

mulheres crianças e negri- tudes

Ensino, pesquisa e extensão

Érika Oliveira Amorim
Jairo Barduni Filho (org.)

editora



Ao dialogar com desafios essenciais da era pós-moderna, as obras presentes neste livro abordam diferentes processos inter-relacionais diante da crescente demanda por autonomia e por espaços de tolerância. Os capítulos problematizam as experiências de bullying no espaço escolar, de violência contra a mulher em uma sociedade patriarcal e as ações afirmativas de diversidade racial no espaço universitário. Os cenários reportados têm em comum a reprodução de experiências de reconhecimento recusado, de desrespeito social e de ataques à identidade pessoal e/ou coletiva. Por isso, este trabalho pode ser também considerado uma denúncia social à medida que realça a necessidade de transformação dos diferentes sujeitos rumo à conquista de maior afirmação, valorização e integração social. A natureza denunciativa da obra não diminui em nada o rigor científico aqui presente, uma vez que a ciência praticada na pós-modernidade não é alheia à subjetividade e à sensibilidade. Pelo contrário, este livro contribui para o avanço da ciência apoiada em uma razão que já não é universalizante, mas socialmente construída e, portanto, fruto de uma construção histórica. Se no princípio e meio de muitos processos históricos se reproduziram eventos em que determinados atores sociais foram silenciados e subjugados, a perspectiva do desenvolvimento social como um processo de evolução multilinear vem nos mostrar que todo processo de construção está aberto a ajustes e a rupturas. Portanto, o saber científico derivado das experiências aqui relatadas não cumpre um papel meramente descritivo, mas traz xs leitorxs ao exercício de vislumbrar cenários futuros em que os espaços, as formas de liberdade e as possibilidades de ação são equitativamente distribuídas para o conjunto da sociedade, que mais bonita é quanto mais diversa é.

Nathália Thaís Cosmo da Silva



Universidade do Estado de Minas Gerais | UEMG

Lavinia Rosa Rodrigues
Reitora

Thiago Torres Costa Pereira
Vice-reitor

José César Máximo Faria
Chefe de Gabinete

Fernando Antônio França Sette Pinheiro Júnior
Pró-reitor de Planejamento, Gestão e Finanças

Magda Lúcia Chamon
Pró-reitora de Pesquisa e Pós-graduação

Michelle Gonçalves Rodrigues
Pró-reitora de Ensino

Moacyr Laterza Filho
Pró-reitor de Extensão

Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais | EDUEMG

Thiago Torres Costa Pereira | UEMG
Flaviane de Magalhães Barros | PUC Minas
Fuad Kyrillos Neto | UFSJ
Helena Lopes da Silva | UFMG
Amanda Tolomelli Brescia | UEMG
José Márcio Pinto de Moura Barros | UEMG – PUC Minas
Ana Lúcia Almeida Gazzola | UFMG
CONSELHO EDITORIAL

Thiago Torres Costa Pereira
Editor-chefe

Gabriella Nair Figueiredo Noronha Pinto
Coordenação

EXPEDIENTE

Érika Oliveira Amorim
Jairo Barduni Filho
Organização

Estúdio do Texto
Revisão

Ana Júlia de Souza Oliveira
Capa e projeto gráfico

Direitos desta edição reservados à EDUEMG
Rodovia Papa João Paulo II, 4001. Ed. Minas, 8º andar,
Cidade Administrativa, bairro Serra Verde, BH-MG. CEP: 31630-900
(31) 3916-9080 | e-mail: editora@uemg.br | eduemg.uemg.br



MULHERES, CRIANÇAS E NEGRITUDES

Ensino, pesquisa e extensão

*Érika Oliveira Amorim
Jairo Barduni Filho (org.)*

editora



Belo Horizonte, 2019

M954 Mulheres, crianças e negritudes [recurso eletrônico] : ensino, pesquisa e extensão / Érika Oliveira Amorim Tannus Cheim, Jairo Barduni Filho (orgs.). – Dados eletrônicos. – Belo Horizonte : EdUEMG, 2019.

Recurso eletrônico: e-Book.

Modo de acesso: <<http://eduemg.uemg.br/catalogo.php>>

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-5478-028-9

1. Programa de ação afirmativa. 2. Violência contra as mulheres.
3. Assédio nas escolas. 4. Multiculturalismo. I. Cheim, Érika Oliveira Amorim Tannus. II. Barduni Filho, Jairo. III. Universidade do Estado de Minas Gerais. IV. Título.

CDU 376.74

Prefácio

Em muitos sentidos, este é um livro de preocupação ética. A presença, em cada texto, de atores repletos de invisibilidade social lembra ao leitor que a sociedade não é uma massa homogênea e de comportamento totalizante; mas, sim, um infinito de Outros, compostos, cada um, de uma miríade de paixões humanas.

A sociedade moderna, forjada pelas crenças cartesianas da razão, pauta as relações sociais na ética em que a compreensão do outro ocorre a partir da mesmidade do Eu, sendo, invariavelmente, violenta ao colocar a liberdade antes da responsabilidade e ao definir o que o outro é ou pode ser. Em oposição a essa visão, o presente livro trata, em três perspectivas distintas, de um mesmo tema: a necessidade, cada vez mais urgente, de se reconhecer o outro como *absolutamente Outro* na senda da *ética primeira*.

Reconhecer o *absolutamente Outro*, na perspectiva da ética primeira, importa em reconhecer que a liberdade não está fundamentada em um indivíduo autônomo e detentor de livre arbítrio, que racionalmente toma conhecimento do mundo e toma decisões pautadas exclusivamente em sua liberdade de agir. Essa conduta, como demonstram os textos desta obra, resultam em violência contra minorias. A liberdade na ética primeira está no Outro. Pois, pelo Outro, se é *responsável* antes de ser *livre*.

A sociedade, na matriz da ética primeira, não é um conjunto de indivíduos, mas um infinito de Outros, cada um deles com sua maneira original de ser. E, nesta sociedade assimétrica, a responsabilidade de acolhimento não se encerra apenas nos seres humanos que se relacionam socialmente; ela é também do Estado, pois a responsabilidade não é hierárquica, é de todos e por tudo. Portanto, ao Estado, no exercício de sua responsabilidade, cabem as políticas públicas de reconhecimento e responsabilidade para com os Outros, como ocorre, por exemplo, com o sistema de cotas para acesso à educação superior.

A responsabilidade – de todos, por tudo – impõe a necessidade de reconhecimento em três esferas distintas: intimidade, Estado de direito e sociedade. Na intimidade, tem-se as relações afetivas e familiares, que são tão necessárias para o futuro exercício da função pública, da condição de cidadão. Se ao Outro é negado o amor da vida íntima, não há condições para essa pessoa exercer, minimamente, a sua cidadania em sociedade. A segunda esfera é o Estado de Direito; esses Outros também precisam de reconhecimento do Estado, via políticas públicas, pois precisam acumular conhecimento útil para não serem apenas corpos que se vendem ao trabalho. Esses Outros precisam, igualmente, do reconhecimento social, a terceira esfera, a fim de que possam exercer, para além da sua individualidade, a cultura não hegemônica à qual pertencam.

Essas reflexões ocorrem-me pela leitura de cada capítulo do presente livro, que trata, cada qual à sua maneira, de Outros invisíveis e sem voz na vida social. Nas páginas deste livro, esses Outros ganham importância, mostram seu rosto e pedem o reconhecimento ético: reconhecimento de serem aceitos como são na intimidade da vida privada, pelo Estado de Direito e pela sociedade.

No primeiro capítulo, Érika Oliveira Amorim e Maria Beatriz Nader enxergam o Outro no rosto das mulheres vítimas da sociedade patriarcal. A conceituação cartesiana da ética segunda impõe às mulheres diversos adjetivos – recatada, discreta, íntima –, aprisionando-as em categorias das quais não podem sair, pois, sem reconhecimento, sem

responsabilidade antes da liberdade, às mulheres é relegada a violência da sociedade patriarcal. Ao categorizá-las, impõe-se uma violência sobre a mulher, que se torna, em última instância, objeto da relação masculina. Mais uma vez, o reconhecimento deste Outro, as mulheres, é necessário para que o infinito de seus desejos e sonhos se realize na intimidade, no Estado de direito e na sociedade.

No segundo capítulo de autoria de Jairo Barduni Filho, José Vitor Lemes Gomes, e as alunas voluntárias Júnia Marina Sousa Freitas, Maria Cristina Lebron de Sousa, Daisy Ribeiro Lima e Glaciele Aparecida de Oliveira, o Outro é representado pelo estudante vítima de *bullying*. Nesse cruel comportamento, o Eu (mais forte) tenta impor ao Outro (mais fraco) estigmas que o impedem de ser reconhecido na intimidade e de participar, efetivamente, da sociedade. O texto lembra que a dominação de culturas não hegemônicas por culturas hegemônicas reproduz violentamente, e não apenas nas escolas, o silenciamento da diversidade humana. O comportamento ético, nesses casos, é imperioso e demonstrado pelo estudo de caso realizado na cidade de Cláudio-MG.

Por fim, Kelly da Silva e Rayssa de Cássia Almeida Remídio apresentam, no terceiro capítulo, o Outro na diversidade racial. Partindo da lei de cotas, Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, política pública que representa a responsabilidade do Estado, o texto explica que a cor da sociedade brasileira é distinta da cor do *campus*, e que, sem acesso à educação superior e de qualidade, esses Outros jamais terão igualdade de oportunidades no mercado de trabalho e na participação histórica e democrática da sociedade brasileira. Além da inclusão social – via educação –, é necessário também que se conheça a cultura negra e que ela seja compreendida como parte importante do nosso processo histórico e democrático.

Este trabalho oferece ao leitor extraordinário painel sobre atores sociais e culturas não hegemônicas, sejam as vítimas de *bullying*, sejam as mulheres aprisionadas na sociedade patriarcal ou os negros, que lutam por acesso à educação. Ao término da leitura, o leitor terá

ideias mais bem organizadas sobre os temas abordados à luz de teorias modernas necessárias ao reconhecimento que torna o rosto do Outro visível como um infinito que pede toda a ética.

Viçosa, 4 de abril de 2019

Davi Augusto Santana de Lelis

Professor de Direito da Universidade Federal de Viçosa

Sumário

Apresentação 10

Érika Oliveira Amorim e Jairo Barduni Filho

Capítulo um 16

Mulheres e violências: quando a sociabilidade favorece o silenciamento

Érika Oliveira Amorim e Maria Beatriz Nader

Capítulo dois 51

O fenômeno *bullying* como uma interface da violência escolar: concepções teóricas e a experiência da prática escolar

Jairo Barduni Filho, José Vitor Lemes Gomes, Júnia Marina Sousa Freitas, Maria Cristina Lebron de Sousa, Daisy Ribeiro Lima e Glaciele Aparecida de Oliveira

Capítulo três 83

Ações afirmativas e diversidade: trajetória e desafios da Universidade do Estado de Minas Gerais

Kelly da Silva e Rayssa de Cássia Almeida Remídio

Apresentação

Esta obra é o resultado de encontros e inquietações oriundos do ambiente acadêmico, envolvendo o Ensino, a Pesquisa e a Extensão Universitária e tendo como especificidade o enfoque em ações de três unidades da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), localizadas nas cidades de Cláudio, Carangola e Ubá, interior do estado.

O que apresentamos enquanto escrita neste livro é fruto de uma ação coletiva entre pesquisadores amigos que se voltam para as problemáticas relacionadas aos direitos humanos e à educação. As discussões apresentadas aqui provocaram-nos reflexões no campo intelectual e experiencial. Como aponta Larrosa (2002), a experiência é diferente de informação, e sabemos que a Universidade, por excelência, é um espaço da ciência; contudo, também pode ser o dos encontros, das paixões, das amizades, da generosidade e dos conflitos inerentes ao convívio entre as diferentes singularidades.

Portanto, o nosso encontro para a publicação das pesquisas contidas neste livro foi permeado pela paixão pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão, fundamentado na crença destes como integrantes de um processo formativo que viabiliza a troca de saberes entre Universidade e Sociedade.

A escrita está imbuída de coragem, palavra que nos move. Como diria Hesse (2005): “ não se deve temer a ninguém. Quando temos medo de alguém é porque demos a esse alguém algum poder sobre nós” (p. 54). Neste sentido, esta coletânea constitui-se enquanto encontro de coragem entre pesquisadores que, com suas ações de pesquisadores, extensionistas e estudantes, buscam fazer a diferença no universo acadêmico, ainda tão resistente em ouvir os fenômenos que ocorrem fora da sala de aula, para além dos muros universitários.

Temos a convicção de que ainda permanece uma distância entre o mundo universitário e o mundo cotidiano e entre a teoria e a prática, influenciadas pela concepção positivista e cientificista da qual a Universidade é herdeira.

Enquanto pesquisadores e educadores que somos, buscamos dar à sociedade, através destes textos, o retorno do que nos foi ofertado como oportunidade de observação, análise e questionamento de nossos cotidianos. Este material contém, além de nossas experiências de empoderamento profissional, nossos olhares vinculados aos temas de gênero e feminismo, *bullying* escolar e políticas de ações afirmativas.

Tais temáticas, sobre as quais nos debruçamos há algum tempo, preocupam-nos ainda mais, já que vivenciamos um contexto histórico singular, sobretudo entre os anos de 2013 e 2018, no tocante aos direitos humanos e sociais. Retrocessos nas esferas sociais, políticas e econômicas têm nos afligido e gerado cenários de inseguranças e incertezas.

Múltiplas violências contras as mulheres, sobretudo negras, contra militantes e ativistas, fazem com que figuremos no topo das estatísticas, e o Brasil destaca-se como o país que mais mata travestis, mulheres, negros e homossexuais.

Neste momento em que escrevermos este livro, estamos cientes de que somos parte constituinte desse contexto de violências e esperamos que esta publicação constitua instrumento de luta, mormente de luta acadêmica. Dessa maneira, queremos fazer com que nos ouçam em

nossos incômodos de pesquisadores sociais preocupados com o amanhã, com o que será de nossas comunidades, que nem sempre são violentas, mas que, quase sempre, são violentadas em nosso país.

Assim, convidamos leitoras e leitores para conhecerem nossas experiências e as de nossos objetos de estudo, sistematizados e dispostos em três capítulos, centrados nos temas da violência de gênero, da violência escolar e da violência da discriminação racial.

No primeiro capítulo deste livro, é apresentada parte da Pesquisa “Mulher e patriarcado: um estudo de caso sobre a violência contra a mulher em Carangola (2006-2016)” desenvolvida pelas historiadoras Érika Oliveira Amorim e Maria Beatriz Nader. Esse texto trata do silenciamento da violência contra a mulher em Carangola, cidade da Zona da Mata do estado de Minas Gerais, e se sustenta no fato de que, sob as influências do patriarcado – enquanto sistema de dominação e subjugação das mulheres – e do tipo de sociabilidade local, os casos de violências domésticas e conjugais são silenciados. Parte desse estudo foi realizada com apoio do Edital PAPq 03/2017, que contemplou o financiamento da bolsista Nathalia da Silva Pereira, do curso de licenciatura em História, da Unidade Carangola.

No segundo capítulo deste livro, os professores e pesquisadores Jairo Barduni Filho, José Vitor Lemes Gomes, e as voluntárias Júnia Marina Sousa Freitas, Maria Cristina Lebron de Sousa, Daisy Ribeiro Lima e Glaciele Aparecida de Oliveira apresentarão uma contribuição relevante para a área de educação e para a ciência específica da Sociologia da Educação. Os professores, com base em uma ação de extensão, dialogam com o clássico conceito Bourdiano de Violência simbólica e refletem a respeito de como as escolas brasileiras convivem com a violência escolar, mais especificamente com o *bullying* escolar.

Bullying este que foi possível coletar dados no tocante à ação empírica de extensão em duas escolas do ensino básico da cidade de Cláudio-MG. Tais dados revelaram a presença do fenômeno que, para além das características já identificadas pela pesquisadora Cléo Fante (2005),

traz as especificidades locais, que tornam instigantes o modo de perceber (por meio de desenhos, questionários e dinâmicas realizadas com elas) das crianças do ensino fundamental em relação ao tema e como elas também conseguem desconstruir aquilo que é construído na prática social, o preconceito e os estereótipos que provocam um *apartheid* escolar. Interessante também é a fala das professoras, que, não diferente, revelam suas preocupações, suas experiências passadas em suas épocas escolares e o modo como elas também sofreram com esse mal escolar.

No terceiro e último capítulo, contamos com a colaboração de Kelly da Silva e Rayssa de Cássia Almeida Remídio, que voltaram seus olhares para o prisma da Lei das Cotas Raciais. Na UEMG, as cotas tiveram início no ano de 2005. Trata-se de uma exigência da lei estadual 15.259, de julho de 2004, que obriga as instituições do estado de Minas Gerais a separarem, em cada curso, 20% das vagas para afrodescendentes, desde que carentes; mais 20% para candidatos que estudaram em escolas públicas; e outros 5% para deficientes e indígenas. O objetivo do trabalho é discutir aspectos relativos às ações afirmativas, especialmente cotas raciais, e conhecer as experiências e os efeitos da política de cotas para entrada e permanência de mulheres negras na UEMG. Inerente às relações raciais, encontram-se as relações de gênero, pois, para a mulher negra, a relação com os espaços torna-se ainda mais restrita e invariável. Tal cenário vem se modificando frente às conquistas do movimento negro e da população carente, por meio da implementação da política de cotas nas universidades desde 2004 e de sua aprovação como política igualitária e sancionamento em agosto de 2012. Na UEMG, a polêmica da distribuição de vagas marcou, em 2006, o vestibular da universidade. Para a maioria dos estudantes, a cota seria injusta, com o argumento de que:

enquanto a maioria dos candidatos precisa eliminar até 32 pessoas, dependendo do curso, para ter um lugar na instituição, nesta edição do concurso o esforço dos inscritos na política de cotas será praticamente nulo. Sendo negro, indígena ou deficiente físico, basta marcar um ponto em cada prova para ter acesso à graduação.

A UEMG é uma das primeiras universidades do estado a implantar o sistema, junto com a Unimontes. Segundo reportagem de Fabricio Fabrini, para quem não tem acesso ao benefício, a política criada para corrigir a injustiça social criou mais injustiça. Esse discurso apresenta-se não só como discriminatório, mas desanimador frente aos demais problemas que os cotistas têm de enfrentar em sua trajetória acadêmica. Mas Cíntia Margarida Vieira Santos, que veio da escola pública, rebate: “Competimos com pessoas de classes sociais mais altas, que tiveram mais oportunidade de se preparar. Se não for assim, nunca conseguiremos passar no vestibular”. Ao pesquisar sobre a inserção das cotas na UEMG, deparamo-nos já a princípio com esses argumentos, que questionam a importância dessa política pública, o que significa que todo trabalho de valorização e aprofundamento do tema na universidade será de conscientização e, sem dúvidas, de alguns enfrentamentos.

Essa obra vislumbra ainda ser ferramenta de estímulo para o rompimento das amarras das violências – veladas ou explícitas – que sujeitaram ou ainda sujeitam o público que participou de nossos estudos. Às mulheres, jovens, adolescentes e crianças, que foram o mote que envolveram as ações dos Projetos de Pesquisa e Extensão aqui apresentados, o nosso respeito!

Abril / 2019
Os organizadores

Referências

HESSE, Hermann. **Demian**. Tradução de Ivo Barroso. 36. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução: João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, nº 19, p. 20-28, Jan/Fev/Marc/Abr. 2002.

Capítulo um

Mulheres e violências: quando a sociabilidade favorece o silenciamento

Introdução

O tema da violência contra a mulher tem ocupado crescente espaço no meio acadêmico, nos meios sociais e feministas, na criação de mecanismos de denúncia e na agenda de políticas públicas e programas vinculados à mulher. Contudo, apesar de protestos, debates e denúncias contra atos de violência física, moral, psicológica, sutil ou sexual contra as mulheres, o silêncio ainda é grande.

Partindo desse pressuposto, elaborou-se uma pesquisa, que buscava investigar mulheres que sofreram violências e denunciaram agressores em Carangola, cidade de pequeno porte, do interior do estado de Minas Gerais. O estudo objetivava comprovar que a influência do patriarcado, especialmente em cidades pequenas, é determinante do comportamento dos/as agressores/as e interfere na decisão das mulheres em denunciar a violência, impondo a elas o silenciamento das situações de violências experimentadas no cotidiano das relações familiares e conjugais.

Esse estudo faz parte da pesquisa de doutorado em História Social das Relações Políticas, desenvolvida pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), intitulada “Mulher e patriarcado: um estudo de caso sobre a violência contra a mulher em Carangola – MG (2006-2016)”. Entrevistaram-se dez mulheres que vivenciaram relações conjugais violentas, e, também, foram aplicados 376 questionários fechados, a fim de obter informações sobre o cotidiano das relações familiares e de gênero naquela localidade.

Nesse texto, são apresentados dados de parte dessa investigação, que foi desenvolvida com a participação de estudantes do curso de licenciatura em História da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade Carangola. Trata-se de um Projeto de Pesquisa aprovado pelo Edital PAPq 03/2017, que buscava incentivar a participação de estudantes de cursos de graduação em pesquisas acadêmicas e o incremento de suas formações nessa área, pois esses graduandos aproximaram-se do estudo que tem sido realizado pela professora orientadora do projeto, em seu curso de doutoramento. Foram envolvidos dois graduandos do 5º período do curso de licenciatura em História, sendo um deles bolsista. A atuação dos estudantes consistia na leitura e estudo de textos relacionados à teoria de Gênero e História das Mulheres sob a orientação da professora e na aplicação dos 376 questionários a mulheres moradoras da cidade de Carangola.

Pode-se afirmar que este Projeto de Pesquisa envolveu tanto a comunidade quanto o espaço acadêmico, contribuindo para o fortalecimento da Pesquisa, do Ensino e Extensão, na unidade Carangola e, ainda, permitiu o conhecimento da realidade da violência contra a mulher.

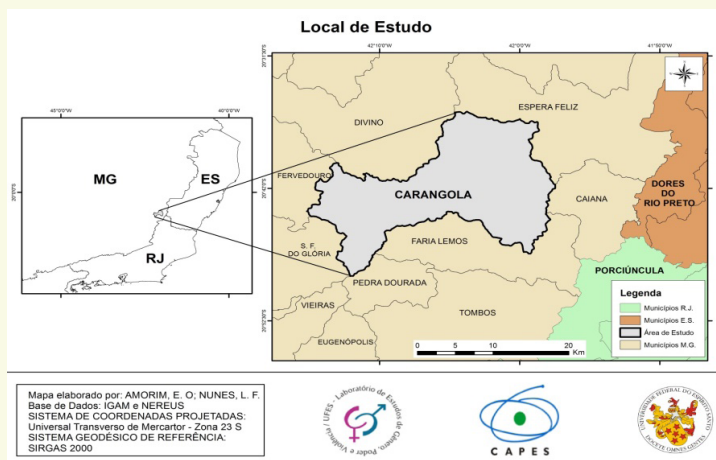
O locus da pesquisa

O município de Carangola está situado na Zona da Mata de Minas Gerais, na confluência com os estados do Rio de Janeiro e Espírito

Santo, e tem uma população de 33.513 habitantes,¹ sendo que 16.604 são mulheres. Distingue-se por ser uma cidade de pequeno porte,² e uma das características de lugares como esse é a “visibilidade inevitável”³ possibilitada pela proximidade entre as pessoas, na qual a individualidade se dissolve em uma rede de relacionamentos compulsórios ditados pela frequência do contato no cotidiano.

Figura 1 – Mapa da cidade onde ocorreu a pesquisa.

Fonte: Dados da pesquisa (2017).



O vale do Carangola, como mencionado nas obras de Paulo Mercadante (1990) e Françoise Massa (2016), começou a se tornar povoado entre 1830 e 1860, e sua ocupação foi realizada por particulares, em especial os irmãos Lannes, subindo e descendo as montanhas do vale e, ainda, utilizando o rio. O café dominava a lavoura da região, chegando aos limites fluminenses. Nos dias atuais, o cultivo do café permanece

¹ Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=_EN&codmun=311330&search=minas-gerais|carangola|infograficos:-informacoes-completas>. Acesso em: 2 mar. 2017.

² Adota-se aqui o conceito geográfico de cidade de pequeno porte dissertado por Spósito (2009) a qual considera que o mesmo abarca, de forma global, aspectos culturais, sociais e ideológicos, não somente aspectos de extensão territorial e/ou número de habitantes.

³ Márcio Caniello (2003) utiliza essa expressão para designar a peculiaridade da sociabilidade nas pequenas cidades, a qual define como “largamente condicionada pela pessoalização” (p. 33).

como uma das atividades econômicas relevantes, no entanto, a prestação de serviços é o segmento que mais emprega na cidade, seguido pelo comércio⁴.

As obras supramencionadas citam correspondências do médico e farmacêutico francês Alexandre Bréthel, que imigrou para a região e registrou em suas cartas o clima tropical caracterizado pelos excessos – seca forte, calores intensos e chuvas torrenciais, com proporções de dilúvio. Nas correspondências de Bréthel, datadas de meados do século XIX, surgem as primeiras menções à violência do vale do Carangola, que provocavam mal-estar no viajante francês. Há, também, nas cartas do francês, referências a maledicências e disputas, nas quais a violência era utilizada como prova de força. O sentimento exacerbado de honra e a existência de um rígido código moral são os registros feitos por Mercadante (1990), atribuídos àquela comunidade. Tais atributos são componentes da estrutura de poder do patriarcado, que regem o mundo social e estão impregnados nas relações públicas e privadas da sociedade.

As influências dos padrões de vida do meio rural e patriarcal na sociedade brasileira são mencionadas por Sérgio Buarque de Holanda (1995) em suas análises do brasileiro como “homem cordial” e das relações que se criam na esfera doméstica. Essas relações eram presentes no século XIX, quando o país se urbaniza, e a casa e a rua tornam-se espaços marcados pela hierarquia de classe, de gênero e de raça. A casa passa a ser o espaço onde o patriarca exerce todo seu poder de dominação sobre as mulheres, sobretudo por meio da violência.

Em Minas Gerais, Maria Arminda do Nascimento Arruda (1990) assume que, dadas as especificidades da estrutura rural, se manifesta certa tendência à cristalização dos traços agrários. Por esses traços, nos quais os papéis sociais de homens e mulheres são ainda fortemente delimitados, os valores patriarcais atravessam os tempos e deixam suas

⁴ Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/economia.php?lang=_EN&codmun=311330&search=minas-gerais|carangola|inphographics-pib-expenditure-revenue-and-gdp>. Acesso em: 2 mar. 2018.

marcas nas famílias, onde a dominação masculina prevalece, oprimindo as mulheres.

Em pesquisa realizada em São João Nepomuceno, cidade da Zona da Mata de Minas Gerais, Márcio Caniello (2003) apresenta-nos a peculiaridade da sociabilidade nas pequenas cidades, a qual define como “largamente condicionada pela ‘pessoalização’”, e essa proximidade entre as pessoas produz o que o autor nomeia “visibilidade inevitável”. Destaca ainda que, nessas localidades, a individualidade dissolve-se em uma rede de relacionamentos compulsórios, ditados pela frequência do contato no cotidiano.

Somado às estreitas relações entre a população nesta cidade, há o legado coronelista da região, que, em 1949, já era relatado pelo carangolense Victor Nunes Leal. Motivado pelas lembranças de infância na Zona da Mata Mineira, escreveu “Coronelismo, Enxada e Voto”, publicado em 1949, no qual descreve o sistema de poder e os processos políticos do coronelismo na região. Para Leal (1997), o coronelismo é um sistema político, uma complexa rede de relações, que vai desde o coronel até o presidente da República, envolvendo compromissos recíprocos. O poder patriarcal perpassa as relações sociais, e o coronelismo e a violência são intrínsecos a ele.

As bases patriarcais da cidade são também mencionadas por Paulo Mercadante, em “Crônica de uma comunidade cafeeira: Carangola, o vale e o rio” (1990). O autor alude ao momento de mudanças socioeconômicas por volta de 1920: “foi o tempo de transição da velha comunidade patriarcal e rústica para o centro cafeeiro e burguês” (p. 82). Registra ainda que “a comunidade, rigidamente presa a um código de moral agrário, tinha um sentido exacerbado de honra” (p. 117).

Mercadante (1990) observa ainda a discrição das mulheres da região de Carangola e classifica-a como um atributo: “por via de regra, a mineira da Mata era discreta e prudente. Guardava os segredos e apenas com as íntimas se inclinava em confidências” (p. 113). O recato e a discrição são representações do mundo social, que, como diria Roger Chartier (1990,

p. 47), são determinadas pelos interesses que as forjam. Ou seja, numa sociedade com fortes bases patriarcais, é relevante a conduta feminina de submissão na hierarquia social, o que pode representar o silenciamento das mulheres em casos de violência. A violência praticada contra a mulher, em muitos dos casos, baseia-se na defesa da honra masculina e na manutenção dos papéis de dominação. Esse, inclusive, foi um dos argumentos encontrados nos depoimentos da pesquisa de Amorim (2012), que constituiu a origem deste estudo, nos quais os maridos sentiam-se diminuídos ao ver a participação atuante de suas esposas em esferas públicas, como o sindicato de trabalhadores rurais.

Como se vê, as bases de formação da sociedade local são permeadas por características patriarcais, coronelistas e machistas, herdadas da colonização ibérica. E foi nas Minas Gerais que emergiu o interesse pelo tema da violência contra as mulheres. A escolha do *locus* de estudo, a cidade de Carangola, surgiu durante a pesquisa de Mestrado que, naquela ocasião, utilizou cálculo amostral para aplicar 193 questionários a mulheres dos meios urbano e rural, em Carangola, e em mais quatro municípios localizados na Mesorregião da Zona da Mata. Naquele estudo, objetivou-se analisar se a filiação a sindicatos de trabalhadores rurais representava empoderamento para aquelas mulheres, habitantes de uma sociedade arraigada na tríade patriarcado, coronelismo e machismo. Em meio às entrevistas, a violência doméstica foi latente, pois se percebeu a existência de lideranças empoderadas nos espaços públicos, mas desempoderadas nos espaços privados, devido à violência e submissão às quais estavam submetidas.

Assim, os dados daquela pesquisa não permitem afirmar que a sindicalização ressignificou as posições das mulheres na sociedade, tampouco houve reconfiguração das relações de gênero. O patriarcado prossegue como um componente das relações sociais de Carangola e região, uma vez que a filiação sindical rural e a participação das mulheres em redes de associativismo não consistiam em fator de empoderamento dentro do espaço doméstico ou mesmo nas relações de trabalho, o que refutou a hipótese daquele estudo de que a filiação sindical rural representaria conquista de liberdades substantivas.

A partir daqueles resultados, optou-se por analisar de que forma o patriarcado influencia no comportamento de homens e mulheres de Carangola e no silenciamento da violência conjugal e doméstica. O sentido hierárquico do patriarcado presente na convivência entre as pessoas dessa cidade reforça a presença da violência de gênero, e, talvez pelo fato de inexistir uma Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher (DEAM) no município, acredita-se que predomina o silêncio que permeia as relações violentas entre muitos homens e mulheres.

Os indícios que emergiram do estudo anterior sustentam a hipótese de que existe um alto índice de violência na cidade, velado e socialmente fechado no espaço doméstico.

Ginzburg (1990) diz-nos que “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG 1990, p. 177). Dessa maneira, seguindo esses sinais, buscou-se os dados do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN), da cidade de Carangola.

Os números do SINAN: dados subsidiários e indiciários para a pesquisa

A fim de conhecer os dados sobre a violência contra a mulher na cidade de Carangola, pesquisou-se o banco de dados do SINAN. Considerado uma forma de identificar o número de casos de violências ocorridas nos municípios brasileiros, o SINAN fornece os registros de atendimentos no Sistema Único de Saúde (SUS), feitos por conta de violência doméstica contra crianças, mulheres e idosos. A notificação da violência doméstica, sexual e/ou outras violências foi implantada no SINAN, pelo Ministério da Saúde, em 2009. O registro deve ser realizado de forma universal, contínua e compulsória, nas situações de suspeita ou confirmação de violências envolvendo crianças, adolescentes, mulheres e idosos, atendendo às Leis nº 8.069 (Estatuto da Criança e Adolescente), 10.741 (Estatuto do Idoso) e 10.778 (notificação compulsória

de violência contra a mulher), quando do atendimento ambulatorial das mulheres nos hospitais e unidades de Pronto Atendimento. Esses números não contemplam os atendimentos realizados pela rede particular de saúde. A notificação é realizada pelo gestor de saúde do SUS, mediante o preenchimento de uma ficha de registro específica (WAISELFISZ, 2015, p. 12).

A pesquisa nos dados do SINAN do município de Carangola revelou o registro de 43 ocorrências no ano de 2014 e 33 em 2015 relacionadas a violências físicas, psicológicas, sexuais e morais. Numa cidade na qual a população feminina adulta, segundo dados do IBGE, é formada por aproximadamente 16.000 mulheres, o reduzido número de casos parece positivo, podendo até levar a crer que Carangola se trata de uma cidade onde as mulheres não sofrem violências.

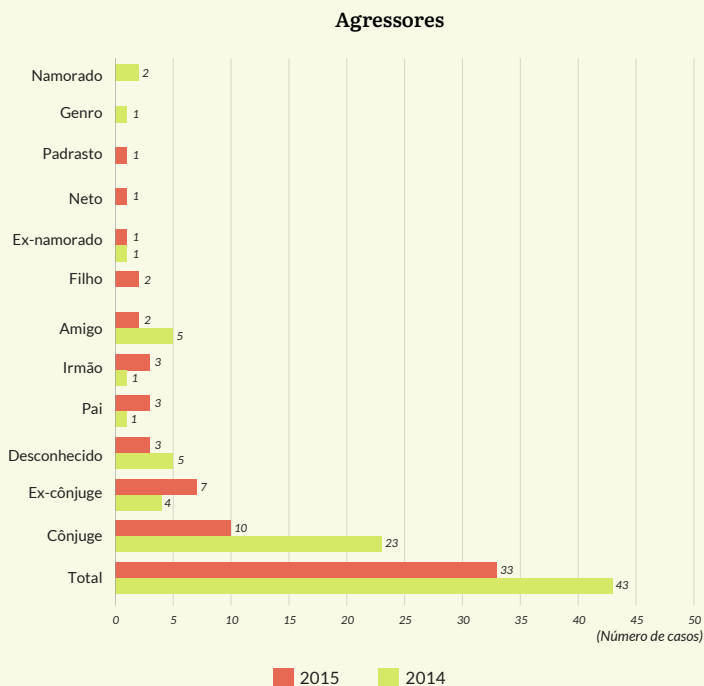
Dessa maneira, os números encontrados com a pesquisa na base de dados do SINAN de Carangola representam indícios que poderiam passar despercebidos por qualquer outro historiador. Não fosse a experiência anterior, com a pesquisa de mestrado, na qual as violências eram relatadas tanto pelos mediadores das entrevistas (equipes do Programa Saúde da Família dos cinco municípios pesquisados naquela ocasião) quanto pelas entrevistadas, poderíamos crer que Carangola e seus municípios vizinhos formam uma boa região para as mulheres viverem.

Seguindo a concepção de paradigma indiciário de Ginzburg (1989), que introduziu uma nova maneira de fazer História, levantou-se a hipótese de que existem silenciamentos nos casos de violência contra as mulheres, questionando quais seriam as razões para tal fato.

Dessa maneira, expõe-se pelo Gráfico 1 o número de casos de agressões notificados na Rede Pública de Saúde e, ainda, quem são os agressores apontados nos prontuários, com base nos registros do SINAN.

Gráfico 1 – Quem são os agressores.

Fonte: Dados da pesquisa (2016).



A literatura mostra-nos que o ambiente doméstico é o local onde as violências praticadas contra as mulheres são mais frequentes (NADER, 2006; SAFFIOTI, 2015). Os dados supracitados, relacionados à cidade de Carangola, corroboram com as afirmações trazidas do campo da história das relações de gênero no Brasil. Sendo assim, os registros do Gráfico 1 demonstram que “cônjuge” e “ex-cônjuges” são aqueles que mais agredem as mulheres na cidade mineira de Carangola.

Nesses dados, exceto nos que são categorizados como “desconhecidos”, os outros 68 agressores possuem algum tipo de relação de proximidade com as vítimas, evidenciando que os conflitos estão circunscritos ao

ambiente doméstico e que envolvem pessoas que compõe o âmbito das relações pessoais das mulheres.

Essas informações caminham ao encontro das estatísticas nacionais da violência contra a mulher, como a Pesquisa “Mulheres Brasileiras nos Espaços Público e Privado” (VENTURI; RECAMÁN; OLIVEIRA, 2004), a qual estima que, no Brasil, cinco mulheres são espancadas a cada 2 minutos, e o parceiro (marido, namorado ou ex-companheiro) é o responsável por mais de 80% dos casos reportados.

Saffioti (2015) corrobora com Waiselfisz (2015) quando afirma que a violência doméstica tem lugar, predominantemente, no interior do domicílio, mas completa dizendo que nada impede que o homem espere sua companheira à porta de seu trabalho e surre-a exemplarmente, diante de todos os colegas. Essa é uma forma de constatar que o poder simbólico da dominação masculina não possui barreiras físicas. Uma agressão cometida no espaço público, seja na rua ou no trabalho, evidencia a força da ordem masculina, que dispensa justificção (BOURDIEU, 2017, p. 22).

A violência praticada por homens que estão diretamente relacionados às vítimas tende a ser naturalizada, fazendo com que os casos sejam tratados como problemas de foro privado, o que banaliza a violência perante a sociedade e, por conseguinte, produz o silenciamento das vítimas.

Na pesquisa realizada pelo IPEA (2014) sobre a “Tolerância social à violência contra as mulheres”, 63% dos entrevistados concordam, total ou parcialmente, que os “casos de violência dentro de casa devem ser discutidos somente entre os membros da família”. O estudo destaca ainda que 89% concordam que “roupa suja deve ser lavada em casa” e que 82% consideram que “em briga de marido e mulher não se mete a colher”. Esses dados mostram como a sociedade brasileira é permissiva com a violência doméstica e familiar.

Ainda com base nos números do SINAN supracitados, ao analisar os registros por classificação ordinal, vê-se que o terceiro maior causador das agressões apontado pelas mulheres carangolenses foram categorizados como “desconhecidos”. É nesse aspecto que os registros do SINAN para Carangola chamam mais atenção.

Saffioti (2015) afirma que a violência de gênero, na prática, raramente é cometida por pessoas estranhas. Tal fato leva-nos a lançar questionamentos a respeito de quem seriam esses “desconhecidos” apontados pelas vítimas. Seriam, de fato, “desconhecidos”? Por se tratar de uma cidade de pequeno porte, as pessoas estão muito próximas umas das outras, e suas relações sociais e profissionais também. Alegar que a agressão foi cometida por um “desconhecido” poderia ser uma maneira de se resguardar quanto ao julgamento moral da comunidade? Seria uma forma de proteção quanto a possíveis represálias?

Depois dos “desconhecidos”, a categoria “amigos” segue no *ranking* dos agressores, seguida por “pais” e “irmãos”. Esses dados também corroboram com o que a literatura afirma sobre a relação hierárquica que confere ao homem a posição de mando e à mulher a posição de submissão, o que é uma forma de expressão do poder do patriarcado.

Mesmo que, como os demais fenômenos sociais, o patriarcado esteja em permanente transformação (SAFFIOTI, 2015, p. 48), sua estrutura de poder contamina toda a sociedade, perpassando a sociedade civil e também o Estado. A autora afirma ainda que, apesar de suas transformações, a natureza do patriarcado continua a mesma (*ibid*, p. 114). O patriarcado reforça discursos normativos de papéis sociais. Na esfera da família, estabelece-se como poder paterno e estende-se posteriormente ao contrato sexual do marido, por meio do casamento. Não designa especificamente o poder do pai, mas o poder dos homens ou do masculino enquanto categoria social. Nesse sistema de organização social, as mulheres são hierarquicamente subordinadas aos homens, e os jovens são subordinados aos homens mais velhos.

Para Moreira, Ribeiro e Costa (1992), essa lógica é tão profundamente internalizada pelos indivíduos que faz com que a violência seja uma característica intrínseca à relação entre os sexos. A violência insere-se nas relações interpessoais entre os sexos e não se limita a questões geracionais, como apontado pelos números aqui apresentados, quando se verifica o registro de agressões por parte de genro, filho e neto.

Os números do SINAN de Carangola reforçam a ideia de que o patriarcado ainda é forte na sociedade, sobretudo em regiões interioranas do país. E essas regiões são as que mais carregam o ônus patriarcal no comportamento de sua população, tendo em vista que a formação da sociedade brasileira teve sua base em locais onde a cultura do patriarcado se firma na figura do patriarca e no forte predomínio da ordem privada sobre a ordem pública. A ordem patriarcal de gênero é demasiadamente forte, atravessando as instituições (SAFFIOTI, 2015, p. 99), e estabelece-se em todas as esferas do mundo social.

Assim, o patriarcado ampara-se na violência, para exercer o poder dos homens sobre as mulheres, atribuindo um caráter de propriedade a elas, principalmente devido à proximidade no convívio social e familiar. A supremacia masculina, que perpassa todas as classes sociais, confere poder ao homem, reforçando a oposição mulher passiva x homem ativo.

A dominação masculina e o patriarcado legitimam o poder dos homens de determinar a conduta das mulheres e, por estarem naturalizados nas relações sociais, criam permissividade com relação à violência cometida contra elas. Ou seja, seguindo o ordenamento patriarcal “o homem deve agredir, porque macho deve dominar a qualquer custo; e mulher deve suportar agressões de toda ordem, porque seu ‘destino’ assim determina” (SAFFIOTI, 1999, p. 88).

Nesses casos de violências contra as mulheres, por ocorrerem em espaços privados e praticados por pessoas conhecidas (WAISELFISZ, 2015), a denúncia é vista como imprópria e acaba sendo tolerada pela sociedade.

Isso posto, leva-se a crer que o número de casos apontados pelos dados do SINAN, dos anos de 2014 e 2015, de Carangola/MG, não é condizente com a realidade da violência vivenciada pelas carangolenses no cotidiano, em suas relações privadas. O tipo de sociabilidade do município poderia ser fator de relevância para o silenciamento dos casos de violência doméstica/familiar?

A violência contra a mulher numa cidade pequena

Abordar o tema da violência contra a mulher é por si só um assunto delicado. Seja pela vergonha da exposição, pelo julgamento da sociedade ou pela preservação da instituição familiar, assumir ter sofrido ou sofrer algum tipo de violência é uma atitude de coragem para muitas mulheres.

O encorajamento para assunção dessa dura realidade é ainda mais difícil quando se trata de mulheres que residem em locais onde o tipo de sociabilidade e os modos de vida conferem estreita relação entre espaços públicos e privados. Devido à maior proximidade entre os sujeitos e ao número reduzido de pessoas, há um mútuo controle, julgamento moral e intensa recriação narrativa das ações de indivíduos e suas famílias. Nesse tipo de sociabilidade, os códigos normativos e conservadores – fortes elementos da cultura patriarcal – ainda são muito rígidos e desencorajam as mulheres a denunciar a violência às quais foram submetidas.

O município onde essa pesquisa foi realizada se distingue pelo tipo de sociabilidade que faz com que ele tenha características de cidade de pequeno porte. Tal definição foi tomada de empréstimo de Sposito (2006), que afirma que mais do que a classificação populacional em média ou pequena (que apenas as definiria como cidades de porte médio ou pequeno), cabe analisar o entendimento sobre suas características e seus cotidianos. Para a autora, são chamadas “cidades de porte médio” aquelas que têm entre 50 mil e 500 mil habitantes, contudo, não se pode conceituar essas cidades como “médias” apenas

empregando o elemento demográfico. Para a observação de uma cidade pequena, há que se considerar aspectos como a divisão do trabalho e estilos de vida, com a interação entre os valores rurais e urbanos no cotidiano da população, que, apesar de ser urbana, vivencia e reproduz valores e práticas características do mundo rural, como, por exemplo, as relações de trabalho, de consumo, hábitos alimentares e o vínculo identitário com o lugar, fortemente presentes no cotidiano local (SOARES; MELO, 2010).

O tipo de sociabilidade desse *locus* de estudo diz muito a respeito dos dados notificados sobre a violência contra a mulher e, também, sobre como os casos de violência são silenciados pelas vítimas. A presença de aspectos simbólicos de desigualdade de gênero, pautados no poder e na autoridade do homem como provedor e chefe da casa, demonstra a hierarquia de gênero, legitimando condutas de dominação masculina.

A análise da violência contra a mulher em Carangola, no que se refere à sociabilidade, ampara-se nas discussões teórico-conceituais de Norbert Elias, teórico relevante na Nova História Cultural. Na obra “A sociedade dos indivíduos”, Elias ajuda-nos a compreender as estruturas sociais da localidade estudada. O autor oportuniza a reflexão de como a presença constante dos outros representa o controle do comportamento individual e o crescente autocontrole em todas as esferas da vida (ELIAS, 1994, p. 108). Esse controle é exercido por uma gama de atores sociais representados pelos próprios parentes, vizinhos, comerciantes, prestadores de serviço, enfim, um grande número de membros da comunidade. No caso específico da violência contra a dignidade da mulher, tais atores podem, por alguma razão, ter presenciado ou apenas ter conhecimento do processo de violência contra uma mulher, desde a agressão até o momento da denúncia. A proximidade entre as pessoas, dado o reduzido número de habitantes, faz com que os indivíduos dividam os mesmos espaços de convivência e se conheçam, apesar de não serem amigos próximos.

Nesse texto, Elias afirma que as estruturas e leis sociais determinam as relações entre as pessoas, e, por isso, deve-se pensar na estrutura como

um todo, para compreender como se formam as partes individuais. Assim, para cada mulher que silencia a violência sofrida, além dos fatores relacionados com a convivência pessoal com o agressor, afetividade, medo ou dependência financeira, o julgamento da sociedade representa o principal fator de ocultação sobre as agressões. Desse modo, o comportamento dos indivíduos dessa sociedade determina o silenciamento sobre a violência contra a mulher.

É do mesmo autor, na obra “Os estabelecidos e os Outsiders” (2000), a consideração sobre como a fofoca e a boataria representam um fator de entretenimento para determinadas sociedades. O controle social e a vigilância, possibilitados pela presença constante dos outros nas relações sociais, fazem com que os indivíduos mal sintam oportunidade, desejo, possibilidade de tomar decisões por si sem a constante referência ao grupo (ELIAS, 2016, p. 108).

Elias (1994) diz-nos que a cidade pequena é um daqueles lugares onde “a pessoa não tem oportunidade, nem capacidade de ficar só” (p. 108). Para o autor, em tais localidades, a composição do indivíduo adapta-se ao constate convívio com os outros, para quem o comportamento tem que ser ajustado. Assim, há um crescente controle comportamental pelos membros da comunidade em todas as esferas da vida.

Em Carangola, diferentemente das sociedades estatais maiores e mais urbanizadas apontadas por Elias (1994), a mobilidade das pessoas no sentido espacial e social é menor, e é inescapável o envolvimento com grupos de parentesco e a comunidade local. Aonde quer que o indivíduo vá, há alguém que o conhece ou que é seu parente.

Dada essa característica, reconhecer a violência sofrida, falar a seu respeito e denunciar as agressões representam atos de ruptura com os padrões sociais da localidade. Do mesmo modo, agir com violência para disciplinar ações é dar uma resposta ao papel social masculino exigido pela comunidade, que, direta ou indiretamente, cobra do homem um posicionamento viril a respeito de atos e condutas disciplinares, seja entre homens ou entre homens e mulheres.

Esse sistema de manejo social foi identificado por John Comerford (2015) quando ele pesquisou alguns municípios da Zona da Mata de Minas Gerais, região onde está localizada a cidade de Carangola. Ele percebeu o controle de deslocamentos e associações a parentescos, numa sistemática de “vigiar e narrar”:

A cuidadosa observação dos muitos movimentos cotidianos entre roças, casas e localidades, de suas direções, velocidades e permanências, dos agrupamentos de pessoas, das suas atitudes e expressões quando agrupadas, dos deslocamentos excepcionais (por envolverem estranhos, por se tratar de trânsitos inusitados, extemporâneos, furtivos, etc.), fornece rica matéria-prima acrescentada às inúmeras conversas em que essas pessoas se situam, posicionam e julgam mutuamente, mesmo enquanto discutem assuntos aparentemente distantes, neutros ou banais (COMERFORD, 2015, p. 31).

Assim, o ato de vigiar, julgar e narrar é uma característica cultural de comunidades ou cidades pequenas. Nesse sentido, a observação inculca o julgamento, principalmente no que diz respeito a aspectos do mundo privado das famílias.

À vista disso, o controle social é exercido sobre a mulher, que sofre violência ao longo de todo o processo, que envolve, desde o ato em si, até o momento em que a vítima se dirige à única delegacia de polícia da cidade para registrar uma ocorrência contra seu/sua agressor/a.

O procedimento para denunciar a violência doméstica em Carangola consiste em, basicamente, duas etapas: realização da denúncia na Delegacia de Polícia (não há Delegacia de Atendimento à Mulher – DEAM – em Carangola) e o exame de lesões corporais⁵ (corpo de delito), que é feito no Instituto Médico Legal (IML), localizado na cidade de Muriaé, que dista 86 km do município de Carangola. Assim sendo, a mulher que denuncia agressões físicas e registra um Boletim de Ocorrência (BO)

⁵ Conceitualmente, corpo de delito consiste no conjunto de vestígios que ficam no corpo do indivíduo em consequência de um ato violento, sendo a prova material de um crime. Nas ocorrências que deixam vestígios, é obrigatória a realização do exame, conforme prevê o artigo 158 do Código Penal brasileiro. A sua falta, desde que não haja impedimentos para a sua realização, torna nula a materialidade do ato criminoso, podendo resultar na anulação do processo por falta de provas (WOELFERT, 2003).

necessita comprovar seu depoimento por meio de um exame físico. A Lei nº 11.430/2006 (Lei Maria da Penha) não afasta a exigência do exame de corpo de delito. O ordenamento jurídico brasileiro prevê, no artigo 158 do Código de Processo Penal, que, quando a infração penal deixar vestígios, será indispensável o exame de corpo de delito, direto ou indireto, não podendo supri-lo nem mesmo a confissão do acusado (BRASIL, 2008).

Dessa maneira, nesses dois momentos, a vítima sofre constrangimentos e está exposta ao julgamento da sociedade. Se ela vai a pé até a Delegacia, está exposta às pessoas da cidade, que poderão, no caso de uma agressão física, vê-la e identificar, em seu corpo, as marcas da violência. Durante o deslocamento, ela poderá até mesmo ser abordada por indivíduos que buscam oferecer algum tipo de ajuda ou apenas curiosos que querem informações sobre o caso. Não obstante, a violência sofrida por uma mulher e o julgamento moral da comunidade acumulam à fofoca depreciativa (ELIAS; SCOTSON, 2016, p. 121).

Se a mulher agredida pede um táxi⁶ para levá-la à Delegacia, está sujeita a mais um membro da comunidade que poderá julgá-la e, possivelmente, culpabilizá-la pela violência sofrida. Mesmo que se dirija até a Delegacia por meio de transporte próprio, a fim de realizar a denúncia, é possível que se depare com servidores que sejam conhecidos ou até mesmo parentes do agressor, dada a personalidade própria de cidades pequenas, e poderão previamente julgá-la, buscando justificativas que culpabilizem a mulher por aquela agressão.

Em comunidades nas quais os laços sociais são mais intensos, como Carangola, o tipo de sociabilidade favorece a vigilância e o controle, sobretudo da mulher, que, conforme a hierarquia patriarcal de gênero, deve ser adestrada.

Beauvoir (1970, p. 196) diz-nos que, no regime patriarcal, o homem tornou-se o senhor da mulher e que as mesmas qualidades que causam

⁶ Na cidade pesquisada, o transporte público não atende à região onde está localizada a Delegacia de Polícia Civil.

temor nos animais ou nos elementos indomados tornam-se qualidades preciosas para o proprietário que as soube domesticar. Sendo assim, o domínio da mulher pelo homem, sobretudo em sociedades com rígidos códigos patriarcais, faz-se de maneira condescendente, ou seja, recebe o apoio de outros indivíduos, dada a incorporação desse *habitus* comportamental e cultural.

Corroboram com a dominação masculina o julgamento social da comunidade por meio da fofoca, termo utilizado por Elias e Scotson (2000) no estudo sobre a pequena cidade do interior da Inglaterra, à qual os autores deram o nome fictício de Winston Parva. A fofoca consiste em uma variável relevante de análise para o estudo que realizamos. A obra de Elias e Scotson, publicada inicialmente em 1965, contribui para a análise sociológica sobre as relações de poder, a maledicência como instrumento de julgamento moral e a violência contra a mulher em Carangola. De maneira comparativa, tanto Winston Parva quanto Carangola são comunidades urbanas onde é constante o controle social exercido pela fofoca elogiosa dos que observam e pela ameaça de fofocas depreciativas contra os suspeitos de transgressão das regras de “boa conduta” social.

Segundo Elias e Scotson (2000), estudar comunidades pequenas pode funcionar como “paradigma empírico” (p. 21), já que podemos compreender características estruturais da sociedade, sobretudo no que se refere às relações de poder entre grupos sociais. Nesse texto, os autores avaliam a relação entre dois grupos: os estabelecidos e os *outsiders*. A única diferença entre eles é que o primeiro é composto por antigos residentes instalados na região há duas ou três gerações. Há, entre esses dois grupos, um “arsenal de superioridade grupal” (p. 21) baseados na antiguidade de ocupação naquela localidade. Para os autores, o paradigma empírico das relações estabelecidos-*outsiders* contribui para uma melhor compreensão da dinâmica das relações sociais:

uma vez que esse tipo de estudo engloba num mesmo conceito guarda-chuva certos tipos de relações que tradi-

cionalmente só são percebidos como diferentes [...] e pode-se ver com clareza, por exemplo, o papel desempenhado nas relações estabelecidos-outsiders pelas diferenças entre as normas e, em especial, entre os padrões de autocontrole (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 49).

Ao relacionarmos essa análise dos autores com o silenciamento da violência conjugal em Carangola, percebemos que reconhecer um relacionamento violento, denunciar o agressor e desvencilhar-se da relação conjugal pode ser difícil para algumas mulheres, pois elas temem o julgamento social da comunidade, o que pode fazer com que se sintam *outsiders* perante o grupo, causando um retraimento social. Denunciar a violência conjugal representa assumir a condição de vivência num contexto violento e, conseqüentemente, de julgamento moral, que busca justificativas para agressores e vítimas, e essas últimas são culpabilizadas por códigos morais e patriarcais. Nesse tipo de sociabilidade, a opinião do grupo, ou seja, da comunidade, é relevante, pois denota aceitação, e o julgamento social torna-se instrumento das relações de poder. É como se a comunidade se dividisse em dois grandes grupos: um formado por famílias nucleares e outro formado por famílias de mulheres separadas, no sentido da relação estabelecidos-*outsiders*, de Elias e Scotson (2000). Assim, os membros de famílias nucleares seriam mais respeitados perante a sociedade do que o outro grupo. Reconhecer a violência conjugal pode significar rejeição e estigmatização por parte do grupo estabelecido, isto é, por parte da comunidade. Podemos afirmar que o silenciamento da violência reside no tipo de sociabilidade da cidade propenso à fofoca depreciativa, que emerge como fator de censura. A maledicência, nesse caso, apresenta-se como uma variável de análise peculiar desse tipo de comunidade.

Alguns trabalhos realizados na Zona da Mata, no norte, no noroeste e no centro-oeste de Minas Gerais (CANIELLO, 2003; DAINESI, 2015; BENITES, 2015; PEREIRA, 2015) refletem sobre a circulação de fofocas entre os vínculos sociais das comunidades. Em meio às dinâmicas cotidianas, a circulação de informação carrega um repertório de avaliação moral, que se destina a depreciar a reputação de algum indivíduo.

Nos anos de 2008 e 2009, Dainese (2015) pesquisou o município mineiro de Santa Abadia do Pradinho (região do Alto Paranaíba) e percebeu a observação, o controle e o “falar dos outros”, dados pela proximidade entre as pessoas, o que possibilita um circuito particular de interação. Segundo a pesquisadora, essa proximidade cria condições para que os moradores se façam “conhecidos”, tecendo relações de vizinhança. Nesses contextos, qualquer encontro transforma-se em oportunidade para “falação”, quando se tematiza o que se passa entre os moradores da localidade (p. 49).

Essa característica foi observada na pesquisa de Amorim (2012), realizada entre 2010 e 2011, na cidade de Carangola e em mais quatro municípios da região. Dentre as entrevistas realizadas nesse estudo, a fim de constatar o empoderamento das mulheres pela filiação sindical, surgiam comentários do tipo: “fulana apanha do marido”; “Hoje ela não vai te atender porque está toda roxa”. Dessa mesma maneira, Dainese (2015) afirma que tratar de acontecimentos relacionados aos outros moradores não deixa de ser um hábito, e o contato e a intimidade entre os “conhecidos” possibilitam conhecer tensões existentes dentro dos lares.

Especificamente a respeito de Carangola, há registros de fofocas nas correspondências que o imigrante francês Alexandre Bréthel enviava a seus familiares na França, na segunda metade do século XIX. Um dos temas tratados nessas correspondências, citadas na obra de Françoise Massa (2016), é a violência e o ultraje: “entre vizinhos, no seio da mesma família, como por todo lado, há maledicência, inveja, disputas e também imputações falsas” (MASSA, 2016, P. 123).

Historicamente, a região da Zona da Mata Mineira, da qual Carangola faz parte, é marcada por traços de ruralidade. Em contextos como esse, as assimetrias de poder são marcadas pela desigualdade e exclusão das mulheres demarcadas por aspectos físicos e biológicos. Uma conjuntura de violência simbólica de dominação masculina pode contribuir para a mulher adotar a posição de submissão e de silêncio sobre agressões.

A pesquisa de Comerford (2015), realizada na Zona da Mata, entre os anos noventa e início dos anos dois mil, demonstra a maneira pela qual o pesquisador era percebido e “mapeado” em diferentes circunstâncias (p. 30). Esse mapeamento de que trata Comerford nada mais é do que a observação e o controle feitos pela comunidade. Conforme bem observa o autor:

[...] esse controle de deslocamentos e associações, exercido não só em relação a estranhos, não é casual ou secundário, mas sistemático e prioritário: interrompem-se outras atividades para observar atenta e longamente quem passa, comentar com quem estiver ao lado para onde tal pessoa deve estar indo, com quem, conjecturar o que vai fazer, e, quando a pessoa volta, comentar a demora ou a rapidez e, de novo, o que deve ter ido fazer e com quem – e tudo isso poderá ser retomado mais adiante, desenvolvido em conversas em outros contextos (COMERFORD, 2015, p. 30-31).

Os olhares atentos, atributos do referido “mapeamento” mencionado por Comerford, constituem julgamento moral e o mútuo controle exercido pelos indivíduos nas comunidades e cidades de pequeno porte. Nesse mesmo sentido, Foucault afirma que “o sucesso do poder disciplinar se deve, sem dúvida, ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (1984, p. 143).

A pesquisa de Comerford auxilia na compreensão do estudo de caso referente à Carangola, pois se trata de uma etnografia que foi realizada na mesma região. É ele que também destaca a presença da violência no cotidiano da população da Zona da Mata mineira:

os eventos envolvendo brigas e mortes se tornam necessariamente foco de atividade narrativa, histórias em disputa, com o desdobramento do assunto ou notícia em áreas por vezes extensas, durante um tempo que pode chegar a ser muito longo. As narrativas de brigas se destacam nas conversas cotidianas, introduzem uma atenção e silêncio, são anunciadas por fórmulas e, diante do estranho, se referidas a comunidades ou pessoas próximas, por um tom de confissão

e de que já se sabe que o estranho já deve ter ouvido falar pela boca de outros (COMERFORD, 2015, p. 34).

Levando-se em conta a visibilidade latente entre os indivíduos que residem em localidades pequenas, como Carangola, há que se considerar que o fator da pessoalização influencie no silenciamento das mulheres com relação à violência doméstica na cidade.

O silenciamento da violência em locais como esses pode ser compreendido tanto pela banalização das diversas formas de violência cometidas contra as mulheres, que cria um sentimento de tolerância e impunidade, quanto pela discriminação sofrida por elas, especialmente em sociedades nas quais os modos de vida conferem proximidade entre os indivíduos e a arte de vigiar e punir⁷ disciplinam ações.

Nesse sentido, as abordagens de Bourdieu e Foucault nos amparam, considerando que Certeau (1998) afirma que mesmo que por mais que os trabalhos desses dois teóricos se situem em campos de pesquisa de polos opostos e por mais afastados que se encontrem, pode-se observar um mesmo esquema operacional neles. Em Bourdieu, o *habitus* pode ser interpretado como uma estratégia inconsciente para legitimar o discurso da violência contra a mulher, em defesa da honra e do cumprimento dos códigos normativos patriarcais. Em Foucault, a vigilância é o dispositivo que legitima o discurso, quando a sociedade cobra do homem ações violentas para corrigir práticas ou condutas consideradas imorais ou inadequadas para uma mulher.

Com efeito, a comunidade torna-se um grande “panóptico”⁸ que observa, controla e julga as ações da população; reforça disputas de poder nas relações sociais, pautadas em regras de controle e regulação, sobretudo pelas representações sociais do poder da família. Dessa maneira, a população é condescendente com as violências cometidas

⁷ Parafraseando Foucault em sua obra “Vigiar e Punir” (1984), na qual apresenta as estruturas de vigilância de prisões, escolas, fábricas e hospitais tendo em vista o fato de consistirem em instituições responsáveis por produzir “corpos dóceis”.

⁸ Na obra “Vigiar e Punir”, Foucault analisa que a questão do controle e da vigilância teria se inspirado no Panóptico de Bentham (século XIX), modelo de construção adotado em escolas, fábricas e sanatórios, o qual possibilita a observação e o controle disciplinar.

contra as mulheres, que, por sua vez, silenciam-se, motivadas por aspectos também impostos pela sociedade, como o medo, vergonha ou autoculpabilização.

Para além do compromisso ético da pesquisa, os aspectos socioculturais da cidade substanciam a substituição dos nomes das entrevistadas por pseudônimos, para evitar a exposição das mesmas, já que se tratam de relatos de violências já conhecidas pela comunidade. Ou melhor, são “velhas histórias” ou “casos que todo mundo sabe”, que fazem parte de memórias proibidas, indizíveis ou vergonhosas (POLLAK, 1989).

Trazer à tona a realidade diária de mulheres anônimas consiste em estratégia de enfrentamento, pois colabora com o fim da invisibilidade e banalização da violência, vivenciada dia a dia, tão silenciada e tacitamente aceita pela sociedade.

Caminhos metodológicos da pesquisa

O caminho metodológico da pesquisa em História envolve diferentes opções de trajetos, escolhidos de acordo com os tipos de fontes sobre as quais nos debruçamos. No caso deste texto, as fontes de análise são os 376 questionários fechados aplicados em 2017, em diferentes pontos da cidade de Carangola, buscando captar informações sobre as relações familiares das mulheres desse município.

O cálculo amostral considerou uma população feminina de 16.000 conforme dados do IBGE⁹ e optou pela margem de confiança de 95%. Utilizou-se a fórmula da proporção finita dada por Bolfarine e Bussab (2005):

Fonte: Bolfarine e Bussab (2005).

$$n = \frac{Z_{\alpha/2}^2 \times \hat{p} \times \hat{q} \times N}{Z_{\alpha/2}^2 \times \hat{p} \times \hat{q} + (N - 1)E^2}$$

⁹ Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/carangola/panorama>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

Onde,

Tabela 2 – Componentes da fórmula da proporção finita.

Fonte: Bolfarine e Bussab (2005).

n = tamanho amostral

Z = valor tabelado de uma distribuição normal

N = tamanho populacional

E = margem de erro ou erro máximo de estimativa

p = proporção populacional de indivíduos que pertencem à categoria que estamos estudando

q = proporção populacional de indivíduos que não pertencem à categoria que estamos estudando ($q = 1 - p$)

α = nível de significância

O cálculo dessa amostra visa à contemplação do estudo com 95% de margem de confiança, isto é, que as respostas sobre a violência contra as mulheres em Carangola se aproximem do contexto real investigado.

Os dados encontrados oferecem elementos que caracterizam o comportamento social da população, especificamente no que se refere à violência doméstica e familiar.

A aplicação de questionários nas pesquisas sociais é indicada como métodos de pesquisa, conforme salienta Babbie (1999), pois esse método pode ser resumido em três passos: 1) coleta e quantificação de dados; 2) os dados coletados são sistematizados em banco de dados; 3) é feita a análise após a coleta para confirmação de teorias.

Nesse sentido, a análise quantitativa dos dados coletados nos questionários possibilita o conhecimento dos grupos sociais (homens e

mulheres), os quais são investigados com base nos quadros teóricos e demais pesquisas acadêmicas com enfoque nas relações de gênero.

Avaliação dos dados

A análise e a sistematização dos dados do estudo constataram que 58% das mulheres (220) que responderam aos questionários sofreram algum tipo de violência:¹⁰

Tabela 1 – Violências que afetam as mulheres de Carangola.

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Formas de violência	Número de mulheres afetadas por essa violência em Carangola
Psicológica	169
Física	20
Moral	15
Patrimonial	11
Sexual	05
Total	220

¹⁰ A Lei 11340/06 (Lei Maria da Penha), que cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, define as formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, quais sejam: 1) violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal; 2) a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação; 3) a violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos; 4) a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades; e 5) a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria. A relação íntima de afeto prevista na Lei Maria da Penha não se restringe a relações amorosas. Essa lei considera violência doméstica e familiar independentemente de parentesco – o agressor pode ser o padrasto/madrasta, sogro/a, cunhado/a ou agregados – desde que a vítima seja uma mulher, independente de idade ou classe social.

Dentre as formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, a que mais foi mencionada na pesquisa realizada em Carangola foi a violência psicológica, que abarca constrangimentos, humilhações feitas em público ou em casa e o menosprezo. Esse tipo de violência não deixa marcas físicas evidentes e impõe insegurança às mulheres. Abusos emocionais assumem formas diferentes, no sentido de estabelecer o poder daquele que os infere; instauram o estado de medo, destroem o autorrespeito e a autoestima e alteram o estado de consciência de quem os sofre. Estão relacionados à construção social da superioridade masculina e à construção social da inferioridade feminina (SAFFIOTI, 1987). Conforme salienta a autora:

Mulher frágil é a contraparte de macho forte. Mulher emotiva é a outra metade de homem racional. Mulher inferior é a outra face da moeda do macho superior (SAFFIOTI, 1987, p. 29).

Esse estereótipo é reforçado pelo discurso da Psicanálise freudiana, que estabelece os conceitos da inveja do pênis e a inveja da maternidade, que inculcam a vitimização na educação da mulher. Na família, a noção de submissão feminina se reproduz. A resignação, forte componente desse estereótipo, faz com que o sofrimento seja aceito como destino da mulher. Aceitar traições amorosas de seu companheiro e as violências perpetradas por ele tornam-se atributos da esposa ideal, fiel, honrada e admirada pela sociedade.

Dessa maneira, práticas sociais perpetuam-se no recinto doméstico, reconhecido historicamente como o espaço feminino por excelência (NADER, 2006, p. 236). É nesse ambiente que os casos de violências contra a mulher mais ocorrem, de acordo com o Mapa da Violência (2012), que utilizou como base de análise os dados do Sistema Único de Saúde (SUS) de 2011. Essa publicação informa que 71,8% dos casos de violências contra a mulher ocorreu no espaço doméstico. Segundo Nader (2006), sob o ponto de vista das relações de gênero, o ambiente doméstico é o que melhor deveria tratar as mulheres, mas é o que as trata pior. Isso porque, dada a convenção histórica, a mulher é vítima das práticas de violência que se estabelecem na família. Em se tratando de violências contra as mulheres, sabe-se que o espaço familiar é o

local onde as relações de poder e dominação mais se manifestam. Isso porque o espaço privado da casa, numa sociedade pautada em códigos morais patriarcais, naturaliza a opressão das mulheres. A violência vivida no espaço doméstico contribui para o silenciamento, já que a “representação social da violência entre homens e mulheres é tida como intrínseca a relação conjugal (MOREIRA; RIBEIRO; COSTA, 1992, p. 185)”.

Além disso, as relações cotidianas vividas nos ambientes familiares são permeadas por práticas discriminatórias de gênero, que justificam a violência contra as mulheres e as limitam na tomada de decisão sobre suas próprias vidas. Envoltas na ideia de casamento como ideal feminino, acumulam, resignadas, vivências em situações de violências cíclicas.

No que se refere aos outros tipos de violências mencionadas pelas entrevistadas, de forma ordinal, a violência física aparece como a mais citada, posteriormente à violência psicológica. A violência física manifesta-se de diversas formas: espancar, empurrar, atirar objetos, sacudir, morder ou puxar os cabelos, mutilar e torturar, usar arma branca, como faca ou ferramentas de trabalho, ou de fogo. Está envolta num contexto amplo de ameaças, intimidações e cerceamento de liberdade e pode ocorrer de forma combinada a outros tipos de violência, num ciclo contínuo de agressões.

O modelo de “Ciclo de Violência” foi proposto pela psicóloga americana Lenore Walker (1979). Consiste num processo que se dá desde o início das agressões até a ruptura do relacionamento e divide-se em três fases: 1) a fase do silenciamento, quando a mulher vivencia vários tipos de violências (psicológica, sutil,¹¹ física, sexual, moral, patrimonial) e se cala; 2) a fase da denúncia, quando a violência torna-se insuportável e é denunciada seja pela vítima ou por um vizinho, amigo ou parente; e 3) a fase do enfrentamento, que consiste no momento pós-denúncia, no qual a mulher convive com medidas protetivas e precisa reconstruir

¹¹ Conceito desenvolvido pela historiadora e pesquisadora Maria Beatriz Nader (2006). Trata-se de um tipo de violência que é abstrata, impalpável, além de ser somente percebida pela pessoa que a experimenta. Não deixa marcas físicas no corpo, mas magoa e transforma o interior da vítima. A humilhação e o constrangimento são dois exemplos que podem ser destacados como violência sutil.

sua vida. O sentimento de incapacidade de agir para romper com a relação violenta encontra forças na dominação masculina exercida no âmbito privado. Essa violência contínua e recorrente encontra permissibilidade por parte da sociedade. Isso porque a comunidade considera que a violência sofrida pela mulher é problema de foro íntimo e busca justificativas para tal fato, culpabilizando a mulher. Há ainda o sentimento de ambivalência, que se estende aos familiares e vizinhos, que muitas das vezes não acreditam que aquele “bom pai” e “bom profissional” possa ser um marido violento, já que não existe um perfil definido para o agressor e nem para a vítima.

A violência moral foi mencionada por 15 entrevistas e se define em situações nas quais o agressor faz comentários ofensivos na frente de outras pessoas, humilha a mulher publicamente, expõe a vida íntima do casal para outras pessoas, inclusive nas redes sociais, acusa publicamente a mulher de cometer crimes, inventa histórias ou fala mal da mulher para os outros, com o intuito de diminuí-la perante amigos e parentes.

Violência patrimonial é entendida pela Lei 11.340/06 (Lei Maria da Penha) como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades. No questionário aplicado, a fim de facilitar a compreensão das entrevistadas, a violência patrimonial foi definida como “destruição de objetos pessoais (batom, maquiagem, celular, fotos, roupas, sapatos)”. Apenas 11 entrevistadas disseram ter sofrido esse tipo de violência. Ocorre que tanto a violência moral quanto a patrimonial podem ser combinadas a outros tipos de agressões e raramente é relatada separadamente, pois inclui-se num contexto amplo de ameaças, que culminam com a violência física e até mesmo com o feminicídio¹².

¹² Para Pasinato (2011), sempre que a morte de uma mulher apresenta-se como um ponto final de um *continuum* de terror, deve ser considerada como feminicídio. Imbutidas nesse conceito, estão as ideias de que as mortes das mulheres estariam relacionadas ao não cumprimento de seus papéis sociais, conforme normatizada pela sociedade patriarcal e que, também, resultariam da discriminação baseada em gênero.

No que se refere à violência sexual, os dados do estudo demonstram que é a que apresenta menor incidência entre as entrevistadas, sendo citada apenas cinco vezes. Isso porque o abuso sexual conjugal não é comumente encarado como violência em nossa sociedade, pois culturalmente é visto como “normal” no relacionamento conjugal e, por ocorrer no espaço privado, não é encarado como violação aos direitos das mulheres.

O corpo feminino é reduzido ao estado de objeto, conquista ou aquisição. Desejados, dominados e subjugados, os corpos das mulheres se fazem território de dominação, instrumento de poder masculino. A posse do corpo da mulher pelo homem reforça a concepção do estupro conjugal, que é a violência sexual praticada pelo próprio parceiro, que impõe a prática sexual, sem o consentimento da mulher. A Lei Maria da Penha, no artigo 7º, inciso III, define a violência sexual como:

qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos (BRASIL, 2006).

Tal legislação visa a combater o abuso sexual, fenômeno universal que afeta milhares de mulheres em todo mundo. No Brasil, dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2015) registraram 47.643 casos em todo o país, o que dá uma média de um estupro a cada 11 minutos. Embora esses dados sejam alarmantes, não contemplam efetivamente a realidade, pois muitos casos ocorrem no âmbito das relações afetivas e não são notificados ou até mesmo identificados pelas vítimas como estupro. Esse alerta é destacado nos dados do Anuário supracitado, o qual registra que apenas 35% dos crimes sexuais são notificados. Na maioria das vezes, as mulheres buscam estratégias para enfrentar a relação sexual indesejada, nas quais o silenciamento é predominante.

Além dos tipos de violência contra a integridade das mulheres, a aplicação dos questionários deu respostas relevantes no que diz respeito ao reduzido número de casos de violência, como apontado pelos registros do SINAN para Carangola, nos anos de 2014 e 2015.

Nos formulários aplicados, dentre as assertivas, havia uma opção para aquelas entrevistadas que tivessem experiências de uma relação conjugal violenta e que quisessem participar de uma entrevista em profundidade, registrassem seu número de telefone, a fim de que a pesquisadora entrasse em contato para o agendamento do encontro.

Desse número, apenas nove mulheres entrevistadas se dispuseram a participar de uma entrevista em profundidade, para falar sobre a violência à qual estavam submetidas. No entanto, após o contato, somente duas concederam entrevistas.

Tais dados demonstram a tendência ao silenciamento dos diversos tipos de violência contra a mulher em Carangola. Esse silenciamento pode ser compreendido tanto pela banalização das diversas formas de violência cometidas contra as mulheres, que cria um sentimento de tolerância e impunidade, quanto pela discriminação sofrida por elas. O silêncio pode ainda ser corroborado pelo tipo de sociedade na qual os modos de vida conferem proximidade entre os indivíduos e a arte de observar e de censurar os outros funciona como norma que disciplina ações. Nesse tipo de comunidade os comentários maledicentes, que fazem parte do cotidiano da sociedade brasileira desde o período colonial possuem terreno fértil para reforçar discursos normativos que julgam as atitudes de mulheres e homens.

Algumas considerações

A violência de gênero viola os direitos humanos das mulheres, atravessa gerações, níveis socioeconômicos e ignora fronteiras geográficas. Decorrente de um longo processo cultural, que estabelece a supremacia masculina na sociedade, é cometida diariamente, velada e silenciada

dentro dos lares e encontra legitimidade no mundo social. A lógica que a reproduz, pautada no patriarcado, engessa a ação das mulheres no sentido de denunciar agressores e se libertarem de um cotidiano de humilhações.

Os números apresentados pelo estudo permitem-nos afirmar que há, de fato, silenciamento com relação à violência conjugal e/ou familiar sofrida pelas mulheres de Carangola. Essa afirmação corrobora com a hipótese levantada na ocasião da elaboração do projeto de pesquisa, que afirma que o tipo de sociabilidade local é determinante para o silêncio das denúncias e para tolerância da comunidade com esse tipo de violência.

A aplicação dos questionários foi relevante para obtermos dados suficientes para investirmos em pesquisas mais amplas. A fim de identificar estratégias eficazes de prevenção à violência doméstica adequadas à realidade local, a história oral se faz uma ferramenta metodológica capaz de captar subjetividades que não seriam percebidas tão somente pela aplicação de questionários fechados. Dessa maneira, esse estudo se mostra capaz de ser ampliado por outros mecanismos de análise e pela contribuição de outros campos de estudo, como a Psicologia Social, a fim de expandir a rede de debates e de enfrentamento a essa dura realidade que afeta o cotidiano de muitas mulheres.

Referências

- AGUIAR, Neuma. Patriarcado, sociedade e patrimonialismo. **Sociedade e estado**. Brasília, v.15, n°2, 2000.
- AMORIM, Érika Oliveira. **A sindicalização rural da mulher: fator de empoderamento?** 2012. 158 f. Dissertação (Mestrado em Instituições sociais e desenvolvimento; Cultura, processos sociais e conhecimento). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2012.
- ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento. **Mitologia da mineiridade: o imaginário mineiro na vida política e cultural do Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.
- BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001, 519 p.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1980.
- BOLFARINE, H.; BUSSAB, W. O. **Elementos de Amostragem**. São Paulo: Edgar Blücher, 2005.
- BRASIL. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**, Brasília, 2014.
- BRASIL. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2015**. Disponível em: <http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossie/wp-content/uploads/2015/10/9-Anuario-Brasileiro-de-Seguranca-Publica-FSB_2015.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2017.
- BRASIL. **Código penal, processo penal e Constituição Federal**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.
- BRASIL. **Lei Maria da Penha**. Lei n. 11.340/2006. Coíbe a violência doméstica e familiar contra a mulher. Presidência da República, 2006.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações Técnicas**: Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS). Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/orientacoes_creas.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2016.
- BRASIL. Lei 10741/2003. **Estatuto do Idoso**. Brasília: DF, outubro de 2003.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 15 ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

CANIELLO, Márcio. O ethos sanjoanense: tradição e mudança em uma "cidade pequena". **Mana**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 31-56, Apr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132003000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 sept. 2016.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. v.1. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Difel. 1990.

COMERFORD, John; CARNEIRO, Ana; DAINESI, Grazielle (Orgs.). **Giros etnográficos em Minas Gerais**: casa, comida, prosa, festa, política, briga e o diabo. Rio de Janeiro: 7 Letras: FAPERJ, 2015.

DAINESE, Grazielle. Chegar à Terceira Margem: um caso de prosa, paixões e maldade. In: COMERFORD, John; CARNEIRO, Ana; DAINESI, Grazielle (Orgs.). **Giros etnográficos em Minas Gerais**: casa, comida, prosa, festa, política, briga e o diabo. Rio de Janeiro: 7 Letras: FAPERJ, 2015.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, N., SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. História da Violência nas Prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1984.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 49 ed. São Paulo: Global, 2004.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In _____. **Mitos, Emblemas e Sinais**. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**. Verdadeiro, falso, fictício. Tradução de Rosa Freire d'Aguir e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto**. Editora Companhia das Letras, 1997.

MASSA, Françoise. Tradução Heloíza Azevedo da Costa. **Um francês no Vale do Carangola**: Alexandre Bréthel, farmacêutico e fazendeiro. Belo Horizonte: Crisálida, 2016.

MERCADANTE, Paulo. **Crônica de uma comunidade cafeeira**: Carangola, o vale e o rio. Editora Itatiaia, 1990.

MOREIRA, Maria Ignez Costa; RIBEIRO, Sônia Fonseca; COSTA, Karine Ferreira. Violência contra a mulher na esfera conjugal: jogos de espelhos. In: COSTA, Albertina de Oliveira e BRUSCHINI, Cristina (Orgs.). **Entre a virtude e o pecado**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992. p. 169-189.

NADER, Maria Beatriz. Violência sutil contra a mulher no ambiente doméstico: uma nova abordagem de um velho fenômeno. In: SILVA, Gilvan Dutra da; NADER, Maria Beatriz; FRANCO, Sebastião Pimentel (Orgs.). **História, mulher e poder**. Vitória: EDUFES; PPGHis, 2006. p. 235-251.

NADER, Maria Beatriz. **Paradoxos do progresso**: a dialética da relação mulher, casamento e trabalho. Vitória: Edufes, 2008.

PASINATO, Wania. "Femicídios" e as mortes de mulheres no Brasil. **Cad. Pagu**, no.37, Campinas, July/Dec., 2011.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro: CPDOC-FGV, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

SAGOT M. **Ruta crítica de las mujeres afectadas por la violencia intrafamiliar en América Latina**: estudios de caso de diez países. San José: Organización Panamericana de la Salud; 2000.

SAFFIOTI, Heleieth, FERRANTE, Vera B. **Trabalhadoras rurais**: exclusão e contradição. ANPOCS, 1982.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu**, n. 16, p. 115-136, 2001.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. 2. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. 2. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2015.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Já se mete a colher em briga de marido e mulher. **São Paulo em Perspectiva**, vol.13, no. 4. São Paulo, Oct./Dec. 1999.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Já se mete a colher em briga de marido e mulher. **São Paulo em Perspectiva**, Revista da Fundação SEADE, São Paulo, vol. 13, nº 4, 1999, pp.82-91.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O Poder do Macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. "Violência doméstica ou a lógica do galinheiro". In: KUPSTAS, M. (org.). **Violência em debate**. São Paulo, Editora Moderna, 1997, p.39-57.

SEN, Amartya Kumar. A condição de agente das mulheres e a mudança social. In: SEN, Amartya Kumar. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo, Companhia das Letras, 2000. p. 220-235.

SOARES, Beatriz Ribeiro; MELO, Nágela Aparecida de. Cidades médias e pequenas: reflexões sobre os desafios no estudo dessas realidades socioespaciais. In: LOPES, Diva Maria Ferlin; HENRIQUE, Wenderl (Orgs.). **Cidades médias e pequenas: teorias, conceitos e estudos de caso**. Salvador: SEI, 2010.

SPOSITO, M. A. Loteamentos fechados em cidades médias paulistas. In: SPOSITO, E. S.; SPOSITO, M. E. B; SOBARZO, O. (Org.). **Cidades médias: produção do espaço urbano e regional**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

VENTURI, Gustavo; RECAMÁN, Marisol; OLIVEIRA, Suely (Orgs.). **A mulher brasileira nos espaços público e privado**. 1. ed. São Paulo : Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

WAISELFSZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2015. Homicídio de Mulheres no Brasil**. ONU Mulheres / Organização Pan-Americana da Saúde / Organização Mundial da Saúde / Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres / Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2016.

WALKER, Leonore. **The battered woman**. New York: Harper and How, 1979.

Capítulo dois

crianças

O fenômeno *bullying* como uma interface da violência escolar: concepções teóricas e a experiência da prática escolar

crianças

Introdução

Esse capítulo aborda o *bullying* no ambiente escolar como uma forma de violência simbólica e estigmatização de crianças e adolescentes. Tal fenômeno é danoso ao processo de socialização de jovens que ainda estão em processo de construção da própria identidade. O problema torna-se ainda mais grave quando ocorre na escola, instituição que tem como objetivo formar os futuros cidadãos construindo uma sociedade democrática na qual a igualdade de direitos deve ser efetivada com respeito à diversidade que caracteriza uma sociedade plural e complexa como a brasileira.

De acordo com o artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹, o ensino deverá ser ministrado com base nos seguintes princípios: I) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura,

¹ Íntegra da Lei encontra-se no endereço eletrônico: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em : 20 mar. 2018.

o pensamento, a arte e o saber; III) pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV) respeito à liberdade e apreço à tolerância; entre outros. É evidente que qualquer forma de discriminação no interior do ambiente escolar contraria os princípios da LDB e compromete o cumprimento da missão da educação nacional.

Ao longo do trabalho, identificamos o *bullying* ocorrido no ambiente escolar como uma forma de violência contra os princípios legais que deveriam nortear o ensino nacional. Nessas condições, a escola deixa de cumprir uma de suas principais missões, isto é, construir uma mentalidade democrática no corpo discente que favoreça a consolidação de uma sociedade na qual imperem o respeito às diferenças, e a intolerância ao preconceito e à discriminação. Infelizmente, esse tipo de violência é uma realidade em muitas das escolas brasileiras. Frente a isso, o presente trabalho apresenta argumentos em defesa do fortalecimento de uma sociedade plural e do respeito à diversidade.

O que apresentamos neste capítulo é fruto de um projeto de extensão realizado no ano de 2017, em duas escolas públicas do município de Cláudio, em MG. Nosso objetivo foi problematizar, através de um planejamento com atividades lúdicas e coletivas, os diferentes preconceitos e exclusões existentes na nossa sociedade com os alunos no ensino fundamental, no intuito de combater a falta de informação sobre o fenômeno *bullying* e promover ações de prevenção. Antes de falar propriamente sobre o fenômeno *bullying*, é preciso abordar um pouco o assunto cultura.

Os homens, assim como cultura, não podem ser vistos como seres únicos, pois sabemos que existem diferentes tipos de culturas bem como diferentes sujeitos no mundo, pertencentes a diferentes tipos de sociedades. Entretanto, como aponta Laraia (2005):

A nossa herança cultural, desenvolvida através de inúmeras gerações, sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade (p. 67).

Laraia (2005) diz que o modo como enxergamos o mundo é balizado pela ordem moral e valorativa, que é implantada em nosso subjetivo por um sistema cultural padronizado. Isso quer dizer que somos sujeitos produzidos socialmente e, ao mesmo tempo, produtores, já que reproduzimos com os outros, nos ambientes em que circulamos, a cultura que incide em nós. Ainda segundo o autor:

O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam (p. 45).

Logo, a violência praticada contra alguém diferente, que não possui os mesmos atributos socializados em grupo, torna-se a ação e o modo como um grupo pensa em corrigir ou eliminar o que destoa da homogeneidade coletiva. Compreender a época em que vivemos é a chave para também compreendermos os tipos de violência que são impetrados. “Como?”, “De que forma?” e “O que se pretende?” são questionamentos que devemos nos fazer quando nos deparamos com o fenômeno da violência, principalmente em espaços educacionais.

Também devemos nos atentar para o fato de que a violência que ocorre no ambiente educacional é fruto também de uma violência a nível macro, do universal, na medida em que as diferenças sociais, de gênero, de raça/etnia e de sexualidade são historicamente perseguidas, classificadas e exterminadas. Sendo assim, se por um lado é importante que compreendamos a sociedade atual em que vivemos, não podemos de forma alguma esquecer do nosso passado recente. Herdamos, enquanto colônia, uma das piores violências, que é a escravidão. Além deste, nosso *apartheid* social também é atualmente a violência de gênero, de sexualidade, de classe, de padrão de beleza, entre outras tantas violências cotidianas.

Neste sentido, a violência também faz parte da relação homem-cultura, na medida em que passamos a ter contato com o que nos é estranho. Nós não estamos acostumados com o que nos é estranho ou exótico. É fácil identificarmos quem são os “estranhos”, os sujeitos que caminham

e não passam despercebidos na nossa cultura dominante. São vários os elementos que nos são colocados como aprendizagem cotidianamente, para que possamos diferenciar quem não compartilha das mesmas características/códigos.

Para aprofundar no tema do *bullying* escolar como forma de violência simbólica e estigmatização, realizamos pesquisas bibliográficas como fonte de fundamentos teóricos de um projeto de extensão como fonte de evidências empíricas.

Para fundamentar teórica e conceitualmente essa abordagem, buscamos referências fundamentais e, a partir destas, definimos os temas que articulamos para compreender o fenômeno em questão. Para caracterizar o *bullying* escolar, recorreremos ao trabalho da educadora Cléo Fante, especialista em *bullying*. A compreensão do *bullying* como uma forma de violência surgiu da leitura sobre a noção de “violência simbólica”, de autoria do sociólogo francês Pierre Bourdieu. Por fim, aprofundamos na abordagem sobre “estigma” desenvolvida por Erving Goffman. Através dessas referências, articulamos o *bullying* como uma forma de violência simbólica e estigmatização, que contribui com o deterioramento da identidade de alunos ao longo do processo educacional. Ressaltamos que o problema é avesso aos ideais da educação formal e que inviabilizam a missão da escola como instrumento estratégico na construção de uma sociedade democrática, na qual as diferenças devem ser respeitadas no seio da diversidade.

1. Fundamentos teóricos

1.1 Compreendendo um pouco sobre o fenômeno *bullying* escolar

Recentemente, uma notícia² de assassinato varreu diversas mídias, trazendo um problema social sério, que vem acometendo

² Reportagem disponível em: <<https://g1.globo.com/goias/noticia/adolescente-suspeito-de-matar-a-tiros-dois-colegas-sofia-bullying-diz-estudante.ghml>>. Acesso em: 4 jan. 2017.

principalmente crianças e jovens. Falamos do fenômeno *bullying* explodindo em sua faceta mais catastrófica, no caso a morte de dois estudantes pelas mãos de um colega. O ocorrido aconteceu no Colégio Goyases, na cidade de Goiânia. Não iremos entrar nos detalhes da tragédia, nem é essa a intenção deste artigo. O que podemos dizer é que se o fenômeno *bullying* não tinha grandes consequências entre os brasileiros, pois, até então, não havia culminado em tragédias no nosso cotidiano, agora já podemos dizer que esse tipo de desdobramento se aproximou de nossas escolas, e essa realidade pode deixar de ser esporádica e se tornar uma constante, como em contextos norte-americanos.

Tragédias próximas a nós ajudam-nos a enfatizar a urgência de ressaltarmos esse fenômeno como algo a ser combatido por todos que estão envolvidos com a educação em instituições formais e informais. Recentemente, também foi noticiado o caso de Lúcia Puglia,³ aprovada em primeiro lugar em medicina, que trocou a escola privada pela pública por conta do *bullying* que sofria. Esse caso e o anterior são apenas alguns dos desdobramentos que envolvem *bullying* escolar. Muitos outros não destacados pela imprensa acontecem diariamente pelo Brasil afora e deixam sequelas, mágoas, vítimas, evasões, feridas e danos, por vezes irreversíveis, nos não aceitos, perseguidos, isolados, desdenhados, atacados. De acordo com Fante (2005):

Bullying: palavra de origem inglesa, adotada em muitos países para definir o desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e colocá-la sob tensão; termo que conceitua os comportamentos agressivos e anti-sociais, utilizado pela literatura psicológica anglo-saxônica nos estudos sobre o problema da violência escolar (p. 27).

Embora o termo *bullying* escolar seja ainda uma novidade para educadores, é importante salientar que a violência na escola sempre existiu, pois sempre houve perseguições, maus-tratos e rivalidades entre grupos, que são, muitas das vezes, considerados brincadeiras entre alunos

³ Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/aprovada-em-1-lugar-em-curso-na-usp-diz-que-trocou-escola-privada-por-publica-por-causa-de-bullying.ghtml>>.

pelos profissionais da educação, ora de distúrbios disciplinares ora de comportamentais. Afinal, a prova de que o fenômeno é antigo é que, no passado, essa discriminação era naturalizada como “coisa de criança”, “coisa de adolescente”. Qual de nós não presenciou ou sofreu com esse tipo de violência na década de 1980? De acordo com Fante (2005):

Por definição universal, *bullying* é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizem, ridicularizem e infernizem a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do comportamento *bullying* (p.27).

É muito comum que, ao pensarmos em violência escolar, tenhamos o costume de associá-la a brigas de gangues, enfrentamento entre grupos dentro da escola e violência contra o professor, que tem sido uma constante nos telejornais e tem assustado cada vez mais a comunidade escolar; contudo, mesmo com o arsenal de câmeras de segurança que tendem a se tornar as protagonistas da vigilância e da tentativa de controle e coerção de jovens e até de crianças, o fenômeno *bullying* escolar torna-se especialmente perigoso, já que ele acontece de modo quase invisível no cotidiano da escola. Trata-se de um modo astuto de crueldade, um jogo estratégico entre agressor e vítima, no qual o pacto de submissão leva a tragédias, como as que nos chegam através de veículos de comunicação tanto no exterior quanto, ultimamente, aqui no Brasil. Fante (2005) diz que:

Definimos o *bullying* como um comportamento cruel intrínseco nas relações interpessoais, em que os mais fortes convertem os mais frágeis em objetos de diversão e prazer, através de “brincadeiras” que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar. Diversos estudiosos vêm dando suas definições e contribuições, ao longo do tempo, com respeito a esse tipo de comportamento. Porém, todas as definições convergem para a incapacidade da vítima em se defender. Apontamos também, aliado a essa tendência, o fato de que

a vítima não consegue motivar outras pessoas a agirem em sua defesa (p. 29-30).

Como aponta Fante (2005): “O *bullying* é um fenômeno mundial tão antigo quanto a própria escola” (p. 44). A autora, ainda diz que:

Os atos de *bullying* entre os alunos apresentam determinadas características comuns: são comportamentos produzidos de forma repetitiva num período prolongado de tempo contra uma mesma vítima; apresentam uma relação de desequilíbrio de poder, o que dificulta a defesa da vítima; ocorrem sem motivações evidentes; são comportamentos deliberados e danosos (p. 49).

Cada vez mais, é necessário que problematizemos as diferenças individuais enquanto uma diversidade de valores a serem incluídas e compreendidas em seus modos de existir, raça, sexualidades, classe, cultura, ideologia. Somos uma sociedade plural em modos de pensar e agir, entretanto, nem todas as diferenças são aceitas socialmente, nem todos os diferentes são bem vistos, bem compreendidos, e, aqui, refiro-me aos estudantes que portam algum tipo de característica que os leva a serem perseguidos. São várias as características, e isso se sabe, mas é pela prática do *bullying* escolar que é movida a perseguição na escola.

A violência escolar traduzida no *bullying* escolar é produzida pelo agressor que consegue irradiar seu poder de perseguição, seu raio de ação em toda sala de aula ou grupo, já que, mesmo se ele e seu grupo não atacarem o medo por si só já produz o efeito esperado por esses alunos agressores. De acordo com Fante (2014), muitas das vezes, a vítima acaba aderindo ao grupo de agressores por medo e por pressão.

Ainda segundo a autora, os comportamentos dos agressores, segundo especialistas, são oriundos de ausência de limites, carência afetiva e práticas abusivas que incluem maus-tratos, e isso tudo pode desdobrar-se em uma violência explosiva na escola. Assim, parece existir uma necessidade de reproduzir com o outro a violência que se sofre. Fante (2014) diz que:

A presença do fenômeno constitui realidade inegável em nossas escolas, independentemente do turno escolar, das áreas de localização, do tamanho das escolas ou das cidades, de serem as séries iniciais ou finais, de ser a escola pública ou privada. Isso significa que o *bullying* acontece em 100% das nossas escolas. Ele é o responsável pelo estabelecimento de um clima de medo e perplexidade em torno das vítimas, bem como dos demais membros da comunidade educativa que, indiretamente, se envolvem no fenômeno sem saber o que fazer (p. 61).

Os homens, assim como as culturas, não podem ser vistos como sendo únicos, pois, sabemos que existem diferentes tipos de culturas bem como diferentes sujeitos no mundo pertencentes a diferentes tipos de sociedades. Entretanto, como aponta Laraia (2005):

A nossa herança cultural, desenvolvida através de inúmeras gerações, sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade (p. 67).

Neste sentido, a violência também faz parte da relação homem - cultura na medida em que passamos a ter contato com o que nos é estranho, nós não estamos acostumados com o estranho ou o que é diferente. É possível identificarmos quem são os “estranhos” na sociedade moderna, os sujeitos que caminham e não passam despercebidos dentro de uma cultura dominante capitalista e competitiva. São vários os elementos que nos são colocados como aprendizagem cotidianamente para que possamos diferenciar quem não compartilha das mesmas características/códigos/regras e normas sociais. Algumas dessas características são o que configura o tema problematizado e investigado neste projeto de extensão, que é versado por saberes sociológicos, educacionais e históricos, para se discutir um velho problema escolar que é a perseguição intencional de um estudante ou um grupo de estudantes através de brincadeiras, xingamentos, nomeação de apelidos vexatórios a determinados estudantes, que, por algum motivo, destoam do julgamento de um código de normalidade dos demais estudantes. Este fenômeno ganha uma nomenclatura contemporânea chamada *bullying*.

Ações contra a violência escolar, em seu âmbito mais amplo, seja violência física ou simbólica, devem ser fomentadas por professores(as) e ter apoio da gestão escolar. O fenômeno *bullying* e suas consequências causam não apenas uma exclusão escolar como produz subjetividades violentas e amedrontadas. A pergunta que move este projeto é: como as escolas elencadas para as ações desta ação extensionista lidam com o *bullying* escolar? De acordo com Fante (2005):

A intolerância, a ausência de parâmetros que orientem a convivência pacífica e a falta de habilidade para resolver os conflitos são algumas das principais dificuldades detectadas no ambiente escolar. Atualmente, a matéria mais difícil da escola não é a matemática ou biologia; a convivência, para muitos alunos e de todas as séries, talvez seja a matéria mais difícil de ser aprendida (p. 91).

Quando se fala em fenômeno *bullying*, isso inclui também a questão de uma educação que leve em conta o debate e a inserção de temas/ categorias que circundam este tipo de violência nas escolas, como: raça, sexualidade, corpo, apelidos, gênero, cultura etc. Ou seja, falar de *bullying* é falar da exclusão e perseguição dessas categorias elencadas. Discutir e trabalhar em conjunto com professores e gestores escolares, buscando estratégias de combate desta violência, que é um ataque às diversidades escolares, significa lutar por um cotidiano escolar inclusivo e consciente, logo, é uma prática que diz respeito ao reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania.

[...] compreender a cidadania como Participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito [...] desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania (BRASIL, 1997, p. 69).

A escola, então, passa a ser o *locus* de uma construção prática e educativa, que precisa ser pautada pela diversidade, pluralidade, inclusão e

socialização, de modo a se tornar um ambiente acolhedor e de proteção à criança e ao adolescente. Este trabalho escolar em favor da cidadania deve ocorrer desde tenra idade até os anos finais do ensino médio. Pelo o que é exposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais de primeira a quarta série de 1997, este é uma ação sincrética de valores a serem trabalhados pela escola. Corpo docente e gestores são os agentes nessa perspectiva de planejamento e efetivação de políticas pedagógicas, visando à construção dessa educação libertadora de valores a serem cultivados em prol da diversidade escolar.

É sabido que uma formação não acontece apenas no âmbito do conhecimento dos conteúdos obrigatórios, que, por vezes, acabam por cristalizar ainda mais a concepção preconceituosa e de senso comum que parte dos alunos, corroborando com um julgamento deturpado sobre raça, sexualidades, corpo, gênero, entre outros temas, que ainda permanecem como coadjuvantes, pouco visibilizados nos currículos escolares.

A educação é um dos instrumentos para mudança, compreensão, empoderamento e formação de sujeitos ativos na busca de seus direitos, na luta pela democracia e respeito à diversidade. O fenômeno *bullying*⁴ torna-se, então, uma das violências que joga contra esta inclusão, é uma violência produzida por uma conjectura de fatores que vai desde a estrutura arquitetônica escolar, passando pelas relações interpessoais até o sistema de avaliação tradicional escolar, um tipo de avaliação classificatória que pode gerar rótulos, conceitos dos estudantes que carregam o fracasso avaliativo como um selo negativo nacional.

1.2 O bullying como forma de violência simbólica

Bourdieu inova a análise de classes sociais ao demonstrar que os fatores econômicos não são os únicos determinantes na reprodução

⁴ O *bullying*, termo sem equivalente em português, é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, de forma velada ou explícita, adotada por um ou mais indivíduos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento. Está presente na família, na escola, no trabalho, na comunidade, mas é na escola e no trabalho que o fenômeno *bullying* se revela, se acentua e marca de forma indelével a alma do indivíduo, aterrorizando-o e levando-o a reações desesperadas, podendo chegar até o suicídio (Fante, 2005).

da desigualdade. O sociólogo francês argumenta que os fatores culturais atuam juntamente com os fatores econômicos na reprodução da desigualdade entre as classes.

A educação, a compreensão sobre temas abstratos como arte, literatura, gosto musical, sofisticação política e outros temas ligados ao nível de instrução compõem disposições fundamentais que o indivíduo possui, ou não possui, para que esteja hábil na aquisição de competências que lhe permita atuar em diferentes campos da vida social. A presença de tais disposições resulta de um acúmulo de capital específico, isto é, o capital cultural.

[...] pode-se supor que cada sujeito deve ao tipo de aprendizagem escolar que recebeu um conjunto de esquemas fundamentais, profundamente interiorizados, que servem de princípio de seleção no tocante às aquisições ulteriores de esquemas, de modo que o sistema dos esquemas segundo os quais organiza-se o pensamento deste sujeito deriva sua especificidade não apenas na natureza dos esquemas constitutivos [...] (BOURDIEU, 2004, p. 209-210).

Bourdieu ressalta que as relações sociais são determinadas por sistemas simbólicos que definem hierarquias e distinções sociais. Portanto, a desigualdade entre classes dominantes e dominadas não se limita a desigual distribuição de capital econômico, mas também a desigual distribuição de fatores culturais. Bourdieu entende que os fatores culturais se convertem em um tipo específico de capital, o capital cultural. O autor reconhece que não há nenhum fator objetivo que garanta que uma cultura seja superior a outra, porém os grupos dominantes legitimam seus valores e percepções como elementos da cultura hegemônica. Como isso ocorre?

Os grupos dominantes garantem a reprodução de sua cultura como cultura legítima através das instituições sociais que controlam. Entre tais instituições, destacamos a escola. Ao longo do século XX, a educação formal praticada nas escolas revelou-se uma prática impositiva de percepções, crenças e saberes valorizados pela classe dominante. Desse modo, os valores, as virtudes e as competências difundidas na

escola já eram familiares aos alunos oriundos da classe dominante mesmo antes de se inserirem na educação formal. A transmissão de capital cultural não é uma exclusividade da escola.

A primeira fase da socialização na família é uma importante fonte de capital cultural. Crianças da classe trabalhadora sofrem um baque cultural maior ao entrarem na escola quando comparadas àquelas da classe privilegiada; as primeiras sentem-se em um ambiente estranho. Um dos primeiros obstáculos é a linguagem e o comportamento, pois crianças de classe baixa possuem formas de conversar e de agir que se apresentam em desarmonia com aquelas vigentes no ensino formal.

A socialização no ambiente familiar cria disposições que podem favorecer ou não o desenvolvimento do indivíduo nas sucessivas etapas de sua formação. Crianças das classes privilegiadas convivem em famílias nas quais é mais disseminado o *habitus* favorável às atividades intelectuais. O *habitus* é o que faz um indivíduo ser detentor de um gosto, valor ou opinião, ou seja, é um fator produzido culturalmente ao longo do processo de socialização. Alunos advindos de famílias privilegiadas apresentam disposições favoráveis às atividades intelectuais e conhecimento prévio, que tornam o saber escolar mais familiar para si.

De acordo com Bourdieu, a educação formal praticada nas escolas francesas em meados do século XX disseminou um padrão único de ensino, determinado pelos desígnios da classe dominante, no qual a lógica da meritocracia legitimou desigualdades. Esse fenômeno é compreendido como uma forma de arbítrio cultural, pois exprime a ideia de que existem uma cultura superior e outra inferior. A cultura superior seria da classe privilegiada social e economicamente e a cultura inferior pertenceria à classe popular. Nessas condições, a escola é o âmbito no qual se pratica uma violência simbólica pela qual a classe dominante legitima crenças, percepções, opiniões e atitudes.

A violência simbólica é feita através da fabricação de crenças, diretrizes e ordenamentos favoráveis à legitimação da cultura da classe

dominante como cultura legítima a ser reproduzida na escola. De acordo com o autor, a violência simbólica é:

Violência suave que ocorre onde se apresentam encobertas as relações de poder que regem os agentes e a ordem da sociedade global. Nesse sentido, o reconhecimento da legitimidade dos valores produzidos e administrados pela classe dominante implica o ‘desconhecimento’ social do espaço, onde se trava, simbolicamente, a luta de classes (BOURDIEU, 1989, p. 15).

A violência simbólica se efetiva quando os dominados acreditam na supremacia da cultura apresentada como legítima pela escola. Nessas condições, alunos oriundos das classes média e trabalhadora procuram ter bom desempenho escolar, mas com um grau de esforço mais elevado que alunos da classe dominante. Por outro lado, os alunos da classe popular que não conseguem sucesso na escola sentem-se inaptos para a cultura difundida no ensino formal e se resignam aos rótulos associados à incapacidade.

A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno-burguês (ou, a fortiori, camponês e operário) não pode adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom-gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a “cultura” (no sentido empregado pelos etnólogos) dessa classe (BOURDIEU, 1998, p. 55).

Ressaltamos que a cultura dominante no meio escolar, muitas vezes, vai além da imposição de um currículo difusor da alta cultura, pois, além disso, valoriza a história sob a perspectiva dos dominadores e reforça seus padrões como superiores; assim, as características estéticas e morais desejáveis serão aquelas da cultura dominante. Nesse caso, o padrão de beleza humana será o homem branco, esbelto, de cabelos lisos. No âmbito moral, vigoram a religião cristã e o preceito da heterossexualidade. Todos os alunos que não se adéquam às tais premissas serão sutilmente vistos como inferiores através de um ato de violência simbólica.

O presente trabalho faz o uso heterodoxo do conceito de violência simbólica para refletir o *bullying* no ambiente escolar como uma variável relevante do fenômeno abordado por Bourdieu. Desse modo, compreendemos o *bullying* como uma forma de violência no âmbito escolar. Trata-se de uma violência que, necessariamente, não se traduz em agressão física, mas que é desde suas primeiras manifestações uma violência simbólica na qual se inferioriza a identidade da vítima em função de traços físicos e morais desviantes dos padrões culturalmente dominantes.

Muitas vezes, alunos mal adaptados ao sistema escolar são vítimas de *bullying* ao serem rotulados como “burros”, “incapazes” e “deficientes”. Nesse caso, a violência simbólica encontra-se em plena sintonia com a abordagem de Bourdieu. Outras vezes, os alvos do *bullying* são indivíduos que destoam física ou moralmente dos padrões dominantes. Compreendemos que esse último caso implica em violência simbólica tanto quanto o primeiro. A discriminação e a deterioração da identidade ocorrem em função do desvio de aspectos legitimados culturalmente como superiores. Em todos os casos, as vítimas podem acreditar no discurso dominante, fortalecendo a violência simbólica da qual é vítima.

1.3 O *bullying* como forma de estigmatização

Goffman (1988) analisa os processos de interação social nos quais pelo menos um dos agentes envolvidos apresenta traços físicos ou de caráter destoantes do padrão de normalidade do grupo social em questão. As reflexões do autor são desenvolvidas no âmbito dos estudos da Escola de Chicago sobre a formação da identidade nos processos de interação social.

Historicamente, a noção de estigma surge na Grécia Antiga. Naquele contexto, o termo “estigma” se referia aos “[...] sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava.” (GOFFMAN, 1988, 11). Os gregos forjavam sinais no corpo dos estigmatizados no intuito de

designar um escravo, criminoso ou traidor. Tais traços determinavam uma pessoa ritualmente poluída que deveria ser evitada.

Atualmente, o termo é associado aos traços físicos e de caráter congênitos ou gerados no processo de socialização. Os traços físicos normalmente estigmatizados podem ser deficiências congênitas ou desvios dos padrões de normalidade como obesidade, raquitismo, cor da pele, tipo de cabelo etc. Os traços de caráter estigmatizados estão associados aos desvios do comportamento moralmente aceito em uma sociedade. Nesse caso, podemos citar o estigma como rotulação depreciativa de indivíduos que se comportam à revelia das expectativas sociais dominantes. É importante ressaltar que o estigma é relativo ao meio social, tal como pode ser criado em interações específicas. Portanto, os traços estigmatizados não só são depreciativos devido ao sentido que lhes são atribuídos social e culturalmente.

O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem horroroso nem desonroso (GOFFMAN, 1988, p. 13).

Goffman (1988) constata a existência de três tipos de estigma: 1º) as deformidades físicas e abominações do corpo; 2º) as culpas de caráter individual, as fraquezas de vontade, as paixões tirânicas, as crenças falsas, a desonestidade e desvios de comportamento associados a distúrbio mental, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio etc.; 3º) os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos por linhagem e contaminar todos os membros de uma família. Em todos os tipos de estigma, ocorre a discriminação do indivíduo quando seus traços desviantes são percebidos na interação, ou seja, “[...] um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra [...]” (GOFFMAN, 1988, 14). Quando isso ocorre, os agentes envolvidos na interação

deixam de olhar para os demais traços do indivíduo estigmatizado e ignoram suas demais qualidades.

Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida: Construímos uma teoria do estigma; uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social (GOFFMAN, 1988, p. 15).

A discriminação gerada pelo estigma é agravada quando o indivíduo estigmatizado incorpora o preconceito desenvolvido ao seu respeito. Nesse caso, ele tende a ter as mesmas crenças sobre sua identidade que os demais, ou seja, houve a incorporação dos padrões da sociedade em que vive. O resultado psicológico para o estigmatizado é a vergonha. O indivíduo passa a perceber seus próprios atributos como impuros e depreciativos. Desse modo, ele passa a desejar não ser um portador de tais traços. De acordo com o autor, a incorporação do estigma pelo seu portador é apenas uma das partes de seu processo de socialização.

Uma das fases desse processo de socialização é aquela na qual a pessoa estigmatizada aprende e incorpora o ponto de vista dos normais, adquirindo, portanto, as crenças da sociedade mais ampla em relação à identidade e uma ideia geral do que significa possuir um estigma particular. Uma outra fase é aquela na qual ela aprende que possui um estigma particular e, dessa vez detalhadamente, as consequências de possuí-lo (GOFFMAN, 1988, p. 41).

Goffman demonstra que o estigma é uma projeção de preconceitos por parte da sociedade em indivíduos com traços desviantes. O autor ressalta que esse processo implica na deterioração da identidade do indivíduo estigmatizado. Ele pode reagir às rotulações depreciativas de vários modos: isolando-se, reagindo agressivamente, envergonhando-se e até mesmo desenvolvendo processos depressivos. O indivíduo estigmatizado é discriminado em função de traços depreciados

culturalmente que ocultam suas demais qualidades e inviabilizam a efetivação de uma autoimagem saudável.

Consideramos o fenômeno *bullying* como um processo de estigmatização de indivíduos dotados de traços culturalmente desviantes. A abordagem de Goffman sobre estigma enriquece a reflexão sobre o fenômeno do *bullying* na escola e vem a ser mais um fundamento teórico sobre os processos de preconceito e discriminação que acometem indivíduos com traços físicos ou de caráter desviantes dos padrões vigentes em uma sociedade.

1.4 As tensões em sala de aula e o desdobramento em *bullying* escolar

A sala de aula é um espaço privilegiado para a ocorrência do fenômeno *bullying*. Nesse espaço, os diferentes sujeitos manifestam diferentes subjetividades. As subjetividades são cálculos internos que se constroem de acordo com a relação que o indivíduo possui com o meio externo. São modos de introjetar determinados valores, verdades, crenças e conhecimentos que, para ele, são razoáveis de se cultivar nessa relação entre o indivíduo e o coletivo.

Na sala de aula, as tensões e conflitos decorrem do falar, do discursar sobre o outro, uma prática de contar e contar-se. Trata-se de uma relação de poder e saber que, no contato com o outro, faz com que o sujeito se transforme, vigiando-se, controlando-se, tendo como balizador dessa prática discursiva o ato de narrar-se e narrar o outro enquanto um jogo de verdades. Foucault (2006) vai chamar de jogo de verdades justamente pelo fato de que o discurso, na relação com o outro, vai ou não se constituir como uma verdade. Assim, é preciso atenção para o poder que baliza esses discursos e que faz deles aceitos ou não. Subjetividade, então, para Foucault (2006, p. 236), seria “a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo”.

A relação de duplo movimento ocorre justamente no cálculo entre as forças externas que subordinam o sujeito e a sua própria força interna, autônoma, que lhe confere certa liberdade nessa relação. A relação de poder e verdade precisa ser vista pela ótica da inclusão e exclusão, ou seja, pela ótica da prática social e pelo lugar de fala do sujeito em relação ao outro. Sua posição nesse diagrama social fará com que ele subjetive, ou seja, subjetivado por um conjunto de valores, regras, normas, padrões de conduta etc.

Desse modo, a sala de aula é um lugar de autoafirmação no jogo de contar-se, no ato de nomear o outro de acordo com um jogo de interesse individual ou de um pequeno grupo. A autoafirmação, muitas vezes, ocorre de forma agressiva no intuito de subjetivar o outro como sendo uma pessoa detentora de alguma característica moral, física, cognitiva diferente das demais. Como aponta Fante (2005):

Caso exista na classe um agressor em potencial ou vários deles, seu comportamento agressivo influenciará nas atividades dos alunos, promovendo interações ásperas, veementes e violentas. Devido ao temperamento irritadiço do agressor e à sua acentuada necessidade de ameaçar, dominar e subjugar os outros de forma impositiva pelo uso da força, as adversidades e as frustrações menores que surgem acabam por provocar reações intensas. Às vezes, essas reações assumem caráter agressivo em razão da tendência do agressor a empregar meios violentos nas situações de conflitos. Em virtude da sua força física, seus ataques violentos mostram-se desagradáveis e dolorosos para os demais. Geralmente o agressor prefere atacar os mais frágeis, pois tem certeza de poder dominá-los, porém, não teme brigar com outros alunos da classe: sente-se forte e confiante (p. 47-48).

Por isso, o aluno em sala de aula que demonstrar uma subjetividade mais “fraca”, de mais timidez, medo, vergonha, acanhamento, irá se tornar fatalmente o aluno a ser perseguido, o bode expiatório, um aluno que logo será perseguido e detectado como sendo um alvo fácil para maldades. Ao reconhecer no aluno um potencial alvo, o agressor vai se empoderando de forma rápida, criando uma autoestima para poder

manipular, maltratar, tornando-se um sujeito poderoso aos olhos dos outros alunos e sendo temido da sala. Ainda segundo Fante (2005):

É comum que a vítima não conte para os professores e para os pais o que lhe acontece na escola. Também é comum que os outros alunos participem dos maus-tratos ao bode expiatório, já que todos sabem, por um lado, que ele é frágil e não se atreve a revidar e, por outro, que nenhum dos alunos mais fortes da classe sairão em sua defesa. A partir do momento em que os valentões da classe o atacam, o aluno agredido chega até a estranhar quando pouco hostilizado, pois, no fundo, acredita que não tem valor e que é merecedor dos ataques. Aos poucos vai se isolando do grupo-classe, uma vez que sua reputação se torna cada vez pior entre seus companheiros por causa das constantes gozações e dos ataques abertos, ficando evidente para todos que não serve para nada (p. 49).

Portanto, a sala de aula é um *locus* de possibilidade para os casos de *bullying* escolar, seja ele qual tipo for, pois, segundo Fante (2005), existem dois tipos de manifestação para o *bullying* escolar, direta e indireta; a direta ocorre por meio de agressões físicas, como chute, soco, tapa, empurrão, beliscões, ataques com bolinhas de papel ou pedaços de borracha; e as indiretas são aquelas que, segundo a autora, produziram maiores danos psíquicos. Este tipo acontece por meio de rumores, fofocas disseminadas, que logo ganham proporções gigantescas no meio escolar que, obviamente, provoca o pior dos desdobramentos, que é a exclusão do estudante do meio escolar.

2. Abordagem empírica – Caminhos investigativos

Foram duas escolas públicas escolhidas do município de Cláudio/MG: José Augusto Magalhães, localizada na zona rural de Cláudio, e Inocêncio Amorim, localizada na zona urbana de Cláudio. A escolha das escolas deu-se pelo fato de as alunas voluntárias já terem contato com as escolas. O projeto foi levado para as diretoras das escolas, para que houvesse anuência destas. Não se pode impor uma pesquisa/extensão para uma determinada escola, mas, sim, negociar as possibilidades de

ação, ou seja, uma ação extensionista só é possível em uma escola se esta estiver de acordo com sua viabilidade e enxergar o seu significado para a escola. Falar em prática de extensão é lembrar que Freire (1971) aponta que: “O termo extensão, indica a ação de estender e de estender em sua regência sintática de verbo transitivo relativo, de dupla complementação: estender algo a [...]” (p.20). Neste sentido, a intenção deste projeto foi de produzir uma relação dialógica com as escolas elencadas e expandir o significado de alteridade, respeito, solidariedade, integridade, cidadania e direitos humanos com as ações planejadas. A pesquisa participante ou pesquisa-ação talvez seja um dos caminhos mais adequados para ações de extensão. Isto, pelo fato de que esta metodologia advoga pela pesquisa prática. Como aponta Demo (2008).

Não se trata de qualquer prática, porque generalização excessiva retiraria sua especificidade, sobretudo fugiria do conceito de “práxis histórica”, tomando como história com sujeito capaz de a direcionar, pelo menos parcialmente [...] Pesquisa prática não substitui as outras. Mais que isso, convive com as outras e pode ser unilateralmente como as outras (p.40).

Demo (2008) diz também que a Pesquisa Participante descobriu logo a importância não só da metodologia quanto do conhecimento, uma vez que este tipo de pesquisa apresenta o cunho científico e também o cunho educativo. Se o cunho científico se preocupa com o cuidado que devemos ter com a metodologia e com os usos epistemológicos referenciais, o cunho educativo se preocupa com o questionamento, com o lado formativo do sujeito, com seu lado crítico. É um tipo de pesquisa que destoa do academicismo positivista que as Universidades ainda tendem a utilizar. Sabemos que o engajamento no sentido positivista não soa como sendo uma possibilidade viável, por vezes vista como suspeita, mas é esse exatamente o lado que potencializa o encontro entre a universidade e os sujeitos pesquisados, o modo como se estabelece uma relação dialética de diálogo e comunicação na possibilidade de transformar os sujeitos envolvidos e o meio que se direciona à ação extensionista.

Além do que é uma metodologia que proporciona o estudo para a intervenção, diagnóstico da realidade escolar e comunidade. Lembrando que Vasquez (1968) distingue alguns tipos de práxis e uma delas é a práxis política que, segundo ele: “enquanto atividade prática transformadora alcança sua forma mais alta na práxis revolucionária” (p. 195). Logo, é uma práxis social que pode reverter discriminações no cotidiano já que a educação é um ato político de um agir em prol de um currículo que inclui as diferenças sejam elas de gênero, de classe, de raça, de anatomia, etc.

Além disso, Vásquez (1968) diz que: “a necessidade de transformar (a si e ao mundo) move a necessidade de conhecer e estabelecer finalidades” (p. 83); com isso, o autor quer dizer que com o ato de engajar-se em uma atividade prática de extensão ou de pesquisa com/na escola é uma forma de buscar transformar positivamente a realidade.

No mais, fazer extensão é um modo de romper com a dualidade entre teoria e prática. Sobre isso, sabemos que a formação de educadores no Brasil desde a década de 30, quando se começou a preocupação com o ensino formal e formação de professores, tem sofrido com a disparidade de teoria e prática, pelo fato de haver desde o começo desta formação de professores uma tendência a reproduzir modelos externos e uma confusão entre currículo e formação prática de estágio. Assim, uma opção para aproximar os alunos com a escola é a prática extensionista. De acordo com Pimenta (1994):

A atividade docente é objeto de estudo da Didática na medida em que o seu cerne é o ensino-aprendizagem. A didática, por sua vez, é área do estudo da Pedagogia – ciência que estuda a educação, a práxis educativa, enquanto uma práxis social (p. 97).

Entendemos práxis social como justamente essa possibilidade de engajar-se em projetos, sejam eles de pesquisa ou extensão, logo, podendo o estudante se movimentar em direção à prática que o transforma, assim como local em que estiver atuando como agente de transformação.

3. O caminho que o projeto se propôs se configurou nas seguintes ações:

As atividades relacionadas abaixo, realizadas em ambas as escolas, fizeram sentido ao caracterizar uma ação extensionista, ou seja, observar, entrevistar, coletar, fotografar, problematizar, oficiar e cartografar, que não devem ser apenas ações individuais, mas sim na relação com alguém, estendendo algo a alguém. Nesse sentido, o passo a passo abaixo possibilita e objetiva uma ação de comunicação e práxis educacional, ou seja, o desdobramento e produção de conhecimento coletivo que nada mais é que teoria e prática vinculadas a uma possível transformação da realidade.

Uma das ações que caracteriza a extensão e que foi apontada acima é a observação. O ato de observar dos extensionistas é de suma importância para um projeto de extensão. A observação deve acontecer precedida de uma revisão bibliográfica, que foi o que fizemos antes mesmo de termos contato com as escolas. Já que elencamos dois livros fundamentais para entender a prática do *bullying* escolar e também o que seria fazer extensão.

Contudo, há interfaces que, muitas das vezes, fogem do esperado, do planejado: detalhes arquitetônicos, detalhes da movimentação dos estudantes e até dos funcionários da escola que capturam o olhar dos extensionistas. Por vezes, misturamos o olhar com o observar, o que é comum quando se trata de jovens extensionistas. Também é comum que haja uma ansiedade por capturar fenômenos do cotidiano e que não necessariamente dizem algo do objeto de pesquisa. De acordo com Vianna (2003): Uma observação pode ser “aberta”, quando o observador é visível aos observados que sabem que estão sendo objeto de uma pesquisa, ou “oculta”, os observados não sabem que estão sob observação (p. 18).

Neste sentido, nossas observações parecem ter sido “abertas”, já que tanto professores quanto as crianças pareciam saber que éramos o grupo que sempre ia nas escolas falar de *bullying* para eles.

Para cada escola, houve uma dupla de alunas voluntárias para trabalhar as ações planejadas. Nossa primeira ação foi confeccionar juntamente com os alunos um crachá para visibilizar a identidade de cada um. A ideia era poder realizar uma exibição coletiva no sentido de como cada um se autoenxergava através do desenho. Observar os desenhos infantis é importante pela riqueza de detalhes, a forma como a criança percebe o seu cabelo, o seu rosto, o seu corpo, seu universo subjetivo de gênero, classe, raça etc.

Figuras 1 e 2 – Crachás de identidade das crianças.

Fonte: Arquivo do projeto, 2017.



Figuras 3, 4, 5 e 6 – Crachás de identidade das crianças.

Fonte: Arquivo do projeto, 2017.





A segunda atividade pensada pela equipe foi uma roda de conversa com as crianças sobre o tema *bullying*. O objetivo dessa atividade foi compreendermos o grau de conhecimento que as crianças possuíam sobre o assunto e, assim, podermos balizar estratégias de ação para trabalhar com elas nas atividades futuras. A pergunta disparadora para a conversa foi: O que você considera como sendo *bullying* na escola? Houve uma chuva de respostas, muitas com os seguintes termos ditos repetidamente que, em nível quantitativo, somaram: (Apelidos - 16), (Palavrões - 7), (Briga - 2), (Roubar/tomar lanche - 2), (Racismo - 2), (Sexo - 1). Os apelidos são nomes criados muitas das vezes para estigmatizar o outro por conta de algum detalhe físico, de personalidade, de gênero/sexualidade, de raça etc.

Os apelidos, além de camuflarem a origem de um nome difícil ou estranho, também se tornam um selo de reconhecimento do sujeito no grupo. Os apelidos podem vir da infância, vindo a desaparecer com o tempo ou não, à medida em que reencontramos os ciclos sociais de infâncias. Os apelidos demarcam, mais notadamente, um ritual que ocorre na escola, pelo batismo do grupo de amigos ou até de professores, conferindo um novo chamamento ao novato-calouro. Porém, o que pode ser uma brincadeira benéfica pode ser, também, uma inconveniência.

Os apelidos, de fato, podem mesmo estigmatizar o outro. O estigma social pode ser produzido pelo batismo de um apelido maldoso e

disseminado como fofoca pelo espaço escolar. Goffman (1988) destaca vários tipos de estigma: do corpo, do caráter e tribais. Qualquer que seja o estigma, todos possuem a característica de afastar o sujeito que poderia ser recebido socialmente pelo grupo por conta de um traço que o identifica de modo depreciativo em detrimento a outros atributos seus. Contudo, é provável que ocorressem casos de ambivalência nessa relação, ou seja, para o calouro, receber um apelido poderia ser uma honraria digna de pertencimento do grupo, mesmo que nem todos os apelidos trouxessem uma carga simbólica desejável e fácil de lidar no cotidiano. A questão é que, segundo Goffman (1988), muitas das vezes, utilizamos, em nosso cotidiano, palavras para estigmatizar, sem mesmo pensar no seu significado original.

Tendo em vista o prévio mapeamento acima, pensamos atividades com o enfoque na prevenção de apelidos colocados como batismos maldosos, atividades que ajudassem a pensar de forma consciente o discursivo nas brincadeiras – ou seja, trabalhar o perigo das palavras usadas sem reflexão –, palavrões e o respeito para com o que é do colega, assim, as atividades que se seguem foram pensadas no sentido de poder levá-los a se atentarem para o que é indevido na escola como o roubo de merenda do colega.

A terceira atividade foi apresentar o tema em forma de um teatro para as crianças de ambas as escolas. A intenção foi reproduzir, na prática, enquanto encenação, os conhecimentos que estas demonstraram na atividade anterior. A respeito do teatro enquanto uma arte que é importante para a escola, este pode ser entendido como uma forma de arte educativa. O teatro pode acontecer na escola e se fazer presente enquanto uma atividade integradora e interdisciplinar, por meio da qual é possível trabalhar expressão, conceitos e significados, reunindo aspectos sociais e culturais.

O ensino de artes, no caso, o trabalho com o teatro, não tem por objetivo diminuir carga horária das aulas formais, muito menos ser um mero entretenimento sem fins ou objetivos. O teatro é uma prática pedagógica que une a arte e o ensino.

Figuras 7 e 8 – Teatro realizado sobre *bullying* escolar.

Fonte: Arquivo do projeto, 2017.



O teatro, realizado em ambas as escolas, serviu para trazer à tona a percepção das crianças a respeito de suas experiências com o assunto. A encenação foi a todo momento dialogada com a plateia infantil, que dava sugestões sobre como o garoto malvado (professor orientador), poderia ser conscientizado sobre as maldades feitas com Teca (voluntária 1) e Lalá (voluntária 2). Essa atividade teatral serviu para trazer o lúdico enquanto uma ferramenta conscientizadora, de modo que também conseguimos, com a linguagem teatral, alcançar o universo infantil, que possui a ludicidade como meio de comunicação e aprendizagem.

A quarta atividade foi realizada apenas na escola José Augusto Magalhães por iniciativa da voluntária 1. A atividade consistiu na confecção de uma boneca gigante, processo de colagem pelas crianças. A intenção foi que elas pudessem utilizar as cores, texturas e símbolos que quisessem na construção de uma fictícia amiga de papel. A ideia deu certo no quesito diversidade, já que a boneca se tornou um símbolo plural pela diversidade racial, de cores, religiosa, já que colocaram um cordão com crucifixo no seu pescoço, os óculos representam também diversidade, ou seja, alguma criança quis inserir este objeto que caracteriza uma condição especial para a visão, e, por fim, todas as crianças artistas assinaram a obra produzida.

Figura 9 – Boneca construída pelas crianças.

Fonte: Arquivo do projeto, 2017.



A quinta atividade foi fazer uma sessão de cinema com as crianças de ambas as escolas com um curta de animação chamado “Que papo é esse de bullying”, um projeto educacional desenvolvido pelo Grupo Conect. O curta enfatiza o perigo do *cyberbullying* e também como o aluno deve agir em perseguições na escola, no caso, elas devem procurar ajuda de professores, pais ou qualquer outro adulto responsável. É esse o conteúdo instrutivo que o curta ensina.

Figura 10 – Sessão de cinema – Que papo é esse de bullying.

Fonte: Arquivo do projeto, 2017.



A sessão foi avaliada como um sucesso tanto por nós quanto pelas professoras, tendo em vista não apenas a satisfação das crianças pela exibição, mas também pela interação que gerou a sessão. As crianças expuseram exemplos, fizeram perguntas e, claro, divertiram-se muito com o momento coletivo.

A sexta etapa foi a aplicação de um questionário semiestruturado para 6 professoras de ambas as escolas. O questionário, foi composto por 5 perguntas. Quando se questiona se as professoras tiveram contato com o tema *bullying* ou agressão/perseguição em sua formação acadêmica, 3 das 6 professoras responderam que não tiveram contato com o tema.

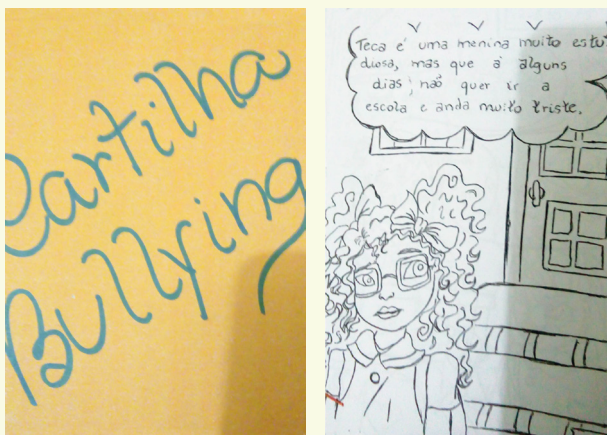
Quando se pergunta sobre a dificuldade no trabalho com o *bullying* na escola, a família aparece como sendo a instituição que deveria educar para o combate a essa prática. Na fala, o conselho tutelar também aparece como sendo uma possível parceria da escola.

Ao perguntar se, no tempo escolar, as professoras sofreram com a prática de perseguição, de tortura psicológica (*bullying*), houve respostas positivas relacionadas com chacotas ao nome da professora, ou perseguições a outra e uma terceira que relatou que sofria por ser negra.

A sétima e última etapa foi de encerramento com a entrega de uma cartilha feita pela equipe de voluntários do projeto. A cartilha com conteúdo de prevenção foi feita manualmente e entregue para todas as crianças. O conteúdo da cartilha versa sobre uma pequena historinha em que personagens se envolvem em uma situação de *bullying* na escola. Os desenhos não foram coloridos propositalmente no sentido de deixar as crianças participarem da confecção ao escolherem a própria cor de pele dos personagens, cor do cabelo, do cenário etc. Deixamos uma cópia para a escola juntamente com fotografias das atividades e com o compromisso de retornarmos com os resultados divulgados e para revermos as crianças do projeto.

Figura 11 – A cartilha que conta sobre uma historinha de bullying.

Fonte: Arquivo do projeto, 2017.



Algumas considerações finais

Concluímos para esta pesquisa de extensão que ambas as escolas possuíam de fato uma demanda de ação para o combate ao *bullying*. Mesmo que o assunto já tivesse aparecido em outros momentos pedagógicos, um projeto que tem por objetivo o assunto foi bem-vindo em ambas as escolas.

Os apelidos, a raça e aspectos relacionados ao corpo foram os motivos principais das perseguições e das brincadeiras maldosas relatadas pelos alunos e mesmo, foi possível perceber que o fenômeno extrapola as fronteiras escolares com relações conflituosas com crianças de bairros e até dentro de casa, o que nos implica pensar que a rede deve ser acionada para este combate, ou seja, escola, família, e outros possíveis agentes sociais devem ser mobilizados coletivamente no zelar pela integridade física e psicológica de alunos e filhos.

Quanto à formação, metade das professoras disse não ter tido contato com o assunto na graduação, contudo, sabemos que a formação

ocorre no cotidiano, no dia a dia, e, por isso, vale ressaltar que estas apresentaram interesse em colaborar com o projeto, ou seja, um modo de elas também se empoderarem do desenvolvimento do projeto e do assunto abordado. E, que as escolas possuem uma intencionalidade para o combate, contudo, parece haver uma cobrança sobre as famílias para que isso ocorra. O que nos faz questionar qual o papel da escola? E qual o papel da família neste combate?

Como dissemos, é preciso haver uma preocupação em trabalhar em rede sem que haja uma sobreposição de papéis e cobranças desnecessárias, a partir do momento que ambas as instituições compreenderem que são instâncias educativas e que precisam agir em processo colaborativo e comunicativo. A proteção de seus filhos e seus alunos poderá ocorrer de maneira global e não pontual, ou seja, o que uma instituição constrói, a outra desconstrói mesmo sem perceber, já que ela não compreende o que está se passando do outro lado.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI Afrânio (Org.). *Escritos da Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 41-64.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **Poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série)**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: Juarez Dayrell. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999, p. 136-161.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos**. Brasília: Liber livro Editora, 2ª edição 2008.
- FANTE.C. **Fenômeno Bullying. Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas: Versus, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Disponível em: <http://www.emater.tche.br/site/arquivos_pdf/teses/Livro_P_Freire_Extensao_ou_Comunicacao.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2017.
- FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos V – Ética, sexualidade, política**; organização e seleção de textos Manoel de Barros da Motta; tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 2º Ed. - Rio de Janeiro: Forense, 2006.
- GOFFMAN Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução: Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A, 1988.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 18º Ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed; 2005.
- PIMENTA, Garrido, Selma. **O Estágio na Formação de Professores – Unidade Teoria e Prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: História e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 (Coleção Memória da Educação).

VASQUEZ, A.S. **Filosofia da Práxis**. 2º edição. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1968.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em Educação – a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003. 180p. (Série Pesquisa em Educação, v.5).

Capítulo três

Ações afirmativas e diversidade: trajetória e desafios da Universidade do Estado de Minas Gerais

*As ferramentas do mestre nunca vão
desmantelar a casa-grande.*

AUDRE LORDE

É caloroso o debate sobre o acesso ao ensino superior através das cotas. Seria desonesto ter acesso à universidade pública com uma nota menor? Existe uma injustiça frente aos candidatos não contemplados com as cotas? É em torno dessas questões que surgem os debates contrários à tal política. Mesmo com esse cenário, desde 2012, 180 instituições públicas de ensino superior brasileiras passaram a oferecer algum tipo de ação afirmativa a pobres, negros ou indígenas.

A discussão nacional sobre cotas nas universidades públicas teve sua consolidação em 2012. Em agosto deste ano, a presidente Dilma Rousseff sancionou a Lei de Cotas Sociais, nº 12.711, a qual determina que até agosto de 2016 todas as instituições de ensino federais deveriam reservar no mínimo 50% das vagas para estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas; que metade dessas vagas deveriam ser reservadas para estudantes cujas famílias têm renda de até um

salário mínimo e meio; e que as instituições deveriam reservar, nesses 50% das vagas, um número de vagas para autodeclarados negros, pardos e índios, no mínimo igual à proporção de negros, pardos e índios identificada pelo IBGE na unidade da federação em que estão situadas. Sintetizando, 50% das vagas seriam divididas entre estudantes de escolas públicas, pobres, negros, pardos ou índios e 50% destinado à ampla concorrência (BRASIL, 2012).

Desde então, vêm sendo elaboradas diversas análises acadêmicas, e até mesmo judiciais, contrárias a essa alternativa, aqui avaliada como possível, necessária e equitativa, quando comparada aos anos de exclusão das mulheres e homens negros no nosso país. A inclusão de estudantes negras e negros ou pobres no ensino superior público brasileiro é importante não somente para diminuir a enorme desigualdade, quando se compara a inserção desses alunos à dos brancos ou ricos, mas também demonstra como essa inclusão possibilita o convívio entre estudantes de classes sociais diferentes; e contribui para a análise e a recriminação de preconceitos raciais e de classe. E não há dúvida de que ela também possibilitará diminuir as desigualdades assombrosas que existem entre todos os demais grupos sociais e as mulheres negras, que são as mais discriminadas na sociedade brasileira, por serem mulheres e negras (ROZAS, 2009).

Ao se manifestarem contrários às cotas para negros, autores como Fry e Yvone (2004) fazem, em geral, apenas previsões sem fundamento histórico para a sociedade; previsões que muito se aproximam de futurologia e muito se afastam da construção de conhecimento fundamentado em pesquisas e no rigor acadêmico. Essa fórmula permite a divulgação de afirmações esvaziadas de concretude, do tipo: “as cotas para negros nos vestibulares das universidades públicas vão racializar a sociedade brasileira”, ou, ainda, “vai haver uma divisão racial do Brasil”, ou “divisões perigosas”, entre outras insustentáveis previsões catastróficas. Com o único objetivo de manter os privilégios que uma parte da população brasileira sempre teve, aqui resgato a frase de Audre Lorde: “as ferramentas do Mestre nunca vão dismantelar a casa-grande”.

O acesso ao Ensino Superior não soluciona o problema do depreciação histórico sofrido pelo povo afrodescendente no Brasil. A política de cotas também não garante que esses estudantes não serão “excluídos no interior da universidade” (Bourdieu e Champagnhe, 1997), fato que pode ser exemplificado pelo recente julgamento e condenação por meio de expulsão de um aluno de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais, que, no trote de acolhimento dos calouros, pintou uma aluna de preto e a acorrentou, andando com ela pelo campus, carregando uma faixa que dizia: “Caloura Chica da Silva”. De acordo com nota divulgada pela UFMG, *“as imagens são repulsivas e remontam situações simbólicas de discriminação histórica, além de atentar contra as conquistas de liberdade, igualdade e diversidade garantidas juridicamente, o que não pode ser olvidado, especialmente em uma faculdade de direito”*.

Para Segato (2006), a não discussão do tema nos mais variados ambientes e instituições colaboram para que o racismo não saia do cenário nacional, “a falta de esclarecimento, que faz com que às vezes discriminemos, excluamos e até maltratemos por motivos raciais, sem ter qualquer grau de percepção de que estamos incorrendo num ato de racismo” (SEGATO, 2006, p. 79). Não reconhecer as mais variadas formas de racismo nos orienta a não reconhecermos a real necessidade de instituir estratégias de correção para contestar à disposição natural de favorecer o branco em todas as esferas da vida social brasileira. Neste sentido, de acordo com Segato (2006), existem quatro tipos de racismo em nossa sociedade, mas um deles se destaca:

1) **Um racismo prático:** automático, irrefletido, naturalizado, culturalmente estabelecido e que não chega a ser reconhecido ou explicitado como atribuição de valor ou ideologia. Opõe-se aos racismos fundamentados numa consciência discursiva. O professor de escola que simplesmente não acredita que o aluno negro possa ser inteligente, que não o ouve quando fala nem o percebe na sala de aula. O porteiro do edifício de classe média que não pode conceber que um dos proprietários seja negro. A família que aposta sem duvidar nas virtudes do seu membro de pele mais clara. Esse tipo de atitude aparentemente irrefletida é a que resulta na reprodução do processo contínuo de exclusão de grande porte que chamamos de “racismo estrutural” e

“racismo institucional”, e que resiste à identificação de uma autoria ou à alocação de responsabilidade; 2) **Um racismo axiológico**: se expressa através de um conjunto de valores e crenças que atribui predicados negativos ou positivos em função da cor da pessoa. O professor universitário que, em aula, proclama que “todos nós sabemos que os negros são inferiores intelectualmente ao branco, mas isso não é razão para que os tratemos mal” – exemplo que tomei do relato de um estudante do curso de Letras desta universidade; 3) **Um racismo emotivo**: expressa-se manifestando rancor, ressentimento ou medo em relação a pessoas de outra raça. Alguém que, em um elevador, assusta-se por estar em companhia de uma pessoa negra, ou que adverte os filhos de que não façam amizade com colegas dessa cor; 4) **Um racismo político e, em alguns países, até partidário**: grupos políticos que advogam o antagonismo aberto contra setores da população racialmente marcados. O Partido Nacional Australiano ou a Ku Klux Klan norte-americana são exemplos. Esta última variante é praticamente desconhecida no Brasil, à exceção de pequenos grupos neonazistas existentes em alguns centros urbanos de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul (grifos do autor)(SEGATO, 2006, p. 79).

De acordo com a autora, o primeiro desses quatro tipos é o mais repetido no Brasil. O racismo prático apresenta-se como uma modesta forma de discriminação racial, no entanto, está distante de ser a mais inocente. É a que mais danos causa à vida escolar dos estudantes negros e negras e a qual é mais complicada perceber, pois age indiretamente. “A ação silenciosa da discriminação automática torna o racismo uma prática estabelecida, costumeira, mas dificilmente detectável”. Somente quando as análises se aprofundam e se é quantificado o número de negras e negros que avançam em sua escolaridade, fica aparente a implicação social desses incalculáveis gestos minúsculos e cotidianos (SEGATO, 2006).

O racismo é tão enraizado em nossa sociedade que não há necessidade nenhuma de se discutir o que significa ser branca ou branco em nosso país, pois a branquidade nos é dada. Nesta perspectiva, o Sistema de Cotas objetiva aumentar as oportunidades, para que pessoas excluídas historicamente do sistema de Ensino Superior possam no mínimo

competir por vagas em condições mais equilibradas, de acordo com as políticas indenizatórias que o Brasil pratica.

Para Rozas (2009), o Sistema de Cotas não significa a legalização do Ensino Superior da forma como está organizado hoje, mas significa que o reconhecimento de que o acesso a ele é importante para elevar a concorrência de homens e mulheres negras pelas possibilidades que o conjunto da sociedade brasileira cria. A maior presença de homens e mulheres negras nos cursos de graduação não é suficiente para modificar os modelos sobre os quais se ajustam a “Educação brasileira, porque a elite de doutores, consultores, técnicos e burocratas que tomam decisões ainda é predominantemente branca e alinhada aos interesses de classe, do dinheiro e dos objetivos políticos ideológicos do Estado e dos governos” (ROZAS, 2009, p. 9).

Mais importante do que o acesso ao Ensino Superior pelas mulheres e homens afrodescendentes é a possibilidade de, por meio desse ingresso, pensar um projeto cultural para o povo negro, discutindo uma Educação que contemple, que valorize e que divulgue os elementos da cultura negra no Brasil e que seja expressivo para a formação da consciência das novas gerações.

Munanga (2013) e Brito (2004) apontam para o tema das ações afirmativas como possibilidades de acesso e permanência ao ensino superior. Julio e Strey (2009) referem-se à discrepância de gênero na educação das negras e negros; já Bento (2002) assinala que essas questões se dão em função de uma política de clareamento no Brasil. Por vivermos em um país que nega veementemente ser racista, é provável que algumas negras e negros não tenham a denominada consciência política e que desconheçam seu pertencimento racial, mesmo com um número infinitamente menor de negras e negros que frequentam escolas e, consequentemente o nível superior, como descreve Rozas (2009):

Segundo dados do Censo Demográfico de 2000, os negros representam aproximadamente 76.000.000 (setenta e seis milhões) de indivíduos, o equivalente a cerca de 45% da população total, o que faz do Brasil o país com a segunda

maior população negra do mundo, superado apenas pela Nigéria. Já de acordo com o INEP e o IBGE, a população do Brasil é de aproximadamente 180 milhões de pessoas, sendo que 53% são brancos. Desse número, 72,9% concluem o ensino superior. Por outro lado, os negros somam 47%, ou seja, praticamente metade da sociedade, porém apenas 3,6% conseguem concluir o curso superior. A cor do campus, portanto, é diferente da cor da sociedade. Esse quadro de desigualdade racial é ainda mais dramático se verificarmos que essa pequena parcela de negros está concentrada em cursos de baixa demanda. Portanto, sem acesso à educação de qualidade e ao mercado de trabalho, os negros são deixados à margem da convivência social e da experiência democrática na comunidade política, restando-lhes ínfimas oportunidades de ascensão social no Brasil (ROZAS, 2009, p. 10).

Embora a escolaridade tenha aumentado sucessivamente ao longo do século XX, para todos os brasileiros, a diferença assinalada manteve-se estável, a educação de negras e negros sempre ficou aquém da educação da população branca. Neste sentido, surgem muitas indagações: a educação do negro deve ser diferente da educação do branco? A política de cotas modifica o cenário das negras e negros no ensino superior? Quais são as negras e negros que frequentam o ensino superior por meio da política de cotas? Quais os desafios que mais enfrentam para permanência na Universidade? Existem políticas públicas para permanência de negras e negros cotistas na Universidade do Estado de Minas Gerais?

Gênero e Raça: intersecções necessárias ao debate

O conceito de gênero é aqui tratado como descreve Joan Scott para referir-se à organização social da relação entre os sexos, negando o determinismo biológico no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. Joan Scott (1990) discorre sobre isso, ressaltando que as questões de gênero explicam não somente a história das relações entre os sexos, mas toda e qualquer narrativa, seja qual for seu tema privilegiado. Para Scott (1990), “gênero é tanto uma boa maneira para pensar sobre a história, sobre os modos pelos quais hierarquias de

diferença – inclusões e exclusões – foram constituídas, quanto de elaborar uma teoria política” (p. 26).

Destacamos também que o movimento feminista se organizou a partir de diversas experiências e modos de utilização teórica do conceito de gênero. Assim Matos (2008) nos lembra que o pensamento feminista não se estabelece em um *corpus* padronizado de saberes, e compreendemos também que o termo gênero foi empregado de formas variáveis pelas inúmeras áreas disciplinares e suas suposições, mas é essencial destacar que, sendo essa aproximação mais ilusória ou mais aprofundada, todos devem partir de um ponto comum, que seria o da subordinação da mulher ao homem, para perceber e especificar, as muitas alternativas de como tais relações de dominação e exploração são desenvolvidas socialmente. “O conceito também abriu espaço analítico para se questionar as próprias categorias de homem e de masculino, bem como de mulher e de feminino, que passaram a ser fruto de intenso processo de desconstrução” (MATOS, 2008, p. 337).

Ainda de acordo com Matos (2008), o termo gênero deve ser cada vez mais utilizado para questionar o que vem sendo considerado universal para a constituição de uma sociedade colonialista e utilizá-lo, objetivando uma universalidade que valorize a multiculturalidade:

O campo dos estudos de gênero tem nos revelado que o que se tem tomado como sendo característica do universal, nas ciências de uma forma geral, é “uma propriedade paroquial da cultura dominante, e que a ‘universalidade’ é indissociável da expansão colonialista”. O pensamento e a ciência como corolário deste são atividades/ações sobre o mundo e enquanto tais podem postular emancipatoriamente outros universais que, por sua vez, não tenham a postura colonialista, ou seja, cabe-nos o desafio da proposição concreta de repensar a universalidade em termos de um ato constitutivo, construtivo e sempre tenso de tradução multicultural muito mais do que de tradição, dominação ou colonização. A isso tem se dedicado parte substantiva – direta ou indiretamente – dos estudos sob a rubrica de gênero (MATOS, 2008, p. 346).

Joan Scott destaca ainda que o “gênero tem que ser redefinido e reestruturado em conjunção com uma visão de igualdade política e social que inclui não só o sexo, mas também, a classe e a raça” (SCOTT, 1990, p. 5).

A exclusão da mulher negra em alguns espaços, públicos ou privados, expressa a segregação social e racial sofrida por ela ao longo da história deste país. Inerente às relações raciais, encontram-se as relações de gênero, pois, para a mulher negra, a relação com os espaços torna-se ainda mais restrita e invariável. A universidade é um desses lugares onde se vigora a “sociedade branca” (SANTOS, 2002). Este cenário vem se modificando aos poucos, frente às conquistas do movimento negro e da população carente, por meio da implementação da política de cotas nas universidades desde 2004 e de sua aprovação como política igualitária e sancionamento em agosto de 2012 pela Presidente da República Dilma Rousseff.

Todo processo de seleção, especialmente educacional, é questionável, porque mascara uma seleção social já existente. Como discutem Bourdieu e Champagnhe (1997), não se pode falar em igualdade de oportunidades e que a educação é um dever do Estado, quando sabemos que a educação confere um poder simbólico a quem já tem poder real. A democratização do ensino vem demonstrando, entre outras questões relativas à educação, que escolhas de carreira universitária possuem determinantes sociais.

No artigo excluídos do interior, Bourdieu e Champagnhe (1997) analisam as desigualdades escolares, nas quais a exclusão interescolar daqueles de classe menos abastadas ocorre implicitamente no preenchimento de vagas em cursos menos disputados, onde a correlação entre proveito e benefícios escolares é considerada para profissões de baixa remuneração, tornando o sistema escolar das profissões de “alto gabarito” reservado a alguns poucos.

Os movimentos sociais buscam então, a partir de políticas igualitárias, conquistar os espaços destinados a uma minoria da população.

O movimento negro reconhece que muito ainda falta para que a sociedade identifique os entraves que o racismo causa na atuação de uma instituição e qual o efeito disso nos serviços que são prestados. São serviços que acabam deixando de atingir determinado setor da população ou, se atingem, fazem-no de maneira muito precária.

Por que as mulheres? A mulher ocupa na sociedade o “não lugar”, a negação frente ao masculino, sendo negligenciada historicamente na política, educação, cultura e lazer. Seu espaço sempre foi o espaço privado (do lar).

Para as mulheres negras, esse processo ocorre de maneira ainda mais severa. Deixaram a condição de escravas para se tornarem empregadas domésticas e, ao ingressarem em uma universidade, romperam com uma história de exclusão social. Gênero e raça são, portanto, assumidos como categorias de análise, descartando a neutralidade nos processos de construção do conhecimento, as quais contribuem apenas com o silenciamento de sujeitos para os quais e pelos quais políticas igualitárias devem ser estabelecidas e desenvolvidas. De acordo com Santos “a situação dos negros no Brasil é uma situação estrutural e cumulativa, o que mostra a diferença com outras minoridades (que não são minorias)” (SANTOS, 1997, p. 136). No que se refere à mulher negra, o sentido desta afirmação torna-se mais forte, pois, como ressalta o autor:

“as mulheres [brancas] começaram sua luta recentemente, mas já conseguem resultados que os negros não obtêm. Isso não basta para mostrar que as situações não são iguais. As mulheres lutam dentro da sociedade, enquanto os negros não fazem parte da sociedade que manda” (1997, p. 136).

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

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

[...] fará emergir uma história que oferecerá novas perspectivas às velhas questões (sobre, por exemplo, como é imposto o poder político, qual é o impacto da guerra sobre a sociedade), redefinirá as antigas questões em termos novos (introduzindo, por exemplo, considerações sobre a família e a sexualidade no estudo da economia e da guerra), tornará as mulheres visíveis como participantes ativas e estabelecerá uma distância analítica entre a linguagem aparentemente fixada do passado e nossa própria terminologia. Além do mais, essa nova história abrirá possibilidades para a reflexão sobre as estratégias políticas feministas atuais e o futuro (utópico), porque ela sugere que o gênero tem que ser redefinido e reestruturado em conjunção com uma visão de igualdade política e social que inclui não só o sexo, mas também, a classe e a raça (SCOTT, 1990, p. 5).

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

[...] é um processo complexo que, assim como outros processos identitários, se constrói gradativamente, envolvendo desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, até a socialização nos outros tempos/espços sociais. Dentro do vasto campo da construção de identidades, pensar a peculiaridade da identidade racial é refletir sobre

um processo que não é inato e se constrói em determinado contexto histórico, social e cultural (GOMES, 2003, p.6).

Nessa perspectiva, os termos gênero e raça serão utilizados neste trabalho com um objetivo político, analisando como o ser isto, ou aquilo, interfere e define o lugar de mulheres e homens na sociedade brasileira.

Ao ingressarem no ensino superior, além do sentimento de não pertencimento ao grupo, a questão de classe social foi a questão mais destacada entre as estudantes quando relatam as suas trajetórias de escolarização. A maioria delas confessam as enormes dificuldades em conseguir entrar e continuar no ensino superior em razão dos problemas financeiros de suas famílias. Isso não é novidade, pois a população negra encontra-se nas posições mais baixas da pirâmide social brasileira.

Quanto às escolhas dos cursos de graduação, Góis (2008) descreve que estas estão relacionadas à história pessoal das estudantes, sua posição de classe e elementos culturais que as cercam:

Diferentes trabalhos indicam que a trajetória das pessoas é sempre resultante das suas escolhas pessoais, das características dos espaços sociais nos quais elas se movimentam e de processos subjetivos que, ao combinarem-se a esses elementos, organizam motivações internas que restringem ou ampliam expectativas, projetos e investimentos pessoais. Assim, as escolhas feitas ao longo de uma trajetória refletem a capacidade de um dado indivíduo de antecipar os obstáculos a sua frente e mensurar as suas condições de superá-los. É isso que acontece quando da busca por um curso de graduação, por exemplo, já que tal busca é modelada por um conjunto de fatores subjetivos, mas também por cálculos quanto às condições objetivas de ingresso e permanência em uma dada instituição de ensino superior. Para os negros, por situarem-se entre os segmentos mais pobres em nossa sociedade, o acesso a esse nível de ensino é fortemente delimitado por questões materiais que incluem não somente a gratuidade como também a necessidade de proximidade da escola em relação a casa, a possibilidade de obtenção de auxílios, a existência de certos serviços assistenciais como alimentação gratuita e um planejamento meticuloso da provável necessidade de articular estudo e

trabalho. Para as mulheres, esta última necessidade é ainda complexificada porque tradicionalmente também cabe a elas o exercício de atividades no lar, o que faz com que tenham de articular o estudo com o trabalho profissional e com o trabalho doméstico (GÓIS, 2008, p. 749).

Neste sentido, é necessário que o debate sobre raça não deixe de fora as questões de gênero e classe social. O feminismo interseccional surgiu da militância das feministas negras estadunidenses, que, desde o final da década de 1960, introduziram o conceito, questionando um feminismo constantemente branco. A teoria sociológica sobre a interseccionalidade foi apresentada pela primeira vez pela teórica feminista Kimberlé Crenshaw, em 1989. Essas militantes negras erguem uma questão crucial, a de que o feminismo branco não acolhia as suas necessidades, porque desconsiderava justamente o tema raça, no qual a opressão se adiciona, se inter-relaciona, com a opressão de gênero. Não é possível tratar das duas coisas isoladamente. Por isso, surgiu o termo “feminismo interseccional”. Com o tempo, o termo passou a juntar outros eixos de opressão, como o de classe social, entre outros.

Os desafios a serem enfrentados pelas universidades brasileiras frente ao racismo e o caso da UEMG

Em 2007, as cotas raciais foram implantadas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Neste mesmo ano, na parede do prédio de Direito, foi pichada a frase: “negro só se for na cozinha do restaurante universitário (R.U.), cotas não!”. Mara Gomes, negra, estava no terceiro ano do ensino médio e relatou que se lembra ainda hoje do sentimento de inferioridade e de dor que aquelas palavras a fizeram sentir. Negra, estagiária, completamente desconhecida sobre como iria fazer para entrar na universidade, sem preparo algum, sem dinheiro para pagar um cursinho e, ainda por cima, extremamente atrasada comparada a todos os seus concorrentes. A partir desse relato, podemos imaginar quantos adolescentes negros não passam pela mesma situação diariamente.

Podemos contestar dizendo que brancos também passam por isso, que existem brancos na favela, que existem brancos em escola pública. Mas não é sobre exceção que estamos tratando aqui, mas sim de regra. Existem mais 48% de negros no Brasil e mais da metade deles estão nas favelas. A maioria deles já sofreu ou sofre racismo. As cotas são ações afirmativas que chegam para amenizar essa situação, dar uma oportunidade para um grande número de pessoas oprimidas e para, de certo modo, pagar uma gigantesca dívida social resultante da escravidão.

Basta entrarmos em uma sala de aula nas universidades e procurarmos por negras, ensinando ou estudando. Ao compararmos esse número com os negros na cozinha do Restaurante Universitário, negros limpando os banheiros, cuidando da segurança e etc. Sim, existem muitos negros nas universidades, mas a minoria de negras e de negros está na sala de aula, isso em turmas de mais de quarenta alunos. Onde estão os negros no ambiente acadêmico? Sim, eles estão, em sua maioria, ainda na cozinha, porém esse não é o lugar deles, não é onde devem ficar, ao contrário do que dizia a frase no muro da Faculdade de Direito da UFRGS, qual então é o lugar dessas negras, quais cursos estão frequentando quando ingressam nas universidades?

Curiosamente, a comparação entre presença de mulheres negras e os cursos que vêm frequentando em relação à presença delas no conjunto dos outros cursos não alimenta a teoria de que existe uma relação direta entre raça e gênero e os cursos menos procurados. A trajetória delas tem-nas movido em direção a outras profissões comumente avaliadas como secundaristas no ambiente universitário e a carreiras portadoras de particularidades específicas consideradas femininas.

Uma dessas características é a formação de profissionais que na maioria das vezes estão em situação de relativa submissão nas instituições onde atuarão, a exemplo de professoras, enfermeiras e assistentes sociais, uma vez que os seus profissionais são repetidamente identificados como a moça boazinha, educada, delicada. Outra propriedade dessas profissões é a de terem a marca do cuidar, além de serem os

cursos que possuem uma nota de corte baixa para ingresso através do vestibular. São para cursos com uma ou mais dessas qualidades que as mulheres negras se dirigem em grande maioria. Assim, não é eventual que negras estejam altamente representadas em cursos considerados femininos (GÓIS, 2008).

A discriminação racial causa uma profunda estratificação, excluindo a maioria dos discriminados de direitos fundamentais ao exercício da cidadania. As cotas possuem a finalidade específica de ajudar a enfrentar os efeitos desse tipo de discriminação. Têm sido utilizadas para reduzir as disparidades entre negros e brancos. Elas vêm para ajudar a possibilitar o princípio da igualdade material, combatendo, inclusive, os efeitos da discriminação de gênero, de idade, de origem nacional etc. (BRASIL, 2012).

Na Universidade do Estado de Minas Gerais, as cotas tiveram início no ano de 2005. Trata-se de uma exigência da lei estadual 15.259, de julho de 2004, que obriga as instituições do estado a separar, em cada curso, 20% das vagas para afrodescendentes, desde que carentes; mais 20% para candidatos que estudaram em escolas públicas; e outros 5% para deficientes e indígenas.

De acordo com as regras do vestibular, quando o número de vagas é maior que o de interessados, o concorrente só não pode ser desclassificado, ou seja, tem que marcar pelo menos um ponto em cada uma das provas. As vagas excedentes são revertidas aos candidatos comuns. Mas, para quem não tem acesso ao benefício, a política criada para corrigir a injustiça social, ampliando o acesso à educação superior, criou mais “injustiça”.

A pró-reitora de ensino da UEMG, nessa data, Marília Sidney de Souza Mendonça, explica que a universidade aguardou o resultado de pelo menos três vestibulares para encaminhar ao governo do estado um documento com sugestões para aperfeiçoar a política de cotas. Destacou também que “a medida social é interessante, porque historicamente só uma classe social tem tido acesso à universidade. O

ideal é conjugar a inclusão ao mérito”, afirma a pró-reitora em entrevista, acrescentando que a baixa procura pelas cotas é resultado de uma série de fatores. Sem muita divulgação, poucas pessoas sabem do direito à reserva de vagas. Outro problema é o próprio estigma criado em torno do cotista, que teme discriminação e não se inscreve. E atualmente como se dá esse processo? Ainda existe estigma em torno do cotista? As vagas são divulgadas? Como tem se dado a procura e inserção destes alunos?

Na Universidade Estadual de Minas Gerais a polêmica na distribuição de vagas marcou, em 2006, o vestibular da universidade, que ocorreu em Belo Horizonte, Poços de Caldas, Barbacena e Ubá. Para a maioria dos estudantes, a cota seria injusta, com o argumento de que:

Enquanto a maioria dos candidatos precisa eliminar até 32 pessoas, dependendo do curso, para ter um lugar na instituição, nesta edição do concurso o esforço dos inscritos na política de cotas será praticamente nulo. Sendo negro, indígena ou deficiente físico, basta marcar um ponto em cada prova para ter acesso à graduação. Tudo porque, na maioria dos casos, o número de vagas reservadas é muito maior que o de concorrentes. A UEMG é uma das primeiras do estado a implantar o sistema, junto com a Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Trata-se de uma exigência da lei estadual 15.259, de julho de 2004, que obriga as instituições do estado a separar, em cada curso, 20% das vagas para afrodescendentes, desde que carentes; mais 20% para candidatos que estudaram em escolas públicas; e outros 5% para deficientes e indígenas. A política de inclusão vigora desde o vestibular de 2005, mas, ano a ano, a quantidade de cotistas tem caído (FABRINI, 2006, p. 1).

Esse discurso se apresenta não só como discriminatório, mas desanimador frente aos demais problemas que os cotistas têm de enfrentar em sua trajetória acadêmica.

A reportagem ainda traz o comentário de uma estudante não cotista, concorrente ao vestibular: “acho que o prejuízo é para a própria universidade, que corre o risco de selecionar pessoas despreparadas”. Mas Cíntia Margarida Vieira Santos, de 27, que veio da escola pública,

rebate. “Competimos com pessoas de classes sociais mais altas, que tiveram mais oportunidade de se preparar. Se não for assim, nunca conseguiremos passar no vestibular.” (FABRINI, 2006, p. 1).

Em entrevista com a pró-reitora de ensino da UEMG (Gestão 2014-2018), no ano de 2016, questionamos como ela analisava a questão das cotas e o papel da universidade sobre as relações de força dos grupos considerados minorias sociais. De acordo com ela:

Como professora da universidade, em 2004 quando o projeto foi aprovado, ele teve uma repercussão muito curta. Não teve uma vultuosidade, como deveria ter tido, porque foi um dos primeiros estados brasileiros a estabelecer cotas ainda antes do cenário nacional estar discutindo isso. Então até foi muito interessante ter feito. Mas não tivemos essa repercussão social necessária do debate. Não tenho dados da história desse projeto na assembleia, portanto como professora, depois como pró-reitora. Como professora, eu já estava na universidade desde 1998. Eu fui professora da primeira turma que tinha alunos cotistas no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FAE) da UEMG de Belo Horizonte. Essa sala era dividida meio a meio. Era 50 % de mulheres negras e 50% de mulheres brancas e pardas. As negras que entraram eram mulheres negras que afirmavam a identidade. Elas não eram quaisquer mulheres negras. Hoje eu encontro elas como professoras da rede municipal. Um dia, por exemplo, fui a uma escola pública para falar do PIBID e me deparei com uma ex-aluna dessas cotistas hoje professora da rede municipal. Então pude perceber o que significou ter essa presença de mulheres negras afirmando nessa identidade. Era uma conversa que pra mim que sou professora e considero importante reconhecer as cotas, a importância do debate para a formação de professores sobre diversidade, racial, sexual, etno, religiosa de modo geral, não tinha como eu não trabalhar com isso, no entanto minha disciplina nesse período que é didática, ela se alterou profundamente em função disso.

Podemos perceber que, para a pró-reitora de ensino da UEMG, as cotas são necessárias e importantes. Para Rozas (2009), o Sistema de Cotas não significa a legalização do Ensino Superior da forma como está organizado hoje, mas que o reconhecimento de que o acesso a

ele é importante para elevar a concorrência de homens e mulheres negras pelas possibilidades que o conjunto da sociedade brasileira cria. A maior presença de homens e mulheres negras nos cursos de graduação não é suficiente para modificar os modelos sobre os quais se ajustam a “Educação brasileira porque a elite de doutores, consultores, técnicos e burocratas que tomam decisões ainda é predominantemente branca e alinhada aos interesses de classe, do dinheiro e dos objetivos políticos ideológicos do Estado e dos governos” (ROZAS, 2009, p. 9).

Mais importante do que o acesso ao Ensino Superior pelas mulheres e homens afrodescendentes é a possibilidade de, por meio desse ingresso, pensar um projeto cultural para o povo negro, discutindo uma Educação que contemple, que valorize e que divulgue os elementos da cultura negra no Brasil e que seja expressivo para a formação da consciência das novas gerações.

A entrevistada destaca ainda que o processo de implementação das cotas na Universidade se deu antes do debate nacional, ressaltando que a UEMG tem desde o ano de 2004 alunos cotistas, e, nacionalmente, essa implementação tornou-se obrigatória somente no ano de 2012.

Frente à análise da Pró-reitora, surgem alguns questionamentos: como foi para essas estudantes estarem na UEMG entrando por cotas? Como se deu sua formação acadêmica e de subjetivação? Como foi sair da UEMG com essa formação e atuar na educação?

Outro dado importante levantado pela professora é que foi necessário modificar sua disciplina para debater o tema em sala de aula, devido à importância do tema e do *locus* de debate, que se tornou a sala de aula. A partir dessas práticas, percebemos que a UEMG vem contribuindo para a superação das desigualdades e fortalecendo as causas do movimento negro, que, de acordo com Ribeiro (2008), é por garantia da dignidade e de continuidade de resistência contra a exclusão social, buscando, com isso, a visibilidade e a participação política das mulheres e dos homens negros.

Na entrevista, a pró-reitora relata também como se dá o encontro entre os estudantes cotistas e não cotistas dentro da Universidade e das salas de aula, onde relata que teve que modificar o planejamento de sua disciplina didática, ao perceber o tema latente no espaço de suas aulas:

Eu tive que alterar e aí os debates ficaram em torno das temáticas. Eu me lembro exatamente o dia em que elas foram apresentar o trabalho, com as temáticas sobre diversidade, as negras ficaram todas em uma turma, um grupo “mais forte”. Em uma turma de 40 alunos, 20 se juntaram em torno da temática diversidade, relação étnico- raciais e educação. Então quando elas foram apresentar o trabalho toda a efervescência daquilo que estava acontecendo na sala de aula e estava camuflado veio à tona, elas jogaram pra sala de aula os problemas vivenciados, como mulheres negras em relação aos preconceitos, que na época não era usado o conceito preconceito, era racismo institucional. Então o embate começou foi quando um aluno homem levantou e perguntou porque elas se juntaram em um único grupo, sendo que elas discutiram a igualdade racial. O debate então se acirrou e a turma se acalmou depois que eu intervir, tive que conversar um pouco, perguntar pra elas porque elas fizeram isso, e ao decorrer da explicação, elas foram dizendo sobre a forma que aquilo ia acontecendo com elas, porque elas se aliavam. Essa questão então foi muito interessante. Eu sei dizer qual a importância disso como professora na sala de aula de uma universidade. Sei que teve um projeto de pesquisa do ministério da saúde e as cotas não foram tão incentivadas, porque depois a presença não ficou tão presente, começou a espaçar, ficou “normal” na universidade a presença de mulheres negras e quando me tornei pró-reitora, eu procurei saber sobre as cotas, e quando eu cheguei o vestibular já estava em pauta, já estava organizado mais ainda não tinha as cotas. As cotas apareciam no edital e não tinha uma divulgação das cotas, uma publicização disso. (Entrevista com a pró-reitora de ensino).

No ano seguinte, a pró-reitora decide publicar as cotas de forma separada, porque estas entravam no programa PROCAN, um edital separado do vestibular. Há, então, uma problematização observada em relação a uma distância existente entre o programa e o vestibular, em que a professora cita a presença de um racismo institucional, que está presente em atitudes e comportamentos de discriminação

por preconceito involuntário, ignorância, negligência e estereotipação racista.

Eu levei 3 anos para que as pessoas entendessem, que o edital do PROCAN tinha que ser junto ao edital do vestibular, não podia ser separado, por muitos motivos. O argumento mais simples que eu tinha era uma distância entre o edital do programa e o edital do vestibular, então o estudante se inscrevia e nem lembrava que tinha que fazer o vestibular, pois pareciam dois projetos separados. Então a queda de estudantes que entravam pelo PROCAN era enorme. Então o que eu passei a fazer como pró-reitora foi divulgar melhor as cotas que eram um direito dos estudantes do Estado de Minas. **As cotas estavam muito vinculadas também à política de assistência estudantil que não tínhamos.** Então as bolsas eram dadas aos estudantes das instituições privadas, instituições associadas. A universidade pública não tinha bolsistas, não tinha monitoria, não tinha recurso, mas mesmo assim eu divulgava. (Entrevista com a pró-reitora de ensino) (Grifos meus).

Não basta garantir o acesso à universidade; é importante possibilitar a permanência desses estudantes, como discutem Velloso e Cardoso (2008). A evasão de alunos cotistas tem implicações negativas não apenas para o sistema de cotas, que busca ampliar o contingente de negros na universidade, mas para o estudante em especial. A necessidade de trabalhar para se manter nos convida a pensar em estratégias que considerem as condições sociais e econômicas que levam à necessidade de cotistas trabalharem. Essa realidade não aparece no âmbito das políticas para a educação superior, ficando dependente de políticas econômicas e sociais voltadas para o conjunto da nação, em especial para os negros e para as camadas menos favorecidas. Assim sendo, não bastará a política de acesso ao ensino superior (VELLOSO E CARDOSO, 2008) para garantir a conclusão no curso superior.

Os dados fornecidos pela pró-reitoria apresentados no quadro referente à quantidade de candidatos inscritos no PROCAN relatam a redução de 29% de 2010-2011, por falta de divulgação do vestibular para cotistas. Depois do trabalho de divulgação, há um grande aumento

de quase 130% (2011-2013). Podemos observar índice médio de 34,3% de crescimento anual de inscritos.

Quadro 1 – Inscritos no PROCAN.

Fonte: Pró-Reitoria de Ensino/ UEMG.

Situação dos candidatos por etapa	2010	2011	2012	2013
Candidatos inscritos	1380	980	2240	2316
Candidatos analisados/ documentação postada	685	699	857	767
Candidatos isentos da taxa de inscrição	163	160	191	181

Como ainda podemos perceber no quadro acima, a relação entre o número de inscrições e a documentação enviada para análise tem uma queda considerável, o que pode estar relacionado à questão da divulgação correta das informações, como já havia comentado a pró-reitora anteriormente. Aumenta a discrepância ainda mais na análise do número de candidatos que se inscrevem para o programa de cotas no vestibular e o número desses estudantes que conseguem isenção no ato da matrícula. Os questionamentos que surgem são: como se dá essa análise? Quais as dificuldades dos estudantes no ato da inscrição? Como se dá a seleção desses critérios?

É importante destacar também que as divulgações sobre o PROCAN acabaram por gerar aspectos positivos com o passar do tempo. Segundo a pró-reitora, foi possível perceber um crescimento significativo dos inscritos em cotas na Universidade, mudando o cenário, com um número maior de negros na faculdade, e também com novas demandas, pois ela relata que não se percebe tanta recusa em relação ao racismo institucional, ou seja, no tratamento ao estudante cotista na instituição.

O racismo institucional é disseminado no funcionamento cotidiano de instituições e organizações, provocando uma desigualdade na distribuição de serviços e oportunidades aos diferentes segmentos da população por meio da análise racial. Para sua desconstrução, é necessária a implementação de políticas públicas que provoquem um processo de equidade, assim como a geração de reflexões acadêmicas de como operam esses mecanismos.

Não reconhecer as mais variadas formas de racismo nos orienta a não reconhecermos a real necessidade de instituir estratégias de correção para contestar a disposição natural de favorecer o branco em todas as esferas da vida social brasileira. Neste sentido, Segato (2006) destaca quatro principais tipos de racismo vivenciados em nossa sociedade: **1) Um racismo prático; 2) Um racismo axiológico; 3) Um racismo emotivo; 4) Um racismo político e, em alguns países, até partidário.**

Conhecer esses conceitos é importante para estabelecer a análise da discussão sobre o espaço escolar e as demais instituições, pois, de acordo com a autora, o primeiro desses quatro tipos é o mais repetido no Brasil. Apresenta-se como uma modesta forma de discriminação racial, no entanto, está distante de ser a mais inocente. É a que mais danos causa à vida escolar dos estudantes negros e negras e da qual é mais complicada resguardar-se, pois age indiretamente, como podemos analisar na análise da pró-reitora com o tema:

Eu marco posição o tempo inteiro a essa questão: porque cotas, porque não cotas [...] afirmo a necessidade do público negro, do porquê que precisamos trazê-los para a instituição. Porque as pessoas sempre entendem, aceitam a pessoa com necessidade especial, mas os negros e indígenas não encontram tanta aceitação em relação às cotas. Hoje ainda na reitoria (2015) não questiono só o preconceito racial, mas também a homofobia e o preconceito contra LGBTQI+, porque foi aprovada uma legislação e temos estudante trans nas escolas e esse estudante trans, hoje podem usar o nome social, desde 2012 o sistema acadêmico já permitia que o estudante trans usasse o nome social, mas só atualmente consegui regularizar recentemente. Não que esteja comparando isso a cotas para estudantes trans, mas questiono que

uma universidade tem que estar preocupada com o estudante que ela recebe, então nesse sentido nós temos que sim pensar que os alunos negros, quilombolas, indígenas, trans e demais excluídos historicamente tenham acesso e permanência na universidade (Entrevista com a pró-reitora).

“A ação silenciosa da discriminação automática torna o racismo uma prática estabelecida, costumeira, mas dificilmente detectável” (SEGATO, 2006, p. 6), o que nos convida a estabelecer um olhar que se preocupe com essas questões, como destaca a pró-reitora em sua fala sobre marcar posição o tempo inteiro sobre essas questões. Podemos pensar que só é necessária essa defesa, porque, historicamente, sempre houve um ataque. Somente quando as análises se aprofundam e se é quantificado o número de negras e negros que avançam em sua escolaridade que fica aparente a implicação social desses incalculáveis gestos minúsculos e cotidianos (SEGATO, 2006).

Ainda de acordo com Rozas (2009), o Sistema de Cotas não significa também a legalização do Ensino Superior da forma como está organizado hoje, mas que o reconhecimento de que o acesso a ele é importante para elevar a concorrência de homens e mulheres negras pelas possibilidades que o conjunto da sociedade brasileira cria. A maior presença de homens e mulheres negras nos cursos de graduação não é suficiente para modificar os modelos sobre os quais se ajustam a educação brasileira, já que o corpo de gestores permanece nas mãos de homens brancos (ROZAS, 2009).

Quadro 2 - Documentos analisados: candidatos habilitados e não habilitados a prestar o vestibular pelo sistema de cotas – PROCAN.

Fonte: Pró-Reitoria de Ensino/UEMG.

Situação dos candidatos	2010	2011	2012	2013
Habilitados	452	362	643	520
Não habilitados	233	337	214	247

Para Bandeira (2013), esse cenário torna-se frágil quando comparamos os dados de inscritos com os da documentação postada/analísada. Para participar do PROCAN/UEMG, os candidatos devem apresentar renda mensal por pessoa do núcleo familiar no valor de até 1 ½ (um e meio) salário mínimo vigente no estado de Minas Gerais e fazer parte de uma das Categorias, previstas na Lei Estadual nº 22.570/2017, listadas abaixo:

CATEGORIA I – candidatos declarados negros, de baixa renda e egressos de escola pública – reserva de 24% (vinte e quatro por cento) das vagas de cada curso de graduação; O candidato passará por análise socioeconômica, e, portanto, deverá apresentar documentação que comprove as informações prestadas quando do preenchimento do formulário de inscrição. O candidato também deve apresentar junto à documentação, uma autodeclaração de sua raça/cor.

CATEGORIA II – candidatos declarados indígenas, de baixa renda e egressos de escola pública – reserva de 5% (cinco por cento) das vagas de cada curso de graduação; O candidato passará por análise socioeconômica, e, portanto, deverá apresentar documentação que comprove as informações prestadas quando do preenchimento do formulário de inscrição. O candidato também deve apresentar junto à documentação, uma autodeclaração de sua raça/etnia, com referências da FUNAI – Fundação Nacional do Índio.

CATEGORIA III – outros candidatos de baixa renda e egressos de escola pública – reserva de 16% (dezesseis por cento) das vagas de cada curso de graduação; O candidato passará por análise socioeconômica, e, portanto, deverá apresentar documentação que comprove as informações prestadas quando do preenchimento do formulário de inscrição.

CATEGORIA IV – pessoas com deficiência – reserva de 5% (cinco por cento) das vagas de cada curso de graduação; O candidato com deficiência, deverá apresentar laudo médico atualizado (data da emissão: máximo de 6 meses), original, conforme Lei Estadual nº 13.465, de 12 de janeiro de 2000. Caso os candidatos acima, queiram participar da isenção da taxa de inscrição do Vestibular UEMG, passarão por análise socioeconômica, e, portanto, deverão apresentar documen-

tação que comprove as informações prestadas quando do preenchimento do formulário do PROCAN.

MODALIDADE II – ISENÇÃO DA TAXA DE INSCRIÇÃO (Lei Estadual nº 15.150/2004) Candidatos que se encontrem em situação de baixa renda, conforme critérios definidos nos respectivos editais de cada edição do Vestibular UEMG. O número de candidatos contemplados pela ISENÇÃO corresponderá a 10% (dez por cento) do total de vagas de cada curso (UEMG, 2017, p. 3-4).

O crescimento dessa última etapa de 2010 para 2013 é de 12% e não equivale ao percentual de inscritos. Dessa forma, observa-se que, em 2010, apenas 49,6% dos 1.380 inscritos, observados no quadro 1, postaram a documentação necessária para participar do programa. Em 2011, apesar do número de inscritos ter sofrido uma queda, há um aumento considerável por parte dos que enviaram a documentação; dos 980 inscritos 71,3% realizaram a ação. Já em 2012 e 2013, a situação se agrava novamente, pois, dos 2240 inscritos no primeiro, somente 38,3% cumpriram essa etapa e, no segundo, dos 2316 inscritos, somente 33,1% fizeram-na (BANDEIRA *et al*; 2013, p. 46). Quais são as possibilidades de mudar esse cenário? Como se dá a divulgação dessa etapa?

Ainda de acordo com Bandeira *et al* (2013), a luta dos negros pelo seu espaço na sociedade vem se consolidando, garantindo seus direitos. Mas os índices ainda não são satisfatórios, pois dados que indicam a presença de negros e pardos matriculados no ensino superior, embora tenha aumentado, mostram que, ainda assim, o número de brancos se faz superior. Mesmo tendo no Brasil uma população de milhões de pessoas que se autodeclararam negras e/ou pardas, o que corresponde a 50,8% da população, segundo o censo do IBGE/2010, apenas 35,8% delas tiveram acesso ao ensino superior em 2011. Na UEMG, até 2013, os dados se mostravam semelhantes:

Os dados recentes de todas as unidades da UEMG, retirados pelo Sistema WebGiz, em outubro de 2013, mostram que dos 5.166 estudantes matriculados, 1.548 se identificaram como negros e pardos. O que representa quase 30% do corpo

discente da Universidade. Os maiores índices de estudantes negros e pardos encontram-se distribuídos no Campus Belo Horizonte – 691, na Unidade de João Monlevade – 654 e na Unidade de Frutal – 131, representando em conjunto 95% dos discentes afrodescendentes. Já as Unidades Acadêmicas de Ubá, Barbacena e Poços de Caldas matricularam juntas, 72 estudantes autodeclarados negros e pardos (BANDEIRA *et al*; 2013, p. 19).

As mulheres [brancas] começaram sua luta recentemente, mas já conseguem resultados que os negros não obtêm. Isso não basta para mostrar que as situações não são iguais. As mulheres lutam dentro da sociedade, enquanto os negros não fazem parte da sociedade que manda (1997, p. 136).

São as mulheres negras que recebem os piores rendimentos no mercado de trabalho; são maioria entre as profissões menos valorizadas no mercado; são maltratadas nos serviços públicos de saúde e têm a beleza desvalorizada pelo ideário masculino, branco e ocidental presente em nossa sociedade. Por isso, há a necessidade de levantar essa questão à pró-reitora, onde questionamos se a trajetória das estudantes negras vem sendo acompanhada nas unidades. De acordo com a Pró-reitora, “infelizmente a trajetória dessas mulheres não se faz presente, pois, os grupos de pesquisa são poucos”, mas ela destaca que tal tema estaria presente na próxima reunião de coordenação das licenciaturas na universidade.

Em relação ao rendimento dos cotistas nas universidades, resultados de pesquisa, tais como indicam Gomes (2012), Munanga (2013) e Santos (2013), destacam que ações afirmativas como as cotas raciais alcançam êxito, sem causar qualquer prejuízo para o padrão acadêmico das universidades. Suas pesquisas demonstram que o índice de concluintes no ensino superior é maior no grupo de cotistas.

Perceber a necessidade de adaptar o currículo às realidades presentes em sala de aula é muito importante para permitir o debate e manifestações latentes no que se refere aos temas que estão se inserindo aos poucos no cenário acadêmico. A professora demonstra compromisso

profissional e conhecimento das diversas temáticas que surgem para o debate em sala de aula ao trazer os temas para este espaço.

Ao pesquisar sobre a inserção das cotas na UEMG, deparamo-nos já a princípio com argumentos que questionam a importância dessa política pública, o que significa que todo trabalho de valorização e aprofundamento do tema na universidade será de conscientização e, sem dúvidas, de alguns enfrentamentos.

Algumas considerações

Sabemos que o racismo, no Brasil, entre discursos contrários e fundamentações científicas, nunca deixou de existir, trazendo prejuízos históricos aos homens e mulheres negros desse país. Não existem dúvidas entre nós pesquisadores sobre a necessidade da inclusão no cotidiano escolar de reflexões científicas que derrubem imposições errôneas e ignorantes à sociedade. O conhecimento científico não pode se limitar às salas de aula e deve contribuir significativamente na construção da identidade brasileira, permitindo a releitura de visões hegemônicas do mundo.

A discriminação racial causa uma profunda estratificação, eliminando a maioria dos negros e negras de direitos fundamentais ao exercício da cidadania. As cotas possuem a finalidade específica de ajudar a enfrentar os efeitos desse tipo de discriminação e têm sido utilizadas para reduzir as disparidades entre negros e brancos. Elas vêm para ajudar a possibilitar o princípio da igualdade material, combatendo, inclusive, os efeitos da discriminação de gênero, de idade, de origem nacional etc. (BRASIL, 2012).

Nas universidades, o racismo institucional tem sido o que mais se propaga. Existem diversas frentes de trabalho nestes espaços para lutarem contra esse modelo vigente, mas ainda faltam muitas intervenções. A implementação do sistema de cotas na Universidade do Estado de Minas Gerais trouxe posicionamentos negativos desde sua

gênese, mas sua implementação gerou discussão e mudança de postura entre seus profissionais e estudantes. Nosso trabalho continuará, e buscaremos agora compreender como os estudantes cotistas lidam com essa temática no espaço acadêmico.

É necessário que tais Ações Afirmativas garantam o acesso desses sujeitos ao mercado de trabalho, assim como a permanência destes na própria unidade acadêmica. Verificou-se que, nos caminhos do processo identificatório na construção da vida acadêmica dos estudantes cotistas, as diferenças e as dificuldades tem se dado pela via das discriminações raciais, relacionadas às questões de gênero e classe. As políticas de inclusão racial e de gênero precisam estar bem amarradas nas instituições, para que se permita assegurar o pleno desenvolvimento de tais ações. Pode-se compreender que a produção da pesquisa qualitativa de cotistas que conseguiram ingressar na graduação pode produzir conhecimentos importantes sobre discriminação no sistema educacional. Este estudo possibilitou dados novos sobre o acesso de mulheres e homens negros ao ensino superior e levanta questionamentos sobre sua permanência e acesso ao mercado de trabalho. Esses são temas que nos instigam a dar continuidade ao trabalho.

Referências

BANDEIRA, Ana Carolina Alves; COSTA, Cristiane Carla; REZENDE, Danielle Paulon; CARVALHO JÚNIOR, José Júlio de; LUZ, Maria de Fátima da. **PROCAN-UEMG: Limites e desafios de acesso à Universidade pelos grupos sub-representados**. Monografia: Pós-Graduação. Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Políticas Públicas Tancredo Neves. Belo Horizonte – Novembro / 2013.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: Carone, Iray e Bento, Maria Aparecida Silva orgs. **Psicologia Social do Racismo – Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Vozes, Petrópolis, 2002.

BOURDIEU, Pierre; Champagne, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. (org.) **A miséria do mundo**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

BRASIL. Lei N° 12.711. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. 29 de agosto de 2012. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2012.711-2012?OpenDocument>. Acesso em: mai. 2014.

BRITO, Elenice. Ações Afirmativas: um bom caminho à percorrer. In: **Afirmando Direitos Acesso e permanência de jovens negros na universidade**. Gomes, Nilma e Martins, Aracy (orgs) Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

CARDOSO, C. B. **Efeitos da Política de Cotas na Universidade de Brasília: Uma Análise do Rendimento e da evasão**. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/44.pdf>>. Acesso em: jan. 2016.

CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 115-40.

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

FABRINI, Fabrício. **Cotas provocam revolta na UEMG**. Dezembro de 2006. Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2006/12/11/428131/otas-provocam-revolta-na-uemg.html>>. Acesso em: mai. 2015.

FRY, Peter; MAGGIE, Yvonne. **"Cotas raciais: construindo um país dividido?"**. Econômica: Revista da Pós-Graduação em Economia da UFF, Niterói, v. 6, n. 1, p. 153-161, jun. 2004. Dossiê Ação Afirmativa.

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

GOMES, Nilma Lino. **Cultura negra e educação**. Rio de Janeiro, Revista Brasileira de Educação, 2003.

HARDING, Sandra. **A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista**. In: Signs, Journal of Women in Culture and Society, vol.II, n 2 4, Verão, 1986, p. 645-664.

MATOS, Marlise. **Teorias de gênero ou teorias e Gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências**. Estudos Feministas, Florianópolis, 16(2): 333-357, maio-agosto/2008.

MEYER, Dagmar Esther; PARAÍSO, Marluce Alves. Metodologia de pesquisa pós-crítica ou sobre como fazemos nossas investigações. ____ **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. Belo horizonte. Mazza, 2012.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In: **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica /organização**. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Valter Roberto Silvério. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. 270 p.

JULIO, Ana Luíza dos Santos; STREY, Marlene Neves. **Negros e negras no ensino superior: singularidade para a permanência**. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br:8080/dspace/handle/10923/4847>>. Acesso em: jul. 2015.

JULIO, Ana Luiza dos Santos; STREY, Marlene Neves. **A educação das relações violentas e sua naturalização: a experiência de mulheres negras na vila cruzeiro em porto alegre**. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/sertaozinho/revista/volumes_antteriores/volume1numero3/ARTIGOS/7.pdf>. Acesso em: abr. 2014.

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

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade** / Guacira Lopes Louro (organizadora). Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva — Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 176p.

PIOVESAN, Flávia. **Ações Afirmativas no Brasil: Desafios e perspectivas**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v16n3/10.pdf>>. Acesso em: jul. 2015.

REINHARDZ, Shulamit. **Feminist Methods in social research**. New York. Oxford University Press. 1992.

RIBEIRO, Matilde. Mulheres negras: uma trajetória de criatividade, determinação e organização. **Revista Estudos Feministas**, vol. 16, núm. 3, septiembre-diciembre, 2008, pp. 987-1004.

ROZAS, Luiza Barros. **Cotas para negros nas universidades públicas e a sua inserção na realidade jurídica brasileira – por uma nova compreensão epistemológica do princípio constitucional da igualdade**. (Dissertação de Mestrado. Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, 2009). Disponível em: <file:///D:/Temp/Luiza_Barros_Rozas_Dissertacao.pdf>. Acesso em: jul. 2015.

SANTANA, A. O. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC-SECAD, 2005. p. 39-67.

SANTOS, Milton. As cidadanias mutiladas. In: GERNER, Júlio (org.). **O preconceito**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1997, pp. 133-144.

SANTOS, Milton. Ser negro no Brasil hoje. In: SANTOS, Milton. **O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania**. São Paulo: Publifolha, 2002, pp. 157-161.

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

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

Este livro foi produzido pela Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais – EdUEMG em outubro de 2019.

O texto foi composto em Literata, desenvolvida pelaTypeTogether, e Lato, por Łukasz Dziedzic.

Para obter mais informações sobre outros títulos da EdUEMG, visite o site: eduemg.uemg.br.