lei 10.639/03. Conf. GOMES (2009).

bito do UNIAFRO, MELGAÇO (2018) constatou que alguns docentes tomaram conhecimento da “lei 10639/03”, bem como de conceitos e categorias analíticas, tais como “política de ações afirmativas”, “ideologia do embranquecimento”, “democracia racial” e uma melhor compreensão sobre as questões raciais, ao longo da formação continuada. Ainda segundo o autor, um dos objetivos do Curso foi atingido porque permitiu, por parte dos cursistas/professores a desconstrução de uma mentalidade ancorada na branquitude normativa e eurocêntrica.

Ao entrevistar professores que participaram da formação continuada ofertada pelos Ações, alguns afirmaram “o alto nível de profundidade sobre as questões raciais difundidas no curso, através de leituras acadêmicas e aulas bem fundamentadas. Segundo MELGAÇO (2018, p. 95-96), foi possível verificar, pelos relatos que comparavam essa formação a um curso de especialização, demonstrando a grande satisfação com os saberes difundidos. Segundo as narrativas dos sujeitos da pesquisa, o curso de aperfeiçoamento não se furtou dos embates políticos contemporâneos sobre as questões raciais; pelo contrário, incentivou e direcionou os diálogos sobre temas polêmicos, como políticas de ações afirmativas e religiosidade afro-brasileiras.

Ainda no âmbito do Programa UNIAFRO, em algumas edições, foi possível realizar, além dos Cursos, atividades, tais como: produção de vídeos educativos, levantamento bibliográfico, pesquisas, palestras, ciclo de debates e Seminários.

Além das experiências de formação continuada de docentes, o Ações Afirmativas participou do Programa de Pós-graduação e especialização *lato sensu* em docência da educação básica (LASEB)¹³. Nessa ação de formação, a área temática História da África e Culturas Afro-Brasileiras foi desenvolvida pelo Programa Ações Afirmativas, em várias edições do Curso.

O Ações Afirmativas atuou, também, em outras frentes, no campo da formação, na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais, promovendo formação em nível de Extensão, estabelecendo parceria com diversas Instituições e Organizações Sociais, para ampliar o raio de atuação, a fim de atender demandas de grupos sociais e do poder público, nos estados de Minas Gerais e outros estados, como, por exemplo, o projeto A cor da cultura – 2ª. Fase, uma proposta de formação selecionada e aprovada pela Fundação Roberto Marinho, realizada em 2010/2011, pelo Programa Ações Afirmativas da UFMG, em conjunto com a Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa – FUNDEP e Universidade Federal do Paraná –PR, via seu Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro– NEAB/PR. Essa forma de atuação pretendeu, também, dinamizar redes sociopedagógicas constituídas com base em movimentos sociais e ONGs de referência em estudos e lutas, em defesa das relações étnico-raciais, com a função de subsidiar escolas e outras instituições no trato pedagógico com a questão racial no Brasil, incluindo a história da África.

Ainda no que se refere a Formação em nível de extensão, em 2011, o Ações Afirmativas obteve a aprovação do Projeto Formação Pré-Acadêmica: Afirmção na Pós, no *Concurso de dotações para formação pré-acadêmica* – Programa Equidade na Pós-Graduação, financiado pela Fundação Ford e realizado pela Fundação Carlos Chagas. O Projeto foi desenvolvido, entre os anos de 2012 e 2014, em parceria com a Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, no formato de Curso de Extensão, com duração de 240 horas. O principal objetivo do Curso consistia em preparar candidatos para a seleção em programas de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado, no Brasil (credenciado pela CAPES), ou no exterior (com titulação equivalente à nacional), na área de sua escolha (MIRANDA; PRAXEDES, BRITO, 2016). Entre os anos de 2012 a 2014, em um universo de 152 cursistas, 41 estudantes foram aprovados em seleção de Mestrado

¹² Conforme Proposta dos Cursos de Formação Continuada do Programa Ações Afirmativas na UFMG e Relatório Final para o Programa UNIAFRO / MEC / SESU/ SECADI. Belo Horizonte, AÇÕES/FAE/UFMG, 2010.

¹³ Tratava-se de uma ação de formação da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, com o apoio do FNDE, em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, para formar professores, visando atender a uma demanda específica de formação continuada neste nível de ensino.

em diversas universidades (MIRANDA; PRAXEDES, BRITO, 2016, p. 83).

Em relação ao eixo da Pesquisa, é relevante destacar que as ações de pesquisa do Programa Ações Afirmativas passaram a integrar as atividades do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas - NERA/CNPq - um Grupo de Pesquisa criado e aprovado pelo CNPq, formado pelos diversos pesquisadores do Ações, para abarcar todas as atividades de Pesquisa encabeçadas pelo Programa, de forma coletiva e/ou pelos seus integrantes individualmente. É nesse contexto que foi desenvolvida, por exemplo, em 2009/2010, a pesquisa nacional Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/03, com patrocínio do Ministério da Educação/SECADI e Unesco. O foco central dessa investigação foi mapear, analisar e divulgar, em nível nacional, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes das escolas públicas de educação básica no país que desenvolvem ações voltadas para a educação das relações étnico-raciais. Tal pesquisa contou com a participação de pesquisadores vinculados aos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros das seguintes universidades: UFPR, UFBA, UFRPE, UFMT e UFPA.

E ainda, participação na pesquisa Educação das Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte, encomendada pelo MEC/SECADI, em parceria com o GT 21 da ANPEd – Educação Relações Étnico-Raciais e NEAB da Universidade Federal do Paraná. O estudo identificou, sistematizou e analisou a produção acadêmica sobre educação das relações étnico-raciais entre os anos de 2003 e 2014 no Brasil. A pesquisa foi realizada através do trabalho conjunto de uma equipe de pesquisadoras e pesquisadores integrantes de alguns Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros - NEABs, vinculados à Associação Brasileira de Pesquisadores Negras e Negros (ABPN), sob a coordenação de pesquisadores ligados ao GT 21, Educação e Relações Étnico-Raciais da ANPEd (SILVA; REGIS & MIRANDA, 2018).

O Ações Afirmativas procurou viabilizar várias parcerias no interior da universidade, entre Universidades e fora delas, desde o ano de 2002. As parcerias internas foram importantes, para a visibilidade no interior da Universidade, para o desenvolvimento de Projetos e consolidação do Ações entre a comunidade acadêmica. E também, foram realizadas parcerias externas à UFMG, tais como: Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais – SEED- MG, Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte – SMED-BH, Fundação Cultural Palmares, Ministério da Educação/SECADI, UNESCO, Fundação Carlos Chagas, Movimentos Sociais e diversos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros – NEABs, com destaque para o NEAB-PR, da Universidade Federal do Paraná.

O entendimento era de que o estabelecimento de parcerias entre órgãos públicos e entidades sociais para o desenvolvimento das atividades de formação, pesquisas e ações de Extensão, de certa forma, contribuía para o fortalecimento institucional do Programa, para a promoção de políticas de ação afirmativa no ensino universitário e, ainda, organização e participação de eventos e publicações, no campo da educação das relações étnico-raciais.

A experiência do Programa Ações Afirmativas na UFMG foi registrada, desde o ano de 2002, em artigos, livros, congressos e seminários nacionais e internacionais através dos bolsistas de extensão, pesquisa, socioeducacionais e da equipe de professores(as). Dentre as publicações realizadas, citamos os livros: “Afirmando Direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade”, Belo Horizonte, Autêntica, 2004; “Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro”, Brasília, MEC/SECAD, 2006; “Identidades e Corporeidades Negras – reflexões sobre uma experiência de formação de professores para a diversidade”, Belo Horizonte, Autêntica, 2006; “Memórias e percursos de estudantes negros e negras na UFMG”, Belo Horizonte, Autêntica, 2006. Estes dois últimos contaram com o recurso recebido pela aprovação no edital UNIAFRO I. Foram produzidos, ainda, “Literaturas Africanas e Afro-brasileiras na prática pedagógica, Belo Horizonte, Autêntica, 2008” e “Memórias e percursos de pro-

fessores negros e negras na UFMG, Belo Horizonte, Autêntica, 2009”, MEC/SESU/SECAD, editado com recurso recebido pela aprovação no edital UNIAFRO II¹⁴, e, ainda, Práticas Pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na Escola na perspectiva da Lei 10.639/03, Brasília, MEC/UNESCO, 2012. Durante a vigência do Programa UNIAFRO, a produção bibliográfica dos NEABs cresceu significativamente, conforme dados apurados por MIRANDA *et al*, 2018¹⁵.

Ainda, em relação à produção em 2007, o Programa Ações Afirmativas iniciou parceria com a Fundação Palmares/Ministério da Cultura, para a realização do Projeto “Espaço Palmares: Cultura e Ações afirmativas na UFMG”, visando atividades de difusão da cultura negra brasileira, bem como de discussão sobre as formas de exclusão da população afrodescendente, por meio da divulgação da produção literária de autores negros para o público acadêmico e não acadêmico, realização de oficinas de registro fotográfico e audiovisual e de mostras audiovisuais. No âmbito desse projeto, além de Oficinas culturais, foram produzidos dois Catálogos Bibliográficos e Videográficos impressos e em CD-Rom, entre 2007/2008: LITERAFRO, organizado pelo Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Alteridade -NEIA, da FALE/ UFMG, em parceria com o Ações, e NEGRAS IMAGENS EM MOVIMENTO, que foram distribuídos para centenas de Escolas Públicas mineiras e Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros – NEABs no Brasil. Devido ao seu alcance e resultados obtidos, o projeto foi desdobrado em um subprojeto denominado “Negras Imagens em Movimento - Espaço Cultural Palmares: Cultura e Ações Afirmativas na UFMG”, com a realização de Mostras Culturais Itinerantes coordenado pelo Professor Claudio Emanuel dos Santos. Tais mostras visavam valorizar e difundir a produção audiovisual desenvolvida no Ações Afirmativas e em outras instituições, sobre as relações raciais no Brasil, possibilitando maior visibilidade às produções videográficas e cinematográficas que enfocam as questões e perspectivas da população negra.

Paralelamente a essas ações, o Programa produziu, entre os anos de 2002 e 2013, uma série de eventos entre Seminários, Palestras, Ciclos de Debates, Ciclo de Estudos, Aulas Inaugurais, Rodas de Conversas, no âmbito do Projeto “Ciclos de Debates e Produção Documental”, financiado pelo Programa de Apoio Institucional a Eventos – PAIE/PROEX, desenvolvido pela PROEX, em parceria com as Pró-Reitorias de Graduação, Pesquisa e Pós-Graduação da UFMG. O ponto de partida foi a realização do I Seminário Nacional Ações Afirmativas na UFMG, realizado em agosto de 2002, com o objetivo de apresentar o Projeto para a comunidade acadêmica, movimentos sociais e comunidade em geral. Esse evento foi considerado como o marco fundador do Programa Ações Afirmativas.



Foto 01

Mesa de abertura do I Seminário Nacional Ações Afirmativas na UFMG, agosto de 2002, Auditório Luiz Pompéu – Faculdade de Educação – UFMG.

Fonte: Banco de Imagens do Programa Ações Afirmativas na UFMG

O evento contou com a participação de intelectuais de diversas universidades brasileiras, Ongs, movimentos sociais (GOMES & MARTINS, 2006, p.12) e contou com um público significativo, durante o Seminário.

¹⁴Relatório de Atividades do Programa Ações Afirmativas, UFMG, 2012.

¹⁵Relatório Final de Atividades do Programa UNIAFRO/ MEC/ SESU/SECAD, 2010 e Relatório Síntese do Programa Ações Afirmativas, UFMG, 2012 e Relatório Final da pesquisa nacional sobre as Práticas Pedagógicas sobreimplementação da Lei 10.639/03 nas Escolas públicas do País, encerrada em 2012.



Foto 02

Público presente ao I Seminário Nacional Ações Afirmativas na UFMG – marco da abertura do Projeto Ações Afirmativas na UFMG, selecionado no Concurso PPCor – evento fundador hoje Programa Ações Afirmativas na UFMG, agosto de 2002, Auditório Luiz Pompéu – Faculdade de Educação – UFMG

Fonte: Banco de Imagens do Programa Ações Afirmativas na UFMG.

Os eventos realizados pelo Ações, além do registro fotográfico, foram registrados em vídeos e resultaram em uma variada gama de produtos e documentários. A primeira produção consistiu em um vídeo institucional de 40 minutos, intitulado: “Ações Afirmativas: entre o projeto e o gesto”, coordenado pela professora. Maria Aparecida Moura e bolsistas de extensão, no ano de 2004. No âmbito do Programa de Aprimoramento Discente – PAD –, foram produzidos os vídeos do Seminário sobre Gilberto Freire e sua obra, v. I e II, realizado entre 22 e 26 de novembro de 2004; Seminário sobre Arthur Ramos de Araújo Pereira, v. I e II, realizado entre 20 e 24 de setembro de 2004; Seminário Oliveira Viana: o campo das relações raciais na sociedade brasileira, v. I e II, realizado entre 12 e 16 de julho de 2004. Foram produzidos também os vídeos resultantes dos Ciclos de Palestras, em 2004: Desigualdades Raciais e Políticas Públicas, com Luiza Bairros, em junho de 2004; Teorias Raciais como teorias das diferenças, com Lilia Schwarcz, em maio de 2004. E no ano de 2006, foram produzidos mais dois vídeos/documentários: a) “Se eles soubessem” (os jovens e a lei 10.639/03), e “EIHÁ – Memória e infância no reino do Congo do Aglomerado Santa Lúcia” (apoio UNIAFRO/MEC/SESU/SECAD)¹⁶.

O protagonismo do Programa Ações como indutor de políticas afirmativas no interior da UFMG

Vale relembrar que a criação do Ações se deu em um momento de efervescência, num contexto pós-Durban, em que a sociedade civil, o Estado e educação brasileira passaram a enfrentar a demanda recorrente pelas políticas de ações afirmativas desencadeadas pelo Movimento Negro e apoiada por intelectuais negros e brancos, nacionais e internacionais, das mais diversas áreas do conhecimento.

Os efeitos dessa demanda foram sentidas no ensino superior, nas esferas públicas e privadas, por meio de diversas experiências e programas de democratização do acesso e de garantia da permanência para jovens negros, indígenas e oriundos de escola pública. Do ponto de vista do marco legal, tem-se a ocorrência da promulgação da Lei 10.639/03, o Parecer CNE/CP 03/2004 e a resolução CNE/CP 01/2004. A esta legislação e documentos soma-se, ainda, o Plano Nacional para a Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana.

O advento da Lei 10.639/03 emerge como um divisor de águas na política educacional brasileira. De um lado, induziu a mudanças de eixo no fio condutor e na análise da constituição da sociedade brasileira e do seu processo histórico, antes centrado no branco português, depois no imigrante europeu e, só muito secundariamente, na contribuição dos africanos e povos indígenas. De outro lado, explicitou tensionamentos sobre a responsabilidade do poder público no combate às desigualdades raciais e explicitaram-se as tensões e discordâncias sobre a importância da inclusão da temática étnico-racial, nas políticas curriculares e nos pro-

¹⁶Relatório de Atividades do Programa Ações Afirmativas, UFMG, 2012 e Relatório final de Atividades e Cumprimento do Objeto para MEC/SECADI/UNIAFRO, 2006.

cessos de gestão (GOMES, 2009, p. 52).

Nos meios acadêmicos, provocou deslocamentos e, às vezes mal estar, ao colocar na cena histórica outros sujeitos sociais, tradicionalmente subalternizados, subvertendo os suportes e os sujeitos do discurso, da produção histórica e do conhecimento até então instituído. Considerando que as universidades brasileiras se constituíram, historicamente, como espaços institucionais brancos, tanto na formação de seu quadro docente, quanto discente. De acordo com CARVALHO (2007), as universidades

“expandiram seus contingentes de alunos e professores ao longo do século XX, mas não tomaram nenhuma iniciativa para corrigir a exclusão racial que as caracteriza desde sua fundação. Ou seja, havia a política abertamente racista, ao iniciar a distribuição dos benefícios do ensino superior, todavia não houve nenhum protesto ou ação antirracista posterior por parte dos acadêmicos brancos contra os privilégios que receberam em razão do racismo estrutural. Pelo contrário, houve grande hostilidade e rejeição à presença de docentes negros em postos importantes” (CARVALHO, 2007, p. 44).

Impulsionada pelo debate e pela conjuntura nacional, a questão da democratização do acesso, das condições de permanência dos jovens negros no ensino superior ganhou centralidade e possibilitou o fomento da discussão racial no interior da universidade pelo Ações.

Embora, ao longo da década de 2000, a UFMG tenha implementado, paulatinamente, algumas iniciativas institucionais para o estabelecimento do debate sobre a inclusão sócio-racial no seu interior, tais como: abertura de cursos noturnos, realização de dois seminários sobre democratização do acesso à universidade pública, nos anos de 2005 e 2006, entre outros, até o ano de 2008, tais iniciativas ainda não tinham se concretizado em uma efetiva política de democratização do acesso na UFMG.

Acompanhando esse movimento institucional e os debates e atividades promovidas pelo Programa Ações, também emergiram ações oriundas de docentes, alunos e técnico-administrativos da UFMG, demandando ações afirmativas como medidas de democratização do acesso e da permanência de alunos pobres e negros na UFMG, sobretudo, a modalidade de cotas raciais e para egressos de escola pública. Nessa perspectiva, em 13 de agosto de 2007, um grupo de 47 docentes desta universidade, oriundo das mais diversas unidades e áreas do conhecimento, convocados pelo Programa Ações Afirmativas, se reuniram para elaborar e apresentar uma carta à reitoria na qual demandava a adoção de tais políticas.

Parte desse grupo tornou pública essa reivindicação à comunidade acadêmica da UFMG, em artigo publicado pelo Boletim da UFMG, no dia 22 de abril de 2008. Esse processo levou a uma reunião, no ano de 2008, com a reitoria da UFMG e sua equipe. Solicitou-se, nesse encontro, que a carta à reitoria fosse lida e entregue ao Conselho Universitário. Cabe destacar que, dentre os integrantes desse grupo, encontravam-se docentes do Programa Ações Afirmativas na UFMG, Conexões de Saberes na UFMG, Observatório da Juventude, Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher, Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre Alteridade e Projeto Democracia Participativa.

Ainda nesse mesmo período, foi apresentada uma outra carta à reitoria, assinada por diferentes organizações do movimento negro e outros movimentos sociais, reivindicando um posicionamento da UFMG, diante do quadro de desigualdades raciais e sociais no ensino superior, as quais atingem de forma contundente os negros (pretos e pardos) e pobres brasileiros. Tal reivindicação se apoiava não somente em ideais políticos, mas, também, nos dados oficiais sobre desigualdades raciais, publicados pelo estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 2008, ano de comemoração dos 120 anos da abolição da escravatura¹⁷.

Nesse contexto, atendendo às solicitações de docentes, discentes, técnico-administrativos e movimentos sociais, reunidos com a reitoria e em cumprimento ao caráter democrático da gestão da universidade pública, acordou-se pela possibilidade de inclusão do recorte étnico-racial, na medida a ser adotada pela UFMG, desde que aprovada pelo Conselho Universitário. Tal proposta adicional seria apresentada ao Conselho Universitário, junto com a proposta da PROGRAD¹⁸, mediante concordância dos seus membros. Este mesmo Conselho, seguindo os princípios democráticos que dele se espera, recebeu, em reunião do dia 15 de maio de 2008, representantes do grupo de professores e dos movimentos sociais que apoiavam a inclusão da questão étnico-racial na proposta de democratização do acesso da UFMG, a fim de esclarecer os membros sobre a questão.

Após discussão e debate, em 15 de maio de 2008, o Conselho Universitário aprovou a política de bônus da UFMG, a qual consistia em um bônus adicional de 10% na nota das provas dos candidatos que tivessem cursado os sete últimos anos da Educação Básica em escola pública e mais 5% para aqueles que, na mesma condição, se autodeclarassem negros (pretos e pardos).

Posteriormente, foi criada pela Reitoria uma Comissão de Estudo e Acompanhamento de Medidas de Inclusão Social no Corpo Discente da UFMG (CAIS), com o objetivo propor políticas institucionais de inclusão social, para que o público que ingressasse na UFMG, a partir do ano de 2009, via bônus, assim como aqueles que já eram estudantes desta Universidade, vivenciassem o direito à igualdade de oportunidades no ensino superior¹⁹.

Pode-se afirmar que o Programa Ações Afirmativas, com suas ações, juntamente com os núcleos de pesquisa de extensão Conexões de Saberes na UFMG, Observatório da Juventude, Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher, Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre Alteridade e Projeto Democracia Participativa, alcançou em 2009, após tensos e intensos debates, a inserção do bônus, como mecanismo de ação afirmativa para estudantes oriundos de escolas públicas e que se declaram pretos(as) e pardos(as). Portanto, é preciso destacar o protagonismo do Programa Ações Afirmativas na promoção de ações e intervenção institucional e parcerias que culminaram com a adoção do bônus, abrindo as portas para a democratização do acesso à UFMG para estudantes negros e pardos. A adoção do bônus como modalidade de ação afirmativa pela UFMG possibilitou a aprovação em edital de Bolsas de Iniciação Científica do CNPq/Ação Afirmativa.

A partir de 2012, após a aprovação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 – a Lei das Cotas, as ações afirmativas se tornaram parte constitutiva nas Universidades brasileiras. As ações afirmativas se efetivam na UFMG em 2013, com a adoção de cotas sócio-raciais, abrangendo estudantes negros, pardos, indígenas, pessoas com deficiência e em condições socioeconômicas desfavoráveis.

A partir desse novo contexto, o Programa Ações Afirmativas passa, também, por uma série de transformações que vão, desde a revisão de suas linhas de ação, a mudanças de ordem administrativa e de Coordenação, fechando assim um ciclo iniciado em 2003 como Programa, sob a coordenação da Profa. Nilma Lino Gomes, e dá início a uma nova fase do Programa no interior da UFMG.

¹⁷Relatórios Internos do Programa Ações Afirmativas, 2008; Caderno de Anotações da Coordenação Executiva – uma década de atividades.

¹⁸No ano de 2008 estava em curso a proposta da Pró-reitoria de Graduação de adoção de bônus adicional à nota do candidato ao vestibular da UFMG, oriundo de escola pública, a qual foi apresentada, alterada e aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e, em seguida, apresentada ao Conselho Universitário.

¹⁹Esta comissão contou com representação docente, discente e de técnico-administrativos.

Considerações Finais

Entre 2003 e 2013, ocorreu um crescimento vertiginoso do Programa Ações Afirmativas, em nível interno, no que se refere ao grande número de projetos de ensino, pesquisa e extensão, quanto ao número de alunos de graduação e pós-graduação participantes de nossas atividades, seja como bolsistas, seja como voluntários. Em nível externo, o seu reconhecimento como um programa de grande relevância no trato da questão étnico racial implicou em demandas por pesquisas em nível nacional, aumento de parcerias com diversos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros – NEABs e, ainda, demandou a participação dos professores em inúmeras ações, tais como palestras, debates, consultorias, atendimento a Escolas, etc. Como se pode notar, esse conjunto de fatores que impulsionou o seu crescimento foi acompanhado de diversos movimentos, no sentido de viabilizar ações mais intensas na perspectiva da promoção da democratização do acesso de jovens negros na Universidade, bem como sua institucionalização.

A trajetória do Programa Ações Afirmativas atesta que a importância dos NEABs vai muito além da formação para as relações étnico-raciais. Esses núcleos têm se destacado pela luta antirracista, interna e externamente aos seus espaços institucionais, com uma significativa produção de conhecimentos contra-hegemônicos, que permitiu impulsionar a produção acadêmica no campo das relações étnico-raciais, apresentando novas narrativas sobre a história da população afro-brasileira e africana, valorizando as histórias, as vozes historicamente silenciadas e os saberes tradicionais e populares, além de interrogar a própria universidade e seu papel na sociedade contemporânea (MIRANDA *et al*, 2018; GOMES *et al*, 2017).

Assim como os demais NEABs, o Ações Afirmativas, também, se caracterizou como um espaço de pertencimento, de acolhimento e afetividades para negras e negros que passaram a reivindicar um *locus* até então, hegemonicamente branco.

As experiências do Programa Ações Afirmativas, na sua primeira década de existência, abordadas neste texto, não esgotam todas as ações e atividades realizadas no período em foco, mas são suficientes para evidenciar o contexto de sua criação, os desafios políticos, institucionais, suas conquistas e seu protagonismo, no quadro das ações afirmativas, e de seu papel frente à democratização do acesso e à permanência de estudantes negros e indígenas no interior da UFMG.

Referências Bibliográficas:

- ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra; SILVÉRIO, Valter. *Ações Afirmativas no Brasil: experiências bem sucedidas de acesso na Pós-Graduação*. v. 1. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 2016.
- CARVALHO, José Jorge de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. *PADÉ: estudos em filosofia, raça, gênero e direitos humanos*. UniCEUB, FACJS, v.2, n. 1, 2007, p. 31-50.
- CARVALHO, J. J. Ações afirmativas como base para uma aliança negro-branca-indígena contra a discriminação étnica e racial no Brasil. In: GOMES, N. L.; MARTINS, A. A. *Afirmando direitos: acesso a permanência de jovens negros na universidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- CARVALHO, J. J. *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*. São Paulo: Attar Editorial, 2005.
- DAFLON, Veronica; JUNIOR, João Feres; CAMPOS, MORATELLI, Gabriela, 2014. *Levantamento das políticas de ação afirmativa 2014: evolução temporal e impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais*. Rio de Janeiro: GEMAA/IESP.
- GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. *As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa*. *Educar em Revista* (Impresso), p. 19- 33, n. 2013.
- GOMES, Nilma Lino. *Educação para a Diversidade e Projetos Emancipatórios*. Projeto de pesquisa, Cnpq, 2008, mimeogr.

- GOMES, Nilma Lino. *Educação, Diversidade Étnico-Racial e Movimento Negro*: articulações entre conhecimentos e práticas. Projeto de pesquisa, Cnpq, 2009, mimeogr.
- GOMES, Nilma Lino; MIRANDA, S. A. de; PRAXEDES, V. L.; JESUS, R. E.; BRITO, J. E. *Relações étnico-raciais e produção de conhecimento*: novos atores políticos e acadêmicos. Relatório Final, CNPq, 2017, mimeogr.
- GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador*: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- GOMES, Nilma Lino; OLIVEIRA, Elania de (Org.). *Identidades e Corporeidades Negras*: Reflexões sobre uma experiência de formação de professores(as) para a diversidade étnico-racial. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy A. (Org.). *Afirmando direitos*: acesso e permanência de jovens negros na Universidade. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2006.
- GOMES, Nilma Lino (Org.). *Tempos de lutas*: as ações afirmativas no contexto brasileiro. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada e Diversidade, 2006.
- GOMES, N. L. Cotas para a população negra e a democratização da universidade pública. In: PEIXOTO, M. C. L. (Org.). *Universidade e democracia*: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2004, p. 44-55.
- GOMES, N. L. Para além das bolsas acadêmicas: ações afirmativas e o desafio da permanência dos(as) jovens negros(as) na universidade pública. IN: SILVÉRIO, V; MOEHLECKE, S. (Orgs.) *Ações afirmativas nas políticas educacionais*: o contexto pós-Durban. São Carlos: EdUFSCAR, 2009a.
- GOMES, N. L. Limites e possibilidades da implementação da lei 10639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, M.; HERINGER, R. (Orgs.). *Caminhos convergentes*: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009b, p 41-76.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Movimento negro e educação. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, set./out./nov./dez, 2000.
- HENRIQUES, Ricardo, 2001. *Desigualdade racial no Brasil*: evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: IPEA, 2001. Texto para Discussão 807.
- HERINGER, R. R. Ação afirmativa à Brasileira: institucionalidade, sucessos e limites da inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil (2001-2008). In: Ângela Randolpho Paiva. (Org.). *Entre dados e fatos*: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras. 1ed. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2010, v. 1, p. 117-141.
- HERINGER, R. R. Ação afirmativa: estratégias pós-Durban. In: Átila Roque; Sônia Correa; Fernanda Carvalho. (Org.). *Observatório da Cidadania - Relatório 2002*. 1ed. Rio de Janeiro: IBASE, 2002b, v. 6, p. 55-61.
- HERINGER, R. R.; Ferreira, R. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001- 2008. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana. (Org.). *Caminhos Convergentes*: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. 1ed. Rio de Janeiro: ActionAid e HBS, 2009, v. 1, p. 1-292.
- HERINGER, R. R. O Próximo passo: as políticas de permanência na universidade pública. In: PAIVA, A. R. (org.). *Ação afirmativa em questão*: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. Rio de Janeiro: Ed. Pallas, 2013, p. 74-99.
- HERINGER, Rosana & HONORATO, Gabriela. Políticas de Permanência e assistência no ensino superior público: o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). In: BARBOSA, M. Ligia (org.). *Ensino Superior*: expansão e democratização. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014, p. 315-350.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *Desigualdades raciais, racismo e políticas públicas*: 120 anos após a abolição. Brasília, IPEA, Diretoria de Estudos Sociais, 2008.
- JODAS, Juliana; KAWAGAMI, Erika. Políticas de acesso ao ensino superior: os desdobramentos na configuração dos programas de ação afirmativa no Brasil. Trabalho apresentado no *XI Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*. Salvador: UFBA, 2011.
- MARÇAL, José Antônio. Políticas afirmativas no Brasil: uma luta histórica do Movimento Negro. In: SANTOS, Juliana Silva; COLEN, Natalia Silva; JESUS, Rodrigo Ednilson de (Orgs.). *Dois décadas de políticas afirmativas na UFMG*: debates, implementação e acompanhamento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 21-36.
- MIRANDA, Shirley; PRAXEDES, V. L.; BRITO, J. E. Afirmiação na Pós-Graduação: experiências, tensões, articulações e deslocamento de uma proposta de ações afirmativas na Pós-Graduação em Minas Gerais. In: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra; SILVÉRIO, Valter. *Ações Afirmativas no Brasil*: experiências bem sucedidas de acesso na Pós-Graduação. v. 1. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 2016.
- MIRANDA, S.A. de; GONÇALVES, C.R.T.; SANTOS, S.A. dos; PIRAGIBE, F. G.; MIRANDA, S.M. de. Justiça cognitiva: a produção bibliográfica dos NEABS e grupos correlatos. In: SILVA, P.V. B da; REGIS, K.; MIRANDA, S.A.de. *Educação das relações étnico-raciais*: o estado da arte. Curitiba: NEAB – UFPR; ABPN, 2018. p. 625-650.

- PAIXÃO, M.; ROSSETTO, I.; MONÇORES, E. & SANTANNA, D. Ações afirmativas no ensino superior público e políticas de apoio estudantil. In: *Cadernos do GEA*. n.2 (jul./dez. 2012). Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012, pgs. 9-10.
- PAIXÃO, Marcelo. *Manifesto anti-racista: ideias em prol de uma utopia chamada Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, LPP/UERJ, 2006.
- PASSOS, Joana Célia dos. Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n.02, p. 155-182, Abril-Junho 2015.
- PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana.(Org.). *Caminhos Convergentes: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. 1ed., Rio de Janeiro: ActionAid e HBS, 2009, v. 1, p. 1-292.
- RODRIGUES, Tatiane Consentino. *Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990*. São Carlos: Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFSCAR, 2005. (Dissertação, Mestrado em Sociologia).
- ROZA, Isis Silva; ROZA, Luciano Magela. NEABs e a Proposição de Educação para as Relações Étnico-raciais. *Revista Interterritórios: Revista de Educação*. Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, v.6, n.12, 2020.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). *Epistemologias do sul*. Coimbra: Almedina, CES, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI*. Por uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.
- SANTOS, Juliana S.; COLEN, Natália S.; JESUS, Rodrigo Ednilson (Orgs.). *Dois décadas de políticas afirmativas na UFMG*. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2018.
- SANTOS, Juliana S A adoção de ações afirmativas de recorte racial para as universidades brasileiras: uma arena de embates discursivos. In: SANTOS, Juliana S.; COLEN, Natália S.; JESUS, Rodrigo Ednilson (Orgs.). *Dois décadas de políticas afirmativas na UFMG*. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2018, p. 59-76.
- SILVA, Joselina da & PEREIRA, Amauri M. *Olhares sobre a mobilização brasileira para a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas*. Belo Horizonte: Editora Nandyala, 2013.
- SILVA, P.V. B da; REGIS, K.; MIRANDA, S.A.de. *Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte*. Curitiba: NEAB – UFPR; ABPN, 2018.
- SILVÉRIO, Valter Roberto. A (re)configuração do nacional e a questão da diversidade. In: ABRAMOWICZ, Anete e SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs). *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*, Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006, p.87-108.
- SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate do racismo institucional no Brasil. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 117, p. 219-246, nov. 2002a.

Expressão Corporal e a Dança Afro na Conjuntura Atrófica

Corporal Expression and the Afro Dance Atrophic Conjuncture



<http://eoi.citefactor.org/10.11248/ehum.v14i1.3280>

Jurandir de Souza¹

Doutor em Antropologia Ambiental pela Universidade Federal do Paraná
Professor de Antropologia na Universidade do Estado de Minas Gerais
jurandir.souza@uemg.br



Recebido em: 27/05/2021 – Aceito em 31/07/2021

Resumo: A arte contém uma força espiritual passível de encontrar no corpo humano um local propício para o seu desenvolvimento. Neste sentido, a dança afro se apresenta como um destes elementos que aproxima o corpo, a mente e o espírito, possibilitando equilíbrio emocional ao indivíduo submetido as agruras da realidade. Ela possui um efeito simbólico, educativo e representacional, porque o seu caráter utilitário permite acioná-la como barreira contra a desesperança e a incredulidade diante de um cenário nefasto causado pela pandemia.

Palavras chave: arte - dança afro – simbolismo – cultura – pandemia

Abstract: Art contains a spiritual force capable of finding a suitable place in the human body for its development. In this sense, afro dance presents itself as one of the elements that brings the body, mind and spirit closer, allow ingemotional balance to the individual subject edto the hard ships of reality. It has a symbolic, educational and representational effect, because its utilitarian character allows it to act as a barrier agains tho pelessness and incredulity in the face of a nefariouss cenario caused by the pandemic.

Keywords: art - afro dance - symbolism - culture - pandemic

Introdução

Destacamos nesta reflexão a dança como um caminho para o fortalecimento do espírito e do sentimento. A seguir, abordaremos a sua dimensão educativa e como a dança pode se constituir como mecanismo na construção do ser humano integral, e por fim, devemos reconhecê-la como aporte simbólico no enfrentamento das mazelas causadas pelo atual cenário mordaz.

O surgimento da Antropologia revelou que as expressões culturais têm demonstrado novas acepções acerca do homem, onde a representação do cotidiano praticado é resultado de ações, muitas vezes, irrefletidas, que podem permitir solucionar situações desagradáveis¹ para a sociedade (LÉVI-STRAUSS, 2004; LARAIA, 2006). A sensação de alegria, dor, afeto, sagrado e do profano, etc. encontram no corpo humano um território profícuo para a manifestação do indivíduo. Esta pode vir representada em símbolos ou em ações reais, reforçando-nos a crença de que a cultura filtra as emoções da vida.

A pandemia iniciada em meados de 2019 no mundo, e posteriormente no Brasil, nos trouxe ensinamentos diversos e com isso destacamos a importância da imersão no mundo do corpo e do sentimento.

¹Esta expressão está associada ao momento atual que vivemos causada pela pandemia em curso.

“A arte existe para que a realidade não nos destrua”, com esta frase Friedrich Nietzsche (1844-1900) nos envolveu de forma incondicional na imagem de que a vida arrebatada pelo medo e a desesperança, alavancada pelo conteúdo pandêmico que passamos a subsistir, trouxe novos contornos para a existência. Ao elevarmos o caráter utilitário do corpo e utilizá-lo para combater o desencanto avassalador diante da atualidade, atingimos a dimensão do sublime notabilizado pela espiritualidade. Este é o mundo da dança, e de forma mais específica, da dança afro.

A partir da sua singularidade, a dança afro assenta-se na complexidade invólucro da religião, da filosofia, da interação e do sentimento individual e coletivo, e remete na ancestralidade das coisas, dos animais, da natureza e permite-se procurar o restabelecimento de um outro modo de viver, diante de um mundo em desalinho.

A expressividade da dança é inegavelmente de extrema importância na vida dos indivíduos e povos. Naturalmente, não se pode falar em uma dança específica, principalmente a dança afro, sem buscarmos as raízes da própria dança.

Segundo as palavras de Fux (1983, p. 15), “O que é dança? Poesia encarnada nos íntimos impulsos de um corpo, em seus ritmos e gestos”.

Para o referido autor, percebe-se a importância da dança para o indivíduo e para a sociedade. Ainda,

Vivem no Brasil os mais variados tipos de danças e bailes folclóricos, desde o mais rudimentar, a simples roda de homens e mulheres de mãos dadas — a ciranda’ do interior pernambucano — até os mais elaborados de que pode ser exemplo a dança de bastões. Nem sempre, porém, um desses tipos de dança ou baile pode apresentar, na vastidão do território nacional, um número apreciável de variantes. (CARNEIRO, 1974, p. 31)

De acordo com as palavras do autor, muitas danças podem não ser disseminadas por todo o país, mas a sua polissemia cultural reflete um saber local, regional ou nacional e pode fazer interface com a educação.

Portanto, a dança está inscrita na dimensão educativa ao ser planejada com a perspectiva escolar e pode abranger vários aspectos do desenvolvimento humano, pois, é um dos caminhos a percorrer para a construção do homem total, ou seja não fragmentado.

Na Educação, o planejamento adequado das práticas culturais a partir da dança, é possível contribuir no suprimento das necessidades intelectuais, motoras e espirituais dos educandos, promovendo a interação do corpo em expressões que conduzam ao enfrentamento de situações indesejadas.

Os caminhos que conduzem à formação do ser humano integral necessitam passar por processos que fujam à formalidade e muitas vezes de conteúdos descontextualizados. O homem do passado, necessitava de informações lógicas, estruturas rígidas, pensamento analítico, linear e treinamento especial. No entanto, atualmente almejamos não apenas caminhos racionais, mas também intuitivos, construídos com emoção e afetividade inscritos nas artes e nas manifestações do corpo.

Indubitavelmente, a pessoa retira do movimento da dança um momento de satisfação, logo torna-se evidente que uma atividade que reúna elementos como o movimento, o ritmo, a música, a plasticidade e a ludicidade suprem necessidades básicas e podem intervir positivamente no seu desenvolvimento psíquico e espiritual.

Evidentemente, a palavra dança envolve um conceito universal de arte já percebido por todos que por ela se interessa. Cabe-nos, portanto, elucidar as diferenças fundamentais entre a “dança arte” com um fim em si própria, e a dança que propomos operacionalizar na escola. O dicionário nos apresenta o verbete dança como: “cadência de passos e saltos ao som e ao compasso de uma música”. (FERGUSON, 1980)

Para Berge (1988) dança afro significa “um conjunto de técnicas rigorosas, aliadas a dons particulares dos bailarinos na elaboração de movimentos harmoniosos” (p. 14). Para Stokoe (1987) “a dança é a resposta corporal a determinadas motivações” (p.16). O elemento principal da dança consiste em buscar vivências corporais intensas, baseadas na alegria pessoal inserida entre as necessidades humanas. Portanto, a dança em si, não exige de seus praticantes atributos específicos, pelo contrário, trabalha com aqueles disponíveis na construção de um saber homogêneo e compartilhado.

Pedagogicamente, o ato de dançar toma a consciência das interações entre o corpo, a mente e o espírito na construção da pessoa. (BERGE, 1985, p.25). E tal consentimento ocorre por meio do “sentido de ser”, que significa: “compreensão psicológica da vivência corporal e experiência física e receptividade para aprender. (IDEM).

Assim, a experiência e a consciência das experiências, refina a qualidade das informações, e conseqüentemente, o aprendizado se constrói por intermédio das descobertas proporcionado tacitamente pela dança. Compreendemos que a interação entre os sujeitos envolvidos neste processo lida com o ambiente, com os homens e com a vida de modo diferente. Segundo Santin (1990), o ensinamento sob a perspectiva artística não é priorizar a compreensão cognitiva, mas ensiná-lo a viver totalmente.

Sob esse viés, podemos considerar que viver diante de um cenário atóxico, como o atual resultado da pandemia, devemos lançar propósitos atenuantes com poder de desenvolver a sustentabilidade das emoções.

Diversos conteúdos programáticos têm sido elaborados sob a ótica da corporeidade, com ênfase na dança. Contudo, sabe-se que a aplicabilidade desta atividade só poderá atingir os fins que se propõe, quando o entendimento passar pela superação de que a vida está além da dicotomia saúde/doença.

Identificamos que as suas potencialidades se inscrevem num conjunto de elementos permeados pelo equilíbrio psicológico e pela solidariedade. Com isso, podemos promovê-la no intuito de construir um aprendizado social suprindo as necessidades dos sujeitos, estimulando os sentidos rumo a uma percepção mais crítica do mundo.

O corpo humano, a despeito da evolução filosófica permanece preservado e proibido às investigações mais íntimas. Toda atividade que envolve Consciência Corporal, pressupõe um estudo aprofundado das sensações mais recônditas, e revela a possibilidade de uma mudança significativa na superação do imobilismo, abrindo-se para uma concepção mais abrangente, isto é, colocando o corpo como espaço do simbólico e da percepção imagética.

No mesmo caminho, vale salientar que o corpo na dança afro encontra-se envolvido diante de uma complexa relação de rituais, principalmente, religiosos (SILVA, p.11,1994). Percebe-se, então, a necessidade do resgate da história dos povos escravizados para superar determinados princípios preconceituosos disseminados no Brasil, como nos aponta Silva:

o caso dos autos da Visitação do Santo Ofício da Inquisição, nos quais estão registrados nos processos de julgamento de muitos adeptos dos cultos afro-brasileiros que foram perseguidos (sob a acusação de praticarem “bruxaria”) pela Igreja católica no Brasil colonial.

Ou, então, “boletins de ocorrência” feitos pela polícia para relatar a invasão de terreiros e a prisão de seus membros, sob a acusação de praticarem curandeirismo, charlatanismo, etc.(SILVA,p.12, 1994.)

Concomitantemente, os ritmos e todas as demais manifestações artísticas, como a própria dança, cultura religiosa, etc. sofreram prejuízos causados por este pensamento depreciativo. Substituir a antiga visão da marginalidade pela verdadeira essência desses elementos, traz em última análise, uma contribuição inegável para a cultura e a educação em sua generalidade.

Tal crítica, também encontramos em Santos, quando descreve:

A maioria dos estudos conhecidos acerca da tradição afro-brasileira têm sido analisados a partir do aspecto antropológico ou da transmissão oral; a linguagem corporal e o aspecto educativo têm tido pouca consideração entre os estudiosos da área em questão. Tenho observado e vivenciado essa situação, sobretudo na área de dança-arte-educação.(SANTOS, p.17, 2002)

Pelo exposto acima, percebemos que ao resgatarmos pedagogicamente a história dos negros, possibilita-se rearticular a visão da influência cultural afro em vários sentidos.

Vale lembrar que os milhões de africanos trazidos para o Brasil, tinham cada qual, suas crenças, idiomas e rituais diferentes e nesta amálgama incluíam-se reis, rainhas, príncipes e princesas. Portanto, muito mais do que pessoas, viajavam tradições culturais, princípios religiosos, domínio artístico e expressões corporais. As diversas danças, sejam cerimoniais, guerreiras e competitivas, danças litúrgicas ao som de instrumentos de percussão, desempenharam um papel de grande relevância em suas terras, além disso, consistiam em formas de luta, substanciados por celebrações mágico-religiosas, que receberam denominações diferentes, conforme a região: N’Angolô (em Benguela), Cambangula (na região de Huíla, sul de Angola) e Bassula (em Luanda, capital ao norte). Todas impulsionadas pela crença e libertação. Muitas dessas manifestações religiosas foram utilizadas para resistência, superação e enfrentamento, expressadas simbolicamente.

No período escravocrata do Brasil, as festas dos negros tinham, aspectos lúdicos ou religiosos, cujo exemplo mais significativo é o candomblé. Dentre as várias formas de organização, a dança, a música, a estória, o canto e a indumentária eram bastantes explorados. Essas manifestações promoviam a integração entre as etnias escravizadas, a solidariedade e a organização política desses negros. (SANTOS, p.18, 2002.)

Como dança, a africana é considerada a mais antiga manifestação do ser humano. Ela não só ainda está viva, como em pleno processo de desenvolvimento. Pode ser definida como uma expressão ritmada pelo toque da percussão e com movimentos de expressão corporal inspirados nas diversas tribos. E ao som das tumbadoras, atabaques, bongós, chiquerês, com movimentos elásticos do tronco, flexões e extensões, caracterizados como guerreiros prontos para o ataque, a dança afro se transforma na manifestação da alegria, do prazer e da comunicação com o divino.

O teor simbólico da dança constrói sentido ao mundo de forma imediata, e reproduz na sociedade caminhos para aproximar a língua, religião e as outras formas artísticas.

Aprendemos com Bourdieu (2010), que a partir dos símbolos uma comunidade expressa suas principais características acerca dos sentidos e das representações, por isso, eles podem ser utilizados como bases solidificadas para que a dimensão da esperança e do otimismo possam superar a dimensão da descrença, provocada por uma realidade exasperada como a qual estamos mergulhados atualmente.

Assim, entendemos que a sublevação da arte, sobretudo da dança, simboliza um momento de equilíbrio corpo, mente e espírito, onde pretende-se reunir esforços para enfrentar os problemas derivados do mundo real que recaem sobre a nossa subjetividade.

Por fim, diante do cotidiano atroz que vivemos na atualidade, a dizimação das pessoas em todo mundo, a proliferação exponencial das agruras diárias e o desencadeamento incentivado pelos obituários, podemos reconhecer na dança afro uma defesa do espírito, e por mais que estejamos impregnados de realidade, ela nos edifica e traz alívio ao sabermos que o corpo humano está além da dimensão sanitária. Ela traduz ações originadas no campo do sagrado e resulta de práticas motivadoras num pensamento mais positivo e revitalizado.

Referências Bibliográficas:

- ADORNO, THEODOR. Teoria estética. São Paulo : Martins Fontes, 1990.
- BERGE, Yvone. Viver o seu corpo. Por uma pedagogia do movimento. 4.ed. São Paulo : Martins Fontes, 1988
- BOURDIEU, PIERRE. O poder simbólico. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 2010.
- BRIKMAN, Lola. A linguagem do movimento corporal. São Paulo :Summus, 1989.
- BOSSU, Henri & CHALANGUIER, Claude. A expressão corporal. São Paulo: Lince, 1979.
- CARNEIRO, E.; Folguedos tradicionais. Rio de Janeiro: Conquista, 1974.
- Claude Lévi-Strauss. O cru e o cozido. Mitológicas 1. São Paulo, CosacNaify, 2004.
- FERGUSON, Marilyn. A conspiração aquariana. 6.ed.Rio de Janeiro: Record, 1980.
- FREIRE, João B. Educação de corpo inteiro. Teoria e prática da Educação Física.3.ed. São Paulo: Scipione,1992.
- FUX, M.; Dança, experiência de vida. Tradução SILVA NETO, N. A.; São Paulo: Summus, 1983
- HASELBACH, Bárbara. Dança, improvisação e movimento. Rio de Janeiro : Ao Livro Técnico, 1989.
- LARAIA, Roque de Barros. Claude Lévi-Strauss, quatro décadas depois: as mitológicas, in Revista Brasileira de Ciências Sociais, Vol. 21, nº60, suppl 60, São Paulo, 2006.
- MEDINA, João P.S. O brasileiro e seu corpo. Campinas: Papyrus, 1990.
- MOREIRA, Wagner Wey(Org).Por uma concepção sistêmica na pedagogia do movimento. Educação Física e esportes, perspectivas para o século XXI. Campinas : Papyrus, 1992.
- NIETZSCHE, Friedrich. Assim falou Zarathustra. São Paulo: Editora Martin Claret, 2003. Coleção A obra-prima de cada autor, v. 22.
- NOT, Louis, As pedagogias do conhecimento. São Paulo, Difel, 1981.
- SANTIN, Silvino. Educação Física- uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: Unijuí, 1990.
- SANTOS, I. F; Corpo e ancestralidade: uma proposta pluricultural de dançaarte-educação. Salvador: UFBA, 2002
- SENGE, Peter .A Quinta disciplina. São Paulo : Best Seller , 1990.
- SILVA, V. G; Candomblé e umbanda — Caminhos da devoção brasileira. São Paulo: Ática, 1994
- STOKOE, Patrícia & HARLE, Ruth. Expressão corporal na pré - escola.2.ed. São Paulo: Summus, 1987.

Um Documento só Responde o que lhe é Perguntado: como fazer emergir da documentação, as vozes silenciadas das culturas educativas não escolares, presentes em Minas Gerais, no século XVIII?

The Document Only Answers What It Has Asked: How to make the silenced voices of non-school educational cultures, present in Minas Gerais, in the 18th century, emerge from the documentation?



<http://eoi.citefactor.org/10.11248/ehum.v14i1.3284>

Hilton César de Oliveira

Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense
Professor de Antropologia na Universidade do Estado de Minas Gerais
h.cesar.oliveira@uol.com.br



<https://orcid.org/0000-0001-5624-0490>

Recebido em: 06/06/2021 – Aceito em 31/07/2021

Resumo: O artigo busca analisar a documentação colonial relacionada as devassas eclesiásticas e pastorais no que tange as culturas educacionais e não escolares e as políticas educadoras dos comportamentos direcionadas às restrições étnico raciais da população de Minas Gerais no século XVIII. A partir da análise de um referencial que analisa as políticas educacionais e de contenção da mestiçagem presente na documentação citada, analisa-se o efeito simbólico, educativo e representacional na população não branca e que reflete um cenário escludente.

Palavras chave: Pastorais, políticas educacionais, População, Política de contenção

Abstract: The article seeks to analyze the colonial documentation related to ecclesiastical and pastoral investigations regarding educational and non-school cultures and educational policies of behaviors aimed at ethnic-racial restrictions of the population of Minas Gerais in the 18th century. From the analysis of a framework that analyzes educational policies and the containment of miscegenation present in the aforementioned documentation, the symbolic, educational and representational effect on the non-white population is analyzed, which reflects an excluding scenario.

Keywords: art - afro dance - symbolism - culture - pandemic

¹ BLOCH, Marc. Introdução à História. Lisboa: Publicações Europa-América, 1997, p.112. Sugere o autor que o silêncio encontrado em uma dada fonte pode ser preenchido pela eloquência de outras, ou mesmo, parar ver sentido no silenciamento antes constatado.

²GINZBURG, Carlo. O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício. São Paulo: Cia das Letras, 2007, p. 288.

³ BLOCH, Marc. Apologia à História ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 8. Segundo o autoré a pergunta que fazemos que condiciona a análise e, no limite, eleva ou diminui a importância de um texto retirado de um momento afastado.

Introdução

Ao protagonismo silencioso das populações sem acesso à escrita (ágrafas), essa é a direção a que se deve voltar o olhar dos pesquisadores das práticas educativas não escolares, comprometidos em fazer emergir da documentação, o protagonismo dos negligenciados por elas, que de outro modo permaneceriam esquecidos.

Sabe-se da complexidade presente nessa tarefa, porque isso depende da habilidade na identificação das conexões existentes entre um ou mais acervos documentais. Disso decorre que dentre fontes mudas e eloquentes (depende do ponto de vista do leitor) deve-se se buscar o equilíbrio, posto que, o interdito, o subliminar, o silêncio podem ser equacionados, pondo-se as fontes frente a frente. Como já anunciava Marc Bloch: a comparação é a varinha de condão da História.¹ Contudo, tudo isso dependerá da feitura da pergunta certa, posto que, só ela revelará aquele documento esquecido nos arquivos, que passará ser a pedra angular na compreensão de uma cultura educativa que não se expressa pela cultura escrita, pelo menos não de forma direta.

Trata-se à maneira de Ginzburg, de dar voz às culturas ágrafas, ainda que se deva buscar contornar os filtros presentes em uma cultura escrita, no intuito de se depurar a maior parte possível de impressões e julgamentos, que não sejam condizentes com o grupo social que se procure retratar. Até porque não existem textos neutros, como bem asseverou Ginzburg².

Por outro lado, outro aspecto também deve ser salientado: a indagação correta dependerá também de quão bem informado esteja o pesquisador, sobre o contexto social que perpassa o objeto a ser pesquisado, e mais ainda: sobre a produção historiográfica dedicada a ele. No primeiro caso dicionários, compêndios, legislações, instruções, ex-votos, memórias, orações fúnebres dentre outros são sempre bem-vindos para se aproximar o máximo possível do período estudado, ainda que não se possa de todo evitar, a condição de estrangeiro no passado. Já no segundo caso, além da leitura dos textos de referência, a busca de artigos dedicados ao tema, apresenta-se como algo indispensável, pois, possibilita aproximar-se mais ao estado da arte das pesquisas sobre o tema. Em sendo assim, o pesquisador deve-se despir do pudor de baixar das estantes das bibliotecas coleções completas de revistas especializadas, respeitantes ao tema de pesquisa escolhido, ainda que isso cause impaciências aos bibliotecários, ou ainda dedicar longas horas em frente ao computador na investigação on-line. Ele deve admitir que a resposta a um problema de pesquisa está relacionada a obtenção de todo e qualquer material de que se puder dispor³.

O estado de coisas até aqui discorrido, é familiar aos “excêntricos” historiadores da educação, que elegeram o século XVIII (notadamente, os que trabalham com as quatro primeiras décadas) como um local privilegiado para se garimpar culturas educacionais não escolares, como modo de ampliar a inteligibilidade das sociedades em que elas se constituíram. As especificidades das pesquisas, nas quais atua o historiador das culturas educativas não escolares, demarca uma relação intimista deste para com as fontes. Isso porque a ele é obrigatório conhecê-las a fundo, se quiser extrair delas o que elas puderem oferecer de melhor. Estudar a História da Educação, e em particular, estudar as formas educativas não escolares, não é se debruçar, meramente, sobre as especificidades dessas formas *strictu sensu*, mas sim considerá-las como possíveis chaves interpretativas de uma formação social em particular.

⁴ Constituições Primeiras do Arcebispo da Bahia, feitas e ordenadas pelo senhor Sebastião Monteiro da Vide, propostas e aceitas em o Sínodo Diocesano, em 12 de junho de 1707. São Paulo: Tipografia 2 de dezembro, 1853.

⁵ LONDONO, Fernando Torres. Sob a autoridade do pastor e sujeição da escrita. Os bispos do Sudeste do Brasil do século XVIII na documentação pastoral. História- Questões e Debates, Curitiba, n. 36, p.189-217, 2002.

⁶ RODRIGUES, Flávio Carneiro. Cadernos históricos do Arquivo Eclesiástico da Arquidiocese de Mariana – segunda coletânea das visitas pastorais do século XVIII no bispado de Mariana. Ouro Preto: Editora Dom Viçoso, 2005.

⁷ Revista do Arquivo Público Mineiro, Ano XXX, 1980, p. 112.

A Primeira Parte da Pesquisa

Foi por esse caminho que se enveredou a primeira parte desta pesquisa, ao se debruçar sobre as Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia⁴, principalmente, no que concernia às visitas Pastorais⁵, que adquiriram a forma do que se poderia caracterizar como “educadora dos comportamentos”.

Essas visitas eram precedidas pela redação das pastorais feitas pelo titular de cada diocese, na forma de capítulos, em que seriam arguidos tanto a população laica como os clérigos no geral, no tocante à sua observância. Vale ainda destacar que cada pastoral tomava a forma de um estudo etnográfico, ainda que o termo ainda não existisse, posto que, estava alicerçada na investigação precípua do comportamento dos fiéis no tocante à doutrina Tridentina, sempre considerando elementos observáveis no meio social, como causadores dos comportamentos indesejáveis. Ela estava fundamentada em produzir correições, no que respeitava aos pecados mais comuns, previamente identificados.

Feito o trabalho de compreensão dos desvios, o visitador estava melhor qualificado para se insurgir contra as formas mestiças de religiosidade popular, que pudessem oferecer risco aos pilares centrais da ortodoxia católica, e em decorrência disso, pudessem ameaçar a integridade doutrinal da Igreja em solo mineiro. Por isso, as pastorais adquiriram uma forte feição catequética, um instrumento claro de uma cultura não escolar, envolvida, em última análise, com a manutenção do controle social da população mineira.

Em virtude disso, cada carta pastoral tem que ser entendida no interior de um ambiente social que a perpassava, ou seja, como elemento de peso na compreensão da formação social mineira. Sendo assim, em 1726, a pastoral de dom frei Antônio de Guadalupe elegeu como ponto central o combate à prática do concubinato, considera o maior delito praticado nas Minas. De um documento composto em 19 capítulos, em que 18 deles são sumários, com apenas 01 item, salta aos olhos que um deles, exatamente o capítulo de nº 4, dedicado à condenação ao concubinato, tenha 6 itens.⁶ Com isso fica claro o principal objetivo perseguido pela pastoral: conter a instabilidade social produzida pelas uniões livres, uma vez que advinham delas, uma prole mestiça desejosa de ascensão social, que colocava em risco a integridade do padrão social constituído pela limpeza de sangue.

Uma das maiores ruínas que está ameaçando estas Minas, é a má qualidade de gente de que elas vão enchendo, porque como todos esses povos vivem licenciosamente, sem a obrigação de casados, vai havendo nelas tão grande quantidade de mulatos, que dentro em breve anos, será sem comparação muito maior o seu número que o dos brancos (...) Por serem herdeiros de seus pais, necessariamente hão de todos possuir cabedais, confesso a Vossa Majestade será esta gente a mais perniciosa que pode haver nestes povos (...)

Dom Lourenço de Almeida, Vila Rica, 20 de abril de 1722⁷.

Já uma outra pastoral de dom frei Manoel da Cruz, de 1757, elegeu em especial a difusão da oração mental precedida da liturgia, pela qual os párocos ou capelães deveriam ensinar a doutrina cristã a seus fregueses, inclusive escravos. Mas não foi só isso, determinou também a fiscalização sobre aos senhores para ver se esses estavam impondo algum empecilho aos casamentos entre cativos. O real objetivo de dom frei Manoel da Cruz, ao portar-se dessa forma, pode ser depreendido em seu relatório decenal à Santa Sé, redigido em 1757, ao declarar “que nas Minas proliferava a torpeza diversificada dos vícios” e “que seu esforço foi sempre combatê-la”⁸. Em suma, quantos mais casamen-

⁴RODRIGUES, Flávio Carneiro. Os relatórios decenais dos bispos de Mariana enviados à Santa Sé. Ouro Preto: Editora Dom Viçoso, 2005.

⁵FONSECA, Thais Nivia de Lima e Fonseca: Sociabilidades e estratégias educativas numa sociedade mestiça. (Minas Gerais, Brasil, século XVIII) Actas do Congresso Internacional Espaço Atlântico de Antigo Regime: poderes e sociedades. 2005.

¹⁰FIGUEIREDO, Luciano Raposo de Almeida. Segredos de Mariana: pesquisando a Inquisição mineira. Acervo, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, 1987. Esse texto é de fundamental importância, para a compreensão do modo de como se processavam as visitas diocesanas.

tos houvessem entre escravos, menor seria o acesso dos senhores a suas escravas, diminuído, assim, o número de mestiços...

Para se chegar ao estágio de investigação descrito nas linhas acima convém evocar alguns pontos que foram tratados no início desse texto. O primeiro deles é seguir a máxima de que uma fonte histórica só é revelada como tal, a partir de uma pergunta formulada na mente do historiador. Disso decorre, por conseguinte, que se deve ter “espírito aberto” na interpretação dos indícios existentes na documentação, procurando dá-lhes sentido. O segundo é procurar escapar do cânone de uma História da Educação voltada confortavelmente para a instituição escolar, como único lugar de sociabilidade do fazer educacional. Um terceiro e, talvez o mais difícil para muitos, é a necessidade da superação das dificuldades existentes, no trato com uma documentação tipicamente manuscrita, do século XVIII.

Mas, contudo, devo insistir, essa tarefa só terá sentido se se passar a compreender as práticas educativas para além do espaço escolar convencional. Quais sejam: voltadas para a formação moral e religiosa da população, nos espaços públicos de sociabilidade, sem que, contudo, implicassem obrigatoriamente no uso de escolas convencionais.⁹ Essa ampliação do entendimento do conceito de práticas educativas, em muito beneficiará as investigações relativas ao período colonial, retirando obstáculos que impedem a percepção sobre o uso de uma gama diversificada de formas educativas, que tinham por objetivo, o controle social das populações daquele período.

Esse movimento pode ser exemplificado quando da fundação institucional das Minas. Na medida em que a ampliação exponencial da população mestiça colocava em xeque, o modelo de sociedade branca desejado pelo poder local, lançou-se de mão da educação religiosa como modo de desencorajar a união entre brancos, negras, pardas e mulatas. Com isso quer se vislumbrar, de modo específico, a composição de uma pauta voltada para uma educação religiosa calcada no modelo de casamento entre homens e mulheres brancas com as bênçãos da Igreja, desencorajando os casamentos interétnicos.

Se por um lado as pastorais visassem a conversão dos desviantes mediante as admoestações diretas dos párocos, o que configuraria dentro da perspectiva religiosa, o convencimento pelo “amor”, convém lembrar que não estava descartada a pedagogia da “dor” que punia os reincidentes com penas que variavam da forma pecuniária até a pena máxima da excomunhão. Eram as devassas diocesanas que imputavam essas penas, aos que continuamente resistiam as correições dos visitantes episcopais. Para isso eram redigidos os livros de devassas eclesiásticas, que registravam a passagem pessoal do bispo ou de alguém por ele nomeado, em uma determinada localidade de sua diocese. Esses documentos permitem a identificação de costumes correntes nas Minas Gerais setecentista, registrados sob o olhar atento dos visitantes, registros esses pelos quais se podem vislumbrar aspectos da vida social na região.¹⁰

Um dos livros mais antigos que se tem notícia no Arquivo Eclesiástico da Arquidiocese de Mariana registra a passagem pela Comarca do Rio das Velhas, no ano de 1727, de uma comitiva visitadora que teve por alvo o Arraial Velho, pertencente à freguesia de Raposos, a freguesia de Roça Grande e a vila de Sabará. Curiosamente, nas três localidades, só se apuraram casos de concubinato, destacando-se aqueles em que os próprios denunciadores eram também arrolados como réus da devassa. Ao final dos trabalhos realizados na vila de Sabará, o escrivão da visita teve o cuidado de relacionar todos os oitenta e cinco admoestados numa criteriosa organização por ordem

¹¹ HIGGINS, Kathleen. Licentious liberty in a brazilian gold-mining region: slavery, gender and social control in eighteenth century Sabará, Minas Gerais. Pennsylvania State University Press, 1994. p. 145. Um outro aspecto apontado pela autora é o avanço crescente de escravas alforriadas, o que sugere em grande medida o envolvimento com as suas ex-cativas. Cf. p.16, grifos nossos.

¹² Revista do Arquivo Mineiro, Ano XXX, 1980, p.110-111.

¹³ É bem provável que a Comarca do Rio das Velhas tenha sido alvo de novas visitas entre os anos de 1728 e 1733. Nesse sentido, deveria haver algum registro nos livros de batismo que atestassem tal presença, posto que os visitantes eram obrigados a visitar os livros paroquiais, como dispunham as Constituições Primeiras do Arcebispo da Bahia. No entanto, isso não é evidência suficiente da sua não ocorrência.

¹⁴ AEABH. Livro de Visita à Comarca de Sabará, 1734.

¹⁵ Vale aqui destacar a existência de objetivos diferenciados entre as visitas pastorais e as visitas diocesanas. As primeiras objetivavam tratar dos aspectos mais gerais da freguesia, como: doutrina, comportamento dos paroquianos e clérigos, irmandades, conservação dos templos, fábrica, dentre outros. Já as segundas se debruçavam sobre o mais específico, que era a inquirição particular. Sobre essa diferenciação, ver: CAMPOS, Adalgisa Arantes. A mentalidade religiosa dos setecentos: o Curral del Rei e as visitas religiosas. Varia História, Belo Horizonte, n. 18, p.11-28

¹⁶ RODRIGUES, Monsenhor. Flávio Carneiro Rodrigues. Cadernos Históricos do Arquivo Eclesiástico da Arquidiocese de Mariana. Segunda coletânea de visitas pastorais do século XVIII. Ouro Preto: Editora Dom Viçoso, 2005. v. 2, p.31-33.

¹⁷ Essa devassa foi concluída com as redações dos termos de culpa, e não com um “rol de culpados”, como afirmado por Castro Pereira. Na verdade, houve uma confusão entre termo de culpa e termos de testemunhas. O rol de culpados consta somente nos livros de termo de testemunhas. Ver FIGUEIREDO, Luciano Raposo de Almeida. Segredos de Mariana: pesquisando a inquisição mineira. Acervo, Rio de Janeiro, v. 2, p. 9-18, jul-dez. de 1987. Entende-se por termo de culpa a lavratura de um auto feito em um livro próprio, em que se faz a identificação do(s) réu(s), o seu local de domicílio, a caracterização do delito e a comutação da pena. O termo vinha assinado pelo réu, pelo visitador e pelo escrivão da visita. Quando o réu não sabia escrever, geralmente assinava com uma cruz. Já o livro de termos de testemunha era onde se registravam os depoimentos das testemunhas. No geral, esses livros traziam ao final de cada visita um rol de culpados (resumo), em que se pode ver figurar as penas proferidas aos culpados.

alfabética, coisa incomum em documentos dessa natureza, o que revela um zelo desmedido dos visitantes.

Vale destacar o fato de que, em sua quase totalidade, os concubinários apontados nesse rol eram homens brancos e que, no documento, há uma única menção a um indivíduo mestiço vivendo em concubinato, o que, certamente, não confere com a realidade daquela sociedade. O que se quer argumentar é que os alvos preferenciais da visita não eram os homens mestiços, e que os visitantes podem tê-los ignorado, bem como a prática de outros delitos cometidos por eles.

Kathleen Higgins, em seu trabalho sobre os libertos para a vila de Sabará, no século XVIII, parece identificar quem eram os homens brancos que frequentavam as devassas, ao chamar a atenção para duas características presentes no contexto social da manumissão: “1) os colonizadores da região eram em grande parte *brancos*, mas raramente acompanhados de mulheres brancas; 2) nas primeiras décadas da era mineradora em Sabará, uma em cada quatro crianças mestiças (mulatas) alforriadas era reconhecida por seus pais, homens livres brancos”¹¹. Aqui a autora define bem o perfil dos solteiros “extravagantes” apontados por dom Lourenço de Almeida.¹²

Com efeito, destaque-se ainda, que *o modus operandi* dessa visita, ao dedicar atenção quase que exclusiva à população branca, na repreensão à prática do amasio, enquadra-se no discurso pastoral de dom frei Antônio de Guadalupe em dar maior ênfase às ações pastorais que tivessem por pauta principal, o combate à prática dos pecados da carne. Visto desse ângulo, em particular, fica patente a existência de um programa que articulava a ação pastoral, as devassas diocesanas e as ações governamentais. A sincronia entre os discursos e as ações, até aqui demonstradas, evidenciam um projeto articulado de controle social, que tinha por referência uma ação educativa estruturada¹³.

Ao se iniciar o ano de 1734, por provisão de dom frei Antônio de Guadalupe, Lourenço José de Queirós Coimbra começava a empreender uma visita pela região limítrofe à vila de Sabará, abarcando a vila de Caeté, o Arraial Velho, Rio Acima, Raposos, Roça Grande, Rio das Pedras, Congonhas de Sabará e mais alguns arraiais. Pode-se inferir da documentação que se tratava do desdobramento de uma visita que se tinha iniciado nas regiões mais ermas da Comarca do Rio das Velhas, como São João Batista do Morro, Santa Bárbara e São Miguel de Piracicaba, ainda no ano de 1733.¹⁴

O que realmente atesta a passagem do padre Lourenço José de Coimbra por aquela região é um registro no livro de tomo da paróquia de São João Batista do Morro Grande, de 13 de novembro de 1733. Tudo leva a crer que o visitante levava a termo, ao mesmo tempo, uma pastoral¹⁵ e uma visita diocesana¹⁶.

A ação do visitante se centrou na freguesia de Roça Grande. Ao que tudo indica, isso se deveu ao fato de o pároco de Sabará ser o visitante, e que era preciso tentar evitar os mesmos problemas enfrentados pelo cônego João Vaz Ferreira, quando este acumulou as funções de vigário da vila do Carmo e visitante, tendo encontrado, em virtude disso, uma grande resistência por parte dos moradores da vila.¹⁷

Os indivíduos incriminados por delitos mais graves foram então encaminhados presos, à presença do vigário de vara, autoridade encarregada de aplicar a pena – de uma penitência mais simples a uma mais severa, como o degredo para fora da comarca em um determinado período de tempo¹⁸.

Foi o que se deu com Antônio de Amorim Soares, culpado na visita de 1734 em terceiro lapso de concubinato com duas escravas suas: Clara, parda, e Antônia, preta mina.¹⁹ Em nova visita realizada em 1738, constatou-se que a situação em nada se

¹⁸ A punição da excomunhão era privativa do bispo, mas poderia ser contornada pelo livramento camerário.

¹⁹AEABH. Devassas, 1734, fl. 101.

²⁰AEAM. Devassas, maio-dezembro de 1738, livro Z1, fl. 75v.

²¹Consistia na reparação da culpa realizada perante a câmara da Vigária de Vara. Esse organismo, além de ser constituído pelo vigário de vara, era composto por um promotor e um meirinho do eclesiástico. Essa organização foi apreendida a partir da análise de alguns processos apreciados no Arquivo da Arquidiocese de Mariana.

²²Natural da Cidade de Braga. Projeto Memória Social e Administrativa da Comarca do Rio das Velhas no século XVIII – Banco de dados de testamentos.

²³AEABH. Devassas, 1734, fl. 81.

²⁴AEABH. Devassas, 1734, fl. 97.

²⁵Diz-se do livramento de culpa feito na presença do vigário de vara.

²⁶Natural da Comarca de Guimarães. Projeto Memória Social e Administrativa da Comarca do Rio das Velhas no século XVIII – Banco de dados de Testamentos.

²⁷AEABH. Devassas, 1734, fl. 69.

²⁸AEABH. Devassas, 1734, fl. 69v.

modificara e, por essa razão, determinou o visitador a prisão do então juiz ordinário Antônio de Amorim Soares, até que o vigário de vara procedesse ao respectivo livramento²⁰.

Luzia Fortuna, mulher casada, triplamente acusada por concubinato, adultério e incesto, por coabitar com seu compadre, foi chamada à Vigaria de Vara para obter o livramento camerário.²¹ Disse ela que “era falsa a dita culpa e só maquinada por pessoas inimigas capitais do mesmo Antônio Pereira Braga,²² a fim de o lançar para fora da freguesia, e que se o mesmo entrou em sua casa, era com o fim de lhe dar alguma coisa por ela viver com muita pobreza”²³. Mesmo assim foi condenada ao pagamento de nove mil réis, que não pagou por ser muito pobre.

O vigário da vila de Caeté, Henrique Pereira, acabou também caindo nas malhas da visitação “por estar afamado com a filha mais velha de certo homem casado e para não tornar a ter mais comunicação na dita casa na mesma vila com também pela suspeita contra si tem na falta de um sacramento”²⁴.

Foi objeto também de livramento camerário²⁵ Antônio de Lima de Abreu,²⁶ morador no Rio das Velhas Abaixo, freguesia de Roça Grande, culpado por consentir as desonestidades de seu filho João de Lima de Abreu com Roza preta forra. O mesmo foi asperamente repreendido, mas argumentou

que era homem velho e que não podia castigar o dito seu filho que era moço pardo, e que o repreendendo-o algumas vezes para que se apartasse do ilícito estado em que andava, este, o descompusera de palavras e que temendo não obrasse algum excesso o não lançará fora de sua casa.²⁷

Após condenar o consentidor ao pagamento de seis mil réis, o visitador teve uma decisão no mínimo curiosa, determinou que o pai se apartasse da convivência do filho.²⁸

O que se procurou demonstrar foi o desenvolvimento de manobras educativas que tiveram por intento o controle dos comportamentos. Elas se constituíram em uma interferência sobre a vida cotidiana das relações que produziam uma indesejada prole mestiça, quando ser mulato significava para muitos parecer-se branco e se afastar da de sua origem escrava e dos impedimentos sociais impostos a pessoas daquela condição. Ser mulato significou para muitos emancipar-se dessa herança e uma possibilidade tangível de apropriar-se dos privilégios dos brancos seus pais, ou eventualmente mães. A correção imaginada pelas autoridades locais e reinóis foi o impedimento da aproximação da população branca com as negras e mulatas. Com esse fim, uma pedagogia confessional pautada no chamado pecado da carne foi habilmente formulada para desencorajar os “desviantes”. Se, contudo, não obtivesse pleno êxito, constitui-se certamente em um dos pilares do ordenamento social das Minas Gerais, sobretudo, no que se referia às elites.

A Segunda Parte da Pesquisa

Irá abordar as obras a seguir, no processo de fundação institucional da Capitania de Minas Gerais. A primeira delas retrata a sucessão de acontecimentos relacionada a Revolta de Felipe dos Santos, de 1720, sobretudo, a justificativa feita pelo suposto autor da obra, dom Pedro de Almeida Portugal, ao usar mão forte na repressão aos insurgentes. Ao fazê-la associa o comportamento dos mineiros à geografia das Minas, ao seu clima e ao processo de transformação que os reinóis experimentavam ao vir para cá, se vergando à torpeza diversificada dos vícios, como mais tarde diria dom frei Manoel da Cruz.

O documento pretender ser um guia às autoridades metropolitanas, na adoção de procedimentos que visassem consolidar a presença da Coroa por aqui. Vale lembrar que este texto inaugura a tradição da composição de instruções legadas pelos governantes, a seus sucessores na administração das Minas, por isso, se constituem em fontes de grande importância na investigação de formas educativas não só nas Minas, mas na América Portuguesa como um todo.

Já a segunda é um tratado de práticas médicas escrito por Luís Gomes Ferreira, em 1735. Ele revela a aproximação de práticas médicas correntes na Europa, com a coleta de receitas junto à indígenas e africanos. Ao mesmo tempo que a obra pretender ser útil não só a barbeiros cirurgiões, mas também àqueles que quisessem fazer uso de seus ensinamentos. A coleta feita por Gomes Ferreira, revela o contorno de culturas educativas associadas às práticas médicas, repassadas de geração em geração, em espaço que a figura do médico era escassa, se não inexistente. O clima da região para o autor se constitui em orientação para adequação das práticas médicas na região.

Por última, a terceira é o livro de João Cardoso de Miranda, de 1749, reportando as propriedades curativas da Lagoa Grande (atual Lagoa Santa). Lá ele faz um relato pormenorizado, das enfermidades curadas pelas supostas propriedades terapêuticas de suas águas, informando que em um dado momento, aproximadamente 3000 pessoas de diversas partes da capitania, teriam recorrido à lagoa em busca da cura definitiva a seus males. A investigação associada a esse texto visa responder algumas questões: 1) o trato com as águas da lagoa, não seriam derivadas de terapias já do conhecimento da população no geral, provavelmente, das populações indígenas? 2) Por que após a publicação da obra assiste-se a um silenciamento das fontes no tocante à lagoa? 3) Como se constituíram as culturas educativas, associadas às práticas médicas correntes na época.

Esse é o prosseguimento que se pretende dar à pesquisa, com especial atenção no que uma leitura acurada das fontes poderá nos sugerir, ainda, que o problema central que iremos tratar é a existência de culturas educativas relacionadas às práticas médicas naquele contexto.

MT
02/03/21
D.M.

**DISCURSO HISTÓRICO
E POLÍTICO SOBRE
A SUBLEVAÇÃO
QUE NAS MINAS HOUE
NO ANO DE 1720**

Estudo Crítico
Estabelecimento do Texto e Notas
LAURA DE MELLO E SOUZA

Sistema Estadual de Planejamento
Fundação João Pinheiro
Centro de Estudos Históricos e Culturais

Belo Horizonte
1994

Coleção
MINEIRIANA
Série Clássicos

ERÁRIO MINERAL



LUÍS GOMES FERREIRA

Organização
JÚNIA FERREIRA FURTADO

PRODIGIOSA LAGOA

DESCUBERTA NAS CONGONHAS
das Minas do Sabará, que tem curado
a varias pessoas dos achaques, que
nesta Relação se expõem.



LISBOA,
Na Oficina de Miguel Manescal da Costa,
Impressor do Santo Officio.

ANNO M DCC. XLIX.

Com todas as licenças necessarias.