

Juliana Silva Santana | Kássia Mota de Sousa
Organizadoras

EDUCAÇÃO & PESQUISA

escrita sobre si e seus lugares



Juliana Silva Santana | Kássia Mota de Sousa
Organizadoras

EDUCAÇÃO & PESQUISA

escrita sobre si e seus lugares

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – EDUEG
atendimento@editora.ufcg.edu.br

Camilo Allyson Simões de Farias
Reitor

Fernanda de Lourdes Almeida Leal
Vice-Reitor

Mário de Sousa Araújo Filho
Diretor EDUEG

Simone Cunha
Revisão

Yasmine Lima
Projeto gráfico

CONSELHO EDITORIAL

Adriano Azevedo de Mello (CCBS)
Andréa Maria Brandão Mendes de Oliveira (CCTA)
Erivaldo Moreira Barbosa (CCJS)
Janiro Costa Rego (CTRN)
José Wanderley Alves de Sousa (CFP)
Marcelo Bezerra Grilo (CCT)
Marisa de Oliveira Apolinário (CES)
Naelza de Araújo Wanderley (CSTR)
Rogério Humberto Zeferino (CH)
Ronimack Trajano de Souza (CEEI)
Valéria Andrade (CDSA)

Universidade Federal de Campina Grande - UFCG
Sistema de Bibliotecas - SISTEMOTECA
Catalogação de Publicação na Fonte. UFCG - Biblioteca Central

E24 Educação e pesquisa: escrita sobre si e seus lugares [recurso eletrônico] / Juliana
Silva Santana, Kássia Mota de Sousa (organizadoras). – Campina Grande:
EDUEG, 2025.
171 p. : il. color.

E-book (PDF)
ISBN 978-85-8001-329-0

1. Mulheres – Educação e Pesquisa. 2. Escrita Feminina – Produção
Acadêmica. 3. Gênero – Cultura e Arte. 4. Racismo. I. Santana, Juliana Silva.
II. Sousa, Kássia Mota de. III. Título.

CDU 37:35-055.2(083)

FICHA CATALOGráfICA ELABORADA PELA BIBLIOTECÁRIA SEVERINA SUELI DA SILVA OLIVEIRA CRB-15/225

Sumário

Apresentação.....	7
Trajetórias de vidas das professoras afrodescendentes da UFCG: dilemas da negritude em contextos diversos.....	13
Maternidade e docência na Universidade Federal de Campina Grande – UFCG: dilemas da negritude em contextos diversos	37
A formação acadêmica das mulheres trabalhadoras no ensino superior: perfil do alunado dos programas acadêmicos	53
Estado da arte como possibilidade investigativa na abordagem étnico-racial	79
Arte educação à margem: dificuldades apontadas por professoras da rede pública de Aurora-CE sobre o ensino da arte na pré-escola	99
Os processos de ensino e aprendizagem da cultura popular: reflexões sobre as vivências culturais de educadores populares de Umari-CE	119

A escrita “subalterna”: (re)encontros de si a partir das experiências coletivas no GIPE/projeto de extensão mulheres acadêmicas ensinam-MÃES	143
--	-----

Por que eu me atrevo a escrever? Uma resposta a Gloria Anzaldúa (2000)	159
---	-----

Apresentação

Em *Educação e pesquisa: escrita sobre si e seus lugares*, reunimos a produção de jovens pesquisadoras, graduandas e pós-graduandas que, em suas pesquisas de iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso e estudos oriundos das experiências realizadas no âmbito da extensão e de outros programas acadêmicos, ousaram investigar suas trajetórias, percursos formativos, histórias e práticas, que se encontram atravessadas pelas questões estruturais da nossa sociedade: racismo, machismo e outras formas de desigualdades sociais.

Os textos foram produzidos no âmbito da linha de pesquisa do Grupo de Estudos em Gênero, Interseccionalidade e Parentalidades na Educação – GIPE, do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em Educação, Linguagem e Práticas Sociais – GIEPE-LPS, cadastrado no diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. O GIPE está localizado na Unidade Acadêmica de Educação – UAE do Centro de Formação de Professores – CFP, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG; e os trabalhos selecionados para esta obra se desenvolveram no período de 2016 a 2023, revelando e organizando esforços iniciais de produção de pesquisa, que devem ser lidos e compreendidos de forma contextualizada. Estudantes, professoras e pesquisadoras que atuam em um campus de universidade pública localizada no Nordeste brasileiro, em um período

de intensas disputas políticas, em que a força do conservadorismo se projetou sobre as universidades na tentativa de impor silêncios e inércias – foi nesse contexto e numa perspectiva de rompimento com ele que se desenvolveram os estudos aqui elencados.

Os artigos têm como elo a questão dos pertencimentos étnicos e sociais que atravessam as pesquisadoras e suas atuações acadêmicas nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão. Mulheres negras, mães, nordestinas, trabalhadoras, educadoras produzem ciência compromissada com o engajamento político e social, pensam educação a partir das questões que estruturam nossa sociedade e as alijam de uma participação plena e, assim, se inserem na perspectiva teórica sul global, a partir da produção de uma escrita subalterna e nunca submissa. Entendendo que a língua é também espaço de poder, a obra emprega o feminino – autoras, pesquisadoras professoras – para referir-se a pessoas de diferentes gêneros.

Nossa obra inicia com o artigo “Trajetórias de vidas das professoras afrodescendentes da UFCG: dilemas da negritude em contextos diversos”, em que os autores, Francisco Anderson Varela Bezerra e Cybelly Ribeiro de Oliveira, se voltam às trajetórias de docentes universitárias negras, situando-as no espaço acadêmico, majoritariamente branco. A partir do artigo, é possível compreender que docentes negros enfrentam inúmeros desafios em suas trajetórias acadêmicas; e ainda o texto revela a necessidade de se repensar políticas de inclusão e valorização da diversidade étnico-racial no contexto universitário.

Em “Maternidade e docência na Universidade Federal de Campina Grande – UFCG”, Tereza Karine dos Rêz apresenta sua pesquisa de trabalho de conclusão de curso, no qual refletiu sobre a influência da maternidade na atuação docente da mulher na Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. A partir disso, a autora percebe e denuncia que, na UFCG, ainda não se estruturaram políticas próprias de apoio à maternidade, fato que expressa

e perpetua a invisibilidade e a negação da mulher mãe – e do(a) filho(a) nesse ambiente.

“A formação acadêmica das mulheres trabalhadoras no Ensino Superior: perfil do alunado dos Programas Acadêmicos” é o texto das autoras Larissa Lira da Silva, Kethley Horranna Bezerra Rolime Andrêssa Glaucyara Silva Ramos. Neste capítulo, elas se debruçam sobre uma temática emergente, o percurso de estudantes das camadas populares na universidade e os desafios para conciliar trabalho e estudos, denunciando o caráter elitista que exclui as mulheres dos processos formativos amplos, como programas acadêmicos desenvolvidos nas universidades. As autoras alertam que, para a construção de uma universidade verdadeiramente democrática, faz-se necessário que as instituições se adequem ao perfil de estudantes com vivências plurais.

O artigo “Estado da arte como possibilidade investigativa na abordagem étnico-racial”, de Regiana de Matos Souza, aborda como a temática étnico-racial foi evidenciada e retratada em trabalhos de conclusão de curso (TCC) realizados por discentes da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) do campus de Cajazeiras. Para a realização dessa pesquisa, foi utilizada uma metodologia denominada pela literatura como estado da arte como perspectiva investigativa.

Em “Arte educação à margem: dificuldades apontadas por professoras da rede pública de Aurora-CE sobre o ensino da arte na pré-escola”, de Cícera Rayane da Silva, a autora reflete sobre as dificuldades que as professoras têm no trabalho com o ensino da arte na educação infantil na rede municipal de Aurora-CE. Neste trabalho, constata-se problemas enfrentados pelas professoras, entre os quais: ausência ou escassez de recursos materiais, tempo limitado para planejamento e dificuldade na elaboração de aulas inclusivas, os quais restringem as possibilidades de um trabalho pedagógico efetivo e adequado no ensino da arte.

“Os processos de ensino e aprendizagem da cultura popular: reflexões sobre as vivências culturais de educadores populares de Umari-CE” é o texto de Romário Elias dos Santos, o qual organiza discussões acerca das diversidades de gênero, de raça e sociais; das questões da identidade, do fortalecimento das tradições e da cultura; e ainda da compreensão do potencial educativo das ações realizadas pelos grupos culturais da tradição, ao tempo em que busca dar resposta à questão: “Qual a importância das vivências culturais para o ensino e a aprendizagem da cultura popular?”. O autor destaca que o ensino da cultura popular em sala de aula tem como fruto o autorreconhecimento dos educandos como produtores de cultura, e que tal abordagem resulta no fortalecimento de suas identidades raciais e culturais.

O ensaio “A escrita “subalterna”: (re)encontros de si a partir das experiências coletivas no GIPE/Projeto de Extensão Mulheres Acadêmicas Ensinam – MÃES”, de Josefa Jaqueline Batista Brito, escreve sobre a construção da identidade a partir das experiências coletivas compartilhadas e vivenciadas no GIPE/Projeto de Extensão Mulheres Acadêmicas Ensinam – MÃES; e do contato com autoras decoloniais, que discutem sobre gênero, escrita “subalterna”, “escrevivência”, lugar de fala e interseccionalidade, como: Carla Akotirene (2019), bell hooks (2018), Conceição Evaristo (2005), Djamilia Ribeiro (2021) e Gloria Anzaldúa (2000).

Finalizando nossa obra, Daiane Pereira Soares, em “Por que eu me atrevo a escrever? Uma resposta à Gloria Anzaldúa (2000)”, objetiva fazer um diálogo direto em resposta ao texto “Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo”, de Glória Anzaldúa (2000). Nele, a autora apresenta sua jornada de construção da trajetória acadêmica e identitária, a partir do encontro com outras mulheres “subalternas” na experiência da coletividade.

A partir desta obra, miramos as questões que atravessam nossa sociedade, moldando e sendo moldadora das relações,. Assim, nossa intenção não é de esgotar tais questões a partir de nossa reflexão, já que a maior parte dos trabalhos que compõem a obra são fruto de experiências iniciais de pesquisa, jovens graduandas, recém-egressas da graduação, jovens pós-graduandas que, a partir de suas experiências e seus lugares, miram as questões que percebem atravessar seu tempo, sua sociedade, seus corpos e mentes. Assim, nosso objetivo é iniciar diálogos que projetem as pesquisas e pesquisadoras para a continuidade e o aprofundamento de suas reflexões.

*As organizadoras,
Juliana Silva Santana
Kássia Mota de Sousa*



Trajetórias de vidas das professoras afrodescendentes da UFCG: dilemas da negritude em contextos diversos

Francisco Anderson Varela Bezerra

Cybely Ribeiro de Oliveira Varela

Introdução

A representatividade étnico-racial no meio acadêmico é uma questão de extrema relevância, que tem sido amplamente debatida nas últimas décadas (Silva, 2008). Ainda que avanços tenham sido alcançados, é inegável que o espaço do magistério superior ainda é predominantemente ocupado por docentes brancos, segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017), o que evidencia a necessidade de investigar e compreender as trajetórias e experiências de professores afrodescendentes nesse contexto.

Nesse sentido, o presente estudo busca retomar e aprofundar o trabalho de conclusão de curso intitulado: Trajetórias de vidas e a construção da identidade racial de docentes afrodescendentes da UFCG, que teve como objetivo central compreender a história de vida e trajetória escolar das professoras negras da Universidade

Federal de Campina Grande (UFCG), bem como seus processos de construção identitária a partir da perspectiva da autodeclaração racial.

Para alcançar tal propósito, foram realizadas entrevistas com docentes da UFCG que se autodeclaram negros, com o intuito de trazer à tona a realidade da população negra até a chegada no magistério superior. Nesse contexto, a universidade é compreendida como um espaço histórico fundado a partir de um recorte racial, no qual a presença concreta de docentes negras(os) ainda é minoritária.

Alicerçados em importantes aportes teóricos, tais como os estudos de Gomes (2003), Munanga (2004), Souza (1983), entre outros, o presente trabalho tem como base a pesquisa qualitativa na abordagem da História Oral (Meihy, 2017). Essa escolha metodológica possibilitou uma investigação mais profunda e contextualizada das experiências vividas pelas docentes negras, resgatando suas histórias e trajetórias acadêmicas.

Os resultados preliminares desse estudo exploratório revelam que os docentes negros enfrentaram inúmeros desafios em suas trajetórias acadêmicas, sendo oriundos de contextos socioeconômicos não favorecidos. Tais obstáculos, muitas vezes vinculados a fatores históricos e sociais impostos à população negra no país, revelam a necessidade de se repensar políticas de inclusão e valorização da diversidade étnico-racial no contexto universitário.

Diante disso, o presente trabalho se apresenta como uma contribuição para o debate sobre a representatividade e a inclusão de docentes afrodescendentes no meio acadêmico, apontando para a urgência de políticas afirmativas que valorizem a diversidade e promovam a equidade no acesso e na permanência desses docentes no magistério superior. Além disso, a reflexão sobre as trajetórias de vida desses docentes permite compreender as múltiplas formas

de resistência e superação diante das adversidades enfrentadas ao longo de suas carreiras acadêmicas.

Para uma melhor compreensão do contexto supracitado, o trabalho está desenvolvido a partir da realidade vivenciada pelas professoras negras que participaram das entrevistas, expondo as suas histórias, os seus lugares socioculturais e também como foram as suas trajetórias na educação de modo geral. A identificação dos sujeitos aconteceu por meio do reconhecimento visual. No estudo de campo exploratório do lócus da pesquisa, Centro de Formação de Professores da UFCG, foi levantada como critério a participação de docentes negras(os) ou pardas(os). Considerando que a universidade é um espaço composto, em sua maioria, por docentes brancos, existiram dificuldades para encontrar esses sujeitos. Ao final da busca, foram encontrados somente quatro professores com o perfil que se enquadrava nos objetivos da pesquisa, das quais duas docentes concordaram em participar como colaboradoras do estudo.

Os fragmentos das entrevistas apresentados neste capítulo abordam os seguintes subtópicos: “Entre ‘um bairro de periferia’ e ‘a classe média alta de João Pessoa’”, expondo a realidade vivenciada pelas professoras nos seus respectivos contextos socioculturais. Em seguida, nos tópicos “A trajetória na educação básica: distinções e aproximações afrodescendentes” e “O sucesso e as dificuldades na pós-graduação”, foram apresentadas o quão árduas foram as suas trajetórias até a chegada ao magistério superior.

Entre “um bairro de periferia” e “a classe média alta de João Pessoa”

A trajetória de Núbia inicia-se em São Miguel de Itaipu-PB, cidade com cerca de 6 mil habitantes. O município está localizado

próximo ao litoral paraibano, região circunvizinha da cidade de João Pessoa, a capital do Estado. Advinda de um núcleo familiar no qual a maioria não teve oportunidades de receber uma educação formal, a exemplo da sua mãe e demais familiares, Núbia relata que:

[...] minha família toda é de origem pobre. Então eu nasci em João Pessoa, mas a minha família morava em São Miguel de Itaipu, que é uma cidade pequenininha, que fica próximo a Itabaiana... e lá foi uma família que a maioria não teve acesso a escolaridade, a educação formal, apenas os mais novos tiveram, minha mãe, por exemplo, ela é analfabeta até hoje. Minha tia que veio depois da minha mãe, ela é... analfabeta funcional [...] lá em São Miguel, as condições são muito precárias, é uma população extremamente pobre, até por minha mãe trabalhar numa casa de família, minha mãe era empregada doméstica, foi empregada doméstica até se aposentar. (Núbia, 35 anos)

A condição social e econômica do núcleo familiar a que Núbia pertencia está diretamente ligada a todo esse contexto das condições históricas que foram impostas para a população negra no país, nas quais as famílias negras/afrodescendentes, após a abolição da escravidão, foram destinadas à ocupação de cargos secundários não valorizados socialmente, a exemplo de domésticas, biscates, marceneiros, entre outros (Bertulio, 2007). Assim, a ascensão social se tornou difícil, tendo em vista que a questão econômica é um dos fatores centrais na qualidade de vida e também na inserção para uma educação de qualidade.

Mesmo com todas essas dificuldades enfrentadas por Núbia, sua mãe sempre acreditou no potencial da educação como forma de ascensão social. Com o salário de empregada que recebia na

época, financiou os anos iniciais de Núbia numa pequena escola da rede privada. Devido à mãe de Núbia trabalhar em uma casa de família, cujos donos eram dois professores universitários da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), eles resolveram financiar a educação de Núbia. Assim, ela saiu de um bairro periférico, onde morou até os seus cinco anos de idade, e foi habitar em um bairro nobre de João Pessoa.

[...] e lá era no Valentina Figueiredo, também é um bairro de periferia, é periférico, e eu morei lá até os meus 5 anos de idade, quando a minha madrinha, que era a patroa, a chefe da minha mãe, resolveu investir na minha educação, então ela disse que, pra que eu não desse pra “nada”! porque o conceito de não estudar é não dar pra “nada” ou pra não ser empregada doméstica, como minha mãe era... e a minha família tipo, minha tia era empregada doméstica, duas tias eram faxineiras, então ela dizia que isso era não dar em “nada”... pra não dar em nada, ela levaria para a casa dela e financiaria minha educação e foi o que ela fez, durante toda... é... o ensino básico inteiro, a educação básica inteira, o ensino fundamental e médio, foi a minha madrinha que financiou. (Núbia, 35 anos)

A situação na vida de Núbia começou a tomar rumos diferentes nesse momento, pois, apesar de pertencer a uma família de origem pobre, com uma mãe analfabeta e empregada doméstica, a oportunidade de ter sua educação financiada foi um dos fatores essenciais para o seu sucesso acadêmico, levando em consideração todas as dificuldades e empecilhos que a população negra, jovem e pobre encontra no âmbito educacional.

As diferenças educacionais entre negros e brancos têm múltiplas causas e efeitos duradouros no cur-

so da vida. Sabe-se que as crianças negras sofrem, inicialmente, por sua origem social relativamente mais pobre em todos os sentidos, o que diminui suas chances de ingressar no sistema educacional e ainda mais de, uma vez realizada a chance de ingresso, frequentar uma boa escola. (Osorio, 2005, p. 21)

Essa mudança de um bairro periférico para um bairro nobre, em partes, oportunizou reverter a situação educacional que estava posta para Núbia, como ela afirma:

Quando eu fui pra casa dos meus padrinhos, aí houve uma mudança de cenário, o cenário passou a ser outro, porque meu padrinho era professor universitário de Economia, minha madrinha professora universitária de Geografia, então eram duas pessoas dentro da universidade e educadores, e aí eu comecei a ter um outro olhar. Então eu fui estudar onde? (Núbia, 35 anos)

A partir do contato com os seus padrinhos, dois professores universitários, como a própria Núbia afirma, foi possível ter uma visão mais ampla sobre a educação e as diversas possibilidades existentes a partir dos estudos para uma ascensão social, algo que, para negros e negras advindos de famílias pobres ao longo da história, foi sendo negado de forma intencional (Freitas, 2012).

Ao ser questionada sobre alcançar o sucesso acadêmico, caso os seus estudos não fossem financiados por terceiros, para que posteriormente entrasse na instituição como professora efetiva, Núbia responde: “Provavelmente não estaria! Ou poderia estar, porque a gente não sabe direito né, mas... porque seria muito mais difícil chegar”. Nesse sentido, é possível compreender que, para negros e negras, “[...] trajetórias de sucesso tendem a se constituir

a partir de dois fatores fundamentais: solidariedade e ajuda de pessoas que estão por perto, podendo ser ou não do núcleo familiar, além do esforço pessoal” (Silva; Pádua; Souza, 2009, p. 218), como foi o caso da professora Núbia. Tanto a ajuda dos padrinhos professores universitários como também o seu esforço pessoal foram fatores cruciais para seu sucesso acadêmico e ascensão social.

Em meio a essas transições por que a Professora Núbia passava, saindo de um bairro situado na zona periférica para morar num bairro que era habitado pela “classe média alta de João Pessoa”, ela afirma que, naquele momento, o seu sentimento de pertencimento ficou dividido, causando confusões na sua cabeça. Antes as relações que eram estabelecidas com amigos e moradores da periferia, agora passavam a acontecer com pessoas favorecidas social e economicamente:

[...] ainda assim eu retornava sempre nas férias e aos finais de semana pra casa da minha vó, pro Valentino, então todo final de semana, eu tinha ou nas férias tinha isso... havia uma relação dentro de mim muito diferente, porque eu sabia que eu não pertencia nem a um nem a outro lugar, a sensação de pertencimento ficou dividida nesse momento, porque tanto eu pertencia, e eu sabia que eu era pobre e de origem periférica, minha família era toda periférica, mas ao mesmo tempo, eu me relacionava, passei a me relacionar com pessoas economicamente mais favorecidas, então era a classe média alta de João Pessoa, porque eu fui estudar numa escola privada, então eu não tive vivência de escola pública, e isso fez um, um, um... assim, **haver uma dualidade muita intensa em mim, porque era uma sensação de não pertencimento, porque, ao mesmo tempo que eu não pertencia mais à realidade dos meus amigos da periferia, porque todos não tinha condições favoráveis, mas eu não pertencia à realidade das pessoas da classe média alta.** (Núbia, 35 anos, grifo próprio)

Por mais que a professora Núbia tivesse feito uma mudança de local (da periferia para uma área nobre), as vivências que ela trouxe do seu lugar de origem estavam diretamente ligadas à sua condição racial e econômica, assim fazendo com que esse sentimento de não pertencimento (como foi citado por Núbia, a “dualidade”) a nenhum dos lugares estivesse associado ao fato de ela ser uma das poucas negras que habitavam aqueles espaços, visto que a “classe média alta de João Pessoa” e as escolas privadas que a professora Núbia frequentou eram compostas majoritariamente por pessoas brancas.

Com algumas distinções e aproximações da professora Núbia, o início da trajetória de vida da professora Udaka advém de um contexto sociocultural e econômico semelhante. Natural de Cajazeiras-PB, cidade com cerca de 61 mil habitantes, o seu núcleo familiar era composto por sua mãe e mais um irmão, pois seu pai havia saído de casa quando ela tinha 5 anos de idade. Sobre esse contexto social, a professora diz que:

Bom, eu sou de um tempo que a pirâmide social era: rico, classe média e pobre, eu era pobre, hoje a pirâmide social é composta por outras configurações também, né! Eu era pobre, eu sou filha de pais separados, o meu pai biológico saiu de casa, eu tinha 5 anos e minha mãe era professora do MOBRL10 [Movimento Brasileiro de Alfabetização], e era professora também de uma escolinha particular em casa pra manter a mim e a meu irmão, hoje falecido (Udaka, 54 anos).

Na fala da professora Udaka, como já foi citado anteriormente, é possível notar algumas semelhanças no seu contexto de origem com os outros sujeitos da pesquisa: todos são oriundos de um contexto desfavorecido economicamente, em

consequência, havia maiores dificuldades para a inserção no âmbito educacional. Em seus relatos ao rememorar a sua trajetória, a professora Udaka, a todo momento, está enfatizando que “era pobre”. Com essa afirmação, ela reconhece que a sua vida na infância não foi tão fácil.

Então assim, eu era pobre, eu sempre estudei em escola pública, eu tinha dificuldades pra adquirir cadernos naquela época escolar. E foi difícil, bem difícil! Eu não posso dizer que eu passei fome, mas eu sei o que é passar necessidade, porque eu via minha mãe dividindo um pão, e era uma banda de pão pra mim e uma banda de pão pro meu irmão... e minha mãe ia dar aula no MOBRL, naquela que é hoje o Monsenhor Milanês. Mamãe ia dar aula naquela época e ela comia uma xícara de farinha com café! Eu vi isso acontecer muitas vezes, então eu sei bem o que é passar por certas coisas, né [...] (Udaka, 54 anos).

Em meio a essa conjuntura, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas, sua mãe sempre proveu o sustento dos dois filhos, ao mesmo tempo em que ministrava aulas numa escola particular e concomitantemente no MOBRL. É importante considerar também o momento político da época que a professora vivenciou, o período da Ditadura Militar, momento em que houve um golpe no país, ferindo duramente a democracia e, consequentemente, afetando a sociedade em diversos aspectos sociais, inclusive na educação (Beluzo; Toniosso, 2015).

A trajetória na educação básica: distinções e aproximações afrodescendentes

Diferentemente da trajetória educacional comum a muitos negros e negras no país, um dos fatores que marcaram essa trajetória

da professora Núbia foi o fato de estudar toda a sua vida em escolas privadas. No entanto, apesar de ter acesso a uma educação de qualidade nas escolas tradicionais de João Pessoa, como o Instituto João XXIII e outras, a sua condição racial ainda se sobrepunha ao seu contexto socioeconômico, o fato de ser negra em uma escola privada deixou lembranças que marcaram a sua vida:

[...] lá na escola, por exemplo, e é engraçado por que aí já vem a questão do pertencimento enquanto ser negro, né, lá eu me via como a única negra e só tinha mais outra negra na escola, então éramos duas negras na escola, e eu sempre sofri muito impacto por ser negra, de preconceito que rolou na 4ª série [...] preconceito na 7ª série, então aconteceram esses dois momentos que, que... foram marcantes assim, mas dificuldades com relação a não ter um ensino de qualidade, eu não tive, inclusive, nessa mesma época, eu fiz Cultura Inglesa. Então quantos dos meus amigos tinham oportunidade de fazer Cultura Inglesa? Eram mínimos, então na Cultura Inglesa, eu era a única negra que eu lembro [...] e aí vem uma história do meu olhar, que eu não me encaixava com relação à cor de pele, eu sabia que eu sempre fui minoria, então isso foi um marco pra mim, e aí tem a ver com o fato do que eu me identificava como ser negra naquela época, que era a cor da pele, o meu nariz, o cabelo, mas eu não entendi apenas o que hoje a gente fala em colorismo. (Núbia, 35 anos)

Ao relatar sobre as primeiras lembranças relacionadas ao racismo na escola, Núbia interliga isso à questão do pertencimento negro, associando, em seguida, a essas memórias negativas. Isso acontece pelo fato de a autoidentificação dos negros não estar diretamente ligada à pigmentação da pele, mas sim porque nos entendemos como negros(as) a partir do momento em que nos é/foi dito qual

a cor da nossa pele – um marco nas nossas vidas que acontece geralmente com a discriminação e o racismo –, momento em que os nossos traços fenotípicos, pertencentes aos afrodescendentes, são rejeitados pelo padrão social de ser, que foram impostos através da ótica de quem nos colonizou. Neste sentido, a experiência está diretamente ligada aos fatores e constructos históricos que recaem sobre a subjugação da pele negra (Munanga, 2004).

Em meio a essas vivências escolares, a professora relata também que, devido ao contexto sociocultural e econômico no qual ela foi inserida, foi possível ter acesso ao curso de “Cultura Inglesa” e que, nesse momento, ela se vê sendo a única negra tendo oportunidade de ter acesso aos conhecimentos de outra língua, além do que, também nas aulas da escola comum, só existia uma garota negra, além da sua pessoa.

Por mais que ela tivesse sofrido com esse contexto relacionado ao racismo que se manifestava dentro da escola, ela diz que “dificuldade em relação à questão de qualidade de ensino, eu não tive por causa do suporte que os meus padrinhos me deram”, reafirmando a importância da intervenção educacional proporcionada pelos seus padrinhos, para que posteriormente fosse possível adentrar a graduação, a pós-graduação e obter sucesso na sua vida acadêmica e profissional. Porém é importante salientar que, mesmo estando dentro de um contexto socioeconômico favorável, Núbia ainda foi atravessada pelas mazelas sociais do racismo, explicitando que a sua condição racial interferiu diretamente na suas vivências de infância e também na vida adulta.

A professora Udaka estudou toda a sua vida integralmente em escolas públicas. Um dos momentos marcantes na sua trajetória educacional, no que diz respeito a ter acesso a uma educação de qualidade, foi aquele em que a sua mãe conseguiu uma bolsa de

estudos na Escola Nossa Senhora de Lourdes, com sede na cidade de Cajazeiras, porém Udaka afirma que não queria estudar na escola por alguns motivos:

[...] no Nossa Senhora de Lourdes, por ser um colégio de freiras, com regras que eu não estava habituada a cumprir e que não queria cumprir! Então eu passei a ser chamada do que as irmãs chamavam de “a ovelha negra!”, até aquele momento, eu não entendia direito por que eu era considerada a ovelha negra, e depois eu descobri que era porque eu sempre estava contra alguma coisa, né! (Udaka, 54 anos)

Devido às regras que eram impostas nessa escola, Udaka diz que passou por momentos difíceis naquele contexto educacional, pois o fato de sempre questionar e não seguir os dogmas e preceitos religiosos da escola fez com que ela sofresse práticas racistas por parte das irmãs do colégio, sendo que “o racismo mais tóxico é aquele que é internalizado e institucionalizado, proveniente de pessoas com senso de moralidade, bem-intencionadas e pessoas religiosas” (Rossato; Gesser, 2001, p. 25), como foi o caso de Udaka, tendo em vista que as raízes coloniais do espírito cristão se manifestaram negativamente em sua infância. Sobre questionar as regras no colégio, ela relata que a irmã dizia: “É pra fazer assim...”; ao que ela respondia: “Mas é pra fazer assim por quê?”, “Por que eu tenho que fazer assim?”, “Por que não posso fazer assim?”. Assim conclui: “E as minhas opções efetivamente nunca foram consideradas”, algo que marcou sua passagem pelo colégio de freiras.

Apesar de relatar as dificuldades que teve na escola, a exemplo do racismo, ela diz que teve uma educação básica que foi extremamente relevante, considerando que foi, a partir da sua estadia na escola de freiras, que começou a ter acesso a diversos tipos de

leituras e conhecimentos. Sobre os aspectos positivos desse período, ela diz que:

[...] foi muito bom pra minha formação o meu ensino básico de escola pública, de dificuldade de não ter material, de não ter material inclusive na escola porque, naquela época, não tinha, mas foi muito importante. No científico [como era chamado o nível de escolaridade equivalente ao ensino médio hoje], que eu fiz no estadual, foi a primeira vez que eu estudei Sociologia, Filosofia, né. Quando eu cheguei no Nossa Senhora de Lourdes pra fazer o normal, mesmo sem querer, também tive a oportunidade de estudar Sociologia, Filosofia, Psicologia... então assim, foi muito bom pra minha formação! (Udaka, 54 anos)

Entre os fatores negativos e positivos, Udaka entende que a escola das freiras foi importante para a sua formação, no sentido de contribuir teoricamente nos aspectos de aprendizagem; e, posteriormente, teve frutos na sua trajetória acadêmica. Em síntese, com base no relato dos docentes na Educação Básica, é possível notar que existiram algumas dificuldades e empecilhos, seja no quesito econômico como também no fator racial, a exemplo de práticas racistas sofridas nas escolas, porém, em todos os momentos, houve resiliência e resistência por parte dessas docentes para concluir esse nível de escolaridade.

O sucesso e as dificuldades na graduação e pós-graduação

As vivências da professora Udaka na sua trajetória acadêmica de graduação e pós-graduação foram marcadas por diversas di-

ficuldades. Ela relata que não tinha, em seus planos, a docência como profissão a ser seguida:

Eu queria ser psicóloga e ainda bem que eu não fui! Ai eu olhei pros quatro cantos, aqui tinha as licenciaturas... eu iniciei minha graduação aqui, em 1985, como aluna de Pedagogia e aí eu vim fazer Pedagogia. Para o meu privilégio, eu, em dois meses de curso, descobri que tinha que ser pedagoga, através de uma professora que eu tive, chamada Francisca Brasileiro. Foi ela que me abriu, que me ampliou a visão em relação à Pedagogia, a visão em relação à docência. Nessa época, eu fui contratada pelo Estado como professora “emergenciada”, esse era o nome dado na época, eu entrei numa sala de aula, a primeira vez, em 1984, ou seja, antes de começar o curso, eu comecei o curso em 85... e foi terrível porque eu entrava na sala, enchia o quadro de atividade e ia pra secretaria chorar! E eu dizia a mamãe que eu não queria ser professora, e a resposta de mamãe era: “*é o que você vai ser, porque é profissão de pobre!*”... pra minha sorte, eu entrei aqui em 85 e descobri, no primeiro período de Pedagogia, com dois meses de aula, eu descobri que eu tinha que fazer Pedagogia mesmo! (Udaka, 54 anos)

A professora Udaka, antes de entrar na graduação, já havia exercido a profissão. Em seus relatos, ela rememora essa época de forma negativa, porém, ao entrar no curso de Pedagogia, essa situação se reverteu. A escolha da docência como profissão a ser seguida estava associada ao fato de sua mãe ser professora e também porque a docência como profissão estava diretamente ligada às camadas populares na sociedade (Piotto; Alves, 2011). Udaka afirma que a docência é uma das marcas que ela carrega consigo desde a sua infância, pois cresceu num contexto familiar no qual essa era a profissão exercida. Na sua trajetória acadêmica, teve a oportunidade de entender do que se tratava o curso de Pedagogia e, conseqüentemente, compreender a educação de modo geral.

Nesse sentido, decidiu que iria se especializar e aprofundar-se nos seus estudos:

Terminei a graduação, decidi que ia embora de Cajazeiras, fui pra João Pessoa, fiz uma seleção pra um curso de especialização, passei, e o curso demorou a começar. Nesse intervalo, fiz a seleção pra mestrado e passei. Quando eu comecei no mestrado, a especialização começou, eu não fiz a especialização, eu fiz o mestrado. Aí houve o concurso, eu vim, fiz o concurso, passei. Eu fiz o concurso em 1992 e fui contratada para a universidade em 1994, eu estou aqui desde 1994 como docente! Ou seja, a minha história de vida está diretamente associada a isso aqui! (Udaka, 54 anos)

Apesar das dificuldades enfrentadas, como ter que ir embora da sua cidade natal em busca de oportunidades para especializar-se na sua área, poucos anos depois, ela retornou às origens da sua graduação, como professora efetiva, sendo que, ao todo, já contabilizava mais de 33 anos vivenciando a Universidade Federal de Campina Grande – campus Cajazeiras. Ela reconhece a importância da universidade pública na sua vida como forma de mudança social e econômica, ao mesmo tempo em que não dissocia a sua imagem de ser professora. Sobre a importância da universidade pública na vida de pessoas de classes menos favorecidas socialmente, Udaka diz que:

A gente precisa abrir espaço para as classes trabalhadoras nisso aqui, para pessoas que vieram de onde eu vim e que hoje estão aqui. Se não fosse isso aqui, eu não teria tido a oportunidade de fazer uma graduação, porque eu não tinha como sair daqui pra João Pessoa pra fazer Psicologia, por exemplo, eu não tinha como manter. Então esse campus é um divisor de águas na minha vida. (Udaka, 54 anos)

Considerando o seu contexto socioeconômico e cultural, Udaka reconhece que, sem a universidade pública, ela não conseguiria uma ascensão social através dos estudos, entendendo que a democratização e a universalização do ensino público devem ocorrer para todos, incluindo as camadas populares da sociedade.

Apesar das dificuldades financeiras e educacionais, e também o fato de ter crescido em meio a um golpe militar, que dificultou ainda mais a situação devido ao cenário político da época, a professora Udaka conseguiu vencer todas as adversidades daquele momento. O seu esforço pessoal, o incentivo da sua mãe e a bolsa de estudos na escola das freiras foram elementos fundamentais para a sua ascensão profissional e acadêmica, reafirmando o que as autoras Silva, Pádua e Souza (2009) dizem sobre as trajetórias de sucesso de negros(as) que, em sua maioria, necessitam de ajuda de terceiros, como também foi o caso da professora Udaka.

Já a trajetória acadêmica da professora Núbia iniciou-se no curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), uma carreira acadêmica marcada pelo sucesso e pelas conquistas acadêmicas tanto na graduação como na pós-graduação. Porém ela relata que, por mais que tenha tido a sua educação básica financiada, ainda exista uma grande pressão sobre ela com relação a tornar-se independente, para que possa ajudar a sua mãe, ainda empregada doméstica. Ou seja, o contexto periférico e econômico do núcleo familiar de Núbia ainda era um dos fatores centrais que a impulsionavam a vencer:

[...] por mais que eu tenha tido uma educação financiada no Ensino Básico, na graduação, foi um outro olhar porque eu tinha que me tornar independente mesmo, e assim, tinha uma urgência minha em ganhar dinheiro, em receber dinheiro!

Minha mãe ainda era empregada doméstica, eu não tinha fonte de renda e eu teria que ou passar ou passar na graduação! Então eu passei, terminei o curso, que foi o mínimo, eu lembro que, na época, foi três anos e meio ou quatro anos, eu nem lembro quanto tempo foi, acho que quatro anos, né? Aí eu fiz no tempo que era pra fazer, nunca atrasei porque eu não poderia, tinha uma urgência e tinha uma cobrança de que eu acabasse o curso o mais rápido possível para eu ingressar no mercado de trabalho... só que, como eu falei que os meus padrinhos são da área da educação, eles são professores universitários, então sempre houve uma cobrança... porque eles têm duas filhas, sempre houve uma cobrança em cima das três comigo, que nós fizéssemos mestrado e doutorado... então eu tinha que fazer mestrado em seguida, eu não podia falhar. Por exemplo, pra mim, foi uma cobrança minha na minha primeira seleção, eu tinha que passar e tinha que passar com bolsa! (Núbia, 35 anos)

Como já foi relatado anteriormente nas lembranças da professora Núbia, os seus padrinhos estiveram sempre auxiliando com relação a educação, orientando-a como fizeram com as suas filhas biológicas, fazendo-a entender, desde cedo, que deveria entrar numa pós-graduação. E foi o que aconteceu.

Em síntese, o sucesso acadêmico de Núbia, em partes, ocorreu devido a alguns fatores relevantes; o primeiro está diretamente ligado ao suporte econômico e sociocultural oferecido pelos seus padrinhos universitários; e o segundo está diretamente ligado à sua condição de mulher negra, nascida numa família periférica e pobre, ao que ela diz: “Eu não tinha fonte de renda e eu teria que ou passar ou passar na graduação!”. Porém, é necessário entender que “a questão do ensino superior e, em particular, da universidade pú-

blica revela dimensões cruciais ao sujeito negro” (Gusmão, 2009, p. 191); e essas dimensões também podem estar pautadas no racismo.

O programa de mestrado no qual a Professora Núbia ingressou na época oferecia somente uma bolsa, e ela conseguiu essa bolsa, porém relata um episódio que também marcou a sua entrada na pós-graduação:

[...] então foi quando eu comecei a me jogar assim pra passar, porque eu tinha que passar de todo jeito... passei e ganhei a bolsa; e foi quando eu sofri o primeiro preconceito no programa pelo coordenador, que era da época, que aí eu não posso citar nomes... ele na época falou “*se ele precisasse dar atestado de pobreza pra ganhar uma bolsa, ele não daria!*”. Isso eu estava assinando os papéis na hora de receber a bolsa, pra mim, tipo nunca foi problema afirmar ter sido pobre e ser pobre, e aí eu disse: “Pra mim, é muito orgulho saber de onde eu venho e para onde eu estou indo! Então eu não tenho vergonha nenhuma de dizer que sou pobre”, porque eu estava levando a carteira de trabalho da minha mãe como empregada doméstica. (Núbia, 35 anos)

Historicamente a constituição do espaço universitário no Brasil aconteceu de forma excludente, o processo de criação e expansão do ensino público no Brasil foi, em partes, marcado por um legado do sistema escravocrata colonial, visto que esses espaços foram direcionados para a especialização educacional de uma elite social composta por pessoas brancas (Silva, 2008). Nesse sentido, é possível entender que os grilhões e as raízes do período colonial ainda se manifestam atualmente nas relações sociais, tratando-se da presença de negros(as) em espaços privilegiados, a exemplo das universidades, “[...] no momento em que negros e negras conquistam espaço num ambiente onde

não se supõe que estejam, o racismo se manifesta” (Pereira, 2011, p. 185). Este foi o caso do coordenador da pós-graduação ao não “aceitar” que uma mulher negra e filha de empregada doméstica conseguisse a primeira colocação no programa de pós-graduação.

Sobre a sua entrada no doutorado, a professora Núbia relata que foi menos conturbada com relação às questões financeiras, pois ela já era professora concursada e efetiva da instituição. Porém, algo que sempre é enfatizado na fala dela é o fato de existirem poucos(as) ou nenhum(a) negro(a) nesses espaços de especialização acadêmica:

[...] no mestrado, eu tinha visto negros, tinham negros que inclusive estudavam na minha sala, já quando foi no doutorado, eu já não percebia tantos negros, então voltou a questão do afunilamento; e no afunilamento, a gente já vai percebendo que a tendência é diminuir a quantidade de negros com a questão da formação, e isso não se configura pra mim um orgulho fazer parte de uma minoria, porque só demonstra o quanto há desigualdade [...] e tem mais, eu entrei na graduação, eu não fui obrigada a trabalhar e estudar, eu não fui obrigada! Eu já comecei a trabalhar no final da minha graduação, e isso aí não me deu dificuldade, por exemplo, de me dedicar ao meu curso, como eu sei que é dificuldade pra grande parte da população. (Núbia, 35 anos)

Esse “afunilamento” de que a professora fala está diretamente associado aos dados levantados pelo INEP (2017) que comprovam a desigualdade na ocupação de cargos por docentes negros(as) nas instituições, bem como a pouca representatividade de negros(as) na pós-graduação. A professora Núbia, sendo uma das poucas negras nesse espaço, compreende que isso não se configura como uma questão de orgulho, ao contrário, isso mostra o quanto são desiguais as oportunidades educacionais oferecidas para negros e brancos.

Conclusão

O presente estudo se dedicou a investigar as trajetórias de vida e a construção da identidade racial de docentes afrodescendentes da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Ao longo da exposição da entrevista, pudemos compreender as experiências e vivências desses professores negros, que enfrentaram diversos desafios em suas trajetórias acadêmicas até a chegada ao magistério do Ensino Superior.

Os depoimentos e fragmentos das entrevistas revelaram as marcas profundas do racismo e da discriminação racial em suas vidas. As barreiras impostas pela sociedade, os estigmas e as desigualdades raciais fizeram parte do cotidiano desses docentes, os quais, mesmo diante das adversidades, demonstraram resiliência e determinação para alcançar seus objetivos.

A metodologia adotada, a História Oral, permitiu que as vozes desses docentes fossem ouvidas e que suas narrativas de vida fossem registradas de forma sensível e empática. Essa abordagem nos aproximou das realidades e experiências pessoais, possibilitando a compreensão dos impactos do racismo e da colonialidade nas trajetórias desses professores.

Por fim, ressaltamos a importância deste estudo para o debate sobre as relações raciais no meio acadêmico brasileiro. É fundamental reconhecer a existência de desigualdades e preconceitos que ainda afetam a vida dos docentes negros e comprometem a construção de um ambiente mais inclusivo e igualitário na universidade. A promoção de políticas afirmativas, a valorização da produção de conhecimento afrocentrado e a ampliação da representatividade são algumas das medidas necessárias para superar as barreiras impostas pela colonialidade cognitiva.

Esperamos que este trabalho contribua para ampliar as discussões sobre a importância da diversidade étnico-racial no meio

acadêmico e que possa estimular ações concretas para tornar as universidades mais inclusivas e plurais, reconhecendo a relevância do protagonismo negro na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Afinal, somente com o compromisso de todos poderemos avançar em direção a um futuro que valorize e celebre a diversidade e o respeito à identidade racial de cada indivíduo.

Referências

BELUZO, M. F.; TONIOSSO, J. P. O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, SP, v. 2, n. 1, p. 196-209, 2015.

BERTULIO, D. L. L. Ação afirmativa no Ensino Superior: considerações sobre a responsabilidade do Estado Brasileiro na promoção do acesso de negros à Universidade. In: PACHECO, J. Q.; SILVA, N. M. (Orgs.). **O negro na universidade: o direito à inclusão**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007. p. 35-46.

FREITAS, M. D. S. Refletir sobre a história do negro no Brasil: uma reposta ao racismo. In: II CONGRESSO DE EDUCAÇÃO – UEG/UnU, Iporá. **Anais [...]**. 2012.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, v. 3, n. 23, p. 75-85, 2003.

GUSMÃO, N. M. M. Questão racial e docência: olhares e trajetórias. In: PRAXEDES, V. L. et al. (Orgs.) **Memórias e percursos de professores negros e negras da UFMG**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 191-200.

MEIHY, J. C. S. B. **História Oral**: como fazer, como pensar. 2. ed, 5. reimpressão. São Paulo, 2017.

MICRODADOS. **Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** (INEP). 2009.

Disponível em: <http://inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 13 out. 2018.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida, n. 3, p. 1-17, 2004.

OSORIO, R. G. A geração 80: um documentário estatístico sobre a produção das diferenças educacionais entre negros e brancos. In: SOARES, S. *et al.* (Orgs.) **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: Ipea, 2005. p. 21-39.

PEREIRA, J. S. Diálogos sobre o exercício da docência: recepção das Leis 10.639/03 e 11.645/08. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 147-172, 2011.

PIOTTO, D. C.; ALVES, R. O. Estudantes das camadas populares no ensino superior público: qual a contribuição da escola? **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. v. 15, n. 1, p. 81-89, 2011.

ROSSATO, C.; GESSER, V. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. In: CAVALLEIRO, E. S. (Org.). **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 11-37.

SILVA, P. E. **Professor negro universitário**: notas sobre a construção e manipulação da identidade étnico-racial em espaços socialmente valorizados. 2008. 220 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo, 2008.

SILVA, S. A.; PÁDUA, K. C.; SOUZA, A. X. Pontos fora da curva: narrativas de professores negros da UFMG. In: PRAXEDES, V. L. *et al.* (Org.). **Memórias e percursos de professores negros e negras da UFMG**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 211-222.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. p. 1-87



Maternidade e docência na Universidade Federal de Campina Grande–UFCG: dilemas da negritude em contextos diversos

Tereza Karine dos Rêz

Introdução

A marca machista sobre a função social da mulher se mostra das mais diversas formas e em todos os períodos históricos. Apesar das conquistas que o movimento feminista possibilitou para as mulheres em todo o mundo e nos mais diversos contextos, esse é um tema que ainda precisa está em pauta para ser reivindicado.

Para elaboração do presente estudo, adotou-se a inferência de que as configurações machistas estruturais da sociedade ditam que o fato de as mulheres assumirem funções em espaços não domésticos, como no espaço universitário, não as isenta de serem as principais responsáveis pelos trabalhos domésticos e cuidados parentais, e as combinações dessas responsabilidades geram uma sobrecarga de tarefas e esgotamento físico e emocional dessas profissionais.

Desse modo, percebendo a vivência da maternidade e o desenvolvimento profissional da mulher como direitos, focamos o presente estudo na influência da maternidade na atuação docente da mulher e em como o ensino superior está nos recebendo como profissionais (ou não). Foi notado que a própria arquitetura acadêmica nega o fato de estarmos nesse espaço, as instalações não nos reconhecem, nem aos(as) nossos(as) filhos(as), não existe lugar adequado para amamentação, desmame, trocadores, nem creche.

A revista *Sinpes* discute essa questão no artigo intitulado “Docência e maternidade: a dura rotina das professoras que precisam conciliar filhos e sala de aula”, pontuando que “o meio universitário foi pensado e planejado a partir de uma arquitetura endocêntrica, porque o número de homens nas universidades era muito superior do que o das mulheres ao longo da história”. Na atualidade, a negação da universidade como um espaço em que a mulher está presente precisa ser superada em todos seus desdobramentos.

A educação é a principal ferramenta de que dispomos para promoção da equidade social, precisamos então voltar nossa educação, em todos os níveis, para uma revisão dos conceitos de gênero e de suas funções sociais, considerando a mudança do lugar assumido pela mulher na sociedade e suas necessidades atuais como direito.

A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no campus Cajazeiras, e teve como sujeitos da pesquisa as professoras desse Centro de Formação de Professores, tratando-se de uma pesquisa exploratória do tipo qualiquantitativo. A apresentação do trabalho, além desta introdução (seção 1), se organiza nos seguintes tópicos: 2. Mulher, maternidade e trabalho; 3. Metodologia; 4. Análise de dados; e 5. Conclusão. Este trabalho compreende os sujeitos em sua pluralidade, e seus aspectos emocionais internos, público e social, são explorados no intuito de entender quais os impactos da maternidade na produção pro-

fissional, bem como na saúde (física e emocional) dessa mulher. No entanto, considerando as limitações deste trabalho, as problemáticas são também sugestões de aprofundamento do tema em trabalhos futuros.

Para tanto, estudamos autores que trazem conteúdos e experiências acerca do tema, entre os quais destaco: Aragão e Kreutz (2010), Simões e Hashimoto (2012) e Gonsalves (2001), que debatem as novas responsabilidades sociais que a mulher tem conquistado, somadas a maternidade e suas representações, preconceito sofrido por essas mulheres, cobranças machistas e reflexo disso nas dinâmicas e configurações familiares da atualidade, além de destacar também o movimento *Parent In Science* e o que ele representa nessa conjuntura, o qual consiste um grupo de estudos fundado, em 2016, pela professora Dra. Fernanda Staniscuaski, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que debate a maternidade e a paternidade na ciência. O grupo é responsável por levantar a relevância do tema em todo o país e no mundo.

O estudo do tema pautou-se principalmente em artigos online publicados em eventos e revistas, porque a produção teórica produzida e publicada sobre a temática é pouca, o que reflete a cultura patriarcal que fundamenta nossa sociedade e que tende a minimizar as questões do “universo” feminino.

Mulher, maternidade e trabalho

A divisão do trabalho se deu histórica e essencialmente pelo sexo (Hirata; Kergoat, 2020). De início, na pré-história, as mulheres eram responsáveis pela reprodução e pelos cuidados relacionados aos filhos e ao lar, enquanto o homem se aventurava na busca por alimentos para garantir a sobrevivência da família. Desse modo, a função social da mulher se esgotava nos trabalhos domésticos e

nas funções da maternidade, sua obrigação era dar à luz e cuidar integralmente da casa e dos filhos; e o trabalho externo, como sabemos, foi sempre atrelado à masculinidade.

A organização do trabalho na atualidade fundamenta-se nessa estrutura preestabelecida. A mulher continua sendo responsabilizada e desempenhando um trabalho reprodutor, doméstico e de cuidado, mesmo que, na atualidade, ela exerça uma função profissional assalariada, enquanto o homem é dispensado dessa responsabilidade no âmbito privado. Desse modo, a mulher assume socialmente um trabalho reprodutivo e o homem exerce a função de produção (Hirata; Kergoat, 2020).

É notado que a marca patriarcal em relação à mulher e sua posição social se mostra das mais diversas formas e em todos os períodos históricos. Muitas vezes, até as condições biológicas, como a menstruação, foram (e são) usadas como piada e justificativa de inferiorização da mulher. Nessa realidade de inconformidade em exercer um papel submisso e oprimido socialmente, é que vêm sendo forçadas as mudanças do seu papel social, e a mulher vem conquistando seu espaço de direito. No entanto, tais conquistas continuam sendo ameaçadas, tendo de ser validadas por lutas diárias.

Nessa realidade, a organização das mulheres na luta pela equidade originou os movimentos feministas, responsáveis pelo rompimento de muitas barreiras. No dicionário, “feminismo” significa “movimento que combate a desigualdade de direitos entre mulheres e homens”. Mas, apesar dessa definição, é preciso pensar também nas diferenças existentes entre as mulheres, de modo que as lutas e conquistas dos movimentos possam alcançar a todas: brancas, pretas, pobres, homossexuais, transexuais, com deficiências, sem acesso aos estudos e que têm sua força de trabalho explorada, expropriadas de direitos. Todas nós!

Nesse sentido, os movimentos feministas são múltiplos e buscam a equidade em diversos aspectos: de gênero, econômico, social

e político. No entanto, apesar das muitas conquistas adquiridas a partir da luta feminina, como o direito ao estudo, ao voto, à qualificação profissional e ao trabalho, ainda precisamos enfrentar muitos preconceitos e a desvalorização de nosso trabalho e do modo de viver. O próprio movimento feminista precisa repensar-se de modo a pertencer e representar as mulheres como um todo. A luta feminista de uma mulher preta e pobre não pode ser menor ou menos importante do que a luta de uma mulher rica, branca e com alto nível de formação.

Sempre se disseminou uma imagem de “mulher ideal” como sendo “bela, recatada e do lar”¹, mas, ao nosso ver, nessa visão, a mulher está representada como passiva, doce e comportada; uma figura dotada de paciência e bondade, de boa aparência; agradável ao olhar dos demais.

Nessa visão, a mulher deveria cuidar e educar seus filhos e marido, realizar as atividades do lar. De início, quando ocorreu a migração dessa mãe para a educação formal, como professora, o que se observou foi o mesmo caráter de função: a mulher continuava responsável pelo cuidado e pela educação das crianças, sempre de forma carinhosa e paciente, assumindo ser essa uma inclinação natural e até divina da natureza da mulher. Desse modo, a professora era “sujeito exemplar, capaz de tocar o coração de seus alunos, com leveza e ternura, assim como as mães deveriam ser com os seus filhos [...]” (Aragão; Kreutz, 2010, p. 111).

Apesar de o primeiro contato da mulher com o trabalho institucional reconhecido e remunerado ter sido vinculado exclusivamente ao cuidado, pouco se importando com as aprendizagens e o desenvolvimento intelectual das crianças, essa foi uma das primei-

1. Título da matéria publicada em 2016 pela revista *Veja* para descrever Marcela Temer, esposa do então vice-presidente Michel Temer, e que gerou intenso debate sobre o papel da mulher na sociedade contemporânea.

ras oportunidades de atuação da mulher como profissional, sendo assim uma grande conquista. O papel da mulher e sua representação social ainda colhem frutos das raízes dessa representação. A mulher, diante de toda a carga de ser quem é (mulher, mãe, esposa, profissional, dona de casa, etc.), ainda precisa encontrar maneira de se desdobrar para manter-se como perfeita, doce e delicada em todos os campos em que atua.

Assim, contemporaneamente, ainda existe uma forte tendência de divisão de trabalho em função do sexo e, atrelado a isso, existe também a hierarquização das funções desempenhadas pelos diferentes sexos. Os trabalhos desempenhados pelas mulheres são desvalorizados em várias instâncias, quando comparados aos trabalhos desempenhados pelos homens: os salários, as especificidades de gênero, a credibilidade e o respeito profissional são algumas dessas questões.

Nessa perspectiva, investigamos as docentes da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Cajazeiras, analisando seus anseios e desafios diante da maternidade e suas implicações no trabalho acadêmico. Desse modo, ainda há um longo caminho a ser percorrido em busca de equidade. Ser mãe pela representação social da maternidade obriga a mulher a ser essencialmente mãe.

A concentração do cuidado dos filhos sobre as mulheres também se dá à força de lei no Brasil, com a disparidade nos períodos de licença paternidade e maternidade, pressupondo e perpetuando a não participação dos homens nesse trabalho. (Boueri; Assis, 2018)

A citação supracitada foi retirada do artigo intitulado “Sem considerar maternidade, ciência brasileira ainda penaliza mulheres” publicado na revista *Gênero e Número*, e aborda justamente

essas questões de a maternidade ser função exclusiva da mulher e, como dito anteriormente, de que forma isso é representado até mesmo em forma de lei.

Essa é uma questão que precisa ser repensada, tendo em vista a mudança na função social da mulher. Segundo Boueri e Assis (2018), há ainda algumas necessidades de mudanças que precisam ser implementadas em relação às mães cientistas, como a organização de eventos que comportem os filhos das cientistas, bolsas exclusivas para essas mulheres e a “maternidade no Lattes”, que consiste um movimento que luta pela inserção da licença maternidade no currículo Lattes, uma vez que, segundo o artigo, a produção acadêmica da mulher é impactada negativamente nos primeiros anos de maternidade, apresentando queda de produção.

Em 2016, a cientista Fernanda Staniscuaski criou o grupo denominado *Parent In Science* na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Esse grupo estuda as questões relacionadas aos desafios da maternidade e da paternidade na ciência e seus reflexos na produção acadêmica das cientistas que são mães e pais. O *Parent In Science* é reconhecido internacionalmente, sendo referência essencial nessa discussão em todo o mundo, responsável por diversas publicações relacionadas a gênero, raça e parentalidade, bem como seus impactos nos diversos contextos científicos. Por exemplo, na pandemia pelo vírus da COVID -19², entre os anos 2019 e 2021, foram publicados trabalhos que discutem como o trabalho *home office* afetou as atividades de mães e pais cientistas, analisando seus impactos em relação a raça, gênero e parentalidade nessa realidade.

Diante da necessidade e da vontade de nos realizarmos profissionalmente, acabamos adiando o projeto da maternidade, e “um

2. Doença respiratória que atingiu todo o mundo entre os anos 2019 e 2021. Causado pela SARS-CoV-2, de fácil transmissão, foi a causa de milhões de mortes em todo o mundo. A pessoa infectada tem, entre outras sintomas, tosse seca, dificuldades para respirar e febre, comprometendo todo o seu sistema respiratório.

dos fatores que têm contribuído para a permanência da mulher no mercado de trabalho é o de que a mulher tem adiado ou deixado de lado o sonho da maternidade” (Simões; Hashimoto, 2012, p. 9), assim essa condição pode representar (ou não) uma frustração pessoal. Nessa realidade, ainda precisamos lidar com a cobrança social pela maternidade, mas não só por ela, pois a mulher é cobrada pelo casamento, pela boa aparência (preestabelecida), pela organização do lar, pela ascensão profissional e pela maternidade. Há uma visão de que a vida da mulher é um *checklist* público, a que as pessoas acrescentam itens, e a mulher precisa cumprir o estabelecido. A maternidade precisa ser escolha, pois, ao mesmo tempo em que pode ser traduzido pelo mais puro amor, exige muito de nós, mulheres: nosso tempo, nosso corpo, nossos pensamentos.

Assim, precisamos estudar e entender os processos que a maternidade impõe, as configurações sociais devem enxergar as novas condutas femininas perante a sociedade, as políticas públicas também precisam traçar esse caminho. Para isso, este trabalho reflete e discute os impactos da maternidade na vida acadêmica das professoras, as representações de gênero na atualidade e suas implicações no contexto acadêmico. Também traça o perfil das professoras do Centro de Formação de Professores da UFCG e faz o levantamento das políticas de apoio à docente mãe de bebês e crianças pequenas.

Metodologia

Este estudo é fruto de uma pesquisa metodologicamente desenvolvida a partir da pesquisa exploratória, do tipo quali-quantitativa. Para Gonsalves (2001):

A pesquisa exploratória é aquela que se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com o objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno que é pouco explorado. Esse tipo de pesquisa também é denominada “pesquisa de base”, pois oferece dados elementares que dão suporte para a realização de estudos mais aprofundados sobre o tema. (Gonsalves, 2001, p. 65)

Então, segundo Gonsalves (2001), quando exploramos algo ou alguém, queremos produzir informações a respeito desse evento ou pessoa, para assim oferecer uma base de dados clara, com informações amplas, que possibilitem trabalhos mais aprofundados sobre esse mesmo evento ou pessoa.

Conforme a mulher chega aos espaços acadêmicos, os estudos científicos sobre as questões de gênero na universidade ganham cada vez mais espaço, e a maternidade, enquanto questão sociocultural, ganha visibilidade como temática de estudo. É neste contexto que exploramos a temática da maternidade das mulheres acadêmicas, entendendo como e se a questão é abordada institucionalmente, na perspectiva de construção de uma base de dados capaz de oferecer a “visão panorâmica” a qual Gonsalves ressalta. Assim possibilita futuros e mais aprofundados estudos do tema, uma vez que trazemos dados quantificados e também qualificados de acordo com as respostas produzidos pelas sujeitas da pesquisa.

Desse modo, fizemos um levantamento de dados acerca das professoras mães que estão prestando seus serviços à UFCG, discutindo sobre suas dificuldades, redes de apoio, experiências e contribuições. Neves (1996) destaca que a combinação quali-quantitativa permite que o trabalho seja mais completo. Assim, considero

que essa abordagem me permitiu contemplar melhor os objetivos do estudo.

Considerando os riscos que a pandemia pelo vírus da COVID-19 submetia a todos, e atentos às orientações de órgãos da saúde que defendiam, à época, o isolamento social como estratégia de enfrentamento à doença, principalmente no Brasil, devido à incompetência governamental no estabelecimento de uma política nacional de compra e distribuição gratuita e universal de vacinas, optamos, naquele momento, por usar como fonte para coleta de dados um questionário com questões abertas e fechadas, que foi encaminhado, via e-mail, para as sujeitas da pesquisa, assim como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com os devidos esclarecimentos de participação voluntária na pesquisa assegurados pelas leis vigentes.

Para isso, contamos com a contribuição das instâncias da Universidade, especificamente das Unidades Acadêmicas da instituição, para o direcionamento e encaminhamento do instrumento de coleta de dados da pesquisa para as voluntárias. Assim, encaminhamos o trabalho da seguinte forma:

- 1) Encaminhamento do questionário aos(as) Coordenadores(as) das Unidades Acadêmicas;
- 2) Divulgação da pesquisa e solicitação de apoio nos encaminhamentos e na resolução dos questionários;
- 3) Coleta de dados;
- 4) Tabulação dos dados coletados;
- 5) Análise de dados;

As voluntárias da pesquisa, em nossa acepção, sujeitas da nossa pesquisa, foram as professoras mães da Universidade Federal de Campina Grande do campus de Cajazeiras, com foco nas professoras mães com filhos bebês (0 – 1a e 6m de idade), crianças bem

pequenas (1a e 7m – 3a e 11m) e crianças pequenas (4a–5a e 11m), uma vez que essas faixas etárias exigem mais a presença materna.

O questionário possuía 33 pontos, que, além de possibilitar a coleta de informações gerais, como nome, e-mail, idade, raça, currículo Lattes, quantidade de filhos e formação, também focavam as atividades acadêmicas das voluntárias antes, durante e após a gestação. A partir da observação mais detalhada desses contextos, foi possível refletir como a maternidade exerce influência na vida e na produção acadêmica dessas mulheres. Outros importantes pontos tratados no questionário foram as políticas institucionais de apoio à maternidade na UFCG e a vida no âmbito privado dessas mulheres, as configurações familiares e as suas implicações, por exemplo, buscamos entender de quem é a responsabilidade financeira e de cuidados com a prole. Para contemplar essas vertentes, o questionário foi organizado em “blocos”, que permitiram traçar um caminho mais linear entre esses pontos.

Conclusão

Com base na vivência da maternidade como mulher preta, em leituras, estudos e dados levantados e analisados durante o desenvolvimento deste trabalho, percebi que existe ainda um grande caminho na ressignificação da maternidade, dentro e fora do espaço acadêmico, o que implica a ressignificação dos papéis do homem e da mulher no âmbito social e no espaço privado de vivência conjugal.

É notado que, na UFCG–campus Cajazeiras, ainda não se estruturaram políticas próprias de apoio à maternidade, fato que expressa e perpetua a invisibilidade e a negação da mulher mãe – e do(a) filho(a) – nesse ambiente. No entanto, as mulheres mães existem e ocupam esse espaço, elas têm suas carreiras e vidas atra-

vessadas pela função materna e suas demandas. Nós nos percebemos na universidade, apontamos e exigimos estratégias de apoio estrutural e psicológico também nesse espaço.

Diante do exposto, expresso nosso desejo de que esta pesquisa possa contribuir para mudanças reais e positivas para as mulheres e para toda a sociedade, contudo, faz-se necessário dizer que a concluímos certas de não poder concluir, haja vista compreendermos a necessidade de outros esforços acadêmicos de compreensão dessa temática, a fim de engrossar as fileiras de um conhecimento socialmente referenciado nas mulheres, em maioria em nossa sociedade e também dentro do ambiente universitário.

O modelo social que impõe unicamente à mulher as responsabilidades de cuidados domésticos e maternos parece estar nos adoecendo e gerando esgotamento físico e emocional. Assim, sugerimos estudos futuros que possam questionar as funções sociais da mulher e do homem na sociedade e suas atribuições no mundo moderno, a partir das mudanças registradas nas configurações modernas da sociedade, em que a mulher assume um papel para além do ambiente doméstico.

Referências

ARAGÃO, M.; KREUTZ, L. Do ambiente doméstico às salas de aula: novos espaços, velhas representações. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 15, n. 3, p. 106-120, set./dez. 2010.

BOUERI, A. G.; ASSIS, C. Sem considerar maternidade, ciência brasileira ainda penaliza mulheres. **Gênero e número**, online, 2018. Disponível em: [https://www.generonumero.media/sem-](https://www.generonumero.media/sem-considerar-maternidade-ciencia-brasileira-ainda-penaliza-mulheres/)

[considerar-maternidade-ciencia-brasileira-ainda-penaliza-mulheres/](#). Acesso em: 30 nov. 2020.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à Pesquisa Científica**. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2001.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. Atualidade da divisão sexual e centralidade do trabalho das mulheres. **Ciências Sociais, Políticas e Trabalho**, Paraíba, v. 1, n. 53, p. 22-34, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/50869>. Acesso em: 21 jan. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Resultado dos dados preliminares do Censo 2019**. 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/cajazeiras/panorama>. Acesso em: 21 fev. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Brasília: MEC, 2010.

LOCH, R. M. B.; TORRES, K. B. V. C.; CAROLINA, R. C. Mulher, esposa e mãe na ciência e tecnologia. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 1-11, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2021v29n161470>. Acesso em: 24 out. 2022.

MONTEIRO, M. T.; MAIA, N. A. W. Mães na academia: uma análise interdisciplinar acerca da inclusão do item licença-maternidade no Currículo Lattes. In: I SIMPÓSIO DE PÓS-GRADUAÇÃO DO SUL DO BRASIL, 2021, UFFS. **Anais [...]**, UFFS, 2021. p. 01-07.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-05, 1996.

OLIVEIRA, M. M.; MENEZES, R. S. S.; ALCÂNTARA, V. C.; SILVA, F. D.; SILVA, N. N. Conciliando a carreira docente e família: um estudo comparativo entre professoras de instituição de ensino superior pública e privada. **Revista Brasileira de Economia Doméstica**, Viçosa, v. 26, n. 1, p. 69-102, 2015.

PARENT IN SCIENCE. Conheça o projeto que discute a maternidade (e paternidade!) dentro do universo da ciência brasileira. **Para mulheres na ciência**. Site online. Disponível em: <https://www.parentinscience.com/sobre-o-parent-in-science>. Acesso em: 02 dez. 2020.

SIMÕES, F. I. W.; HASHIMOTO, F. Mulher, mercado de trabalho e as configurações familiares do século XX. **Revista Vozes dos Vales**, Minas Gerais, v. 1, n. 2, p. 1-25, 2012. Disponível em: http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2011/09/Mulher-mercado-de-trabalho-e-as-configura%C3%A7%C3%B5es-familiares-do-s%C3%A9culo-XX_fatima.pdf. Acesso em: 25 nov. 2020.

SILVA, M. A.; PEREIRA, M. M. O.; ANTUNES, L. G. R.; SILVA, F. D.; CASTELARI, M. C. F. Conciliando maternidade e carreira profissional: percepções de professoras do Ensino Superior. **Revista Vianna Sapiens**, Juiz de Fora, v. 10, n. 2, p. 190-216, 2019. Disponível em: <https://viannasapiens.com.br/revista/article/view/586>. Acesso em: 08 dez. 2021.

SINPES. Docência e maternidade: a dura rotina das professoras que precisam conciliar filhos e sala de aula. **SINPES**, Curitiba, online. Disponível em: <https://sinpes.org.br/site/docencia-e-maternidade-a-dura-rotina-das-professoras-que-precisam-conciliar-filhos-e-sala-de-aula/>. Acesso em: 03 abr. 2021.

GONZATTI, S. E. M.; AGUIAR, A. C. B.; LISBOA, A. F. B.; SEBASTIANY, M. V.; QUARTIERI, M. T.; SCHNORENBERGER, S. J. Meninas na Ciência: problematizações sobre gênero no campo das ciências exatas. **Arquivos do Mudi**, v. 24, n. 3, p. 87-99, 2020.



A formação acadêmica das mulheres trabalhadoras no ensino superior: perfil do alunado dos programas acadêmicos

Larissa Lira da Silva

Kethley Horranna Bezerra Rolim

Andrêssa Glaucyara Silva Ramos

Introdução

A chegada até a universidade nem sempre é uma conquista de mulheres oriundas da classe trabalhadora, que também a compõem. Para as que conseguem a almejada aprovação, por vezes, a trajetória que antecede o ingresso no ensino superior é marcada por barreiras impostas pelas diferentes desigualdades que enfrentam e se perpetuam cotidianamente, tornando-se inevitável que sua vida acadêmica não seja igualmente afetada por tais questões. Conforme apontado por Zago (2006, p. 233):

Com um “pé-de-meia” para os primeiros tempos na universidade, os jovens dão início a seus estudos de nível superior sem ter certeza de até quando poderão manter sua condição de universitários. Para viabilizá-la, tentam obter uma ren-

da mediante alguma forma de trabalho em tempo completo ou parcial.

Desse modo, o percurso de estudantes das camadas populares na universidade geralmente inicia-se com o esforço para conciliar trabalho e estudos, de modo que, por vezes, esta é uma realidade que antecede o seu ingresso no ensino superior.

De acordo com o artigo 207 da Constituição Federal de 1988, as universidades devem obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, tripé que envolve a participação de estudantes em atividades que ultrapassem os limites da sala de aula e da própria instituição, ampliando os conhecimentos acadêmicos dos discentes. Entretanto, fatores relativos às condições socioeconômicas de estudantes tornam-se impeditivos para a concretização de tal princípio, diante dos requisitos impostos pelas seleções de projetos e programas das instituições.

O estudo *Mapa do Ensino Superior no Brasil 2023*, realizado pelo Instituto Semesp a partir dos dados do Censo da Educação—referentes ao ano de 2021—e outras fontes de dados, possibilita uma visão do cenário do ensino superior no Brasil. Pelo fato de o Censo apresentar dados referentes apenas aos sexos feminino e masculino, não contemplando as demais identidades de gênero, no estudo, a distribuição de matrículas é apresentada, entre outras categorias, quanto ao número total de matrículas por sexo, dado importante para pensar a inserção das mulheres no ensino superior.

Com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a pesquisa do Instituto Semesp (2023) aponta que, em 2021, 58,4% das matrículas no ensino superior (rede pública e privada) eram de mulheres, totalizando mais de 5 milhões de alunas. Na rede pública, mais especificamente, estas compuseram 52,1% das matrículas nas instituições de ensino superior. O número expressivo de vagas ocupadas por

mulheres nas instituições de ensino superior indica um avanço quanto à conquista de um espaço de saber que lhes foi negado por muito tempo, entretanto, o acesso a este nível de ensino por si só não garante a inclusão delas. A trajetória acadêmica das mulheres é influenciada por diversos fatores, fazendo com que a universidade não seja igual para todas.

Mulheres, estudantes e trabalhadoras possuem vivências plurais. Residindo próximo ao campus universitário ou a alguns quilômetros deste, realizando um deslocamento diário entre casa, trabalho e sala de aula, a vida acadêmica de muitas estudantes é perpassada pelo trabalho doméstico não remunerado, pelo trabalho materno e, também, pelo trabalho externo ao domicílio, com o ingresso no mercado de trabalho. Para aquelas que também necessitam trabalhar:

O tempo investido no trabalho como forma de sobrevivência impõe, em vários casos, limites acadêmicos, como na participação em encontros organizados no interior ou fora da universidade, nos trabalhos coletivos com os colegas, nas festas organizadas pela turma, entre outras circunstâncias. Vários estudantes se sentem à margem de muitas atividades mais diretamente relacionadas ao que se poderia chamar investimentos na formação (congresso, conferências, material de apoio) [...]. (Zago, 2006, p. 235)

Os limites acadêmicos, termo utilizado por Zago (2006), são também reforçados pelas próprias instituições de ensino, mediante a oferta de projetos e programas que, ao invisibilizar as particularidades das estudantes, traçam um perfil de alunado que é excludente, não condizente com as condições das que trabalham. Veem-se, então, editais que contemplam quem têm a oportunidade de dedicar-se integralmente à vida acadêmica, deixando à margem quem precisa trabalhar para manter-se estudando.

Ante o exposto, o presente artigo objetiva analisar os últimos editais de quatro programas acadêmicos ofertados pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), com vistas a compreender qual é o perfil do alunado apto a candidatar-se para a ocupação destas vagas, que se encontram dispostas nos documentos, buscando ainda identificar a viabilidade da inclusão de mulheres, mães, trabalhadoras nesses editais de recrutamento de programas de caráter formativo.

Para tal, o estudo parte de um referencial teórico elaborado a partir de pesquisas publicadas em artigos, dissertações e outras obras de autoras e autores que abordam a temática da inserção das mulheres no Ensino Superior e como, de fato, ocorre a inclusão e a permanência destas, diante de uma perspectiva interseccional que busca compreender como o movimento de resistência dessas sujeitas na busca por uma formação integral e de qualidade está imbuído de atravessamentos que as caracterizam e, consequentemente, impacta na sua vida enquanto universitárias, bem como na entrada e permanência nos programas de caráter acadêmico.

A trajetória de mulheres em busca da educação

É importante que sejam empreendidos esforços em estabelecer uma correlação entre os elementos históricos, sociais e culturais que constituem a trajetória de mulheres em busca da educação e, deste modo, das recentes políticas públicas para estabelecer e regulamentar este direito a elas, para que seja possível uma melhor compreensão da trajetória das mulheres em busca pelo direito da educação.

Dessa forma, de acordo com Santos (2021), as transformações que constituem a perspectiva de gênero no campo educacional brasileiro nas últimas cinco décadas, em conjunto com as ações dos movimentos de mulheres, das Organizações e dos Organismos

Internacionais, bem como as mudanças econômicas, sociais e culturais, contribuíram substancialmente para a inserção das mulheres no Ensino Superior. Deste modo, nos anos finais do século XX, estas passaram a ser a maioria constituinte do corpo discente nos mais diferentes níveis de ensino.

Quando um contexto de mudanças epistemológicas pairou sobre a academia, ao final dos anos 1960, e os movimentos de mulheres exaltaram a necessidade de se recuperar a memória feminina como coletividade, começou-se a esboçar uma nova perspectiva da história. Segundo Perrot (2006), essa narrativa daria voz àqueles que foram deixados de lado pela narrativa dominante. (Santos, 2021, p. 64)

Com isso, os indivíduos que constituíam os grupos sociais que estavam à margem da sociedade despertaram o desejo de pesquisadores(as). Foi possível criar subsídios para pensar e implantar perspectivas de desenvolvimento e progresso no que se refere a novos campos de pesquisa, o que possibilitou formas inéditas de interpretação histórica e metodologias aplicadas nestes estudos. A partir desses movimentos, o campo de estudos sobre a mulher se intensificou e ganhou certa consolidação, o que, posteriormente, de modo gradativo, de acordo com Soihet e Costa (2008), ganhou um caráter interdisciplinar e foi chamado de estudos de gênero.

A história das mulheres mudou. Em seus objetos, em seus pontos de vista. Partiu de uma história do corpo e dos papéis desempenhados na vida privada para chegar a uma história das mulheres no espaço público da cidade, do trabalho, da política, da guerra, da criação. Partiu de uma história das mulheres vítimas para chegar a uma história das mulheres ativas, nas múltiplas interações que provocam a mudança. Partiu de uma história das

mulheres para tornar-se mais especificamente uma história do gênero, que insiste nas relações entre os sexos e integra a masculinidade. Alargou suas perspectivas espaciais, religiosas, culturais. (Santos, 2021, p. 64)

Segundo Santos (2021), muita luta foi empreendida para que houvesse o desenvolvimento de pesquisas que compreendessem as mulheres enquanto sujeitas ativas na história e que, dessa forma, tivessem como objetivo denunciar e refletir sobre as rotineiras formas de exclusão dessas sujeitas nos mais variados contextos sociais. Nesse sentido, pesquisar sobre mulheres e suas histórias, atualmente, ainda não se constitui uma tarefa simples. Um exemplo disso é o que Perrot (2006) pontua sobre a escassez de fontes de pesquisa necessárias para a narrativa científica.

Tal circunstância, de acordo com a autora supracitada, tem raízes profundas, quando as mulheres não tinham acesso ao conhecimento da escrita formal, bem como o seu silenciamento através da violência. Neste sentido, a área de estudo que caracteriza a história das mulheres foi erguida a partir do labor árduo de pesquisadoras e pesquisadores que assumiram um compromisso político de refletir sobre essa problemática, que ainda é tão latente na sociedade.

Foi preciso que a articulação de mulheres, gestada ao longo de séculos, lutasse pelo direito de sua própria memória coletiva, para que este campo se desenvolvesse e elevasse a figura feminina ao patamar de agente histórico. Portanto, a relação travada entre os movimentos feministas e a história das mulheres foi bastante estreita, pois esses movimentos suscitaram o debate teórico e epistemológico nas ciências humanas e sociais que permitiu a gênese do campo. (Pinto, 2007 *apud* Santos, 2021, p. 65)

Neste sentido, Santos (2021) evidencia que, por bastante tempo, a perspectiva da história das mulheres estava restrita ao aspecto da vida privada, o que muito foi subestimado diante do seu poder de influência sobre a construção do que se percebia enquanto elementos importantes da história. Dessa forma, o trabalho cotidiano dessas sujeitas foi restringido à instância do privado, na sociedade, como algo sem muita relevância.

Porém, tal cenário foi ganhando novas formas quando algumas áreas de estudo, tais como a Antropologia, trouxeram consigo um olhar diferenciado para esse fenômeno social. Assim, abriu-se espaço para discussões e estudos que possibilitaram a restauração da narrativa destas sujeitas históricas. Tal ação, de acordo com Perrot (2006), contribui para a valorização da mulher enquanto sujeita ativa da história e, dessa forma, sendo possível ultrapassar os limites impostos diante dessa posição marginalizada.

Atente-se ao fato de que a associação das mulheres à esfera privada da vida social tem raízes, de acordo com Federici (2017), com o desenvolvimento capitalista e produz, via de regra, relações de subordinação feminina aos homens, inclusive entre a classe trabalhadora. Isso porque, sendo a cisão das relações em campos definidos como público e privado, derivada da ascensão do novo modelo societário, fortaleceu-se também o não-valor do trabalho feminino – doméstico ou não – diante do mercado, sucumbindo as mulheres à falta de condições materiais de sobrevivência e desenvolvimento de relações de sujeição em relação aos homens. (Santos, 2021, p. 66)

A partir disso, a autora acima mencionada pontua que, há muito tempo, as mulheres lutam pelo direito de acesso à educação, ao conhecimento. No entanto, apenas no século XIII, alguns conventos na Europa ofertaram um espaço para o singelo proces-

so de aprendizagem de leitura e escrita por mulheres religiosas, enquanto a assimilação do latim era exclusivamente destinada a homens sacerdotes. Com isso, conforme Perrot (2006), algumas mulheres, em busca de conhecimento que a elas não eram destinados, avançaram em seus estudos por meio da apropriação da língua proibida.

Dessarte, Santos (2021) pontua que, durante os séculos XVI e XIX, a única forma de as mulheres terem a possibilidade de estudar surgia a partir da permissão dada pelos pais, que, neste contexto, era quem “protegia” e “guardava” a honra das filhas. Dessa forma, era dado que as moças não podiam ter acesso ao processo de ensino formal, mas, via de regra, as que recebiam permissão dos pais eram advindas de famílias abastadas e, diante disso, poderiam ter acesso ao conhecimento relacionado aos aspectos que caracterizam os afazeres domésticos, bem como o ato de ler e escrever, sem qualquer criticidade, pautado nas raízes machistas e patriarcais, que, por violência, buscavam o silêncio e a submissão das mulheres. Segundo Louro (1997), quanto melhores fossem as condições financeiras da família, maiores seriam as oportunidades de aprendizado ao que se refere à música, à arte, ao francês e à Matemática elementar.

Assim como na Europa, instituições religiosas brasileiras buscavam propiciar uma formação básica para moças donas de casa. Em suma, essa educação feminina era múltipla, mas tinha como destino único o melhor desempenho de mulheres em seus papéis sociais delimitados, que diziam respeito exclusivamente à esfera privada. (Louro, 1997 *apud* Santos, 2021, p. 67)

Dessa forma, conforme explicita Louro (1997), apenas houve a necessidade de se ampliar as condições de acesso para os estudos formais de mulheres, tornando-se assim pauta para as políticas

públicas e sociais, quando, de fato, ocorreram transformações nos cenários econômicos e sociais, oriundos dos processos de Independência do Brasil e da Proclamação da República, nos anos de 1822 e 1889, respectivamente.

Embora a Constituição de 1824 estabelecesse a instrução primária gratuita a todos os cidadãos, apenas três anos depois houve a oficialização da escolarização primária para ambos os sexos e a criação de escolas de primeiras letras, distribuídas entre as províncias. (Santos, 2021, p. 67)

Louro (1997) ainda apresenta o que se refere aos conteúdos apresentados a meninos e meninas. Dessa maneira, inicialmente ambos os sujeitos aprendiam os processos de leitura e escrita básicos, as quatro operações matemáticas, bem como aspectos da doutrina pertencente ao cristianismo. No entanto, ao avançar das turmas, os elementos curriculares desses sujeitos se diferenciavam e ganhavam distantes e distintos contornos, de forma que o aprendizado das meninas era direcionado para atividades de costura e até mesmo bordado, enquanto os meninos estudavam Geometria.

Desse modo, Guedes (2008) aponta para a importância que o aumento das políticas públicas para a ampliação e o acesso aos processos de alfabetização e ingresso no Ensino Médio no Brasil possibilitou para a construção de um cenário propício ao acréscimo substancial dos índices de sujeitos e sujeitas que concluíram este nível de ensino e que, conseqüentemente, tornaram-se candidatos aptos a concorrer a uma vaga no Ensino Superior, o que deixou nítida a necessidade de criação de novas instituições para oferta de cursos de graduação e pós-graduação.

Esse contexto de ampliação da rede de Instituições de Ensino Superior e de incorporação de perspectiva de gênero nas políticas públicas sociais caracterizou um momento de avanço femi-

nino não apenas sobre o Ensino Superior, mas sobre a educação como um todo. Segundo Guedes (2008), isso conflui com diferentes fatores que são derivados da atuação de movimentos de mulheres no cenário da reabertura democrática no Brasil, como a liberalização sexual e quebra de tabus, que resultaram na entrada das mulheres de classes mais altas no mercado de trabalho, ao final do século XX. (Santos, 2021, p. 67)

Ainda de acordo com esta autora, embora houvesse distintos movimentos realizados em prol dos direitos das mulheres, a educação serviu como bandeira fundamental pela luta por estruturas que buscassem a defesa da relação de gênero, que priorizassem a equidade, o que contribuiu para a união de pessoas oriundas de diversas correntes da luta feminista.

Nesse sentido, segundo os censos demográficos dos anos de 1970 e 2000, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e apresentados na pesquisa de Santos (2021), os índices que registravam o percentual de alfabetização do Brasil mostravam a reviravolta das mulheres em relação aos homens. Dessa forma, ainda de acordo com esses dados, no ano de 1970, a taxa de mulheres alfabetizadas era de 64%, enquanto a dos homens registrava um percentual de 70,2%. Porém, com as transformações das últimas décadas, as mulheres passaram a apresentar uma taxa de alfabetização de 86,5%, já os homens, de 86,2%, o que mostrou uma guinada expressiva na representatividade feminina.

Conforme aponta Santos (2021), é notória a importância das políticas públicas para a educação adotadas no Brasil, no decorrer do final do século XX e início dos anos 2000, que provocaram transformações relevantes e significativas para o aumento nos percentuais de escolaridade da sociedade brasileira, de modo geral, o que também possibilitou a inserção das mulheres no Ensino Superior. Neste sentido, entre os anos de 1970 e 2000, período analisado

na pesquisa de Santos (2021), tal ampliação foi bastante expressiva e significativa, contribuindo também para que, com o decorrer dos anos do percurso histórico analisado, as mulheres tivessem aumentado o seu percentual de presença nos diferentes níveis de ensino, bem como se tornado maioria também no Ensino Superior.

O perfil do alunado dos programas acadêmicos

Mesquita (2010) afirma que a sociedade defende uma educação a partir da perspectiva de que esta é um direito, porém não a considera diante de sua totalidade, em que consiste o processo educacional, provocando assim uma desigualdade na forma como as vagas no Ensino superior são distribuídas, tornando o sujeito o único responsável pelo ingresso e permanência nos demais níveis educacionais e/ou ações formativas.

É diante dessa responsabilização de via única que se dá ao sujeito que se pode discutir o perfil do alunado da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) para o acesso e a permanência nos programas acadêmicos, visto que a categoria analisada neste estudo refere-se à perspectiva da estudante com vínculos empregatícios. Nesse sentido, segundo Mesquita (2010), a estudante que possui vínculos empregatícios luta por melhores conjunturas de vida através da educação e tal ação, diante da complexidade da sociedade, é elemento fundamental para elaboração de condições de sobrevivência perante a perspectiva capitalista. Entretanto, o que se pode constatar é que, no transcorrer do tempo e das transformações históricas, foi se ampliando ainda mais a contradição entre os aspectos que constituem a necessidade do sujeito e as possibilidades reais de se conquistar essa necessidade.

A educação, que, no Brasil, nasceu elitizada, passa a figurar no discurso político a partir do final do século XX como uma promessa integradora,

difundindo a ideia de oportunidades iguais, mediante a defesa da universalização da educação elementar. Por mais que as políticas públicas para a educação tentem expressar que ela constitui um direito de todos, historicamente o que tem se efetivado é uma tentativa conciliadora de apresentar leis que contemplem interesses conflitantes, como os interesses políticos, econômicos e sociais. Neste sentido, a educação passa a ser um serviço/mercadoria que compete tanto ao poder público quanto à iniciativa privada e, especificamente no ensino superior, é, na sua maioria, oferecido pela iniciativa privada. (Mesquita, 2010, p. 73)

Dessarte, Mesquita (2010) pontua que existem contradições nos discursos das políticas públicas de caráter neoliberal ao defenderem a ideia de que o ensino está, de fato, apresentando adequações em relação às condições dos discentes. Tais discursos propagam uma perspectiva irreal de que há igualdade de oportunidades e perspectivas regimentais de caráter assistencialista suficientes para atender os entraves que perpassam a vida de estudantes. Necessita-se assim, de acordo com a autora, de políticas distintas e diversas que se atentem às diferenças que constituem os estudantes e suas intersecções; e que tais mecanismos possam, de forma concreta, ofertar as condições necessárias para que estas estudantes com vínculo empregatício, mães, negras, mulheres, tenham chances de acesso e possibilidades de permanência na formação que os demais sujeitos que não possuem os mesmos atravessamentos têm.

Com o intuito de compreender o perfil do alunado que pode ocupar as vagas dos programas acadêmicos de ensino, pesquisa e extensão, foram analisados os editais dos principais programas da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Conforme descrito por Gil (2022), a pesquisa documental apresenta semelhanças com a pesquisa bibliográfica pelo fato de ambas utilizarem dados já

existentes, porém, a pesquisa documental desenvolve-se a partir de documentos que possuem diversas finalidades. Visto que o conceito de documento é amplo, abrange desde objetos que comprovem fatos até documentos impressos ou eletrônicos, como documentos institucionais, documentos pessoais, materiais de divulgação, documentos jurídicos, iconográficos e também registros estatísticos.

Desse modo, o procedimento metodológico utilizado para a coleta de dados do estudo foi a pesquisa documental, realizada através de editais de seleções publicados pela UFCG e disponibilizados no site oficial da instituição. O recorte temporal escolhido foi o ano de 2022, e os programas selecionados foram: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX), Programa Institucional de Residência Pedagógica e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Os estudantes de graduação oriundos das camadas populares enfrentam dificuldades para construir sua trajetória no espaço acadêmico. Os jovens de camadas populares, de forma geral, têm seus percursos escolares marcados pela vulnerabilidade e pelo sofrimento (Ávila; Portes, 2012). Fatores que influenciam o acidentamento de trajetórias, que assim tendem a ser irregulares, marcadas por repetências, abandonos dos cursos, são dos mais variados, mas têm uma íntima relação com a pobreza. No entanto, se analisarmos pela perspectiva de gênero e raça, observamos a peculiaridade da trajetória feminina nos cursos de graduação (Santos, 2021). Ainda para a autora:

No caso das mulheres, as condições de acesso e permanência no Ensino Superior são bastante distintas das masculinas. Junto a outros fatores sociais, apresenta uma dinâmica penosa, principalmente para mulheres pobres e negras, o que daria indícios das desigualdades estatísticas entre os grupos. (Santos, 2021, p. 14)

As alunas de graduação encaram muitos obstáculos, pois precisam lidar com duplas ou triplas jornadas para administrar trabalho e estudo. Para nossa análise, trazemos uma breve apresentação dos programas e recortes dos editais que estabelecem requisitos, traçando o perfil dos alunos que são aptos a preencher as vagas ofertadas.

Diante desse fato, faz-se necessário que, de antemão, seja apresentado um apanhado geográfico e econômico que caracterize o espaço onde está situada a Universidade Federal de Campina Grande, para que, dessa maneira, haja uma melhor compreensão sobre como as intersecções que cercam o ser mulher limitam sua participação e permanência de forma integral e de qualidade no Ensino Superior, mantendo assim o *status quo* de algumas ações na universidade, as quais ainda lhe conferem um aspecto elitizado.

Nesse sentido, de acordo com dados dispostos no site da Universidade, a UFCG possui um total de sete *campi*, distribuídos pelas cidades de Campina Grande, Cajazeiras, Sumé, Patos, Pombal, Sousa e Cuité, que se encontram localizados no estado da Paraíba; dentro deste indicativo, um número considerável dos centros está situado no Alto Sertão Paraibano. Dessa maneira, é de extrema relevância que sejam consideradas e analisadas informações econômicas que caracterizam o estado da Paraíba, para que, com isso, seja feito um panorama do perfil discente que compõe a instituição de Ensino Superior mencionada.

Ante o exposto, conforme dados divulgados pelo Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), a partir de dados divulgados pelo IBGE, no ano de 2010, a população economicamente ativa por faixa etária na Paraíba estava distribuída da seguinte maneira: até 14 anos, totalizava 29.660 pessoas, enquanto a população de 15 a 29 anos registrava 560.241, o que, a princípio, já é uma diferença significativa entre os dois

parâmetros etários apresentados. Ainda de acordo com os dados, a população de 30 a 59 anos era equivalente a 916.708, enquanto os indivíduos acima de 60 apresentavam 111.106 de pessoas economicamente ativa. A partir desse levantamento, é possível perceber que os valores de maior expressividade ao que se refere à população que está desempenhando alguma atividade de trabalho é a população de 15 a 29 anos e a de 30 a 59 anos, sendo então relevante pontuar que, no primeiro grupo etário – 15 a 29 anos –, estão também jovens que concluem o Ensino Médio e ingressam no Ensino Superior.

Segundo informações apresentadas pela Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) graduandos(as) das Instituições Federais do Ensino Superior, divulgadas no site oficial da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), a faixa etária predominante de alunos até o ano de 2018 era de 20 a 24 anos, embora a população menor de 20 anos tivesse apresentado um crescimento percentual de 3,7%. Ainda de acordo com esta pesquisa, a partir do critério de renda mensal, 53,5% dos discentes eram oriundos de núcleos familiares com uma renda mensal *per capita* de até um salário-mínimo, enquanto 319.342 alunos encontravam-se situados numa faixa de renda por mês de meio salário-mínimo.

Em âmbito nacional, os dados apontam que 70% dos graduandos possuem uma renda *per capita* de até um salário-mínimo e meio, enquanto o Nordeste apresenta o maior número percentual de estudantes concentrados nessa faixa de renda, apresentando um total de 81,9% de discentes com uma renda média mensal de R\$ 884,28. A pesquisa ainda apresenta dados referentes aos alunos com vínculo empregatício, apontando que estes registravam um total de 29,9% no ano de 2018. Dentro deste percentual, 45,9% dos estudantes trabalhavam mais de 30 horas semanais; e 62,2% deles estão concentrados em uma média salarial de até um salário-mínimo e meio.

Nesse sentido, o primeiro edital analisado foi referente ao PIBIC, que é voltado para o desenvolvimento do pensamento científico e da iniciação à pesquisa de graduandos de instituições de Ensino Superior, com vigência de 12 meses. Em análise específica do Edital CGP-PRPG nº 002/2022 PIBIC, o qual tornou pública a abertura do processo de inscrição para projetos, foram estabelecidos requisitos para serem atendidos pelos candidatos e orientadores. No que se refere ao perfil do alunado, o edital de seleção define tais responsabilidades:

6.2.1. Dedicar-se integralmente às atividades acadêmicas e do projeto, em ritmo compatível com as atividades exigidas por seu curso durante o ano letivo, cumprindo a carga horária semanal referente ao projeto de iniciação à pesquisa, por ocasião de sua inscrição;

6.2.2. Não possuir vínculo com outro programa acadêmico, tais como monitoria, extensão, iniciação tecnológica, iniciação à docência, estágio ou projeto financiado pela UFCG, agências de fomento à pesquisa ou empresas privadas, não sendo permitida qualquer conciliação com outros programas acadêmicos, mesmo que na condição de voluntário (ex.: monitoria, extensão, etc.), excetuando-se os de caráter assistencial (PAEG, Residência Universitária, Restaurante Universitário ou Programa de Auxílio Permanência);

6.2.4. Não manter vínculo empregatício de qualquer natureza, ou participar de programas de estágio voluntário. (UFCG, 2022)

Evidencia-se, no edital do PIBIC, que tal programa apresenta como critérios necessários à candidatura dos participantes a dedicação integral e o fato de não possuir vínculo empregatício de qualquer natureza. Esses requisitos fortalecem e perpetuam o

entrave para discentes que possuem atravessamentos de gênero, raça e classe social, como no caso de mulheres que precisam trabalhar para contribuir ou até mesmo custear o sustento próprio e da família.

As mulheres são um grupo social que possuem especificidades, desse modo, encontram-se em desvantagem na seleção e ocupação de vagas de programas na universidade. Muitas discentes, principalmente de baixa renda, precisam se submeter a empregos com condições trabalhistas precárias, que acabam as deixando mais vulneráveis. Além disso, precisam dar conta das demandas de uma rotina que envolve afazeres domésticos, do trabalho e dos estudos.

O Edital PROPEX nº 003/2022 aborda a seleção para o Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX) da UFCG e define a extensão como um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre a universidade e setores da sociedade, que são mediados por alunos de graduação orientados por professores, dentro do princípio constitucional da indissociabilidade com o ensino e a pesquisa. O edital de seleção do Programa estabelece que, para se inscrever e participar, o(a) aluno(a) bolsista e voluntário(a) deve preencher os seguintes requisitos:

a) Estar regularmente matriculado no seu curso, no período letivo vigente, cursando do 2º período em diante ou ser oriundo de reingresso e; não concluir o curso antes do término da vigência do PROBEX 2022;

b) Apresentar CRA igual ou superior a 6,0;

c) Ter disponibilidade, mínima, de 12 horas semanais para as atividades do projeto;

d) Poderão ser acrescidos critérios específicos pelo(a) coordenador(a) do projeto/programa, previstos na proposta (UFCG, 2022).

O edital do programa de extensão não menciona critérios de vínculos empregatícios ou de qualquer natureza. No entanto, o requisito da disponibilidade se apresenta como empecilho para que estudantes trabalhadoras possam participar de atividades de extensão. Assim sendo, é importante mencionar a questão da inexistência de bolsas com carga horária menor, afetando a participação das estudantes por não conseguirem conciliar com as outras demandas.

Desempenhar diariamente uma tripla jornada não é fácil e, para mulheres que vivenciam essa rotina desgastante para, ao menos tentar dar conta do trabalho e dos estudos, um dos muitos desafios é definir tempo e espaço para realizar cada tarefa. A conciliação desses segmentos pode causar estresse, ansiedade e depressão, afetando a saúde física e emocional dessas mulheres (Ávila; Portes, 2012).

A residência pedagógica é uma atividade de formação destinada a alunos de licenciatura para ser desenvolvida numa escola pública de educação básica. Tal programa visa ao aperfeiçoamento e à formação dos discentes de cursos de licenciatura através do exercício da prática docente (CAPES, 2022). A Pró-Reitoria de Ensino da UFCG tornou pública a abertura de inscrições para seleção de estudantes de licenciaturas da UFCG para atuarem como bolsistas residentes do Programa Institucional de Residência Pedagógica, por meio do Edital nº 26/2022; do Edital nº 24/2022/CAPES; da Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019/CAPES, que institui o Programa de Residência Pedagógica; e da Portaria nº 82/2022/CAPES, que dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Dessa forma, o Programa dispõe os seguintes critérios a serem atendidos pelos candidatos:

4.1.3. Declarar ter condições de dedicar 138 horas para o desenvolvimento das atividades da residência pedagógica em cada um dos três módulos previstos.

4.1.3.1. Os residentes deverão participar, preferencialmente, dos três módulos do projeto, os quais deverão ser desenvolvidos em níveis crescentes de complexidade.

4.1.3.2. Os módulos de 138 horas que compõem o projeto de residência pedagógica deverão contemplar as seguintes atividades:

a) 86 horas de preparação da equipe, estudo sobre os conteúdos da área e sobre metodologias de ensino, familiarização com a atividade docente por meio da ambientação na escola e da observação semiestruturada em sala de aula, elaboração de relatório do residente juntamente com o(a) preceptor(a) e o(a) docente orientador(a), avaliação da experiência, entre outras atividades;

b) 12 horas de elaboração de planos de aula; e

c) 40 horas de regência com acompanhamento do(a) preceptor(a) da escola em anexo (V).

4.2. O(A) estudante que possuir vínculo empregatício ou estiver realizando estágio remunerado poderá ser bolsista, desde que não possua relação de trabalho com a UFCG ou com a escola onde desenvolverá as atividades do subprojeto. (UFCG, 2022)

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem como objetivo proporcionar aos discentes de licenciatura uma aproximação teórico-prática com o cotidiano das escolas públicas de Educação Básica e com o contexto em que elas estão inseridas. A Pró-Reitoria da UFCG tornou pública a abertura de

inscrições para seleção nos termos do Edital nº 25/2022; do Edital nº 23/2022/CAPES; e da Portaria nº 83/2022/CAPES, que dispõe sobre a concessão de bolsas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Entre os requisitos de seleção, destacamos o seguinte:

4.2. O(A) estudante que possuir vínculo empregatício ou estiver realizando estágio remunerado poderá ser bolsista, desde que não possua relação de trabalho com a UFCG ou com a escola onde desenvolverá as atividades do subprojeto. (UFCG, 2022)

Apesar de os editais do PIBID e do Programa Institucional de Residência Pedagógica não apresentarem os requisitos relativos à existência de vínculos empregatícios, a exclusão está presente quando estas alunas não são contempladas com os requisitos exigidos. Além disso, nota-se que o processo excludente se reafirma a partir da carga horária exigida. A Residência Pedagógica, por exemplo, exige a declaração de disponibilidade de 138 horas para o desenvolvimento das atividades. Assim, alunas que possuem vínculo empregatício são impossibilitadas de ocupar as vagas desses programas, tendo em vista a realidade da maioria das jovens ativas no mercado de trabalho, que trabalham nos setores de comércio e serviços, o que demanda uma carga horária semanal de 44 horas.

Considerações finais

O ingresso crescente da mulher no Ensino Superior é uma conquista que deve ser celebrada, porém não se pode esquecer das condições que envolvem sua permanência nas universidades. Pensar essa inserção implica considerar as desigualdades de gênero, raça, etnia, classe social, faixa etária, localização geográfica, defi-

ciência e outras que perpassam suas relações sociais e a presença nas instituições, inclusive na universidade.

Embora as instituições de Ensino Superior disponham de programas que tenham também como finalidade a permanência de estudantes, nem sempre a quantidade de vagas ofertadas supre a demanda ou mesmo se adequa às condições de vida das mulheres, estudantes e trabalhadoras, dados os requisitos solicitados nos editais das seleções.

Cursar uma graduação também implica a realização de atividades extracurriculares, seja com participação em eventos, produções de trabalhos científicos ou integração em projetos de pesquisa, ensino e extensão. Infelizmente, a oportunidade de vivenciar a graduação e participar ativamente dessas atividades durante o processo formativo torna-se distante para algumas universitárias. Cada estudante possui sua história e limitações, com fatores emocionais, financeiros e culturais que influenciam as escolhas de suas trajetórias acadêmicas e impactam a sua produtividade nesse espaço.

É evidente que grupos como mulheres, mães, negras, trabalhadoras e todas as questões que as envolvem passam despercebidas ou são desconsideradas nos processos seletivos de programas na graduação. A realidade desconsiderada é que há estudantes que precisam trabalhar para manter-se, não podendo depender apenas da bolsa, porém, por vezes, esse fato acarreta sua exclusão dos programas acadêmicos, causada pela inviabilidade de conciliar o trabalho com os requisitos exigidos pelos editais.

A trajetória acadêmica das estudantes trabalhadoras e a impossibilidade da participação nos programas acadêmicos alertam para a necessidade de as universidades investirem em estudos de mapeamento do perfil do alunado, conhecendo suas condições socioeconômicas e considerando as condições sociais das próprias mulheres, as quais compõem o maior número de matrículas.

Sendo assim, a busca por uma educação verdadeiramente democrática e ofertada por uma universidade que visa atender o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão não se concretiza com a imposição de barreiras, mas sim com a sucessiva ampliação de oportunidades que se adequam ao perfil de estudantes com vivências plurais.

Referências

ÁVILA, R. C.; PORTES, É. A. A tríplice jornada de mulheres pobres na universidade pública: trabalho doméstico, trabalho remunerado e estudos. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 808-832, set./dez. 2012.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 26 jul. 2023.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Estimativa da população economicamente ativa por faixa etária**. Disponível em: <https://ecosol.dieese.org.br/ws2/tabela/economia-solidaria/estimativa-da-populacao-economicamente-ativa-por-faixa-etaria>. Acesso em: 22 jul. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. Barueri, SP: Atlas, 2022. 186p.

GUEDES, M. C. A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a ideia da universidade

como espaço masculino. **História, Ciências, Saúde**, Mangueiras, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 117-132, jul./set. 2008.

INSTITUTO SEMESP. **Mapa do Ensino Superior**. 13. ed. São Paulo: SEMESP, 2023.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 184p.

MESQUITA, M. C. G. D. O trabalhador estudante do ensino superior noturno: possibilidades de acesso, permanência com sucesso e formação. 2010. 193 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas)–Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/677>. Acesso em: 27 jul. 2023.

PERROT, M. **Minha história das mulheres**. Tradução de Ângela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2006. 192p.

SANTOS, A. P. S.; COSTA, M. L. F. O avanço feminino na educação superior brasileira: perspectivas de gênero, raça e classe. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Rio Grande do Norte, v. 2, n. 21, p. 1-19, dez. 2021.

SANTOS, A. P. S. **Políticas de acesso ao ensino superior e o avanço feminino: comparativos entre o perfil discente de cursos de graduação presencial e a distância na UEM**. 2021. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, PR, 2021.

SOIHET, R.; COSTA, S. G. Interdisciplinaridade: história das mulheres e estudos de gênero. **Gragoatá**, Niterói, v. 13, n. 25, p. 29-49, 2008.

UFCG. Universidade Federal de Campina Grande. **Edital CGP-PRPG nº 002/2022**. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica-PIBIC. Campina Grande: UFCG, 2022. Disponível em: <https://www.google.com/url?q=http://portal.ufcg.edu.br/&sa=D&source=docs&ust=1690425768748927&usg=AOvVaw2VuzrVBXVTiHoiVO1TGS5n>. Acesso em: 21 jul. 2023.

UFCG. Universidade Federal de Campina Grande. **Edital PRO-PEX nº 003/2022**. Seleção de propostas de projetos e programas de extensão e estudantes extensionistas para o Programa de Bolsas de Extensão-PROBEX. Campina Grande: UFCG, 2022. Disponível em: <https://www.google.com/url?q=http://portal.ufcg.edu.br/&sa=D&source=docs&ust=1690425768748927&usg=AOvVaw2VuzrVBXVTiHoiVO1TGS5n>. Acesso em: 21 jul. 2023.

UFCG. Universidade Federal de Campina Grande. **Edital nº 26/2022**. Programa Institucional de Residência Pedagógica. Campina Grande: UFCG, 2022. Disponível em: <https://www.google.com/url?q=http://portal.ufcg.edu.br/&sa=D&source=docs&ust=1690425768748927&usg=AOvVaw2VuzrVBXVTiHoiVO1TGS5n>. Acesso em: 21 jul. 2023.

UFCG. Universidade Federal de Campina Grande. **Edital nº 25/2022**. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID. Campina Grande: UFCG, 2022. Disponível em: <https://www.google.com/url?q=http://portal.ufcg.edu.br/&sa=->

[D&source=docs&ust=1690425768748927&usg=AOvVaw2VuzrVBXVTiHoiVO1TGS5n](https://www.google.com/url?q=http://portal.ufcg.edu.br/&sa=D&source=docs&ust=1690425768748927&usg=AOvVaw2VuzrVBXVTiHoiVO1TGS5n). Acesso em: 21 jul. 2023.

UFCG. Universidade Federal de Campina Grande. **Negros e pardos são 51% nas universidades federais, aponta pesquisa**. Disponível em: <https://portal.ufcg.edu.br/em-dia/730-negros-e-pardos-sao-51-nas-universidades-federais-aponta-pesquisa.html>. Acesso em: 27 jul. 2023.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-370, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wVchYRqNFkssn9WqQbj9sSG/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 19 jul. 2023.



Estado da arte como possibilidade investigativa na abordagem étnico-racial

Regiana de Matos Souza

Introdução

O presente artigo se constitui de um levantamento de pesquisas de trabalhos de conclusão de curso realizados por discentes da Universidade Federal de Campina Grande, do campus de Cajazeiras, acerca da temática da diversidade étnico-racial no período de 2010-2020. Os trabalhos foram disponibilizados no repositório de teses e dissertações que acolhe as pesquisas realizadas na instituição.

Dessa forma, foi utilizada uma metodologia de pesquisa a qual a literatura denomina como estado da arte. Essa modalidade tem como objetivo sistematizar e analisar a produção acadêmica existente sobre uma temática específica. Neste artigo, nossa sistematização e análises são sobre como os TCCs abordam e problematizam as temáticas relacionadas às questões étnico-raciais.

O interesse por pesquisas que abordam “estado da arte” deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados eas-

pectos que são abordados em detrimento de outros. A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. (Romanowski, 2006, p. 38)

As modalidades de pesquisas denominadas estado da arte nos permitem uma sistematização de uma determinada área do conhecimento, identificar as questões e abordagens que mais predominam na produção das pesquisas.

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações emanais de congressos e de seminários. (Ferreira, 2002, p. 258)

Mas o que essas pesquisas nos possibilitam tanto do ponto de vista de contribuição na construção de teorias e práticas pedagógicas, quanto nas possíveis soluções para resolver determinados problemas que podem surgir na área pesquisada?

As pesquisas denominadas de estado da arte permitem uma contribuição de suma relevância ao construir a parte teórica de um campo de conhecimento. Elas procuram aportes que contribuam na perspectiva de construção teórica e de práticas pedagógicas que nos permitam identificar experiências inovadoras, as quais visem apontar formas de solucionar determinados problemas encontrados no campo de pesquisa (Romanowski, 2006).

Os estudos sobre estado da arte propiciam a compreensão do desenvolvimento da produção de conhecimento de uma área a qual pesquisamos. “Os objetivos favorecem compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações”. (Romanowski, 2006, p. 39)

Os pesquisadores que optam por realizar uma pesquisa de estado da arte adotam meios mais básicos de referenciar a busca de dados, bem como suas análises através de catálogos, seja de faculdades, institutos, entre outras instituições de ensino. Segundo Romanowski (2006), essa modalidade de pesquisa tem como ponto principal a revisão e o levantamento das produções desenvolvidas em uma temática, analisando-as de forma qualitativa e descritiva.

Segundo Ferreira (2002), os catálogos propiciam que tenhamos acesso ao que já foi feito; têm um papel importante também na função de orientar o leitor ao realizar uma pesquisa do tipo bibliográfica sobre um determinado tema. Além de os catálogos nos permitirem o acesso a dados mediante o que já foi publicado sobre determinada temática, ainda há questões que também precisamos considerar:

Criadas novas perspectivas na produção e consumo desse material de consulta, constata-se que não bastam as referências limitadas ao registro dos principais dados indicadores: título do trabalho, nomes do autor e do orientador, local e data de defesa, titulação dada, como foram organizados os primeiros catálogos. [...]. “O *resumo* é, então, incluído com a finalidade de divulgar com mais abrangência os trabalhos produzidos na esfera acadêmica. (Ferreira, 2002, p. 262)

Nesse contexto, pode-se estabelecer, a partir de uma sequência de resumos, a formação de elos entre a perspectiva teórica, o tema ou os objetivos explícitos na pesquisa, ou ainda o delineamento metodológico utilizado pelo pesquisador, visto que, embora distintos, se encontram.

A possibilidade de leitura de uma história pelos resumos que sabemos não poder ser considerada a única, tampouco a mais verdadeira e correta, mas aquela proposta pelo pesquisador do “estado da arte”; pode ainda ser resultado da compreensão das marcas deixadas pelos autores/editores em cada resumo e do estabelecimento de relações de cada um deles (resumo) com outros, e também com uma bibliografia que extrapola a da produção de dissertações e teses. (Ferreira, 2002, p. 270)

De acordo com Romanowski (2006), apesar de os estudos de estado da arte serem recentes, possibilitam a sistematização de tudo que vem sendo produzido em um recorte de tempo dentro de uma determinada área de pesquisa. Esses estudos contribuem de forma muito significativa para a compreensão ampliada dessas produções. Por abordarem essa sistematização de dados, as pesquisas desse tipo abrangem um campo de conhecimento nos mais diferentes aspectos que desencadeiam essas pesquisas.

Os estudos do tipo estado da arte propiciam uma visão de forma mais ampla das produções acadêmicas que vêm sendo realizadas, o que nos permite ainda identificar o que evoluiu ao longo dessas produções no decorrer dos anos, na perspectiva de observar os aspectos que mais tiveram foco.

Mais um aspecto que deriva desses estudos é a identificação das técnicas mais utilizadas nas pes-

quisas. Se elas são entrevistas, análise de documentos, observação, questionário, diário ou uma combinação delas, ou se os dados foram coletados por meio de videografia, grupo de discussão, grupo focal ou outra técnica. (Romanovski, 2006, p. 45)

Observamos que várias são as contribuições que as pesquisas denominadas de estado da arte nos trazem, mas, além disso, a realização de uma pesquisa desse tipo possibilita e contribui sobremaneira para a organização e a análise descritiva e analítica de dados coletados, a partir de uma determinada área do conhecimento; bem como a identificação de como essas pesquisas podem contribuir de forma efetiva na apresentação de novas experiências, concomitantemente apontando possíveis alternativas para soluções de determinados problemas.

No campo das discussões sobre questões étnico-raciais, verificamos a importância de pesquisas com essa abordagem metodológica em Silva (2003), quando se destaca a necessidade de analisar os planos de ações afirmativas na temática da igualdade racial, buscando observar se, no campus, a discriminação contra negros e outros grupos privados dos direitos de todos foi reduzida. Também investigamos se os recursos investidos trouxeram algum benefício aos estudantes em relação à produção de conhecimentos e quais foram eles.

Além disso, analisamos se a igualdade racial dentro da universidade tem promovido avanços na forma de avaliar os problemas na perspectiva social, bem como buscado sugestões para solucionar os problemas relativos às questões raciais que são abordadas no Campus, em qual área e os percursos que têm sido desenvolvidos. Este exemplo ilustra especificamente uma recapitulação sobre as políticas afirmativas e inspira outras pesquisas nesse mesmo campo teórico, como a pesquisa em tela.

As questões étnico-raciais na educação

As constantes lutas contra o racismo no Brasil por parte, principalmente, das organizações do Movimento Negro, as quais tiveram papel de suma significância e representatividade na reivindicação por igualdade social e políticas afirmativas para a população negra, marcaram de forma significativa nosso contexto histórico.

Fazendo um breve resumo cronológico, observamos que as organizações do Movimento Negro estão presentes na história do Brasil a partir dos anos de 1910, desenvolvendo suas ações em diferentes contextos sociais, econômicos e políticos. A partir dos anos de 1960, o movimento enfrenta a ditadura militar e as dificuldades de organização impostas por este contexto, tornando inviáveis as manifestações que envolvessem a questão racial no período. O Movimento Negro Unificado (MNU) ressurge e ganha novas formas de atuação a partir de 1978, reivindicando, entre outros pontos, melhorias na condição de vida da população negra no Brasil.

Nesse contexto, é importante destacar o papel dos movimentos sociais, em particular, do Movimento Negro, os quais redefinem e redimensionam a questão social e racial na sociedade brasileira, dando-lhe uma dimensão e interpretação políticas. Nesse processo, os movimentos sociais cumprem uma importante tarefa não só de denúncia e reinterpretação da realidade social e racial brasileira, como também de reeducação da população, dos meios políticos e acadêmicos. (Gomes, 2005, p. 39)

A partir do ano de 1980, o Movimento Negro protagoniza a luta pela construção de uma nova sociedade, na qual a população negra pudesse usufruir dos mesmos direitos que os demais. Nessa perspectiva, citamos que a luta contra o racismo que perdura por

diversos anos, mais tarde, começou a configurar-se como o que ficou definido como políticas afirmativas, as quais buscam formas de reversão das injustiças cometidas contra a população escravizada, das injustiças de caráter histórico, econômico e social, que, ao longo dos anos, afetaram significativamente a população negra no Brasil. Tais ações afirmativas, de acordo com Silva (2003), visam à correção dos erros, os quais se configuram nos danos que o período colonial causou com o extermínio físico e psicológico dos povos negros e indígenas. As universidades e entidades públicas, dando retorno às reivindicações do Movimento Negro, com o combate ao racismo, começam a ter interesse pela questão do reconhecimento dos direitos, das culturas e da identidade dos negros e indígenas.

É no âmbito das políticas afirmativas que surge a Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, versando sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, permitindo-nos refletir sobre a construção da nossa identidade através da valorização da cultura afro-brasileira (Gomes, 2005).

Outra ação afirmativa relaciona-se à criação do Sistema de Cotas Raciais, que consiste na reserva de vagas ofertadas em instituições públicas e/ou privadas, destinadas aos grupos étnicos que, ao longo dos anos, foram afetados por situações de preconceito, envolvendo exclusão social e racismo, entendidos aqui como negros e indígenas. No Brasil, o Sistema de Cotas Raciais é regido em nível federal pela Lei nº 12.711/2012, que regulamenta o direito ao ingresso em universidades públicas; e pela Lei nº 12.990/2014, na perspectiva de concursos públicos.

De um modo geral, ressaltamos que a Lei nº 10.639/03 representa não apenas uma lei específica, a qual rege o ensino da história e da cultura negra, mas também altera uma lei que rege todo o Sistema de Ensino em nível nacional, a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esta lei garante a educação como um direito social e faz um percurso também no âmbito

democrático em relação às diversidades étnico-raciais, apresentando um posicionamento na esfera política para superar o racismo e as desigualdades sofridas pela população negra (Gomes, 2010).

Neste rumo, dispõe-se, a universidade, não a considerar as diferenças raciais, a pluralidade cultural como um fim em si, mas como uma forma de assumir a responsabilidade de educar para novas relações raciais e sociais, de produzir conhecimentos apartados de uma única visão de mundo, de ciência, como um processo político de negociação que projeta uma sociedade justa. (Silva, 2003, p. 50)

Até aqui, observamos as contribuições das organizações do Movimento Negro no Brasil em relação às políticas afirmativas, que, entre outros ganhos, possibilitaram o acesso ao Ensino Superior de forma mais ampla para a população negra.

Questões étnico-raciais e o curso de pedagogia do centro de formação de professores da UFCG

Optamos, neste estudo, por pensar as questões étnico-raciais tendo como marco referencial as ações afirmativas. Neste sentido, dialogamos com Silva (2003), que faz uma reflexão de suma importância ao referir-se sobre a universidade e as ações afirmativas:

É importante ter claro, quando a universidade brasileira se propõe a adotar um plano de ações afirmativas, que não se encontra tão somente buscando corrigir os erros de 500 anos de colonialismo, escravidão, extermínio de povos indígenas e negros, de tentativas de extinção de suas concepções, crenças, atitudes, conhecimentos

mais peculiares. Está, isto sim, reconhecendo que, apesar dos pesares, muitos deles não foram extintos e precisam ser valorizados, reconhecidos não como exóticos, mas como indispensáveis para o fortalecimento político desses grupos, bem como político e acadêmico da universidade. (Silva, 2003, p. 49)

Dessa forma, compreendendo que a UAE/CFP/UFCG tem produzido um importante acervo de pesquisas na área de Educação, através da produção de trabalhos de conclusão de curso, produzidos pelos discentes sob a orientação dos docentes e tendo interesse específico nas pesquisas voltadas para as relações étnico-raciais, buscamos, neste capítulo, realizar um mapeamento que desvende e examine a produção já elaborada, ao tempo em que produzimos também um balanço apontando os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes.

Esta iniciativa de investigação relaciona-se com ações realizadas a fim de elaborar reflexões aprofundadas acerca da produção científica voltada para as relações étnico-raciais, produzidas no âmbito do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Nosso interesse é compreender os processos de produção de pesquisas elaboradas no curso de Pedagogia, especificamente trabalhos de conclusão de curso voltados para a temática das relações étnico-raciais, atuando assim na construção da memória científica dos afrodescendentes em nossa instituição, projetando as contribuições científicas trazidas pelos afrodescendentes para o campo da Educação e opondo-se teoricamente ao processo do epistemicídio.

Assim, Silva (2003) ressalta que a instituição, ao implantar um plano de ações afirmativas, deve traçar metas que incentivem a valorização da diversidade social, cultural, racial, e assim buscar

suporte para direcionar suas ações educativas que se referem à formação de profissionais.

Na perspectiva de desenvolver reflexões sobre o que vem sendo produzido em relação a trabalhos acadêmicos elaborados por estudantes do curso de Pedagogia, do CFP-UFCG, realizamos o que vem sendo denominado pela literatura como estado da arte, trazendo os principais conceitos e contribuições que essa forma de pesquisa propicia, com aporte teórico em Ferreira (2002) e Romanowski (2006); e para abordar as relações étnico-raciais, fundamentamos nossas ideias em Gomes (2018) e Silva *et al.* (2018).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por meio da Lei nº 10.639/2003, fez valer a oficialização da garantia dos direitos da população negra, implementando políticas e práticas na esfera educacional, o que possibilitou o aumento das produções sobre diversidade étnico-racial.

Essa efervescência social, política e educacional sempre inspirou produções teóricas sobre as relações étnico-raciais e educação. Intelectuais negros e não negros têm se dedicado ao estudo dessas questões, estudantes de graduação e pós-graduação produzem conhecimento, projetos de pesquisa e extensão são realizados nas Instituições de Ensino Superior do país. (Gomes, 2018, p. 16)

Como resultado de um processo de lutas durante anos por parte das organizações do Movimento Negro no país, a Lei nº 10.639/03 e os avanços ocorridos desde a sua criação contribuíram para o aumento das produções acadêmicas pertinentes à diversidade étnico-racial, realidade observada, inclusive, nos trabalhos do curso de Pedagogia do CFP-UFCG.

Com os avanços e os desafios para a sua efetivação, a Lei nº 10.639/2003 está impulsionando a produção acadêmica na área da

Educação, trazendo novas abordagens e posturas epistemológicas, novas problematizações e categorias de análise e tencionando as atividades da universidade, em suas práticas de ensino, pesquisa e extensão na graduação, na pós-graduação e nos grupos de pesquisa. (Silva *et al.*, 2018, p. 25)

As mudanças nas instituições de ensino no âmbito nacional ocasionadas pela promulgação da Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), permitiram que as escolas passassem a rever os seus currículos para a inserção da história e cultura africana da população negra do Brasil. A inclusão da diversidade étnico-racial não se resume a apenas acrescentar a temática ao currículo dominante, pois é um elemento que estrutura as práticas curriculares pautadas na realização de uma educação que favoreça a igualdade racial (Silva *et al.*, 2018).

Podemos considerar que a Lei nº 10.639/03, ao viabilizar a descolonização do currículo, proporcionou a ampliação das produções acadêmicas a respeito da temática da diversidade étnico-racial na área educacional, as quais trazem um caráter mais epistemológico, novas problemáticas, bem como novos métodos de análise.

Nesse contexto, a partir dos anos 2000, a produção acadêmica que apresenta questões relacionadas aos vários aspectos sobre desigualdade étnico-racial na nossa sociedade contribui para a compreensão da temática complexa; e ainda, amplia o foco da análise a respeito do modo como ocorre a implementação da história e cultura afro-brasileira e africana nas instituições de ensino (Silva *et al.*, 2018).

Contudo citamos que ainda há alguns empecilhos em discutir sobre a diversidade étnico-racial no âmbito acadêmico, assim como no âmbito escolar. No entanto, é crescente a produção desse conhecimento, que aponta as diferentes formas de desigualdades existentes nos sistemas de ensino e sofridas pela população negra no nosso país.

Procedimentos metodológicos

Neste tópico, ressalta-se a importância do ato de pesquisar, entendendo que os dados publicizados em pesquisas envolvem todo um conjunto de mecanismos, sendo eles: entrevistas, questionários, observações, entre outros, que contribuem significativamente para a compreensão do assunto que está sendo pesquisado (Gatti, 2010). Ainda de acordo com o autor, “[...] o conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento situado, vinculado a critérios de escolha e interpretação de dados, qualquer que seja a natureza destes dados”.

Para realização do estudo, buscamos por trabalhos de conclusão de curso (TCC) voltados para a temática da diversidade e questões étnico-raciais, realizados por discentes do curso de Pedagogia, da Unidade Acadêmica de Educação (UAE) do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal Campina Grande (UFCG), durante o período de 2010-2020. Na primeira etapa de levantamento de dados, foi extraído da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações um total de vinte trabalhos referentes às relações étnico-raciais.

Na segunda etapa, foi realizada a produção da tabela elaborada pela professora orientadora e sua orientanda, trazendo de forma resumida os principais dados dos trabalhos. Dessa forma, no quadro, constam: título do trabalho, nome do orientando, nome do orientador, ano de defesa dos trabalhos, curso e palavras-chave. A ideia era elaborar um material que, de forma sucinta, pudesse apresentar a diversidade teórico-metodológica produzida no âmbito da Educação quanto às relações étnico-raciais na UAE/UFCG.

Posteriormente, buscamos pelos resumos dos TCCs para, então, realizar a leitura. A partir disso, extraímos os principais autores que fundamentaram a pesquisa, o local onde tal pesquisa foi

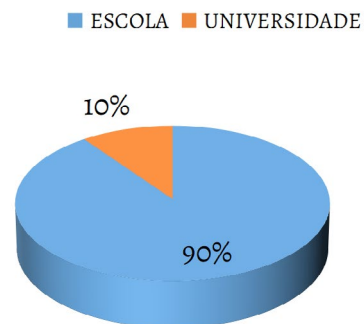
realizada, qual modalidade de pesquisa foi utilizada, bem como os sujeitos das investigações e os problemas encontrados pelos discentes.

Como uma primeira categoria de análise, destacamos os espaços onde as pesquisas sobre as relações étnico-raciais aconteceram. Compreende-se a importância de pensar sobre as relações étnico-raciais no processo de escolarização e, especificamente, nos espaços institucionais de instrução, atentando para a necessidade de reflexões e pesquisas que desvelem as diferentes facetas da desigualdade racial que se estruturam nos diversos espaços da vida social, ancorados numa educação racista da sociedade.

Nesse sentido, destacamos a necessidade de ampliação das análises para outros espaços sociais no que tange às pesquisas realizadas na Unidade Acadêmica de Educação/CFP/UFCG. O Gráfico 1 apresenta a porcentagem dos trabalhos cujas pesquisas foram desenvolvidas no âmbito escolar.

GRÁFICO 1—TRABALHOS REALIZADOS EM ESPAÇOS ESCOLARES

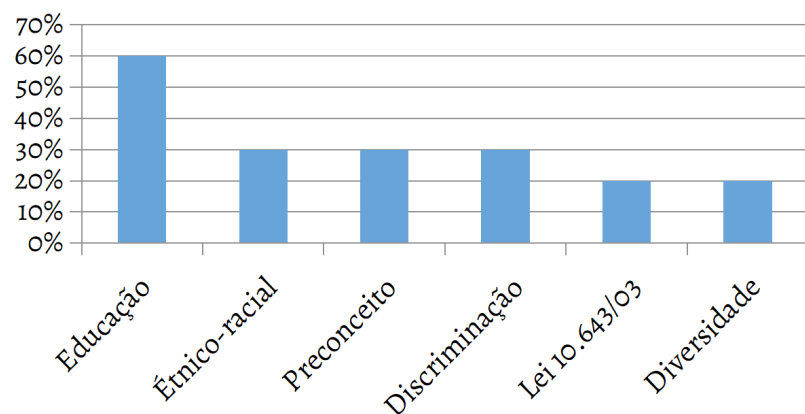
A instituição escolar como espaço de pesquisa



Fonte: elaborado pela autora.

Entre os 20 trabalhos analisados, observamos que 18 foram desenvolvidos em escolas, representando 90% dos trabalhos; e apenas 02 foram desenvolvidos na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Cajazeiras, representando 10% do total. Consideramos que tal achado é importante no sentido de afirmar a centralidade do espaço escolar formal para a educação das questões étnico-raciais. Nesse total de trabalhos levantados no repositório da Universidade, nos Resumos, mais especificamente as palavras-chaves, foram inventariados elementos presentes nos trabalhos, nos quais emergiram com maior recorrência os temas abaixo descritos.

GRÁFICO 2—DISTRIBUIÇÃO DAS PALAVRAS-CHAVE POR CATEGORIA COM PERCENTUAL DE FREQUÊNCIA



Fonte: elaborado pela autora.

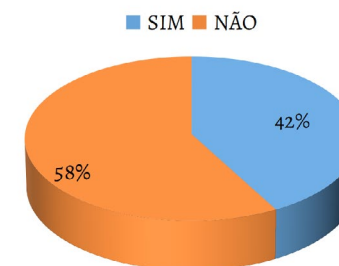
Ao tabularmos a incidência das palavras-chave citadas nos resumos dos TCCs, vislumbramos levantar possíveis conceitos e categorias presentes nos trabalhos e, assim, nos inserirmos nas discussões presentes no âmbito do curso as quais orientam a for-

mação dos egressos, futuros professores, acerca das questões étnico-raciais.

Tentando compreender aspectos referentes à autoria dos trabalhos, a partir do Resumo, foi possível apreender o que se refere ao gênero. Constatamos que, nesse conjunto de trabalhos examinados, há, majoritariamente, autoria feminina, sendo 18 trabalhos produzidos por graduandas do sexo feminino e 02 trabalhos produzidos por homens. Quanto aos orientadores, eram 10 professoras do sexo feminino e 03 professores do sexo masculino. Ainda que não tratemos aqui com maior profundidade os dados encontrados, consideramos importante pontuar tal achado, no sentido de permitir novos estudos que ampliem e aprofundem nossas análises.

GRÁFICO 3—GRÁFICO DOS ORIENTADORES ESPECIALISTAS NA ÁREA DE PESQUISA DOS TRABALHOS ANALISADOS

Os orientadores são especialistas na área?



Fonte: elaborado pela autora.

Entre o(as) orientadores(as) dos trabalhos, figuram professores que lecionam no curso de Pedagogia da Unidade Acadêmica de Educação (UAE/UFCG). Após consultarmos a Plataforma Lattes, especificamente os currículos dos docentes, foi possível perceber que 42% dos orientadores são especialistas em áreas de pesquisa

relacionadas às questões étnico-raciais e diversidades. Os demais, que figuram 58% das orientações realizadas, são especialistas em outras áreas de conhecimento no âmbito da Educação.

Entendemos que se fazem necessários posteriores estudos curriculares de nosso curso, os quais possam permitir aprofundamento da compreensão da temática, apresentando o corpo docente, as áreas de aprofundamento do curso, as linhas de pesquisa, etc., permitindo-nos vislumbrar a ancoragem dos números levantados.

Conclusão

Ao realizar um estado da arte a respeito da produção acadêmica dentro da diversidade étnico-racial, o nosso interesse foi contribuir com uma reflexão sobre como a produção de conhecimento está problematizando a questão a partir da promulgação da Lei nº 10.639/2003 no âmbito de nossa IES, apresentando seus pesquisadores, temas recorrentes e emergentes, metodologias escolhidas, na perspectiva de abrir novas possibilidades de investigação, tão necessárias para nossa área do conhecimento.

Ainda podemos citar que a alteração da Lei nº 9.394/1996 (LDB) pela Lei nº 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009), a progressiva implementação das políticas de ações afirmativas, na modalidade cotas, nas universidades públicas brasileiras e a aprovação unânime da constitucionalidade das ações afirmativas pelo Supremo Tribunal Federal (STF) influenciam e impulsionam a produção acadêmica sobre a temática. Além disso, trazem novas questões, reflexões, críticas

e proposições que podem contribuir com a problematização das relações étnico-raciais na educação, oferecendo subsídios para a alteração das práticas racistas ainda vigentes.

Referências

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Brasília, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias. Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 28 jul. 2023.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4x-JT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jul. 2023.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 3. edição. Brasília: Liber Livro Editora, 2010. 96p. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/263812802/A-Construcao-Da-Pesquisa-Em-Educacao-No-Brasil-Gatti>. Acesso em: 27 jul. 2023.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: GOMES, N. L. (Org.). **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. Brasília: Coleção Educação para Todos, 2005. p. 39-62. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o>. Acesso em: 27 jul. 2023.

GOMES, N. L. Relações **étnico-raciais**, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em: 27 jul. 2023.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004>. Acesso em: 27 jul. 2023.

SILVA, P. B. G. Negros na universidade e produção do conhecimento. In: SILVA, P. B.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 43-54. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/educacao_acoes_afirmativas. Acesso em: 27 jul. 2023.

SILVA, P. V. B. *et al.* A proposta e seus objetivos. In: SILVA, P. V. B.; RÉGIS, K.; MIRANDA, S. A. (Orgs.). **Educação das relações étnico-raciais**: o estado da arte. Curitiba: NEAB-UFPR; ABPN, 2018. p. 21-32. Disponível em: https://www.membros.abpn.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=58. Acesso em: 27 jul. 2023.



Arte educação à margem: dificuldades apontadas por professoras da rede pública de Aurora-CE sobre o ensino da arte na pré-escola

Cícera Rayane da Silva

Introdução

A arte é uma área de conhecimento fundamental para a formação humana. Através dela, a criança alcança uma compreensão mais ampla do contexto em que vive, constrói repertório e conhecimento cultural, reafirma sua personalidade, desenvolve o senso crítico e sensível, formando-se um ser consciente, autônomo e cidadão. Além disso, a arte se configura como um meio expressivo pelo qual se mobilizam “os sentidos em torno de algo significativo, dando outras formas ao percebido e vivido” (Colbeich; Nunes, 2019, p. 62), ou seja, é uma área que estimula o olhar amplo, sensível, para além do habitual, e o pensamento divergente, com a capacidade de resolver algo criativamente.

Dessa forma, o ensino de Arte na Educação Infantil, além de subsidiar uma formação estética e conceitual, na definição dos gostos, do que é belo e prazeroso, do que não é, contribui também para a sensibilização sobre o perceptivo, ajudando a criança a ampliar

sua percepção sobre o mundo e sobre si mesma, a partir de uma ótica sensível e crítica, potencializando sua capacidade criativa, que, mesmo inerente, precisa ser acompanhada pela professora.

Aliás, a professora³ tem uma participação relevante nessa questão, ao considerar que o trabalho com a arte nessa etapa de ensino deve pautar-se no oferecimento de experiências e situações lúdicas, que possibilitem o contato com as diferentes linguagens da arte, permitindo também a apreciação e o fazer artístico.

A respeito disso, levando em conta também que Arte é um componente curricular previsto pelos documentos oficiais para ser trabalhado no contexto pré-escolar, e considerando sua contribuição para o desenvolvimento infantil, torna-se importante refletir como está se dando o seu ensino, atentando-se especificamente para os entraves e as problemáticas que permeiam esse processo e dificultam o trabalho pedagógico. Dito isto, este estudo tem como objetivo apresentar as dificuldades que as professoras têm no trabalho com o ensino da Arte na Educação Infantil da rede municipal de Aurora, no estado do Ceará.

O artigo é um desmembramento do trabalho de conclusão de curso intitulado *Arte na Educação Infantil no Município de Aurora-CE: Um olhar sobre as práticas pedagógicas*⁴, desenvolvido a partir de uma pesquisa exploratória, do tipo estudo de caso, em uma unidade pré-escolar da zona rural do referido município, onde se objetivou compreender como o ensino da Arte estava sendo desenvolvido

3. Optou-se, no artigo, por adotar na escrita conceitual uma variação linguística essencialmente feminina, em vez do masculino, para se referir à 3ª pessoa. Essa decisão se deu, primeiramente, por uma defesa feminista de valorização e visibilidade do discurso feminino, levando em conta que o trabalho está envolto de uma presença feminina, a começar pelo foco de investigação no estudo (professoras), desde a autora/escritora às referências utilizadas como embasamento.

4. Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras, como requisito parcial para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia, orientado pela professora Dra. Kássia Mota de Sousa, aprovada em 07 de março de 2023.

naquele contexto específico. Na pesquisa, foram realizadas entrevistas com quatro professoras, buscando compreender, entre outras questões, as possíveis dificuldades na elaboração de práticas educativas em Arte.

Para fundamentar as reflexões e discussões empreendidas sobre a temática, optou-se por uma pesquisa bibliográfica, tendo como base a leitura de documentos norteadores da educação brasileira, como Referencial Curricular Nacional da Educação–RCNEI (1998), Base Nacional Comum Curricular–BNCC (2018), e também de autores/pesquisadores da área, entre eles, Cunha (2021), Ostetto (2011) e Rocha e Balisnei (2021).

Pautadas tais questões, o artigo foi dividido em dois momentos. Em primeiro plano, é realizada uma discussão sobre a importância da arte na Educação Infantil, ressaltando a sua contribuição para o desenvolvimento das crianças e defendendo sua valorização como campo de conhecimento. Em seguida, é empreendida uma reflexão acerca das dificuldades enfrentadas pelas professoras no trabalho com o ensino da Arte no contexto pré-escolar, com base nos apontamentos de docentes atuantes em uma creche pública municipal, localizada na zona rural do município de Aurora, Ceará.

Por fim, são apresentadas as constatações obtidas com o estudo que, em síntese, evidenciou os problemas enfrentados pelas professoras, entre os quais: ausência ou escassez de recursos materiais; tempo limitado para planejamento; e dificuldade na elaboração de aulas inclusivas foram apontados como empecilhos ao trabalho pedagógico efetivo e adequado no ensino da Arte na Educação Infantil.

A importância da arte na educação infantil

A arte tem uma relação íntima com as crianças. É no universo poético da arte que as crianças se conectam com seu ser poético.

Por meio dos seus sentidos, imaginam, simbolizam e (re)criam o mundo em que estão inseridas, comunicando-se através de uma abordagem lúdica, sensível e criadora com tudo o que há no seu entorno. Conforme Santos e Costa (2016, p. 5):

A criança tem a mente equivalente à do artista, pois ambos penetram com facilidade no universo da imaginação, do faz de conta, possuem o dom de fantasiar tudo. Assim, um simples traço pode se transformar em um lindo castelo. Tanto as crianças quanto os artistas percebem as coisas à sua volta de uma forma diferente e especial, pois sua percepção sensível lhes permite ressignificar o mundo por meio de configurações únicas.

Vale lembrar que as crianças pensam metaforicamente e da mesma forma se expressam, recorrendo às diversas formas de linguagens às quais culturalmente têm acesso (Ostetto, 2011, p. 28). Ao mesmo tempo, elas têm necessidade de sentir, tocar, melear, criar, brincar, ver, provar, cheirar, fantasiar, explorar os objetos e o mundo à sua volta. E a arte, nesse cenário, se apresenta como um espaço estimulador e com grande potencial expressivo e criativo, o qual oportuniza à criança a experimentação com as múltiplas linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro), ampliando suas capacidades expressivas e criativas, bem como as envolvendo integralmente no desenvolvimento do pensamento simbólico, por meio dos aspectos físico, social, emocional e cognitivo.

Nesse sentido, a arte apresenta importantes contribuições para o desenvolvimento infantil, justificando também a importância do seu ensino na educação pré-escolar. Fundamentada pelos aspectos da criação, expressão e conhecimento, o seu trabalho no contexto educativo favorece a potencialização de habilidades, possibilitando novas aprendizagens, a construção da autonomia,

da percepção crítica, do desenvolvimento motor, do conhecimento cultural, além de colaborar com a ampliação das “possibilidades cognitivas, afetivas, sociais e criadoras das crianças” (Ferreira, 2012, p. 12), fornecendo condições para que elas, na medida em que compreendam o mundo que as cerca, consigam instituir novas maneiras para expressar suas experiências cotidianas.

Com relação a isso, Barbosa (1991, p. 4 *apud* Ferreira, 2012, p. 13) salienta que arte “é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário”. Ou seja, é um saber que amplia a capacidade de apreensão do mundo, provocando uma educação do olhar e uma percepção sensível, ativa e participante, colaborando para o desenvolvimento do pensamento representativo e presentacional da criança.

Além disso, a arte também se configura como um campo significativo para a construção das personalidades infantis, ao passo que a criança aprende a definir seus gostos esteticamente, constituindo uma maneira própria de comunicar suas percepções. Segundo Martins (1998, p. 21 *apud* Wroblevski, 2009, p. 11013), “quando a criança desenha, faz uma escultura ou dramatiza uma situação, transmite com isso uma parte de si mesmo: nos mostra como sente, como pensa e como vê”. Desse modo, o ensino desse componente desempenha um papel fundamental ao permitir que as crianças se expressem livremente e de forma processual, em que, por meio de experiências artístico-culturais, elas consolidem e potencializem características que lhes são próprias.

Outra questão preponderante a ressaltar é o fato de que, de acordo com Eisner (1999, p. 82 *apud* FERREIRA, 2012, p. 22), “é a arte que encoraja a criança a colocar sua visão pessoal e sua assinatura nos seus trabalhos”. Ou seja, por meio dela, a criança pode estimular sua expressividade na exteriorização de seus pensamentos, emoções, vontades, observações, necessidades, curiosidades,

de forma livre e espontânea, tendo abertura para demonstrarem seus modos de ser na singularização das suas ações e percepções sobre o mundo.

A arte também é um meio privilegiado para aproximar a criança com as diferentes manifestações culturais, pois, através da experiência, do contato e do diálogo com as diversas expressões, as crianças podem construir um conhecimento artístico-cultural para além de um discurso verbal. Como evidenciam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte–PCNs/Arte (Brasil, 1997, p. 33):

Uma criança da cidade, ao observar uma dança indígena, estabelece um contato com o indígena que pode revelar mais sobre o valor e a extensão de seu universo do que uma explanação sobre a função do rito nas comunidades indígenas. E vice-versa.

Sendo assim, conforme Moreira (2002 *apud* Ostetto, 2011, p. 28), a criança compreende a arte “enquanto processo vivido e marcado na experiência, corpo inteiro”, isto é, como algo que pode ser explorado e vivenciado na sua inteireza, que aguça os sentidos no encontro com o lúdico, com o brincar, com o “faz de conta”, que instiga a busca do conhecimento e que revela prazer e emoção. Nesse sentido, a criança apreende o mundo através de representações do simbólico, das relações que constituem com os objetos e suas criações imaginárias.

A partir desse fato, entendemos a importância de oferecer à criança uma oportunidade em que ela possa manifestar-se artisticamente, possibilitando a construção da sua identidade, reconhecendo-se como sujeito histórico, trabalhando a autoestima e o domínio das suas emoções e aprimorando a sensibilidade, a percepção e o pensamento, subsidiando uma aprendizagem significativa, a fim de que consigam organizar melhores compreensões

sobre si mesmas, sobre as coisas, sobre os outros e sobre o mundo. Isso naturalmente irá contribuir para a formação de seres mais sensíveis, tolerantes, resilientes e reflexivos diante das relações que estabelecem no contexto em que estão situadas.

Perante isso, Barbosa (1991, p. 4 *apud* Ferreira, 2012, p. 13) enfatiza que a arte, nesse sentido, é indispensável como base formativa no processo educacional. Segundo ela, a arte “não é apenas básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve”. Por esse motivo, a autora defende a necessidade de uma melhor valorização da área no contexto escolar, compreendendo-a como um importante campo de conhecimento que envolve conteúdos, objetivos e que tem por finalidade a formação integral dos sujeitos. Sendo assim, compete que, no trabalho educativo, ela seja significada desta forma e não reduzida a um espaço meramente para a liberação das emoções, atividade de entretenimento ou apenas para a “produção de trabalhos manuais” e “enfeites em dias de festas ou datas comemorativas” (Quadros; Santos, 2012, p. 24).

Com base nessa perspectiva, Barbosa (1991, p. 5 *apud* Ferreira, 2012, p. 21) ressalta também que:

Não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a arte.

Ou seja, a arte compreende importância para todo tipo de educação, justificando-se pela amplitude e riqueza que seu campo de conhecimento possibilita para a formação integral dos sujeitos. Por meio da arte, desenvolve-se a capacidade de interpretação da realidade, através da percepção aguçada sobre o observável; esti-

mula-se a habilidade para pensar criativamente na busca de estratégias e soluções para as diversas situações; e ainda facilitam-se a apreensão e a significação do mundo simbólico.

Com isso, a essencialidade da arte na Educação Infantil está em favorecer a ampliação do pensamento, da cognição, não somente como algo racional, mas como uma ação fundamentada na experiência com o sensível, com a emoção. Assim, através do exercício perceptivo e imaginativo, contribui-se para o alargamento de novos ângulos de visões sobre um mesmo ponto, submetendo o deslumbrar de uma nova realidade, de um pensamento crítico.

A importância da arte é ressaltada também nos marcos legais que regem a educação nacional. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) defendem, em seus textos, a relevância de assegurar no processo formativo, por meio de uma abordagem de ensino diversificada e contextualizada, o contato e o conhecimento com as diferentes manifestações artístico-culturais, considerando a potencialização da área para o desenvolvimento integral das crianças, além de subsidiar uma formação cultural e a ampliação de conhecimentos e habilidades.

Um fato a ressaltar com relação a isso é que, entendendo a infância como um momento do desenvolvimento humano, em que a curiosidade, as indagações, o interesse de descobrir, de conhecer e apreender o mundo são marcantes (Silva, 2019), a integração da arte na Educação Infantil, conforme Ostetto (2011, p. 30), “será tanto mais importante, quanto puder contribuir para ampliar o olhar da criança sobre o mundo, a natureza e a cultura”. Ou seja, o foco no ensino da Arte deve ser a ampliação de experiências sensíveis e estéticas das crianças, avançando para além daquelas já vivenciadas por elas, tendo em vista estimular o protagonismo na construção de saberes artísticos.

Com isso, é importante enfatizar que, na Educação Infantil, o trabalho pedagógico com a arte precisa estar comprometido, segundo Colbeich e Nunes (2019, p. 61), não com a estimulação da “formação de artistas, mas sim [para] favorecer o acesso às linguagens com o intuito da formação de leitores, usuários do simbolismo presente nas diversas formas de representações de arte”. Dessa forma, pode-se oportunizar ao público infantil o contato com a pluralidade artística, enriquecendo-os culturalmente e ampliando suas possibilidades expressivas, perceptivas e comunicativas.

Nesse processo, a mediação da professora torna-se essencial, necessitando que disponha de um olhar sensível e uma escuta atenta para perceber as necessidades das crianças e suas potencialidades. Deste modo, a docente consegue adequar e construir estratégias pedagógicas que viabilizem e deem melhor consistência ao desenvolvimento das educandas no aprimoramento do conhecimento em arte, de modo que esta “se mostre significativa na vida das crianças” (Ferraz; Fusari, 2009, p. 17) e seja propulsora para o seu aperfeiçoamento.

Para tal, é necessário considerar a amplitude da área artística e sua transgressão. Considerando que ela “trabalha basicamente com a transformação, a incerteza de modelos, a investigação da matéria, bem como com linguagens não verbais e a abertura ao inusitado” (Cunha; Borges, 2015, p. 97), não se constitui um campo uniformizado, mas abre “espaço para a imaginação, a experimentação, a criação e, como parte do processo, espaço para a dúvida e para o erro” (Ostetto, 2011, p. 30), alargando as possibilidades para o aprender arte.

Apesar da notória relevância da arte no contexto pré-escolar, o processo de ensino ainda não se efetua de maneira totalizadora, no que se refere à garantia de uma aprendizagem concreta. Perante isso, no capítulo posterior, refletimos sobre os desafios

que permeiam o ensino da Arte, dentro de um cenário público de educação, os quais dificultam a ação pedagógica das professoras e impossibilitam um melhor desenvolvimento de suas práticas.

Ensinar arte na educação infantil: empecilhos e dificuldades

Embora a arte seja um campo de conhecimento notavelmente relevante para o desenvolvimento infantil, como mencionado no tópico anterior, seu ensino tem encontrado diversas dificuldades para a consecução do trabalho pedagógico. Porém, essas dificuldades não se restringem somente ao ensino da Arte. As condições das infraestruturas das escolas públicas, especificamente em um contexto de educação pré-escolar municipal e interiorana, salvo algumas exceções, compreendem grandes desafios. A precariedade encontrada nessas instituições, ligada, primordialmente, a fatores estruturais e pedagógicos, como escassez de recursos/materiais e de formações para professores, dificulta a efetivação de um ensino-aprendizagem totalizador da arte (Andrade; Rodrigues, 2020, p. 3).

Dito isto, com base nos apontamentos de professoras atuantes em uma creche pública municipal, localizada na zona rural do município de Aurora-CE, acerca das dificuldades enfrentadas no trabalho com o ensino da Arte na Educação Infantil, pode-se perceber que os desafios se apresentam de diferentes formas e são reflexos de um contexto escolar estruturalmente fragilizado, que, por sua vez, impacta diretamente no trabalho em sala de aula. Entre os problemas centrais elencados pelas professoras, estão a ausência ou escassez de recursos materiais, o pouco tempo para planejamento das atividades e a dificuldade para preparar aulas inclusivas.

Ante o exposto, pensando em um âmbito geral acerca da estrutura dos centros infantis, entendendo estes como espaços de ensino-aprendizagem, de acordo com o RCNEI, suas ambiências precisam oferecer circunstâncias necessárias para que as crianças explorem, experimentem e construam suas aprendizagens. O documento estabelece que:

As instituições de Educação Infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais ele lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesmos, dos outros e do meio em que vivem. (Brasil, 1998, p. 15)

Ou seja, além de o ambiente infantil precisar oferecer liberdade à criança, garantindo o atendimento das suas necessidades naturais e possibilitando condições para a constituição da sua autonomia, de maneira que ela possa “aprender positivamente e a posicionar-se sobre sua aprendizagem” (Kishimoto, 2001 *apud* Peixoto; Azevedo, 2011, p. 83), faz-se importante também oferecer às professoras condições básicas para que elas consigam organizar com intencionalidade suas ações pedagógicas, no intuito de possibilitar a ampliação do “universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens” (Brasil, 2018, p. 41), em vista de contribuir com o desenvolvimento infantil.

Desse modo, uma das primeiras questões sobre a qual se deve refletir para pensar o ensino da Arte na Educação Infantil é a materialidade. Considerando que a aprendizagem dessa área acontece através da experiência estética, é de suma importância

que, na prática educativa, as docentes ofereçam, dentro de uma abordagem contextualizada, diferentes materiais/recursos que permitam a experimentação, o contato, o conhecimento, a criação e o manuseio das crianças com esses objetos, a fim de diversificar as possibilidades de aprendizagem e estimular propositivamente o potencial cognitivo, criativo e expressivo dos educandos. Cunha (2021, p. 3) defende que é fundamental pensar o emprego dos materiais entendendo-os como “veículos, meios” que podem favorecer aos educandos experiências com o conhecer, o significar e o produzir arte, numa mediação interativa que os levem à construção de um pensamento mais abrangente sobre o universo artístico e o saber em arte.

Porém, a pouca oferta de recursos materiais disponíveis nas instituições torna-se um empecilho para a ação pedagógica, ao compreender que esse problema limita as possibilidades de trabalho das professoras, exigindo delas soluções criativas para suprir essa carência.

Devido a essa problemática, na tentativa de superar esse obstáculo e assim oferecer às crianças uma aula de Arte dentro de uma abordagem lúdica e crítica, em que seja possível a elaboração de experiências e situações de ensino, conforme defendem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que assegurem às crianças os direitos de “conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se”, fornecendo condições para que elas aprendam e se desenvolvam integralmente (Brasil, 2010, p. 25), as professoras recorrem à produção de recursos pedagógicos e jogos com sucata e reciclagem de materiais. Entretanto, o tempo de planejamento torna-se insuficiente para o cumprimento da demanda na elaboração dessas atividades, o que as obriga a utilizar seu tempo livre, destinado ao lazer, para a produção desses materiais, excedendo assim a carga horária de trabalho.

Essa situação põe em evidência um outro contexto que precisa ser considerado. Para além do magistério, essas profissionais dividem também seu tempo com a maternidade e as atividades domésticas, o que acarreta uma intensificação de estresse e sobrecarga de trabalho. Esse panorama é um indicativo de que as instituições de ensino devem oferecer suporte às professoras para o desenvolvimento das suas práticas pedagógicas. Como salienta Cunha (2021), é importante e fundamental que sejam disponibilizadas às professoras condições materiais, equipamentos e espaços favoráveis no sentido de facilitar e promover subsídios para a construção das ações educativas das educadoras.

Sob outro enfoque, relativo à dificuldade das professoras quanto à adaptação das aulas e à elaboração de atividades inclusivas para a mediação de um trabalho educativo com arte que integre todas as crianças, denota-se que este é um problema que está para além do ato de planejar uma aula de Arte, é algo mais abrangente, que envolve principalmente a base formativa das educadoras.

É perceptível a fragilidade pedagógica apresentada pelas professoras, revelando uma certa despreparação para lidar com crianças que têm necessidades educacionais especiais diversas; e da mesma forma, fornecer condições para sua aprendizagem e desenvolvimento. Sobre isso, Carvalho *et al.* (2016, p. 11 *apud* Oliveira, 2022, p. 9) expõem “que os professores se sentem perdidos ao lidar com a diversidade em sala de aula, porque ainda existe lacuna entre a formação e a atuação prática”. Ainda, de acordo com eles, “para se ter um Ensino Infantil de qualidade, não é necessário apenas o investimento na formação do professor, mas que estes tenham uma formação de qualidade, para, deste modo, suprir as necessidades também da prática na educação inclusiva”.

Portanto, para fornecer suporte às professoras no planejamento de um ensino de Arte em contexto de inclusão, defende-se como

condição necessária um melhor direcionamento formativo para essas educadoras, seja partindo da formação inicial até a disponibilização de cursos de formação continuada, nos quais sejam fornecidos encaminhamentos e aprofundamentos sobre o campo da educação inclusiva, fundamentados na perspectiva de que, ao falar de inclusão, “não está evidenciando somente os discentes com necessidades educacionais especiais e sim toda a escola também, onde a diversidade se sobressai por sua particularidade, formando cidadãos para agir e inserir-se na sociedade” (Oliveira, 2022, p. 12).

Essa dimensão formativa precisa estar fundamentada também em “uma abordagem que visa ampliar olhares, escutas e movimentos sensíveis” (Ostetto; Leite, 2004, p. 11), numa formação integral das professoras, entendendo que, para o trabalho com a arte, pautando-se por um ensino inclusivo, conforme Ostetto e Leite (2004), é preciso pensar na inteireza do ser educador, para o qual, além do desenvolvimento da competência e do compromisso na sua prática educativa, se faz necessário também o desenvolvimento da sensibilidade.

Alicerçada nessa dimensão, as docentes poderão desenvolver um olhar mais atento sobre a sala de aula, ajudando-as na identificação das necessidades de cada criança. Isso auxiliará no planejamento das ações pedagógicas, contribuindo para a escolha na definição das atividades, dos materiais e na forma de melhor encaminhá-los ou adequá-los para um significativo desenvolvimento das educandas.

Assim, conforme Freire *et al.* (2002 *apud* Oliveira, 2022, p. 6)), “a importância da formação continuada e a qualificação acadêmica oportuniza a melhoria e crescimento” das professoras, na atualização e aperfeiçoamento do trabalho pedagógico, dando suporte para uma atuação educativa consistente. Tal perspectiva deve, portanto, “atender as expectativas por uma aprendizagem mais plena dos

educandos, do ponto de vista corporal, cognitivo, estético e afetivo” (Peixoto; Azevedo, 2011, p. 76), conduzindo para um ensino integralizador e também inclusivo da arte.

Conclusão

Refletir sobre as dificuldades no ensino da Arte na Educação Infantil, considerando os apontamentos de professoras atuantes em um contexto pré-escolar público, municipal e interiorano, foi meta deste capítulo. É notório que algumas dessas dificuldades não abarcam somente o ensino da Arte, mas é uma questão abrangente que envolve todo o sistema educacional, devido aos problemas existentes na estruturação da escola pública.

Percebeu-se que ensinar arte no contexto infantil, frente às muitas dificuldades e empecilhos enfrentados, tornou-se um desafio diário para as professoras. Entre os entraves apresentados, destaca-se a ausência ou escassez de recursos materiais, o pouco tempo para planejamento das atividades e a dificuldade para preparar aulas inclusivas.

Esses problemas limitam as possibilidades de as professoras desenvolverem e elaborarem um trabalho mais efetivo e adequado no ensino da Arte. A ausência ou pouca oferta de recursos materiais delimitam o planejamento das atividades artísticas, dificultando a construção de aulas, nas quais sejam concedidas às crianças, dentro de uma abordagem contextualizada, a experimentação, o manuseio, a criação e o conhecimento, com diferentes elementos, explorando as suas potencialidades para uma aprendizagem diversificada em arte.

Decorrente dessa primeira problemática, com esforço e usando a criatividade para, de alguma forma, superar o obstáculo da

falta de materiais na eminência de subsidiar o ensino da Arte, as professoras produzem seus próprios recursos com sucatas e objetos recicláveis, construindo jogos e elementos diversos. Porém, não conseguem realizar todas as produções dentro do tempo de planejamento, que acaba sendo insuficiente e, por isso, abdicam dos seus momentos de lazer e descanso, a fim de concluírem a confecção dos recursos pedagógicos. Essa questão gera um desgaste e sobrecarga para as docentes, que ainda precisam conciliar as demandas profissionais com as tarefas domésticas e responsabilidades maternas.

Em outra perspectiva, as professoras apontam a complexidade para a adaptação de um ensino de Arte inclusivo. Esse aspecto revela a necessidade de possibilitar às educadoras momentos formativos em que elas possam atualizar-se e aperfeiçoar seus conhecimentos teóricos e práticos relativamente a um desenvolvimento de um trabalho inclusivo, fornecendo a preparação necessária para que consigam, a partir disso, organizar experiências e estratégias de ensino que integrem todas as crianças, levando em conta as particularidades e necessidades educacionais de cada uma.

Assim sendo, compreendendo a arte como um campo de conhecimento de grande relevância para o desenvolvimento das crianças, é fundamental que o seu ensino na Educação Infantil seja assegurado integralmente. Para isso, torna-se necessária a garantia das condições básicas e indispensáveis para um efetivo trabalho pedagógico. Logo, os centros infantis devem dispor de uma diversificação de recursos materiais; e os gestores, em conjunto com as Secretarias Municipais de Educação, precisam fornecer suporte às professoras, dispondo formações continuadas para a atualização e a ampliação de seus saberes, bem como fornecendo encaminhamentos para a fundamentação de um ensino da Arte ainda mais eficiente, inclusivo e totalizador.

Referências

ANDRADE, F. M. R. de; RODRIGUES, M. P. M. Escolas de campo e infraestrutura: aspectos legais, precarização e fechamento. **Educação em Revista**, v. 36, 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil**. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/basenacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 16 mar. 2022.

COLBEICH, M. M.; NUNES, C. R. Os (entre) lugares da arte na educação Infantil. **Revista Apotheke**, v. 5, n. 3, 2019, p. 85-100.

CUNHA, S. R. V. da. Materiais da/de Arte para as crianças. **Olhar do Professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-25, 2021.

CUNHA, S. R. V. da; BORGES, C. B. A arte é para as crianças ou é das crianças? problematizando as questões da arte na Educação Infantil. In: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. de (Orgs.). **Implementação da Proinfância no Rio Grande do Sul: perspec-**

tivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 85-100.

FERRAZ, M. H. C. de T; FUSARI, M. F. de R. **Metodologia do ensino da Arte**: fundamentos e proposições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 222.

FERREIRA, A. **A criança e a arte**: o dia a dia na sala de aula. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2012. p.124.

OLIVEIRA, B. R. **Dificuldades encontradas pelos professores da educação infantil no processo de inclusão**. 2022. 16 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia)–Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, 2022.

OSTETTO, L. E. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. In: PINHO, S. Z. de *et al.* Caderno de Formação: formação de professores da Educação Infantil: princípios e fundamentos. **Acervo Digital Unesp**, v. 3, p. 27-39, mar. 2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/320>. 2011. Acesso em: 25 fev. 2022.

OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

PEIXOTO, M. C. dos S.; AZEVEDO, L. C. S. S. Entrelaçando diferentes linguagens na Educação Infantil: reflexões e práticas. In: PINHO, S. Z. de *et al.* Caderno de Formação: formação de professores da Educação Infantil: princípios e fundamentos. **Acervo Digital Unesp**, v. 3, p. 27-39, mar. 2011. Disponível em: <http://>

www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/320. 2011. Acesso em: 25 fev. 2022.

QUADROS, C. T.; SANTOS, L. I. S. Ensino de Arte na Educação Infantil: múltiplas dimensões da prática pedagógica. **Revista Eventos Pedagógicos**, v 3, n. 3, p. 24-32, ago./dez. 2012.

SANTOS, M. A. A. dos; COSTA, Z. A arte na Educação Infantil: sua contribuição para o desenvolvimento. In: XV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: PERCURSOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS. Novo Hamburgo-RS, **Anais [...]**. 2016, p. 1-10. Disponível em: <https://www.feevale.br/seminarioeducacao>. Acesso em: 16 ago. 2022.

SILVA, A. H. da. **Experiências estéticas na Educação Infantil: práticas pedagógicas desenhadas pela arte**. 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/5627>. Acesso em: 05 set. 2022.

WROBLEVSKI, D. E. F. As tendências pedagógicas no ensino de artes. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO -EDUCERE, III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, PUCPR, **Anais [...]**. v. 9, p. 11013-11026, 2009.



Os processos de ensino e aprendizagem da cultura popular: reflexões sobre as vivências culturais de educadores populares de Umari-CE

Romário Elias dos Santos

Introdução

O presente artigo desdobra-se de uma pesquisa realizada para a conclusão do curso de graduação em Pedagogia e está inserido no eixo Arte e Educação, com foco na formação de professores para o ensino da Cultura Popular, compreendendo especificamente as vivências dos educadores da Associação Cultural Maria Bonita, instituição localizada no Distrito Logradouro, na cidade de Umari, região Centro-Sul do Ceará.

A sede da Associação possui um espaço onde acontecem os ensaios que preparam os dançarinos para apresentações em todos os estados do Brasil. Esta instituição proporciona para a comunidade cursos e oficinas de danças folclóricas (xaxado, coco de roda, ciranda, quadrilha junina, entre outras), música e leitura, a fim de manter viva as manifestações culturais da nossa região.

Partindo do pressuposto de que vivemos em uma sociedade constituída por uma enorme variedade de culturas, costumes, tradições e crenças, que se distinguem de região para região, é importante conhecer e refletir sobre como esses conhecimentos populares são transmitidos de geração para geração, em cada região ou território, em específico. Elenquei esse grupo de educadores populares, pois acredito que ele desempenha um trabalho fundamental na preservação da Cultura Popular da região Centro-Sul Cearense, especificamente da cidade de Umari-CE.

Chama a atenção o fato de a maioria deles não possuir graduação e fazer uso das experiências culturais adquiridas para além dos muros institucionais para ensinar. Ao pensar sobre esse cenário, emerge a seguinte questão de pesquisa: qual a importância das vivências culturais para o ensino e aprendizagem da Cultura Popular? E desdobra-se no seguinte objetivo de pesquisa: refletir sobre a importância das vivências culturais para o ensino e a aprendizagem da Cultura Popular.

Trata-se de uma pesquisa descritiva, qualitativa, inserida na metodologia de pesquisa exploratória, em que foi realizada uma entrevista semiestruturada com três educadores populares da instituição.

Estudar sobre a Cultura Popular é relevante porque, sobretudo atualmente, percebo um estado de desvalorização dela em nossa região. Ao observarmos o contexto educacional local, assuntos como a Cultura Popular, os costumes e as danças típicas de cada região, são estudados apenas em datas comemorativas e de forma superficial. Por conseguinte, os processos de ensino e aprendizagem deixam lacunas na vida dos educandos, pois tais conteúdos, quando abordados em sala de aula, são generalizados.

Considerando a Lei nº 11.645/08, que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, especialmente nas áreas de artes, literatura e história brasileiras, na Educação

Básica, ressalta-se a importância de discutir e abordar questões de diversidade em sala de aula que, de certa forma, influenciam a formação ao tocar no cotidiano da cultura brasileira. Temáticas relacionadas à Cultura Popular precisam ser abordadas constantemente em sala de aula, porque é algo que faz parte da realidade dos educandos.

Diante disso, o referido artigo é dividido em seções: nesta introdução, apresento a temática, o objetivo da pesquisa, a problemática, a justificativa e o objeto de estudo; sigo desenvolvendo o tema em três outras seções, em que, na primeira, defino o termo “cultura”, refletindo sobre ela; na segunda, discuto o termo “cultura popular”, bem como suas contribuições para o processo de ensino; e na terceira seção, discorro sobre a formação dos professores de Arte em sala de aula. Fecho o artigo apresentando as considerações finais, nas quais sintetizo minhas compreensões em relação ao tema abordado.

A educação e suas vertentes

A educação é o meio pelo qual os sujeitos buscam sua autonomia e a capacidade de transformar a sociedade em que estão inseridos. Diante disso, podemos compreender que o ato de ensinar é complexo, pois exige do indivíduo um posicionamento político, tendo em vista que a educação não pode ser neutra, sem intencionalidade (Freire, 1996). Os conhecimentos produzidos, no entanto, não devem ficar presos dentro dos muros institucionais. Os sujeitos que aprendem, ensinam e produzem conhecimentos convivem uns com os outros, compartilhando vivências, saberes e descobertas que os auxiliam na busca por mudanças.

Dito isto, considero importante refletir sobre a cultura popular, suas definições e contribuições para a vida dos sujeitos, bem

como sobre as instituições responsáveis pelo ensino da Arte e a formação dos profissionais atuantes nessa área.

O que é cultura?

O ser humano produz história desde os primórdios da sociedade. Com isso, vieram os costumes, os hábitos, suas crenças e tradições. A partir do momento em que um determinado grupo se comporta e age de acordo com os ensinamentos transmitidos pelos seus antepassados, ele é inserido em uma determinada cultura. A cultura faz parte do nós, somos criadores e reprodutores da cultura, de modo que a demonstramos de inúmeras formas (Cohn, 2001). Para a definição de “cultura”, utilizo como aporte teórico os autores: Cohn (2001) Freire (1996); Lopes, Mendes e Faria (2005); Guareschi (2008); Hall (2003); Morin (2014) e Silva (2019).

Nos estudos sobre cultura, a partir de Stuart Hall, “eles não apenas levaram a ‘cultura’ a sério, como uma dimensão sem a qual as transformações históricas, passadas e presentes, simplesmente não poderiam ser pensadas de maneira adequada” (2003, p. 133). Assim:

A teoria da cultura é definida como os “estudos das relações entre elementos em um modo de vida global”. A cultura não é uma prática, nem apenas a soma descritiva dos costumes e “culturas populares”, das sociedades como ela tende a se tornar em certos tipos de antropologia. Está perpassada por todas as práticas sociais e constitui a soma do inter-relacionamento das mesmas. (Hall, 2003, p. 136)

Portanto, define-se cultura como tudo aquilo que o ser humano produz de maneira artificial em convívio com a sociedade. Através desse contato, ele elabora símbolos, crenças e costumes. As-

sim, não existe sujeito sem cultura, pois, a todo momento, estamos criando e recriando algo em relação à nossa conduta (Hall, 2003).

A cultura contém dois aspectos: o primeiro está relacionado às características **tangíveis**, que são os pertences que fazem parte do cotidiano dos sujeitos; e o segundo são os **intangíveis**, em que estão as normas de conduta, regras e modos de se comportar diante da sociedade. Essas características conduzem os indivíduos no cotidiano em que convivem. É através do compartilhamento das vivências que os sujeitos se entrelaçam dentro da cultura (Hall, 2003).

Lopes, Mendes e Farias (2005, p. 13) fazem uma referência a Vygotsky, explanando que:

Observando conceitos e definições, se pode compreender que a cultura se denomina a partir de tudo que circunda o homem. Tudo que é visto, ouvido, aprendido e conhecido, na sua interação social, durante toda sua existência, tudo que se refere ao homem em sociedade e, especialmente, se refere a toda a sua produção: bens materiais e bens simbólicos.

A educação é o meio que integra a formação dos sujeitos, seja ela formal ou não formal. Dito isto, podemos pensar a educação como amplificadora dos saberes adquiridos entre os sujeitos em comum, os quais são refletidos na vida dos indivíduos a longo prazo.

[...] a educação é um fator que constitui e é constitutivo a partir da cultura, e esta deve estar no ponto para ser capaz de auxiliar na promoção da formação necessária para a integração da sociedade, visando conjuntamente e em prol desta às ferramentas indispensáveis à aprendizagem dos conhecimentos com real significado social. (Silva, 2019, p. 4)

Desde o nascimento, o ser humano está construindo sua educação, através das experiências consigo, com os outros e ainda, com os processos de ensino. Se considerarmos os reflexos da cul-

tura na infância, pode-se afirmar que o modo pelo qual a criança vai agir e se comportar irá depender da maneira como os valores foram transmitidos e assimilados por eles durante o processo de ensino (Silva, 2019). De acordo com Guareschi (2008, p. 33), existem dois meios de preservação da sociedade, são eles: “primeiro através da genética, que perpetua as características propriamente humanas ou por meio dos processos sociais e culturais, resultantes das interações sociais, granjeadas na família, na escola, no trabalho, no mercado, na praça, isto traduz o processo cultural do ser humano”.

Paulo Freire, patrono da educação brasileira, é um dos estudiosos que abordam a educação como meio de emancipação do sujeito. Para ele, é através da educação que o sujeito desenvolve a capacidade de transformar a realidade em que ele está inserido. Ele prioriza o cunho dialógico da educação, em que todos os sujeitos envolvidos nela são seres ativos no seu processo (Freire, 1996). Em relação à cultura, Freire (2011, p. 108) diz:

[...] o conceito antropológico de cultura, onde existe a distinção entre os dois mundos: o da natureza e o da cultura. A função ativa do homem em e com sua realidade. Assim, a perspectiva de mediação que possui a natureza para as relações e comunicação entre os homens e a cultura é concebida como o que o homem é capaz de acrescentar a que ele não criou e é resultado do seu trabalho, da sua capacidade de criar e recriar.

Dessa forma, “refletir sobre os processos culturais parte do universo infantil e se estende por todo o percurso de aprendizagens do sujeito, pois a estrutura cultural herdada e construída na sua família tem o poder de auxiliá-la na elaboração de novos saberes” (Silva, 2019, p. 3).

Ainda sobre as compreensões de cultura e estabelecendo uma relação com os processos de ensino, podemos entender que a edu-

cação possui um papel fundamental na vida dos sujeitos. Segundo Morin (2014, p. 11), “a função do ensino se baseia na transmissão, não do simples saber, mas de uma cultura que possibilite o entendimento acerca da nossa condição, que nos auxilie a viver e seja, ao mesmo tempo, favorável a uma forma de pensar mais aberta e livre”.

Desta forma, entende-se que o homem forma e é formado pelo ambiente no qual está inserido, isto é, os sujeitos aprendem através da troca de experiências com a transmissão de saberes, valores e crenças que são intrínsecas ao seu povo, em processos ativos de ensino e aprendizagens.

A cultura popular

A cultura popular é um ato de resistência. Essa advém da classe trabalhadora, pobre, indígena e negra da sociedade, pois as demais culturas são ramificações dela (Hall, 2003). Na busca por reconhecimento e respeito pela diversidade cultural, o povo adentra espaços com suas manifestações culturais (dança, músicas, teatro, etc.). De acordo com Hall (2003, p. 13), “[...] à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar”.

A definição de Cultura Popular se difere de Cultura por possuir um protagonismo específico, ou seja, os próprios sujeitos que fazem parte dela são os produtores de sua cultura e participam ativamente dessa construção de saberes e vivências. Ela é vista como um conjunto de elementos coletivos vinculados a uma determinada tradição, que envolve o público juntamente com essa ordem coletiva.

Diante disso, Cultura Popular são os saberes que uma população apresenta, ou seja, crenças, hábitos, valores, normas, leis, arte, que inclui todo esse processo de cultura. A Cultura Popular é baseada na oralidade, por não ser uma cultura restrita a meios acadêmicos e círculos intelectuais, que são pertencentes à cultura grafa. Para complementar essa ideia, a autora Brasileiro (2010, p. 137-138) faz a seguinte reflexão:

Essa marca na cultura popular, neste caso, a brasileira, é também muito expressiva — dos sambas aos maracatus, dos frevos às congadas, dos batuques aos carimbós, conhece-se sobre o Brasil e sobre sua cultura popular através das danças. Elas narram uma parte expressiva dessa história que continua sendo (re)produzida ao longo dos anos com outras e novas formas de dançar, com outros e novos sentidos e significados, que são (re)produzidos pelos diferentes grupos e sujeitos.

Concordo com Hall (2003, p. 233) quando ele afirma que “[...] definir conceitualmente o termo ‘popular’ é quase tão difícil quanto definir o termo ‘cultura’”. Por outro lado, as classes populares conceituam tal termo de duas maneiras: a primeira considera que está relacionado a tudo aquilo que está acessível a toda a população, essa é uma definição capitalista do termo. A segunda e mais fácil de aceitar, por ser mais descritiva, segundo Hall (2003, p. 256), diz que “a cultura popular é todas as coisas que o ‘povo’ faz ou fez”.

A cultura nacional é apresentada como única, ou seja, desde os primórdios da sociedade, negam a influência da cultura negra, afrodescendente, indígena e quilombola na formação do multiculturalismo que existe atualmente, bem como na miscigenação de raças. Por isso, há a necessidade de formar educadores com

práticas voltadas para o ensino da Cultura Popular, bem como os sujeitos que contribuíram para a sua origem.

Em relação à formação desse educador social, Gadotti (2008, p. 5) levanta alguns questionamentos: “Como educar o educador social? Onde ele se forma? Percebe-se, então, a fragilidade de sua formação, já que a universidade e as teorias da educação não dão conta dessa tarefa [...]”. A formação desses sujeitos se concretiza no plano não formal, pelas vivências e pelo contato com sua cultura e tradições.

Entendendo que essa compreensão é importante para a atuação e o ensino da Cultura Popular, perguntamos aos professores participantes da pesquisa de campo: “Para você, o que é Cultura Popular? Qual a relação dela com os sujeitos envolvidos nela?”. E obtive as seguintes respostas:

A cultura popular é um conjunto de manifestações culturais que são passadas de geração em geração que engloba as danças, músicas, festas, literaturas, folclore e arte. A cultura popular tem um papel de extrema importância na formação dos indivíduos, os saberes e as crenças que são adquiridos devem ser mantidos, preservando, assim, a cultura popular. (Entrevistado 1, 2022)

Para mim, a cultura é uma das coisas mais importantes, pois sem a cultura popular não teríamos identidade e muito menos história, e é onde encontramos nossas raízes. A cultura é de grande e necessária valia para o nosso conhecimento e, principalmente, para nossa vida. (Entrevistado 2, 2022)

Bom, tem uma importância gigantesca, pois é com isso que mantemos a tradição e a cultura viva; com isso, passamos a cultura de geração em geração, mantendo suas raízes e sua essência. (Entrevistado 3, 2022)

Diante do exposto, percebe-se que ambos os entrevistados possuem pontos de vista semelhantes em relação à Cultura Popular e suas contribuições para a formação dos sujeitos, como também o conceito de Cultura deles se entrelaça com o de Silva (2019, p. 4) quando diz que “a educação é um fator que constitui e é constitutivo a partir da cultura, e esta deve estar no ponto para ser capaz de auxiliar na promoção da formação necessária para a integração da sociedade”.

Abordar a temática sobre a Cultura Popular na etapa de ensino na qual a Associação Cultural Maria Bonita aplicou seu projeto foi relevante, pois fez com que os sujeitos participantes conhecessem os comportamentos sociais, as crenças e as tradições, bem como a cultura da sociedade em que estão inseridos. Por outro lado, dependendo do contexto no qual a escola está inserida e a maneira pela qual o assunto esteja sendo abordado, pode haver rejeição dos educandos e das famílias, pois se deduz que a maioria dos pais das crianças vive e teve uma educação originada no sistema patriarcal e machista. Isso corrobora a imposição de determinados comportamentos sobre os indivíduos, por exemplo: com a ação desenvolvida pela Associação Cultural Maria Bonita envolvendo dança, muitas crianças, principalmente meninos, foram proibidas de participar de tais aulas/experiências em decorrência de uma crença/educação familiar conservadora.

Quando a escola abre espaço para falar sobre a diversidade em seus diversos segmentos com as crianças, acontece o processo de consciência e respeito às diferenças; e, por conseguinte, uma quebra de paradigmas existentes, como podemos verificar na fala desse professor:

Na vida das pessoas envolvidas no projeto, os costumes e tradições refletem de forma significativa, tornando-as pessoas sábias e capazes de transmitir tudo o que aprenderam. (Entrevistado 1, 2022)

Ao terem contato com os conhecimentos acerca das identidades culturais e raciais, os sujeitos se tornam autônomos e ativos no processo de transformação da realidade em que estão inseridos, uma vez que sofrem preconceito, racismo e discriminação das pessoas que não conhecem as trajetórias da vida dos sujeitos que compõem a atual sociedade em que vivem, bem como sua multiculturalidade.

Nosso país é marcado por um preconceito enraizado desde os primórdios com os negros e suas culturas. Porém, as contribuições desse povo foram essenciais para a formação da multiculturalidade. Dessa forma, a escola é espaço onde tais reflexões devem acontecer, mas, para isso, os docentes devem ter, além de formação acadêmica, o contato com a cultura no seu cotidiano, pois a formação integral de um educador popular se completa com as vivências.

Disto isto, vale salientar que a formação do educador popular, para além das experiências formais de produção de conhecimento, é feita diretamente através de suas vivências culturais; assim como o aperfeiçoamento de sua prática é realizado por meio de estudos específicos, que o auxiliarão na sua prática em sala de aula.

Formação de educadores para a cultura popular

O eixo Arte e Educação tem se definido como uma área ampla do conhecimento e, para embasar as discussões sobre a formação de educadores para o ensino da Cultura Popular, utilizo os autores Araújo, Murcia e Chaves (2020); Candau (2002); Ferraz e Fusari (2009); Gadotti (2008); Gouthier (2008); Loponte (2015); Pimentel (2015).

No decorrer do seu processo histórico e socioepistemológico, esse eixo vem agrupar diversas pesquisas, as quais são frutos de estudos científicos na área da arte e seu ensino, por meio da prática de ensino experimental de arte, na educação escolar e não escolar.

Ao se pensar a formação de professores, faz-se necessário considerar cinco aspectos pontuados, sendo eles, o conhecimento adquirido e desenvolvido por meio da prática; aprender com os mais experientes, o que o autor denomina de cultura profissional; o tato pedagógico, que leva em consideração aspectos mais subjetivos, como a relação e comunicação do docente com sua profissão; trabalho em equipe e participação no desenvolvimento do projeto pedagógico da escola; e, por fim, compromisso com a inclusão social e convivência com a diversidade cultural. (Araújo; Murcia; Chaves, 2020, p. 170)

A formação de professores no cenário brasileiro não é uma temática nova, pois, desde os primórdios da educação, esse tema tem sido foco de vários estudos. No entanto, cabe salientar que, no campo da Arte e Educação, o principal acontecimento foi a origem do processo de formação de professores para o Ensino de Arte no Brasil, que, em tese, está relacionado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 5.692/71, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de Arte nas escolas de 1º e 2º graus e a criação dos cursos de Licenciatura Curta em Educação Artística, na década de 1970.

Segundo Gouthier (2008, p. 24), em relação ao ensino da Arte no Brasil:

Nos séculos XVI e XVII, com a dominação europeia, o ensino de Arte no Brasil era dividido entre Arte e Arte de Ofícios, ficando a cargo dos burgueses, filhos dos colonos, a tarefa de desenvolver a pintura e o canto. A Arte dos Ofícios era destinada aos índios, com duros trabalhos manuais, exercitando a construção de barcos, armas, instrumentos de caça e pesca, trabalho que desempenhasse o desgaste físico do indivíduo.

Podemos compreender, portanto, que a educação formal era privilégio da elite. As oportunidades de aprender a ler, escrever e contar, por exemplo, eram exclusivas das pessoas ricas da sociedade (Gadotti, 2008). Os movimentos culturais existentes nos primórdios da humanidade se tratavam de eventos em que a elite se reunia para festejar e a classe trabalhadora apenas lhe servia.

No entanto, com base no conhecimento construído ao longo do tempo e compreendido atualmente, desde a infância, estamos cercados de manifestações culturais que contribuem para o desenvolvimento do nosso senso estético em relação a alguns elementos que nos rodeiam, como: imagens, cantigas, ditados populares, tradições e saberes da vida cotidiana, o que, *a posteriori*, auxiliam na formação da nossa educação cultural, bem como expor as diversas manifestações culturais de um grupo social. Logo, elas não estão restritas a um grupo somente. Elas fazem parte das diferentes realidades. De acordo com Ferraz e Fusari (2009, p. 19):

Ao conhecer a arte produzida em diversos locais, por diferentes pessoas, classes sociais e períodos históricos e as outras produções do campo artístico (artesanato, objetos, design, audiovisual, etc.), o educando amplia a sua concepção da própria arte e aprende a dar sentido a ela. Desse convívio, decorrem, portanto, conhecimentos que desenvolvem o seu repertório cultural, mas, acima de tudo, possibilitam-lhe a apropriação crítica da arte, aprender a identificar, respeitar e valorizar as produções artísticas.

Diante disso, compreende-se que o contato da criança com a arte, especificamente com a Cultura Popular, fará com que ela aflore seu senso crítico, sua imaginação e seu poder de reflexão em relação ao contexto no qual está inserida. Para complementar essa ideia, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aborda que o ensino da Arte “propõe o desenvolvimento de habilidades e competências importantes para as práticas investigativas e para o percurso do fazer artístico, para perceber o mundo em sua comple-

xidade, contextualizar saberes e a interação com a arte e a cultura, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural” (Brasil, 2018).

Para agregar nossa discussão sobre a formação de professores, foram feitas as seguintes perguntas aos entrevistados nesta pesquisa: “Quais as metodologias que são utilizadas por você em sala de aula?” e “Quais as dificuldades mais presentes no decorrer das aulas?”, às quais obtivemos as seguintes respostas:

Minhas metodologias em sala de aula visam trabalhar aulas diferenciadas, que proporcionem curiosidades e o interesse dos alunos. (Entrevistado 1, 2022)

A metodologia utilizada foram alguns pequenos textos, com explicação das danças que a Associação possui. Com a apresentação dos textos, eram elaboradas algumas atividades que era para testar a atenção dos alunos durante as aulas. No decorrer da aula, era apresentado foto das indumentárias de cada dança e também os nomes de alguns passos, também eram apresentadas as pessoas que marcaram cada dança. (Entrevistado 2, 2022)

A metodologia era algo bem prático: era retirado um dia na semana para planejar e decidir o que iria ser repassado no decorrer dos dias de curso. (Entrevistado 3, 2022)

É perceptível que todos os indivíduos participantes da entrevista utilizam estratégias diversas para alcançar seus objetivos, isto é, a concretização da aprendizagem. Porém, o uso de metodologias que complementam o uso mecânico dos livros didáticos e textos formais esteve presente durante toda a aplicação do projeto, o que colabora para a concretização do ensino da Cultura Popular de maneira efetiva, por meio da aplicação de estratégias que envolvam os educandos.

O avanço das tecnologias digitais trouxe outras possibilidades para pensarmos em desenvolver algo novo. Para assistir a um espetáculo de danças folclóricas, os sujeitos não precisam sair de casa, pois tudo está na palma de suas mãos em um aparelho eletrônico (Pimentel, 2015). De acordo com Pimentel (2015, p. 270), “o ensino da Arte, nos dias de hoje, não pode abster-se do uso de tecnologias contemporâneas, quer seja na produção artística, quer seja nos estudos sobre arte”. Esta e outras maneiras de recorrer à arte por meio da tecnologia digital fazem parte da nossa realidade. Vê-se que a maioria das crianças passa horas em frente a aparelhos eletrônicos, aprendendo coisas novas a todo momento, o que pode causar certo tipo vício que, por conseguinte, pode gerar falta de criatividade e imaginação.

Os entrevistados concordam com Almeida (2003, p. 72) quando destaca que “[...] é importante considerar que o uso dessas tecnologias na formação envolve praticamente os mesmos elementos que qualquer processo formativo a distância (professores, alunos, estratégias didáticas, conteúdo, sistema de avaliação, etc.)”. Diante disso, compreende-se que, quando o educador aplica métodos atrativos em sala de aula, principalmente em salas de aulas virtuais, o ensino acontece de maneira fluida e descontraída. Para que tal ação seja concretizada, as vivências do professor/educador precisam ser refletidas nos seus planos de aula e aplicadas na sua rotina escolar.

O uso das tecnologias no ensino da Arte é indispensável. Quando usadas de forma benéfica, as tecnologias agregam na formação do(a) professor(a) e na sua prática pedagógica. Em tempos de pandemia, por exemplo, o uso delas foi essencial, pois, com as escolas fechadas, esse era o único meio pelo qual se tornou possível a relação entre professor e aluno.

Os educandos participantes das aulas de danças folclóricas aplicadas pela Associação Cultural Maria Bonita fazem parte de

uma comunidade que transborda manifestações culturais, como Festividades de São Gonçalo, Caboclos na Semana Santa, Quadrilhas Juninas, entre outras. Assim, inserir tais acontecimentos importantes para eles, enquanto estão no início da trajetória educacional, é relevante, pois se sentirão pertencentes à realidade em que vivem e desenvolverão a consciência crítica.

Logo percebemos que a educação é o meio pelo qual o oprimido se liberta e busca pela transformação da realidade em que ele está inserido. Lecionar a disciplina de Artes, especificamente a Educação Popular, em sala de aula não é algo tão simples. Gadotti (2008) aborda que a educação popular e suas vertentes vão além de algo restrito a uma disciplina, pois possui características particulares para seus processos de ensino. De acordo com ele:

A educação popular, social e comunitária não tem apenas caráter interdisciplinar—o trabalho social precisa ser integrado por equipes profissionais de diferentes áreas, com formação de nível médio, técnico ou superior—mas também tem um caráter intersetorial. Ao mesmo tempo, devido a sua enorme diversidade, exigem-se conhecimentos e saberes específicos em cada caso. Não basta apenas boa vontade. (Gadotti, 2008, p. 12)

O interculturalismo é essencial no desenvolvimento da apropriação da cultura local e das demais culturas, pois é através desse processo que o sujeito interage com a diversidade cultural ao seu redor. Diante disso, a escola tem o papel de relacionar os conteúdos abordados em sala de aula, integrando-os com os aparelhos eletrônicos, de forma que faça os educandos saírem das suas zonas de conforto e buscarem por um conhecimento significativo; e o(a) professor(a) deve desenvolver metodologias em sua prática capazes de despertar a imaginação dos seus alunos. A perspectiva inter-

cultural quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais (Candau, 2002).

Nota-se, na fala dos professores entrevistados, que os educadores buscam por ferramentas inovadoras que os auxiliem nas suas práticas docentes, mas acabam se deparando com o dilema de o que pode ou não fazer na escola. Em relação a isso, Furraz e Fusari (2001, p. 43) dizem o seguinte:

Dentre os problemas apresentados no ensino artístico, após a Lei 5.692/71, encontram-se aqueles referentes aos conhecimentos básicos de artes e métodos para apreendê-los durante as aulas, sobretudo nas escolas públicas. O que se tem constatado é uma prática diluída, [...], na qual métodos e conteúdos de tendências tradicional e escolanova se misturam, sem grandes preocupações, com o que seria melhor para o ensino de Arte.

Sendo assim, percebe-se que os educadores dessa área continuam com dificuldades em ensinar, pois, entre outros fatores, falta um debate mais aprofundado sobre sua formação. A autora Loponte (2015) discorre sobre a formação do professor de Arte e, em uma determinada obra de seus estudos relacionados a essa temática, diz o seguinte:

A formação do educador em Arte precisa ser pensada a partir de algumas concepções pedagógicas comprometidas com a compreensão do fenômeno educativo em seus múltiplos aspectos (econômico, social, histórico, antropológico, filosófico, psicológico, político e ideológico) e de bases didático-metodológicas capazes de permitir o educador atuar de modo competente na sua prática pedagógica. (Loponte, 2015, p. 273)

O fato de o docente ter uma graduação acadêmica em licenciatura não quer dizer que possui habilidades necessárias para o ensino da Arte em sala de aula, pois, dependendo da área na qual ele é formado, ficam lacunas a serem preenchidas. O professor é um mediador de aprendizagens e cabe a ele despertar a curiosidade dos seus educandos para todos os setores de sua vida. Em relação ao ensino da Arte em sala de aula, o docente terá de desenvolver, nos seus educandos, o respeito pela diversidade cultural e as diferenças (Loponte, 2015). Mas o que se tem observado em sala de aula é que o ensino da Arte tem acontecido de maneira tradicional, ou seja, os educandos não têm autonomia para criticar, pensar, tomar decisões e, também, vivenciar experiências em arte.

Um obstáculo encontrado é o do professor não ter um olhar artístico e sensível para as manifestações culturais. Tendo em vista que devemos planejar nossas aulas tendo como centro os alunos, relacionar os conteúdos ministrados nas aulas de Artes com o cotidiano dos educandos tornaria o processo de ensino e aprendizagem eficiente, lúdico e divertido. Segundo Loponte (2015, p. 269), “expandir os limites do contexto social ao qual o sujeito ou grupo pertence é importante para que aconteçam vivências significativas e efetiva construção do conhecimento”. O professor de Arte deve frisar a importância do que está sendo estudado para que os educandos tenham interesse sobre a temática.

Nesse processo, o educador encontra alguns empecilhos, como a falta de apoio da própria gestão da escola e a “falta de tempo” para inserir novos conteúdos em seus planos de aula, devido às cobranças de gestores em busca de resultados. Esses são alguns dos motivos pelos quais as atividades escolares se tornam monótonas, pois não são relacionadas com o cotidiano dos alunos (Loponte, 2015).

Para ensinar Arte, o professor deve estar inserido no contexto artístico, pois esse contato irá orientá-lo na sua prática docente.

De acordo com Loponte (2015, p. 272), “ao se lidar com arte, lida-se não somente com conhecimento específico, com sensibilidade e com emoção, com identidade e com subjetividade, mas também e certamente com o pensamento”. Dessa forma, o ensino da Arte é importante para que os indivíduos respeitem a diversidade cultural existente na sociedade. Para complementar essa ideia, a autora afirma:

Arte, enquanto área do conhecimento, além de ser um modo de pensar, de chegar a produções inusitadas e estéticas, de propor novas formas de ver o mundo e de apresentá-las com registros diferenciados, é também uma construção humana que envolve relações com os contextos cultural, socioeconômico, histórico e político. (Loponte, 2015, p. 272)

Ao desenvolver a imaginação do seu educando, ele fará com que este tenha uma visão de mundo para além dos conteúdos ensinados em sala de aula. Segundo Peixoto (2003, p. 94), “a arte no processo criativo-fruitivo constitui fonte de humanização e educação do homem”. Quando o sujeito tem a oportunidade de criar, de ser criativo, ele atinge uma profundidade maior do conhecimento, transformando assim a arte em um instrumento de possibilidades pedagógicas e libertárias.

Considerações finais

A escolha da temática da Cultura Popular se justifica pela importância no desenvolvimento dos educandos, de suas identidades e do resgate da centralidade dessas tradições. Pesquisar sobre o eixo Arte e Educação, com foco na formação de professores para

o ensino da Cultura Popular, numa cidade localizada na região Centro Sul do interior do Ceará, chamada Umari, associou as discussões das diversidades de gênero, de raça e sociais às questões da identidade, do fortalecimento das tradições, da cultura; e ainda à compreensão do potencial educativo das ações realizadas pelos grupos culturais da tradição.

Diante da questão central – “Qual a importância das vivências culturais para o ensino e a aprendizagem da Cultura Popular?”, encontro diversos resultados, entre os quais destaco que o ensino da Cultura Popular em sala de aula tem como fruto o autorreconhecimento dos educandos como produtores de cultura, resultando no fortalecimento de suas identidades raciais e culturais. Nesse processo, os alunos conhecem o contexto histórico que seus antepassados enfrentaram para chegar onde estão atualmente; e assim buscam meios para continuar preservando ensinamentos sobre a cultura do seu povo.

Conclui-se, ainda, que os educadores buscam aplicar metodologias e estratégias de ensino pelas quais os educandos aprendam de forma lúdica e prazerosa. Isso aconteceu com a relação entre aulas teóricas e práticas: teóricas, através de explanação de conteúdos introdutórios e dinâmicos sobre a temática; e práticas, com a gravação de vídeos da execução dos passos pelas crianças, fazendo com que essas experiências também se tornassem produção e perpetuação de culturas.

Portanto, resalto a seriedade do ensino da disciplina de Arte em sala de aula, quando a escola abre espaço para o debate sobre essa temática e cede a possibilidade de o professor exercer sua autonomia em sala de aula, para discutir sobre a diversidade cultural e o multiculturalismo existente na sociedade atual. Dessa forma, acontece o desenvolvimento da consciência crítica e da criatividade, bem como o respeito ao diferente no contexto em que vivem.

Para tanto, o educador deve planejar e vivenciar de forma responsável suas aulas e buscar por estratégias de ensino que supram e efetivem o ensino da Cultura Popular.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. Educação à distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003.

ARAÚJO, M. V. N.; MURCIA, J. H.; CHAVES T. A formação de professores no contexto da pandemia do Covid-19. In: PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. (Orgs.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. 325p.

BARTH, F. Ethnic groups and boundaries. **The social organization of culture difference**. Boston, Little, Brown and Company, 1969.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Planalto, Brasília, DF, 10 de março de 2008.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASILEIRO, L. T. A dança é uma manifestação artística que tem presença marcante na cultura popular brasileira. **Pró-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 135-153, set./dez. 2010.

CANDAU, V. M. F. **Sociedade, educação e cultura(s):** questões e propostas. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. 288p.

COHN, C. **Culturas em transformação:** os índios e a civilização. Os índios e a civilização. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/MWWF97DDGP3bLHxyFd6dqxn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 set. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 144p.

FREIRE, P. **A educação como prática da liberdade.** 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. 192p.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, H. C. T. **Metodologia do ensino da arte:** fundamentos e proposições. 2. ed. rev. amp. São Paulo: Cortez, 2009. 222p.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. 120p.

GUARESCHI, P. A. **Sociologia crítica:** alternativas de mudanças. 61. ed. Porto Alegre: Mundo Jovem, 2008. p. 14-18.

GOUTHIER, J. História do Ensino da Arte no Brasil. In: PIMENTEL, L. G. (Org.). **Curso de especialização em ensino de Artes**

Visuais. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2008. 18p.

HALL, S. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Humanitas, 2003. 480p.

LOPES, K. R.; MENDES, R. P.; FARIA, V. L. B. (Orgs.). **Coleção Pro-Infantil módulo II unidade 3 livros de estudo.** v. 2. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/mod_ii_vol2unid2.pdf. Acesso em: 04 set. 2021.

LOPONTE, L. G. **Arte da docência em arte:** desafios contemporâneos. 2. ed. Santa Maria: UFSM, 2015. 111p.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 21. edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014. 128p.

PEIXOTO, M. I. H. **Arte e grande público:** a distância a ser extinta. Campinas: Autores Associados, 2003. 112p.

PIMENTEL, L. G. **Formação de professor@s:** ensino de arte e tecnologias contemporâneas. 2. ed. Santa Maria: UFSM, 2015. 270p.

SAUNDERS, R. J. Arte-educação. In: COELHO, T. (Org.). **Dicionário crítico de política cultural:** cultura e imaginário. São Paulo: Iluminuras, 2004. 384p.

SEVERINO, A. J. **A busca do sentido da formação humana:** tarefa da filosofia da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 03, p. 1-16, 2006.

SILVA, M. A. C. **Influência da cultura na educação.** *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, São Paulo, v. 11, n. 10, p. 114-128, out. 2019. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/cultura-na-educacao>. Acesso em: 28 jul. 2023.

A escrita “subalterna”: (re)encontros de si a partir das experiências coletivas no GIPE/ projeto de extensão mulheres acadêmicas ensinam-MÃES

Josefa Jaqueline Batista Brito

Introdução

Neste ensaio, proponho levantar reflexões sobre a construção da minha identidade a partir da inserção no GIPE/ Projeto de Extensão Mulheres Acadêmicas Ensinam – MÃES. Tenho como objetivo refletir sobre a minha construção identitária a partir das experiências coletivas construídas no GIPE/ Projeto de Extensão MÃES.

O MÃES, aprovado no Edital 003/2022 CGE/UFCG, foi um projeto desenvolvido por mulheres que desafiam o machismo e o sexismo, reivindicando a criação e a efetivação de políticas públicas que deem suporte às mães universitárias. Foi pensado, desenvolvido e concretizado pelo Grupo de Estudos sobre Gênero, Interseccionalidade e Parentalidade na Educação – GIPE, que é uma linha de pesquisa do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Sociais – GIEPELPS/

CNPq. É um grupo composto por um coletivo de mulheres que se politizam e se amparam na construção e reivindicação por uma universidade e sociedade melhor para nós, mulheres.

A partir do momento em que acessei o GIPE por meio do MÃES e do contato com autoras decoloniais, como bell hooks ⁵(2018), Carla Akotirene (2019), Conceição Evaristo (2005), Djamila Ribeiro (2021) e Gloria Anzaldúa (2000), esse coletivo possibilitou subsídios teóricos e metodológicos para que eu pudesse entender melhor a minha existência no MÃES, a construção da minha identidade, os espaços em que estou inserida e também os que historicamente me foram negados.

No decorrer deste capítulo, deixarei um pouco de mim, de quem eu me tornei e estou me tornando com o GIPE/MÃES. Será um espaço de reflexões a partir de um coletivo que me acolhe e me faz entender a minha existência. A escrita “subalterna” é o lugar de (re)encontros de mim, aqui irei apontar como o acesso a essa escrita, bem como as discussões sobre gênero, maternidade, interseccionalidade, lugar de fala e outras tantas questões, me fazem entender a construção da minha identidade enquanto mulher negra, a me posicionar e a criticar uma sociedade que é estruturada para que nós, “subalternas”, continuemos à margem. Mas eu vou falar e em primeira pessoa.

Desenvolvimento

O termo “subalterna”, utilizada nestes escritos, é usada para se referir a grupos que são marginalizados, que não possuem “voz”

5. O nome bell hooks, grafado todo em minúsculo, é um posicionamento político de Gloria Jean Waltrons, é um pseudônimo em homenagem a sua avó. A escritora recusa seguir as regras postas pela academia, ao tempo que é uma forma de resgate das vozes apagadas do passado.

ou representatividade na sociedade (2010 *apud* Lino *et al.*, 2020). São sujeitas que, de acordo com Almeida (2010 *apud* Lino *et al.*, 2020), pertencem às camadas populares da sociedade e não têm a possibilidade de representatividade política e social, ficando à margem do status social dominante, o que é uma forma de violência que objetiva silenciar o “outro”. A “subalterna” é colocada em uma posição que precisa de alguém que represente a sua condição de silenciada. Para Spivak (2010 *apud* Lino *et al.*, 2020), existe uma relação direta entre falar e representar, pois ambos podem cair no vazio de invisibilizar a “subalterna”, pois, para que haja um diálogo, é necessário haver um ouvinte e um falante, entretanto, para a subalterna, historicamente, não existe esse espaço dialógico, já que é silenciada na voz do outro.

A escrita “subalterna”, que será mencionada durante todo o estudo, é entendida como uma forma de possibilitar que as vozes das sujeitas que foram/são historicamente compreendidas como “sem voz” na sociedade, como as mulheres negras, as lésbicas e tantas outras, possam, a partir de seus escritos, adentrar o âmbito acadêmico com suas vivências e experiências. Essa escrita é uma forma de romper com as hierarquias postas na academia, as quais determinam quem pode escrever e o que escrever. Aqui nós nos desafiamos a romper com a nossa “invisibilidade”, com o silêncio de nossos escritos e nossa existência na ciência, colocando em evidência nossas experiências como forma de produção de conhecimento, resistindo em espaços que não foram pensados para nós, “subalternas” (Lino *et al.*, 2020).

A discussão sobre a “subalternidade” na ciência é urgente, Lino *et al.* (2020) discutem a existência de discursos que se amparam na perspectiva de que é desnecessário falar sobre a subalternidade na ciência, uma vez que algumas mulheres têm ocupado esses espaços acadêmicos e as prateleiras de livrarias. Mas o que está sendo apontado aqui é a denúncia das hierarquias existentes, o que gera

a inferiorização de uns e a valorização de outros. A ciência não pode ser vista como um espaço de homens, é preciso que nós, mulheres “subalternas”, estejamos nesses espaços ocupando o nosso lugar, que historicamente nos foi negado, construindo, divulgando nossos escritos e evidenciando que a nossa luta é por existência e visibilidade.

A entrada no grupo de estudos sobre Gênero, Interseccionalidade, Parentalidade e Educação – GIPE, a partir do projeto de extensão Mulheres Acadêmicas Ensinam – MÃES, no ano de 2022, foi/é muito importante para a minha construção identitária. Aqui eu aprendi muito, a partir das discussões propostas nos encontros que oportunizaram o contato com leituras sobre gênero, feminismo, raça, desigualdades, maternidade, intersecções, lugar de fala, escrevivência, a escrita de si. Eu fui me (re)construindo, cotidianamente, não foi um processo rápido, foi a passos lentos, mas contínuos. Eu venho aprendendo e evoluindo sobre o meu lugar na sociedade, as questões de gênero que me atravessam desde a infância e que as entendia como “normais”. Hoje eu consigo criticar e entender por que a sociedade age de determinada forma com as mulheres. Entendo que a sociedade é estruturada para aceitarmos e não questionarmos padrões e ações. Acredito que uma das minhas maiores evoluções foi esta: hoje, não conseguir me calar, mas sim refletir, me inquietar sobre situações machistas, sexistas, que antes de acessar o GIPE/MÃES e de conhecer as suas integrantes, que são também, lugar de afetos para mim, não conseguia entender, tampouco criticar.

A inserção nesse grupo também possibilitou a compreensão da minha história. Aqui eu me (re)encontrei, eu construí/construo cotidiana e coletivamente a minha identidade de sujeita mulher negra, “subalterna”, universitária e escritora, a partir das ações que foram realizadas no GIPE/MÃES, das experiências vivenciadas,

do encontro com as *hermanas*⁶ e dos estudos realizados. A escrita “subalterna” foi/é um lugar de (re)encontro de mim. Aqui posso escrever sobre mim, sobre nós, no coletivo, sobre minhas experiências e vivências, que, mesmo com aspectos subjetivos, foram construídas coletivamente.

Escrever sobre mim tem sido um processo libertador, que iniciou na escola de Educação Básica e que, ao adentrar a universidade, no ano de 2019, não foi uma possibilidade que encontrei, pois não tive espaço para pensar a escrita de si, fui limitada a seguir normas, regras e a escrever em terceira pessoa. Aqui lembro dos escritos de Anzaldúa (2000, p. 229), ao dizer que “[...] as escolas que frequentamos, ou não frequentamos, não nos ensinaram a escrever, nem nos deram a certeza de que estávamos corretas em usar nossa linguagem marcada pela classe e pela etnia”.

O contato com a escrita de si, a partir de Anzaldúa (2000), foi um salto muito grande em minha trajetória acadêmica e pessoal, uma escrita que não nos aprisiona, que liberta, que possibilita que sejamos nós mesmas, ao tempo que é uma forma de resistir em uma sociedade que não nos vê como escritoras, que nos coloca à margem também dos espaços acadêmicos e, conseqüentemente, das formas de fazer ciência.

Essa escrita foi necessária para me salvar de mim mesma e para que eu pudesse (re)escrever com novos sentidos a minha história, para me salvar dos meus medos, para entender que escrever sobre mim, sobre nós, é importante e necessário, pois não podemos separar vida e escrita para questionar o saber hegemônico. Coloca

6. O termo “hermanas” do espanhol, significa irmãs, e é aqui usado como forma de colocar em evidência os escritos de mulheres negras que se compreendem como irmãs, um coletivo de mulheres de diversos países que, mesmo não se conhecendo pessoalmente, compartilham seus escritos através de plataformas digitais, umas com as outras, e se amparam política e afetivamente.

assim em prática outros saberes como a escrita de si, que põe em evidência a voz de sujeitas historicamente compreendidas como “subalternas”, as quais são colocadas à margem da sociedade, como nós, mulheres negras. Aqui a nossa voz é ouvida e entendida (Lino *et al.*, 2020).

A escrevivência chegou como resistência em minha vida e me possibilitou lembrar as muitas vivências da infância que constroem minha identidade e que apresentaram meus primeiros contatos com a escrita. Recordo esses momentos quando Evaristo (2005) diz que:

Foram, ainda, essas mãos lavadeiras, com seus sóis riscados no chão, com seus movimentos de lavar o sangue íntimo de outras mulheres, de branquejar a sujeira das roupas dos outros, que desesperadamente seguraram em minhas mãos. Foram elas que guiaram os meus dedos no exercício de copiar meu nome, as letras do alfabeto, as sílabas, os números, difíceis deveres de escola, para crianças oriundas de famílias semianalfabetas. (Evaristo, 2005, p. 2)

Escrever é uma forma de rememorar essas vivências, é o meu lugar de autoafirmação enquanto mulher negra. Fui criada em um ambiente de semianalfabetos, poucas pessoas do meu ciclo familiar e social tiveram acesso à educação escolar, meus pais não concluíram sequer o Ensino Fundamental, então, eu, como uma mulher nascida e criada nesses espaços “subalternos”, busquei romper com esses mecanismos que ditam até onde eu poderia ir, como diz Evaristo (2005, p. 2), “[...] o ato de ler oferece a apreensão do mundo, o de escrever ultrapassa os limites de uma percepção da vida”.

O contato com essa escrita me proporciona conhecer a mim mesma, refletir sobre as minhas vivências, dar novos sentidos a minha existência. E, se tratando de um ato desenvolvido por mu-

lheres negras, que historicamente são colocadas na sociedade em espaços diferentes dos que ocupam as pessoas consideradas como elites, “escrever adquire um sentido de insubordinação. Insubordinação que pode se evidenciar, muitas vezes, desde uma escrita que fere ‘as normas cultas’ da língua, caso exemplar o de Carolina Maria de Jesus, como também pela escolha da matéria narrada” (Evaristo, 2005, p. 2).

Quando eu entrei na universidade, eu me sentia deslocada, não me encaixava, não me sentia pertencente àquele ambiente. Quando me perguntavam de onde eu era, quem eu era, não sabia o que dizer; em redes sociais, eu usava o sobrenome da família de minha mãe, uma mulher branca, porque eu não queria usar o do meu pai, um homem negro, e assim ficava oculto o fato de ser uma mulher negra.

Por várias vezes, eu me perguntei por que eu não usava o sobrenome do meu pai. Hoje eu vejo que o que eu fazia contribuía para o apagamento da minha história, da história do meu povo, e hoje isso me dói muito. Eu não me entendia como uma mulher negra, por ser filha também de uma mulher branca, não conseguia compreender, não tinha amparos teóricos e metodológicos em que eu pudesse me agarrar, ao tempo que me acomodava a usar o termo “parda”. Aqui recordo Carneiro (2011) quando diz que:

No termo “pardo”, “cabem os mulatos, os caboclos, e todos os que não se consideram brancos, negros, amarelos ou indígenas”. Todos os que não se desejam negros, amarelos ou indígenas encontram uma zona cinzenta onde possam se abrigar, se esconder e se esquecer de uma origem renegada. (Carneiro, 2011, p. 64)

E eu só entendi isso a partir do contato com esses escritos, que me foram apresentados no GIPE/MÃES. Antes disso, o que eu tinha aprendido desde a infância era renegar a minha história em casa, na escola e na sociedade como um todo. Fo-

ram processos que me ensinaram que a miscigenação era como uma carta de alforria da negritude, por ter um tom de pele mais claro, um cabelo mais liso, o que foi suficiente para manipular a minha identidade de negra de pele clara e, socialmente, era uma forma de alcançar o “ideal” estético humano. Eu aprendi a não ser quem eu era, uma sujeita negra, a não conhecer a minha história, as minhas raízes de mulher africana. Hoje, a partir do GIPE/MÃES, eu entendo o quanto esses processos, desde a infância, vieram construindo uma identidade forjada por uma sociedade que considera a negra como inferior.

Hoje entendo que a identidade étnico-racial pode ser construída ou destruída histórica e socialmente, eu aprendi, talvez um pouco tarde, mas a tempo de me (re)encontrar, que é preciso enfrentar a dor da cor para que possamos curá-la. Eu me curei dessas amarras que me moldavam, estou em processo de construção contínua de mim, hoje eu sou e estou me tornando quem eu quero ser. Amparada no pensamento de Ribeiro (2021), aprendi que tenho lugar de fala, aprendi a quebrar o silêncio que me foi historicamente imposto, a me compreender como sujeita “subalterna” e assim romper com as hierarquias, a reivindicar a minha humanidade que, por séculos, foi roubada de mim e de outras mulheres.

Pensar a universidade como um lugar de (re)construção de mim a partir da minha escrita, das atividades de que eu posso participar, foi/é um processo construído no coletivo. Por várias vezes, eu pensei que não conseguiria, que eu não seria capaz, que minha voz não seria ouvida e minha escrita não seria compreendida. Foi difícil entender que eu poderia escrever e, aqui, lembro os escritos de Anzaldúa (2000, p.169) quando ela aponta “como é difícil para nós pensar que podemos escolher tornar-nos escritoras, muito mais sentir e acreditar que podemos”!

Dito isso, o GIPE/MÃES me oportunizou entender que eu não era a única a pensar assim, pois existem tantas outras “subalternas” que também pensavam que estavam sozinhas, que, assim como eu, não entendiam as diversas questões que nos atravessam como classe, raça e gênero, mas não estamos sós, o GIPE/MÃES foi/é um lugar de encontros, um ato político, afetivo e coletivo.

Várias são as intersecções que nos constroem e nos unem, somos mulheres marcadas por uma sociedade machista e sexista, temos vivências subjetivas, mas também carregamos aspectos comuns de umas com as outras. No GIPE/MÃES, foi possível entender sobre o termo “interseccionalidade”, criado por Crenshaw (1991), que mostra o quanto, mesmo com marcadores de diferenças, minha vida está ligada à de tantas outras mulheres. No espaço acadêmico, localiza-se uma coletividade de mulheres que são “invisibilizadas” e, no GIPE/MÃES, buscamos a criação de mecanismos para reivindicarmos politicamente a construção e a implementação de políticas públicas para as mulheres e mães universitárias.

Aqui eu entendi por que muitas mães não conseguem permanecer na universidade, por que muitas estudantes dormem em sala de aula depois de acordar muito cedo e fazer longos trajetos para chegar à universidade, e tantas outras questões que, por sermos mulheres, nos atravessam e contribuem para dificultar o nosso acesso e permanência no espaço acadêmico, um local que não foi pensado para nós, mulheres.

Essa escrita me possibilitou o encontro de mim, comecei a me posicionar em situações que antes não conseguia, que são compreendidas pela sociedade como “normais”. Tenho vivenciado esse processo de reconstrução de mim, dando novos sentidos, tentando compreender o que tinha/tem por trás de determinadas questões, como: por que eu ganhava de presentes só bonecas, enquanto meu irmão ganhava carros; por que não podia brincar com meninos, já que era olhada com julgamentos; por que eu, já adolescente,

não podia jogar bola com os meninos; por que só eu, mulher, sou obrigada a dividir estudos com afazeres domésticos, enquanto tenho irmão e pai que não contribuíam/contribuem nas atividades domésticas, pelo fato de socialmente não ser a obrigação deles, faziam/fazem só quando queriam/querem. Dessa forma, recorde D'Ávila (2019) ao apontar como a sociedade começa tão cedo a disseminar ideias do que deve ser um menino e do que deve ser uma menina.

Eu tinha o entendimento de que as questões citadas anteriormente não eram erradas, não eram atividades que “só” as mulheres deveriam realizar, mas eu tinha um pensamento limitado, não possuía o conhecimento teórico a que tive acesso no GIPE/MÃES. Eu sabia que não tinha problema, que não estava em mim, mas não sabia explicar, só me revoltava e não deixava, por exemplo, de jogar bola, porque eu sabia que a sociedade não poderia me limitar, mesmo com toda uma estrutura organizada para isso.

Durante a realização de uma oficina desenvolvida na escola parceira do projeto, trabalhamos com o tema “Lugar de mulher é onde ela quiser”. Nela nós discutimos com os(as) professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre educação feminista, amparadas metodologicamente em um jogo em que utilizamos imagens de mulheres “subalternas”, como Dandara, para as crianças identificarem seus feitos e conhecerem suas histórias. Ademais, houve leituras prévias realizadas pelos(as) educadores(as) do livro *Para educar crianças feministas: um manifesto*, de Chimamanda Ngozi Adichie (2017).

O livro é uma carta da autora a uma amiga que pediu orientações para educar a sua filha na perspectiva feminista. Não são respostas prontas, são direcionamentos, sugestões que me fizeram entender muitas questões que vivenciei e vivencio desde a infância, como o discurso de que não poderia jogar bola com os meninos por-

que eu era menina. Aqui eu entendi que papéis de gênero são um absurdo e que eu não devo deixar de fazer algo porque sou mulher.

Foram as experiências no GIPE/MÃES que me fizeram entender tais questões: quando trabalhamos em oficinas com crianças sobre educação feminista, a partir do desenvolvimento de jogos; quando discutimos textos sobre feminismo, gênero, raça; quando nos apoiamos coletivamente na realização dessas atividades; quando discutimos sobre a maternidade no espaço acadêmico. Aqui eu pude compreender a minha existência na universidade, um corpo político, e entender também que a inexistência de políticas institucionais de amparo à maternidade contribui para perpetuar e aumentar as desigualdades de gênero presentes na sociedade (hooks, 2018) e, conseqüentemente, nos espaços acadêmicos.

Vejo a importância dessas vivências e discussões para a (re) construção da minha trajetória profissional e pessoal. Aqui eu também entendi que os meus pais não tiveram acesso à educação e aos conhecimentos que eu tive, e eu vejo o quanto isso fez falta para eles e para mim. Compreendi que eles também foram/são “invisibilizados”, “subalternizados”, tiveram de aceitar o pouco que lhes foi oferecido e não tiveram oportunidades e condições para sair do lugar social em que foram colocados.

Hoje eu entendo que sou um corpo político e que eles também são; hoje eu consigo conversar com eles sobre essas questões, sobre as desigualdades de gênero, por exemplo, mas não é fácil, porque eles vieram, assim como eu, de uma cultura de determina os papéis de gênero. Como não tiveram acesso a discussões que eu tive em grupos como o GIPE/MÃES, é mais difícil para eles entender essa estrutura em que estamos inseridos, como um dia eu também não compreendia.

Aqui ressalto D'Ávila (2019) quando ela usa o exemplo dos brinquedos, ao abordar que são uma das maiores formas de expressão

do machismo estrutural da sociedade, pois incomoda o fato de um menino não poder nem segurar uma boneca, sendo essa boneca uma representação da criança que esse menino poderá segurar depois. Contudo eu não posso criticar o meu pai porque ele acha que boneca é brinquedo de menina, tendo em vista que foram quase 50 anos ouvindo isso.

Então, ao tempo em que eu entendo o meu lugar enquanto “subalterna”, que reivindico direitos que me foram negados, também entendo que a (re)construção de uma sociedade melhor para nós, mulheres, precisa ser em passos lentos, no coletivo, em um movimento contínuo, porque existe toda uma estrutura para dizer que estamos erradas, que o certo é manter o *status quo*, as coisas como estão. A minha identidade foi/é construída a partir das vivências e experiências que me constroem desde a infância, e o GIPE/MÃES foi/é essencial nessa (re)construção identitária.

A partir de um coletivo de mulheres, venho entendendo as minhas subjetividades e também singularidades, os lugares em que estamos inseridas e as diversas intersecções que nos atravessam, que marcam nossas trajetórias e constroem nossas identidades enquanto sujeitas “subalternas”, resultando em reflexões de mim, de nós, das desigualdades de gênero na universidade e na sociedade como um todo, sobre as formas como as diversas barreiras são tradicionalmente impostas a nós, mulheres, e que dificultam o nosso acesso e permanência na universidade.

Considerações finais

Neste ensaio, o objetivo foi refletir sobre a minha construção identitária a partir das experiências coletivas construídas no projeto de extensão MÃES, desenvolvido no grupo de estudos sobre

Gênero Interseccionalidade e Parentalidade na Educação (GIPE). Sendo assim, eu me amparei em autoras que discutem classe, raça e gênero, interseccionalidade, a escrita de si, a escrevivência e o lugar de fala. E a partir desses aparatos teóricos e metodológicos, fui construindo sentidos para a minha existência no GIPE/MÃES e no mundo, bem como para (re)construir a minha identidade enquanto sujeita mulher negra.

O GIPE/MÃES foi um lugar de (re)encontros de mim: nele, eu pude entender coletivamente os diversos atravessamentos que existem no meu caminho e no de tantas outras mulheres; nele, eu me (re)encontrei, para além de um ato político, pois é um lugar de afetos; nele, eu entendo por que eu tenho que me desdobrar para dar conta dos afazeres domésticos e dos estudos, e confesso que, muitas vezes, tenho de escolher qual será a prioridade do dia. A sobrecarga por ser mulher é muito grande, você já nasce com rótulos de quem pode ou não ser, como se vestir, que cor usar, como se comportar, em qual área trabalhar, historicamente a sociedade é planejada para essa separação por gênero.

Aqui me reconheci enquanto mulher negra, aqui eu aprendi e aprendo cotidiana e coletivamente a ser quem eu sou, sem máscaras, a resistir em uma sociedade profundamente desigual e excludente para nós, mulheres. Também aprendi a entender que a sujeita “sem voz” pode escrever e em primeira pessoa, e que isso não é errado, é a forma que eu encontrei, junto a um coletivo de mulheres, a partir das muitas vivências no GIPE/MÃES, de me posicionar e colocar em evidência a minha voz enquanto sujeita “subalterna”.

Almejo que outras mulheres de cor possam se (re)encontrar, que possam ter acesso a escritos que acolham, que digam “você não está só”, uma escrita que liberta de amarras que nos são impostas historicamente, que nos fazem refletir, entender o lugar social

em que estamos inseridas, as nossas vivências e experiências, a reivindicar uma sociedade melhor para nós, mulheres. Encontrei pessoas que me deram as mãos e disseram, algumas sem ainda me conhecerem, “vamos juntas, estamos juntas”. Então, espero que várias outras mulheres possam encontrar redes de apoio, como eu encontrei, e que possamos pensar juntas em ações para descolonizar pensamentos a partir da escrita de si.

Referências

ADICHIE, C. **Para educar crianças feministas**: um manifesto. São Paulo: Companhia das Artes, 2017. 37p. Disponível em: <https://www.justicadesaia.com.br/wp-content/uploads/2017/05/Para-Educar-Crian%C3%A7as-Feministas.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2023.

ANZALDÚA, G. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Estudos feministas**. Florianópolis, SC, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880>. Acesso em: 13 jul. 2023.

CARNEIRO, S. A dor da cor. In: BENEDITO, V. L. (Org.). **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**: consciência em debate. São Paulo: Selo Negro, 2011. p. 63-65.

CARNEIRO, S. A miscigenação racial no Brasil. In: BENEDITO, V. L. (Org.). **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**: consciência em debate. São Paulo: Selo Negro, 2011. p. 66-69.

D'ÁVILA, M. **Por que lutamos?** Um livro sobre amor e liberdade. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019. 112p. Disponível em: <https://doceru.com/doc/xvsc8sn>. Acesso em: 14 jul. 2023.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. **Irmã**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/irma/>. Acesso em: 25 jul. 2023.

EVARISTO, C. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. **Z Cultural**. Rio de Janeiro, ago. 2005. p. 1-3. Disponível em: <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/10/DA-GRAFIA-DESENHO-DE-MI-NHA-M%C3%83E-UM-DOS-LUGARES-DE-NASCIMENTO-DE-MINHA-ESCRITA-%E2%80%93-Revista-Z-Cultural.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2023.

HOOKS, b. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Tradução: Ana Luiza Libânio. 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018. 144p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6969603/mod_resource/content/1/bell_hooks_O_feminismo_%C3%A9_para_todo_mundo_Pol%C3%ADticas_arrebatadoras%20%282%29.pdf. Acesso em: 12 jul. 2023.

LINO, T. R.; LIMA, A. M.; ALVES, T. F. Sobre a enunciação de mulheres não brancas na ciência: uma análise da produção intelectual de Gloria Anzaldúa e bell hooks. **Pesquisa de práticas psicossociais**, online, v. 15, n. 3, p. 1-14, 2020. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v15n3/09.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2023.



Por que eu me atrevo a escrever? Uma resposta a Gloria Anzaldúa (2000)

Daiane Pereira Soares

Neste escrito, tenho como objetivo fazer um diálogo direto em resposta ao texto “Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo”, de Glória Anzaldúa (2000). Assim proponho trazer a minha trajetória acadêmica e construção identitária a partir do encontro com outras mulheres “subalternas” na experiência da coletividade.

Compreendo que, ao tempo que eu me tenciono a ter uma escrita fora dos padrões culturais neoliberais, me localizando enquanto uma pesquisadora feminista decolonial, latino-americana, nordestina, periférica e do interior cearense, bem como assumindo uma postura ética na busca de justiça social, eu me coloco em um lugar de tensões, principalmente no espaço acadêmico.

Portanto, é na coletividade e no diálogo com escritos e pesquisas de autoras feministas decoloniais, nas minhas experiências a partir do encontro com as *hermanas* do grupo de estudos sobre Gênero, Interseccionalidade e Parentalidade na Educação (GIPE/GIEPELPS/CNPq) – que se constitui por mulheres pesquisadoras universitárias, comprometidas em desenvolver ações no espaço social e acadêmico, com o objetivo de promover o bem público, e a

justiça social, além de levar para debate/estudo as questões sobre gênero, interseccionalidade e parentalidade – que encontro subsídios teórico-metodológicos que ancorem minha vivência – que também é coletiva – como ciência.

Julho de 2023: com amor, esperança e resistência

Queridas mulheres do terceiro mundo, querida Glória (*em memória*), saúdo todas!

Ler o escrito “Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo”, de Glória Anzaldúa (2000), me trouxe diversas questões que eu, uma recente pesquisadora sobre as questões de gênero e dos estudos feministas decoloniais e interseccionais, refletia comigo mesma, mas não conseguia colocá-las em forma de palavras, em um texto acadêmico. Neste escrito, a autora me despertou uma ousadia que, até então, estava sendo nivelada pela academia, com suas normas e regras totalmente distantes de mim.

No seu texto, Anzaldúa (2000) compartilha suas aflições, incômodos, revoltas e resistências a partir da enunciação do seu lugar enquanto mulher de cor. Nele, ela vai traçando vivências e experiências, trazendo reflexões potentes para as suas leitoras. Nos instigando e convidando para o exercício de recuperarmos nossa escrita e de ancorarmos nossa teoria, que é a partir das nossas vivências nos espaços acadêmicos.

A leitura de seu escrito provocou a necessidade em mim de fazer uma resposta à sua carta. De dizer o quanto o seu atrevimento e posicionamento me fez sentir pertencente nesse lugar científico. Me fez sentir não mais sozinha. Não que eu estivesse, porque recentemente tive um encontro com um grupo de pesquisadoras na universidade. Mas essa carta me tocou profundamente. Ela me fez

refletir sobre a minha trajetória enquanto mulher na universidade, uma mulher pobre, que estudou a vida inteira em escolas públicas; que tem de se locomover de um Estado para outro para conseguir estudar; que, em um determinado momento, precisou largar o trabalho para minimamente tentar participar dos programas acadêmicos e não adoecer, tentando conciliar tudo. Mas ainda penso: e quem não pode fazer isso, como fica? Fica uma mulher que resiste para permanecer na universidade.

Foi a partir desses questionamentos que estou no exercício da escrita do texto em tela. Conversando com vocês e com ela, inicio minhas reflexões a partir da pergunta: por que eu me atrevo a escrever?

Quando Anzaldúa (2000, p. 229) nos diz: “[...] ainda não desaprendi as tolices esotéricas e pseudointelectualizadas que a lavagem cerebral da escola forçou em minha escrita”, percebi que é esse sentimento que tento explicar logo nas primeiras linhas deste escrito. O ato de escrever se tornou difícil pelo fato de termos sido, à força, submersas nesse emaranhado de regras/normas eurocêntricas que a escola e a universidade nos colocaram, roubando nós de nós mesmas e nos afastando umas das outras. Essa escrita colonizada, na terceira pessoa e no masculino, não me vejo nela. Não me sinto confortável com ela. Por que então tenho de usá-la? Neste exato momento, me senti a feminista que Françoise Vergès (2020, p.46) compartilha que devemos ser:

[...] ela busca ser transversal. Ela se questiona acerca daquilo que não enxerga, tenta desconstruir o cerco escolar que lhe ensinou a não mais ver, a não mais sentir, a abafar seus sentimentos, a não mais saber ler, a ser dividida no interior de si mesma e a ser separada do mundo. Ela deve reaprender a ouvir, ver, sentir para poder pensar.

Lembro-me das minhas primeiras experiências e tentativas de escrever textos acadêmicos, ainda sem o contato com as teorias feministas decoloniais. Eu nem sequer tinha ouvido falar ou tinha tido algum contato com estes escritos no meu percurso escolar. Recordo a aflição desse primeiro contato. Como eu não me encontrava nesse modelo academicista, o processo era bastante exaustivo e sem muito sentido. Fazer ciência para mim só começou a fazer sentido quando eu me vi no que estava fazendo. Lembro a sensação da minha primeira leitura na perspectiva decolonial. Foi um soco no estômago! Foi um alívio! Foi um sentimento de revolta! Como passei, por tanto tempo, tentando me encaixar em uma realidade na qual tudo o que queriam era não me ter ali? Que foi construída e pensada para não me ter ali.⁷ Como passei, por tanto tempo, sem ter o contato com aquelas mulheres escritoras e pesquisadoras? Como, por tanto tempo, eu deixei de conhecer e entender, de fato, as minhas origens? Fui pega pela “arapuca social”⁸ e só me libertei dela no encontro com os escritos daquelas mulheres. Por isso, a importância do nosso atrevimento em escrever. É libertador! O atrevimento delas foi libertador para mim. Por este motivo, estou escrevendo esta carta.

Carla Akotirene (2020), Lélia Gonzalez (1984), Ângela Figueiredo (2020), María Lugones (2014) e muitas outras autoras feministas decoloniais falam da importância de recuperarmos a nossa escrita,

7. A pesquisadora nigeriana Oyèrónké Oyěwùmí (2004, p. 1) explica muito bem essa minha concepção quando diz: “uma característica marcante da era moderna é a expansão da Europa e o estabelecimento de hegemonia cultural euro-americana em todo o mundo. Em nenhum lugar, isso é mais profundo que na produção de conhecimento sobre o comportamento humano, história, sociedades e culturas. Como resultado, os interesses, preocupações, predileções, neuroses, preconceitos, instituições sociais e categorias sociais de euro-americanos têm dominado a escrita da história humana. Um dos efeitos desse eurocentrismo é a racialização do conhecimento: a Europa é representada como fonte de conhecimento, e os europeus, como conhecedores”.

8. Kiusam de Oliveira (2020) faz uma analogia à “arapuca social” quando somos violentadas(os) de diversas formas pelas ideologias ocidentais e/ou colonizadas.

o nosso modo de fazer ciência. Akotirene (2020) diz que devemos deixar de usar a visão míope à gramática ancestral. Gonzalez (1984) fala da importância de assumirmos a nossa fala, de deixarmos de falar através do “outro”, do distante de nós, e assumirmos a primeira pessoa, a nossa fala, mesmo que nisso possamos correr um risco.

Figueiredo (2020) retrata as tensões no meio acadêmico quando escolhemos a escrita posicionada. Já Lugones (2014) compartilha conosco a afirmativa de que não temos como resistir sozinhas, precisamos da coletividade, de uma das outras, não do individualismo pregado nas metodologias neoliberais. E Anzaldúa (2000, p. 231) resume perfeitamente tudo isso quando diz que “não podemos deixar que nos rotulem. Devemos priorizar nossa própria escrita e a das mulheres do terceiro mundo”, juntas, resistindo, assumindo a postura política e ética fora dos padrões coloniais.

Enfatizo a importância dessa coletividade, porque foi através dela, no contato com outras mulheres, que consegui construir minha identidade e entender a origem/causa das questões que me incomodavam e incomodam tanto. Antes de conhecer as escritoras feministas decoloniais e do encontro com outras *hermanas*⁹ na universidade, eu me encontrava em um lugar não muito bom de estar. Um lugar que queriam que estivesse agora, que me prenderia nas amarras da aceitação e do não questionamento, de que a culpa seria minha se eu não conseguisse êxito ou se algo de ruim acontecesse comigo, de que eu me resumiria como filha de alguém, esposa de alguém e mãe de alguém, nunca alguém. Lugar onde eu não quero estar, não somente.

9. Na tradução para o português, significa “irmãs”. Nós escritoras feministas decoloniais, nos chamamos umas às outras a partir dessa expressão, que, segundo o dicionário DICIO (online), são “[...] duas coisas com relação e semelhanças profundas”, além do lugar do afeto e de amizade. Acredito que é a partir dessa declaração, de irmãs, que conseguimos traçar o comprometimento coletivo que tanto defendemos, irmãs de vivências e de escritas.

De forma alguma, compreender o meu lugar no mundo, hoje, é um processo resiliente. Para eu estar aqui, escrevendo, tive de fazer múltiplas tarefas, como os cuidados domésticos, as tarefas acadêmicas, os cuidados com a minha avó, o de ter de estar à disposição se alguém precisar de mim na casa. Durante o dia, sentei em frente ao notebook várias vezes, tentando escrever somente uma linha, mas as demandas não deixaram. Fiquei pensando comigo o dia todo: “É irônico, eu me vejo muito nas palavras e pesquisas as quais eu leio, eu estudo isso e me vejo sendo atravessada por tudo aquilo que tento abolir”. Ao tempo em que eu me fazia este questionamento, eu me lembrava da seguinte passagem do livro *Um feminismo decolonial*, de Françoise Vergès (2020, p. 25): “[...] o trabalho feminino de cuidar e limpar constitui um trabalho gratuito”. Quando eu me percebo sendo atravessada pelas questões de gênero, parece que a cultura ocidental tenta me obrigar a aceitar a posição da invisibilidade e da romantização do empoderamento neoliberal¹⁰, como se a sobrecarga de tarefas me tornasse uma mulher “forte”, “guerreira”, “que aguenta tudo” (Figueiredo, 2020). É nessa armadilha que nós, feministas comprometidas com a justiça social, não devemos cair.

Glória Anzaldúa (2000, p. 231) também nos abre os olhos e nos aconselha dizendo que é “[...] preciso uma enorme energia e coragem para não aquiescer, para não se render a uma definição de feminismo que ainda torna a maioria de nós invisível”. Precisamos fechar essa conta, há uma dívida histórica que precisa ser paga, não devemos aceitar e sim cobrar do Estado e da sociedade.

Quando eu afirmo o meu lugar enquanto mulher latino-americana, periférica, nordestina, do interior cearense, de baixa renda e me localizo enquanto uma pesquisadora feminista decolonial, per-

10. “O empoderamento neoliberal é o empoderamento individual, aquele narrado da perspectiva de mulheres isoladamente, mulheres deslocadas de qualquer mobilização coletiva” (Figueiredo, 2020, p. 15).

cebo que as minhas vivências fogem completamente de um mero “senso comum”. Não é apenas isso.

Ao me ver nessa situação de sobrecarga, lembrei uma pesquisa do IBGE (2021), lida um tempo atrás, que diz que as mulheres, em comparação aos homens, dedicam 10,4 horas semanais a mais em tarefas de cuidados, implicando uma quantidade de horas menor para a dedicação a outras tarefas; no meu caso, por exemplo, às questões acadêmicas. Em um ato de escrever. Coincidência? Claro que não!

Pensando nisso, lembrei a carta em questão, quando a autora compartilha conosco tudo o que está acontecendo no seu dia a dia, no seu ato de escrever. Vai levar um lixo. Alguém entra na casa. A exaustão de um dia difícil. A tentativa de adiar o exercício do escrever. Acho magnífico quando, ao notar que sua vida cotidiana perpassa sua carta, ela pensa consigo: “não existe separação entre a vida e a escrita, eles mentiram!” (Anzaldúa, 2000, p. 233). É magnífico porque, além de eu ter essa concepção da não ruptura do meu eu ser/estar em relação com a escrita, vejo que muitas autoras e pesquisadoras também defendem e nadam “contra a maré” no intuito de institucionalizar, além de evidenciar, que nossas vivências podem, sim, ser aportes teórico-metodológicos fundamentais para o debate sobre a justiça social.

É mais magnífico ainda quando percebo o quanto, em cada escrito, conseguimos dialogar umas com as outras. Me percebo fazendo esse diálogo agora. O intuito inicial era uma resposta a Glória, mas me vejo dialogando com outras pesquisadoras. Não apenas discussão formal, mas desenvolvendo juntas encontros, rupturas, apoios, continuidades, resistências, tendo como base o compromisso de fazer mudança. São mudanças para as mulheres “subalternas”, nos baseando na equidade social e de gênero. Figueiredo (2020) retrata muito bem esse fato quando argumenta que, através do desencoberto, da não neutralidade, da enunciação do

nosso lugar/pertencimento, é que podemos fazer um giro epistemológico na produção do fazer ciência, uma ciência em que nós nos encontramos, uma ciência comprometida com o bem público.

É por meio desse compromisso que estou aqui, Glória e mulheres do terceiro mundo. Me esvaziando e colocando as minhas tripas no papel, como foi proposto na carta. Noto que foi no encontro com estas escritoras – e de muitas outras que não foram citadas neste artigo – e, no encontro com as *hermanas*¹¹ na universidade, a partir das trocas de experiência, do diálogo teórico e metodológico feminista decolonial, da nossa permanência e resistência de nos inserirmos nos espaços acadêmicos (em pesquisa, ensino e extensão), falando de nós, a partir de nós e sobre nós, que lançamos luz para o que, de fato, precisa ser modificado, pensado e discutido na academia. Tomando nota, solicitando parcerias com outros grupos de mulheres, cartas de apoio, que continuamos fortalecendo e “puxando umas às outras” e dizendo “aos quatro cantos” que temos muito o que falar e que queremos ser ouvidas, mesmo que o processo burocrático, e até mesmo o cultural/epistêmico, queira nos vencer pelo cansaço. Até agora não conseguiram. Não irão conseguir. Estamos cada vez em maior número e nos (re)encontrando umas com as outras e com nós mesmas.

Esse movimento de resistência na academia é muito importante. O silenciamento e a falta dos nossos escritos nas grades curriculares me incomodam. Sinto falta de ter escritoras mulheres nos estudos das disciplinas, por exemplo. Ou mesmo de ter uma disciplina que seja mais próxima de nós. Um projeto político-pedagógico mais próximo de nós. Sinto falta. Joice Berth (2020, p. 98), no seu livro intitulado *Empoderamento*, nos direciona para uma

reflexão pertinente acerca da invisibilidade dos nossos escritos nas universidades, quando diz:

[...] não devemos referenciar os que foram considerados precursores da historiografia tradicional, sob pena de cair no engodo da falaciosa limitação acadêmica que preserva seus cânones e impõe uma epistemologia dominante, que ignora as produções de povos considerados implícitos dentro da normatização hegemônica.

Já com o intuito de finalizar, me volto à problemática do título deste escrito: “Por que eu me atrevo a escrever?”. São vários os motivos. Percebi que, na escrita, consigo encontrar e estar próxima de vocês, falando sobre mim, sobre nós. E é nesse diálogo, nas publicações dos nossos escritos e pesquisas, que podemos nos encontrar e “puxar” outras mulheres. É nesse atrevimento, falando na primeira pessoa, posicionada e a partir das minhas vivências que quero continuar fazendo ciência. Comprometida não apenas em escancarar a verdade, mas ter o compromisso ético de fazer um diálogo coletivo na perspectiva de pensar/fazer mudanças efetivas nos espaços sociais e acadêmicos (Collins, 2017; Figueiredo, 2020). Me atrevo porque quero estar em eventos acadêmicos, rodas de conversas, apresentações de projetos de extensão e pesquisa falando sobre nós, denunciando e levantando sugestões importantes para a institucionalização de políticas emancipatórias com foco nas questões de gênero e suas intersecções.

Caras mulheres do terceiro mundo, aconselho a sempre estarmos em práxis. Temos de ter cuidado com as “arapucas sociais” que estão armadas pelo caminho. Reforço o conselho de Anzaldúa (2000, p. 235), “encontrem a musa dentro de vocês. Desenterrem a voz que está soterrada em vocês. Não a falsifiquem, não tentem

11. Em especial as mulheres do GIPE – Grupo de estudos sobre Gênero, Interseccionalidade e Parentalidade na Educação.

vendê-la por alguns aplausos ou para terem seus nomes impressos”. Devemos fazer o questionamento de Patricia Hill Collins (2017): o que se perdeu na tradução? Não podemos deixar que nos apaguem nessas traduções. Quem melhor do que nós para falar sobre nós mesmas? Berth (2020, p. 92) diz que não podemos “[...] perder a perspectiva histórica de resistência e possibilidades de reexistir a partir da autodefinição”. Por isso, precisamos resistir e nos atrever a escrever da nossa forma, recuperando a nossa escrita, que foi apagada na escola. Espero continuar esse diálogo com vocês. Tenho muito o que aprender ainda. A cada leitura e diálogo que tenho com os seus escritos, aprendo mais e me empodero mais.

Glória, obrigada por ter escrito essa carta e ter feito com que ela chegasse a mim! Você me encorajou e espero também estar encorajando outras mulheres.

Hermanas da universidade, de escrita e de resistência, obrigada por conversarem comigo com seus escritos, pesquisas e discussões. Sei que não estou sozinha. Você não está sozinha. Nós não estamos sozinhas.

*Com carinho e esperança,
Daiane.*

Algumas considerações

Termino esta resposta a Gloria Anzaldúa (2000) compreendendo a importância de enunciarmos nosso lugar, epistemologia e pertencimento. É através da escrita que eu posso conversar e estar próxima de outras mulheres. Além disso, considero esse exercício como um ato de resistência e de afirmação de que nós iremos propagar a nossa fala. E que, com ela, a partir de uma perspectiva coletiva, buscaremos melhorias sociais, lutaremos pela institucio-

nalização de políticas públicas de apoio a questões de gênero e suas interseções. Juntas, falando a partir de nós, sobre nós.

Nessa experiência de escrita, também pude aprofundar uma reflexão sobre a importância de pensarmos sobre a construção pedagógico-curricular das universidades. Ainda não vejo nossos escritos sendo debatidos em disciplinas na academia, como um projeto político-pedagógico.

Ao tempo em que fui escrevendo este artigo, esta carta, reafirmei a relevância de nos encontrarmos. Foi no encontro com outras mulheres “subalternas” que eu pude sair da arapuca social em que eu fui colocada desde muito nova. E até então, tento desarmá-la para outras de nós não serem pegadas por ela e para não ser presa por mais nenhuma.

Compreendo, a partir da discussão realizada com as autoras feministas decoloniais, que ter uma postura fora dos padrões culturais neoliberais na academia ainda se constitui em um grande desafio. Mas é nessa escrita posicionada, nos reafirmando, fazendo um debate teórico-metodológico efetivo, sem nos apagarmos nele, que podemos construir um espaço acadêmico e uma sociedade que tenha na sua base a justiça social, a democracia participativa, o bem público, o respeito e a equidade de gênero, a partir de uma perspectiva interseccional.

Referências

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020. 152p.

ANZALDÚA, G. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. Tradução de Édna de Marco. **Revista Estudos feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 229-236,

2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880/9106>. Acesso em: 08 jun. 2023.

BERTH, J. **Empoderamento**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020. 176p.

COLLINS, P. H. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. Tradução de Bianca Santana. **Revista Parágrafo**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 6-17, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/559/506>. Acesso em: 30 jun. 2023.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. **Irmã**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/irma/>. Acesso em: 27 jul. 2023.

FIGUEIREDO, A. Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial. **Tempo & Argumento**, Florianópolis, v. 12, n. 29, e0102, p. 2-24, jan./abr. 2020. <http://dx.doi.org/10.5965/2175180312292020e0102>. Acesso em: 30 jun. 2023.

GONZALES, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, ANPOCS, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 223-243, 1984.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estatística de gênero**: indicadores sociais das mulheres no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, n. 38, p. 1-12, 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_informativo.pdf. Acesso em: 08 jun. 2023.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo decolonial. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755/28577>. Acesso em: 30 jun. 2023.

OLIVEIRA, K. Literatura negro-brasileira do encantamento infantil e juvenil: reencantando corpos negros. In: SILVA, M. E. M. da. (Org.). **Perspectivas na Educação em Narrativas, Memórias e Educação Popular**: psicopedagogia, racismo e cultura. Fortaleza: Impreco, 2020. p. 13-23.

OYĚWÙMÍ, O. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêtricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. Tradução de Juliana Araújo Lopes. **CODESRIA Gender Series**, Dakar, v. 1, p. 1-10, 2004. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6579436/mod_resource/content/1/10.c%20Conceptualizando%20el%20og%C3%A9nero.pdf. Acesso em: 27 jul. 2023.

VERGÈS, F. **Um feminismo decolonial**. Tradução de Jamille Pinheiro Dias e Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020. 144p.

Formato 15x21 cm
Tipologia *Alegreya/ Nunito*
Nº de Pág. 171

Editora da Universidade Federal de Campina Grande- EDUF CG

