



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E
IDENTIDADES.

GRAÇA ELENICE DOS SANTOS BRAGA

**PROCESSOS IDENTITÁRIOS DE JOVENS NEGROS E NEGRAS DO CURSO
DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NA UFRPE CAMPUS RECIFE**

RECIFE/PE

2016

GRAÇA ELENICE DOS SANTOS BRAGA

**PROCESSOS IDENTITÁRIOS DE JOVENS NEGROS E NEGRAS DO CURSO
DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NA UFRPE CAMPUS RECIFE**

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco na linha de pesquisa 1: Movimentos Sociais, Práticas Educativas-culturais e Identidades, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Denise M. Botelho

RECIFE/PE

2016

GRAÇA ELENICE DOS SANTOS BRAGA

PROCESSOS IDENTITÁRIOS DE JOVENS NEGROS E NEGRAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NA UFRPE

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco na linha de pesquisa: Movimentos Sociais, Práticas Educativas - culturais e Identidades, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de mestre em Educação.

Data de aprovação: ____/____/2016.

BANCA EXAMIDADORA

Profa. Dra. Denise M. Botelho (UFRPE)
(orientadora)

Prof. Dr. Maurício Antunes Tavares (FUNDAJ)
(membro interno)

Profa. Dra. Ana Lucia Silva Souza (UFBA)
(membro externo)

Aos meus pais Edinaldo Ribeiro Braga e Maria Helena dos Santos Braga, a minha filha Uana Manhin Passos Braga, a minha companheira Maria José dos Santos e os (as) jovens.

[...] E na hora marcada
Dona alvorada chegou para se banhar
E nada pediu, cantou pra o mar (e nada pediu)
Conversou com mar (e nada pediu)
E o dia sorriu.
Uma dúzia de rosas, cheiro de alfazema
presente eu fui levar
E nada pedi, entreguei ao mar e nada pedi,
Me molhei no mar (e nada pedi) só agradei.
Calazans, Vevé e Geronimo, Agradecer e abraçar. 1986.

Quanto custa um sonho?
Alguma coisa ele sempre custa,
Muitas vezes muitas coisas ele custa,
Outras vezes outros sonhos ele custa.
Não importam os percalços, os sacrifícios,
Os espinhosos enredos.
Não importa uma vez vivido,
O sonho esta sempre num ótimo preço!
Elisa Lucinda, Poema A Conta do Sonho, 2010.

AGRADECIMENTOS

O presente registro é fruto de reconhecer o ato de amor, o apoio na relação educativa estabelecida não apenas nos dois anos do curso de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Identidades, mas na realização desse trabalho, que só foi possível em função da ajuda em diferentes momentos e manifestações de diversas formas.

Agradeço nas vibrações da cosmogonia afro-brasileira. Assim, saúdo a nossa ancestralidade, através dos nossos orixás, paterno e materno, na representação do nosso pai Oxalá, o criador e nossa mãe Oxum através das águas doces e do amor nas fontes que alimenta e renova meu ser nosso. Ao nosso Deus brasileiro, também contribuíram nas vossas energias e da natureza para zelar pela vida daquela que acredita na fé.

Nas fontes das pessoas agradeço a todos que diretamente ou indiretamente concorreram para a história dessa produção tornar-se realidade. Desse, modo cito alguns que serviram na representação de tantos corpos, mãos e mentes.

À minha família, em especial a minha mãe Maria Helena dos Santos Braga que nas suas experiências de vida enquanto mulher, negra, jovem representante da Pastoral Católica percebeu os estudos como forma de ampliar os horizontes e meu pai Edinaldo Ribeiro Braga na luta por autonomia sua influência em todos seus nove filhos, destaco a minha irmã Gloria Elizabete dos Santos Braga, como representantes desses entes queridos que vem lutando por inserção social de forma solidária.

À minha filha Uana Manhin Passos Braga na força, nas revisões de alguns artigos e, ainda pela instigação de desejar sua mãe sempre ativa, buscando novos caminhos. À Maria José dos Santos minha companheira pela determinação, admiração, levando a uma profunda inspiração e encorajamento para os estudos, sempre fazendo conexão com as minhas experiências educativas, apoio que se tornou verdadeiro alimento para superar os desafios encontrados pelo caminho.

Reconhecer que, Denise Botelho, mais que professora, orientadora, além de grande amiga, foi provocadora em questões desafiadoras no processo de apropriação e argumentação do que parecia incompreensível. Suas críticas sinceras e corretas fizeram perceber os erros e construir a partir deles, uma constante busca pela essência dessa investigação. Sempre disponível para comigo, sempre provocando o sonhar ao mesmo tempo o sentido das ações realizadas.

Aos membros examinadores, Mauricio Antunes Tavares - FUNDAJ e Ana Lucia de Souza - UFBA, pois a pesquisa foi realizada também com suas contribuições, propostas e considerações, momentos em que a pesquisa ganhou mais corpo, além de despontar os possíveis caminhos.

A todos os professores do Programa de Pós Graduação em Educação, Culturas e Identidades - PPGECI mediante a participação pedagógica espetacular, na pessoa da professora Cibele Rodrigues, que não mediu esforços para dar orientações nos primeiros artigos científicos publicados e à secretária Raquel Santos pelo apoio.

Aos professores e amigos José Nilton Almeida da UFRPE e Vânia Monteiro - UFSC, por proporcionarem apoio educativo e companheirismo, desde o momento de preparação para o ingresso no Mestrado. À vocês serei sempre grata.

Ao professor e amigo Ecivaldo Matos - UFBA, pessoa que tenho profundo apreço e carinho pelo apoio científico em fazer cumprir mais esta etapa da minha vida.

À Inaldete Pinheiro no seu ato de amor e coragem em traduzir o ativismo negro sempre avante, minha eterna gratidão.

Aos companheiros do NEAB - UFPE na pessoa de José Bento Rosa e Silva por desenvolver diversas atividades, dentre elas o CINEAB contribuindo para nossas inquietações e afirmações para a pesquisa. Ainda, aos demais colegas na pessoa de Dayse Cabral de Moura, pelo apoio nas minhas ausências durante os dois anos do curso.

Os (as) companheiros (as) estudantes e professores do Pré Acadêmico promovido pelo NEAB - UFPE nos bons momentos dos estudos de preparação em que pude estar com vocês e pela companhia, nas pessoas de Rosimery Santos, Ana Paula e Emerson Raimundo. Entre os professores gostaria de nomear Edelson Albuquerque como apoio pedagógico e poético.

Aos companheiros da direção e funcionários do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco, nas pessoas outrora da direção: Teresa Leitão, Luiza Valença, Lucila Gomes, e nas atuais Marinalva Lourenço, Heleno Araújo e Severino Porpino, por contribuírem na minha trajetória de uma nova visão de formação na ação, por uma educação de qualidade partindo da nossa realidade e proposição crítica às condições de trabalho. Além dos funcionários (as) e amigos Marcelo Figueiredo, Ester Monteiro, serei muito grata por todo apoio.

A todos os membros do GEPERGES - NEAB - UFRPE pelo diálogo e oportunidades ao me proporcionarem espaços de estudos e debates sobre uma educação

antirracista, sexista, com pesquisadores, estudantes, educadores e ativistas dos movimentos sociais.

A todos aqueles que fazem a Escola Estadual Professor Leal de Barros, quando precisei de sua ajuda, em especial à Teresa, Monica, Elizabete, Rose, Cícero David, Ana Lidia, Wagner Germano, Wellington Nunes e todos os estudantes que me ensinam muito de suas experiências de vida.

Aos amigos de caminho acadêmico da licenciatura em História nas pessoas de José Rudimar Constâncio, Ivete Caetano de Oliveira, e Marcelo Henrique de Miranda em nossas conversas calorosas sempre confiaram em mim e provocaram a somar esses saberes.

Aos meus amigos e amigas do Programa Pós-graduação em Educação, Cultura e Identidades, na representação de Anierkson Santos, Karla Barroca, Marília Mendes, Marcus Rodrigues e Marcos Solano, que mostraram serem partes de uma mesma família, que apesar de nossas diversidades temos pontos comuns a buscar, que nossas pesquisas subsidiem reflexões a sociedade.

Aos Movimentos Sociais de Pernambuco, em especial ao Movimento de Mulheres Negras nas pessoas de Maria José dos Santos, Mércia Alves, Mônica Oliveira, Piedade Marques e Rosa Marques, por compreenderem minhas ausências e participações pontuais nos momentos de formação e intervenção.

A todos que fazem a Escola de Formação Quilombo dos Palmares, nas pessoas de Divaneide Basílio, Maria Gerlane da Silva, Raimundo de Oliveira, Rosimere Soares da Silva, Marcelo Olímpio por me inspirar sempre as práticas educativas de inserção na vida e cultura popular.

A todos os Movimentos Sociais Juvenis do Nordeste, ressaltando a Rede de Jovens do Nordeste nas pessoas queridas: Alexsandra Bezerra, Pedro Soares, Péricles Chagas, Rildo Veras Martins, Rafael Almeida,-PE, Hélio Silva Barbosa-PB, Euzamara Carvalho-RN, Camila Silveira, Cintia Nascimento, David Barros,-CE, Tatiana Ferreira-MA, Vinicius Moura e Ianara Evangelista-PI, por aprender nas lições formativas os diversos jeitos e expressões nos seus modos de ser e fazer.

Aos espaços recreativos com amigos como Levian@s, na representação de Telma Ratta, Janaina Lima, Severina Lima, Lidia Lira e Adilson Ramos. Também ao projeto Melodia de Bodega nas pessoas de Gerson Flávio e Karine Raquel. E o Afoxé Tokolê em especial, a Maria Helena, Vera Baroni, Verônica e Jeovania-Jeo, na ludicidade esses grupos provocaram fluídas energias, assim como o compartilhar de

sentimentos como a alegria dos encontros com amigos que celebram a amizade, solidariedade, bem como se indignam com as injustiças sociais e violências.

Direciono agora meus agradecimentos aos (as) jovens do curso de Licenciatura e Pedagogia em especial a Alexsandro Oliveira da Silva, Élide Roberta Soares de Santana, Fernanda Alencar Lima, Karla Larissa de Lima Guilherme e Marta Raquel do Nascimento Oliveira sempre disponíveis e brilhantes. Não há palavras que traduzam minha gratidão. Eles (as) dividem comigo, são coautores nos recortes da vida, suas experiências juvenis dão sentido a mesma.

Muito obrigada. Axé!

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar processos identitários de jovens negros e negras do curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) - Campus Recife, na perspectiva de observar a percepção dos (as) jovens em suas práticas educacionais, com as dimensões de identidades: juventude, gênero e étnico-racial. Com esse propósito pretendemos ainda identificar as ações e ou políticas de promoção da igualdade racial, em face aos desafios decorrentes da ampliação da inserção de novos perfis socioeconômicos e étnico-raciais no ensino superior público brasileiro. A referida pesquisa desenvolveu-se em uma abordagem qualitativa, a partir da metodologia de história oral, na perspectiva de acompanhar fragmentos da história de vida de jovens negros e negras da UFRPE, em suas experiências, no que se refere às práticas cotidianas no cenário educativo. Utilizamos como aporte teórico Hambaté Bâ, Vansina e Thompson, por suas abordagens ressaltarem a análise das representações das camadas populares, abrindo possibilidades do estudo político da cultura, e como tem sido incorporado o papel do indivíduo em suas identidades pessoais e coletivas inter cruzam nos espaços e tempos. Adotamos denominar os sujeitos pesquisados (as) como co-autores (as) da produção mediante o suporte de suas vozes fundamentadas na metodologia da história oral. Com isso esperamos oferecer possibilidades de intensificar novas reflexões que contribuam nas discussões sobre políticas educacionais e processos educativos no interior das universidades, na perspectiva de provocar novos olhares frente à presença da juventude negra nos espaços acadêmicos.

Palavras-chave: identidades; juventude negra; gênero; práticas educativas; ações afirmativas.

ABSTRACT

The following study aims to analyse the identity process of young black women and men who are attending Pedagogy Bachelor's degree at the Federal Rural University of Pernambuco (Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)) – Campus Recife, in order to observe the influences of educational practices and the dimensions of identity: Youth, Gender and Racial-Ethnic. We intend to identify the racial equality promotion actions and policies, in light of the challenges that result from the enlargement of new socioeconomic and racial-ethnic profiles insertion into Brazilian superior education. his research is based upon qualitative approach, more specifically on oral history methodology, in order to follow pieces of young black women and men's lives at UFRPE, regarding their experiences in what refers to routine practices in the education environment. We chose, as theoretical support Hambaté Bâ, Vansina and Thompson, because of their approach emphasize the importance of the popular classes. This way, it is expected to offer opportunities to intensify new reflections that can contribute to educational policies discussions and to educational processes inside universities, in order to trigger new looks towards the presence of black youth in academic spaces.

Key words: Identity. Youth. Gender. Race. Educational Practices.

LISTA DE SIGLAS

CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CNE - Conselho Nacional de Educação
CUT - Central Única dos Trabalhadores
CCCS - Centre for Contemporary Cultural Studies
EC - Estudos Culturais
EPAJUCA - Espaço Pastoral da Juventude de Camaragibe
FUNDAJ - Fundação Joaquim Nabuco
GEPERGES/Audre Lorde - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidade Audre Lorde
HO - História Oral
HV - História de Vida
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES - Instituições Ensino Superior
JOC - Juventude Operária Católica
LDB - Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional
MUNECA - Mulheres Negras de Camaragibe
NEAB - UFPE - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de Pernambuco
PJMP - Pastoral da Juventude do Meio Popular
RUF- Ranking Universitário Folha
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINTEPE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Pernambuco
UAG - Unidade Acadêmica de Garanhuns
UAST - Unidade Acadêmica de Serra Talhada
UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco
UNB - Universidade de Brasília

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.1. Quantitativo de dissertações e teses sobre *juventude, raça, gênero e educação* defendidas em programas de pós-graduação em Educação.

LISTA DE IMAGENS

Imagem I – O cartaz de divulgação

Imagem II – Os (as) Jovens

Imagem III – Símbolo de Fernanda

Imagem IV – Símbolo de Karla

Imagem V – Símbolo de Elida

Imagem VI - Símbolo de Alexsandro

Imagem VII - Símbolo de Marta

SUMÁRIO

RESUMO	10
LISTA DE SIGLAS	12
LISTA DE TABELAS	13
INTRODUÇÃO.....	16
1. REVISÃO DA LITERATURA: JUVENTUDE, RAÇA E GÊNERO.....	23
1.1. Identidades: um conceito em construção.....	28
1.2. Juventude: diversidade e diferenças	31
1.3. Gênero: sentidos e possibilidades.....	37
1.4. Raça: conceitos em controversas.....	42
2. CONTEXTO DE MUDANÇAS: EDUCAÇÃO E O PARADIGMA EMERGENTE	46
2.1 Movimentos sociais na educação: Protagonismo do Movimento Negro	50
2.2. Reflexões sobre Políticas Públicas e Ações Afirmativas	55
2.3. Breve Histórico das Ações Afirmativas no Brasil.....	61
2.4. Ações Afirmativas nas Instituições Públicas Federais do Brasil.....	63
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	66
3.1. Diálogos com os teóricos da metodologia da pesquisa	67
3.2. História Oral e História de Vida: surgimento, usos e sentidos.....	69
3.3. Etapas da Pesquisa.....	72
3.4. Corpos, Memórias Negras: Experiências Coletivas	74
4. ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DAS JUVENTUDES NEGRAS	76
4.1. Paradigmas da educação na UFRPE <i>Campus</i> Recife: possibilidades e desafios	77
4.1.1. Aproximação com os Corpos, Memórias e Experiências.....	81
4.1.2. Experiências: instrumentos, fontes inspiradoras	86

4.1.3. Corpos negros pesquisados/as	88
4.2. Identidades e Símbolos	92
4.3. Juventude: Pertencimento Identitário	100
4.4. Juventude e o seu lugar na família.....	104
4.5. Juventude e seus espaços territoriais	109
4.6. Juventude negra estudantil	112
4.6.1. O advento, as condições de inserção na vida acadêmica.....	112
4.6.2. Universidade e as políticas de ações afirmativas.....	121
4.6.3. O dia a dia de aula do Curso de Licenciatura em Pedagogia	125
4.6.4. Tempos, espaços e sujeitos de intersecções com a Universidade	130
4.6.5. Lugar da cultura étnico-racial no curso de Licenciatura em Pedagogia.....	134
4.6.6. Permanência, artes de fazer no Campus Recife.....	137
4.6.7. Sonhos e projetos futuros	140
CONSIDERAÇÕES: CAMINHADA EDUCATIVA.....	143
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	148
APÊNDICE A - Ficha de identificação do/a participante	158
APÊNDICE B – Eixos de questões para entrevistas	159
APÊNDICE C – Termo de consentimento livre-esclarecido	160
APÊNDICE D - Termo de Autorização uso de imagem.....	161
ANEXO A - Grade curricular do Curso de Pedagogia.....	162
ANEXO B – Termo de aceite do curso de Pedagogia da UFRPE – <i>Campus Recife</i> ...	163

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo analisar as possíveis mudanças no processo identitário de jovens negros e negras, do curso de licenciatura em Pedagogia na UFRPE, *Campus* Recife, na perspectiva de observar a percepção dos (as) jovens, as suas práticas educacionais e as relações sociais: juventude¹, gênero² e étnico-racial³.

A proposição deste estudo se entrelaça com minha trajetória no que diz respeito às dimensões realçadas: juventude, pertencimento étnico racial e práticas educativas. No processo particular da minha identidade pessoal e coletiva, por ser *mulher negra, filha de pais negros e mãe de uma jovem negra*. Em minha trajetória profissional tenho desenvolvido algumas ações, tais como: assessorias em trabalhos com e para jovens em organizações não governamentais e movimentos sociais; ensino de História em escolas públicas; ações educativas junto a jovens, em sua maioria, das classes populares e negros (as) no ensino médio; pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades Audre Lorde (GEPERGES - Audre Lorde).

A pesquisa emerge de minha relação com a temática juventude negra, das próprias construções identitárias, a partir da minha ancestralidade e interações com outros diferentes sujeitos, em diversos espaços, sejam sociais, políticos ou educativos. A temática deste trabalho é uma constante no meu cotidiano enquanto educadora negra, por vivenciar alguns dos diálogos com o mundo juvenil no universo escolar, destaca-se o aspecto étnico-racial frente às políticas educacionais.

Por considerar a origem social a primeira experiência educativa e solidária, ressalto as aprendizagens no contexto familiar. Aprendi com meu pai, em seu pertencimento social nas atuações junto à comunidade local, como conselheiro e amigo de todos os moradores, na presença como corresponsável no processo educativo dos filhos e filhas, a fazer escolhas, entre elas lutar pela saúde com determinação. Assim, como a importância de escutar para poder manifestar-se nas interrelações. Já com minha

¹ Conforme os autores: Groppo (2004), Peralva (2007), Novaes (2000) e Tavares (2009) concebem a juventude em sua pluralidade, logo, utilizam a expressão “juventudes”.

² De acordo com Louro (2011) o conceito passa exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos.

³ Esta pesquisa assume o entendimento de que o conceito de raça não diz respeito apenas às características biológicas, mas à construção social e política dos sujeitos. Munanga (2008), Gomes (2008), Hall (2006)

mãe, a estima pelos estudos nos bilhetinhos deixados para execução das tarefas domésticas, ou nos recados de carinho, e, sobretudo na influência da vida pública, pois quando jovem foi operária e participou da Juventude Operária Católica - JOC. Por certo que essas experiências entusiasmaram e influenciaram desde cedo a minha participação em movimentos sociais juvenis, a Pastoral da Juventude do Meio Popular - PJMP, destacando o grupo Espaço Pastoral da Juventude de Camaragibe - EPAJUCA, Centro de Cultura Afro-Camarás e Mulheres Negras de Camaragibe - MUNECA.

Em outros momentos, como mulher, feminista e ‘mãe solteira’, assessoriei o Coletivo de Mulheres da CUT, grupos de Jovens e atuei como dirigente no Movimento Sindical dos Trabalhadores em Educação – SINTEPE. Igualmente, a convivência com minha filha e outros jovens fez brotar o *ser jovem* e o sentido deste na minha vida pessoal e profissional. Os dois processos de constituição identitárias citados anteriormente estimularam o meu envolvimento nas lutas coletivas, nos movimentos de cultura, educação e negritude, tornando-se referência afirmativa nos legados transmitidos pelos meus antepassados.

Quanto à temática das práticas educativas, se insere a partir da minha origem como estudante de escola pública, nas relações pedagógicas com as professoras, que contribuíram na descoberta dos meus valores identitários afirmativos de ser menina, negra e pobre, os quais foram base para minha formação no magistério. Posteriormente, estes referenciais identitários foram se ampliando tanto na licenciatura em História quanto no exercício do magistério.

No contexto das relações sociais de minha trajetória, reafirmo as diferentes identidades. Se por um lado, o pertencimento em ser mulher negra, estudante e professora desponta ao engajamento político e ético, mediante as reflexões das experiências vivenciadas, por outro, estas marcas identitárias me provocam a pensar como contribuir socialmente. Em outras palavras, estes elementos incentivam um maior aprofundamento no que se refere a pensar nos sujeitos que estão na educação infantil ao nível superior, de forma que se respeite a cultura do povo negro, especificamente a juventude negra.

Além dos aspectos mencionados anteriormente, importa explicitar outra mobilização para a pesquisa, cuja origem é a experiência no trabalho com e para jovens, desenvolvida em organizações não governamentais/ONG, Redes de Educadores e Redes de Jovens, desde 2003. Isso aguçou a minha percepção da diversidade de suas

expressões, sonhos e dilemas no ambiente societário, nos quais a juventude intervém das mais variadas formas, motivando-me ainda mais a investigar sobre essa temática.

Ainda neste contexto de aproximação da temática, destaco as participações nas atividades de estudos, pesquisas e extensão como, por exemplo, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros/NEAB da Universidade Federal de Pernambuco, desde a sua criação em 2011, onde me deparei com um novo perfil de estudantes na academia, em sua maioria de jovens pesquisando sobre as questões étnico-raciais e temas sobre as populações afro-brasileiras.

É importante frisar que a minha presença nas atividades do NEAB ajudou a observar os (as) protagonistas juvenis membros e convidados (as), ao mesmo tempo em que suscitou várias interrogações sobre as perspectivas de estudos e leituras, em face às lacunas de investigações acadêmicas, de suma importância para dimensionar a realidade social pernambucana e brasileira, entre elas os processos identitários dos/as jovens negros/as dentro do contexto educacional na universidade. Nesta investigação debruçei-me sobre os sujeitos das gerações juvenis nas dimensões de gênero e pertencimento étnico-racial no âmbito da Licenciatura em Pedagogia.

Identifica-se uma crescente atenção na conjuntura de construção das políticas brasileiras, como indica Rua (1998, p.731) ao propor “o entendimento das políticas públicas como conjunto de decisões e ações destinado à resolução de problemas políticos”. Todavia é possível perceber que esta noção recusa a ótica de “estado de coisas” ou “problemas políticos”.

Nesse sentido, três argumentos sustentam esta pesquisa. O primeiro argumento é o reconhecimento da juventude como sujeito de direitos tanto por parte da opinião pública, como das pesquisas e instituições acadêmicas. O segundo argumento é o aumento das iniciativas no âmbito dos canais de participação e ações governamentais federais que tiveram como público alvo os/as jovens nas políticas, no entanto, esse grupo populacional em termos percentuais tende a diminuir, porém suas demandas no âmbito das condições sociais e econômicas se mantêm como desafios, o que nos faz apresentar o terceiro argumento da descontinuidade etária dos (as) jovens em sua marca nos diversos espaços sociais. Segundo o IBGE (Censo demográfico 2012), o segmento de crianças, adolescentes e jovens até 29 anos de idade correspondiam a 46,6% da população brasileira total. A proporção deste grupo etário na população está diminuindo, dado que em 2004 representava mais da metade da população (54,4%).

Alguns diferenciais regionais merecem ser destacados: Em 2013, enquanto na Região Norte a proporção de pessoas neste grupo etário correspondia a 55,5% e na Nordeste era metade da população residente (50,0%), nas Regiões Sudeste (43,6%) e Sul (43,0%) esse público tinha menor participação na população. Em 2013, cerca de dois em cada três arranjos familiares residentes em domicílio particular tinham ao menos uma criança, adolescente ou jovem de 15 a 29 anos de idade.

Observa-se nesse contexto que a distribuição espacial no país reflete a significativa concentração de adolescentes e jovens na Região Nordeste. Isso nos faz atentar para a importância das políticas públicas de saúde, proteção social e educação para esta geração. Em particular destacam-se alguns dos dispositivos legais tanto nas políticas de juventude como da educação, alguns passos importantes na efetivação dos direitos e reparação das desigualdades vem ocorrendo.

Ressaltem-se, os seguintes mecanismos legais: a alteração da Lei Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDB) pela 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino sobre a história e cultura dos povos africanos e afro-brasileiros, em instituições de educação do nível fundamental ao nível superior, proporcionando novos referenciais sobre o povo negro na afirmação da identidade; somando-se a Lei o Conselho de Educação institui a Resolução Nº 1/2004, que dispõem sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; outro dispositivo é o Estatuto da Igualdade Racial nº 12.288/2010, que em seu conjunto de regras e princípios jurídicos visa coibir a discriminação racial e estabelecer políticas para diminuir a desigualdade social existente entre os diferentes grupos raciais; a Lei das Cotas para o ensino de graduação nº 12.711/2012, que obriga as instituições federais a reservarem vagas a candidatos negros/as – entre outros segmentos; enfim, a Lei 12.852/13, que institui o Estatuto da Juventude, o qual dispõe sobre os direitos dos jovens.

Estas proposições, embora apontem melhoras, permite-nos observar a necessidade de uma política nacional estrutural capaz de oferecer repostas aos problemas não totalmente solucionados, entre eles as reivindicações pela saúde integral e o acesso à cultura. O compromisso com a educação ainda tem sido desafio, e, sobretudo, com todos os avanços, observar-se que a juventude ainda é uma demanda enquanto sujeito para a agenda das políticas públicas, especialmente no que se refere às suas pluralidades e especificidades.

É importante registrar que sobre os instrumentos legais citados, há de se reconhecer que são resultantes das históricas de lutas e proposições dos movimentos sociais reivindicando cidadania. Entre eles está o movimento social negro, o movimento de luta contra o racismo, especialmente no âmbito educacional, nas políticas públicas, na configuração dos currículos e em processos de gestão escolar e produção de materiais didáticos.

Em que pese esse cenário, pesquisas e debates tem demonstrado os desafios persistentes no campo educacional, pela efetivação de uma revisão dos valores, currículos e novas produções de conhecimentos, numa perspectiva da diversidade étnico- racial, segundo Gomes (2007), diante do fato da população brasileira apresentar uma ascendência negra e africana multirracial que se expressa de formas diferentes, na cultura, na corporeidade e nas regiões.

Deste modo, esta pesquisa procura produzir conhecimentos voltados às questões da relação entre educação e as relações étnico/raciais na sociedade brasileira. Ao mesmo tempo é mais uma possibilidade de intensificar o surgimento de novas reflexões que contribuam para a discussão das políticas educacionais.

Ante estes aspectos surge um conjunto de preocupações, que no tocante ao tema da pesquisa sugerimos como questão central: **como ocorrem os processos identitários de jovens negros e negras, do curso de licenciatura em Pedagogia na UFRPE Campus Recife?**

A partir dessa questão surgem outras inquietações e indagações: (i) *o que indicam as práticas educacionais universitárias face às relações sociais de gênero e racial dos (as) jovens estudantes?* (ii) *quais são as experiências dos jovens negros e negras em face de sua condição estudantil, seus propósitos, estratégias de permanência e projetos futuros?* (iii) *quais ações existem na universidade para atender à ampliação da presença da juventude negra?*

Objetivo geral

Analisar os processos identitários de jovens negros e negras, do curso de licenciatura em pedagogia na UFRPE - Campus Recife.

Objetivos específicos

- Apontar aspectos da influência das práticas educacionais nas relações sociais, de gênero e racial dos (as) jovens estudantes, negros e negras na universidade.
- Identificar elementos das experiências dos jovens negros e negras em suas vidas em face de sua condição estudantil, os propósitos, estratégias de permanência e projetos futuros.
- Destacar avanços e desafios das ações existentes na universidade em relação à juventude negra.

Organização do texto

Nesta perspectiva, interessa-nos considerar a história de vida destes (as) estudantes negros/as, com base nos fundamentos teórico-metodológicos da História Oral, por considerar esta metodologia mais apropriada a favorecer as vozes das pessoas enquanto seres de memória, de cultura e de história de vida. Uma história polifônica e polissêmica, pois não se trata de buscar uma única versão, mas potencialidade das variadas significações. Para maior compreensão e desenvolvimento o trabalho ora apresentado encontra-se estruturado em quatro capítulos.

O primeiro capítulo tem como objetivo apresentar estudos anteriores relacionados ao tema desta investigação focalizando as categorias juventude, gênero e raça, a partir da produção organizada por Marília Sposito (2009), resultados de teses e dissertações defendidas no período de 1999-2006, e as dissertações no período de 2004 a 2011. Esse procedimento exploratório ocorreu em dois momentos: (i) revisão da literatura e (ii) aproximação dos conceitos de *identidade*, *juventude*, *gênero* e *raça*.

No segundo capítulo trataremos dos aportes teóricos, de modo a apresentar e contextualizar os paradigmas em que os sujeitos de investigação estão inseridos. Esse capítulo está organizado da seguinte forma: Contexto de Mudanças: Educação e o Paradigma Emergente; Possibilidades e Desafios; e Movimentos Sociais na Educação: Protagonismo do Movimento Negro. Ainda, neste capítulo apresentaremos algumas reflexões sobre as políticas públicas fazendo um paralelo entre as políticas específicas, destacando-se as ações afirmativas, com ênfase ao ingresso de jovens negros (as) nas universidades públicas.

O terceiro capítulo tratará dos procedimentos metodológicos da pesquisa, a partir dos escritos de Delgado (2010), Thompson (1992), Bâ (2010) e Vansina (2010), autores

que refletem a metodologia da história oral, levando em consideração as tradições culturais dos (as) estudantes afro-brasileiros (as), suas vivências no contexto da universidade e observar como são atendidos pelas políticas de ações afirmativas na universidade pública.

O quarto capítulo apresentará os procedimentos desenvolvidos no campo a partir das coletas de informações, ou seja, as análises das experiências das juventudes negras, detalhando a aproximação com o campo de pesquisa, as considerações das práticas educativas e experiências, como também, as reflexões no que significa ser jovem para estes (as) estudantes nas dimensões de gênero, raça e etnia, e como a Universidade vem atendendo aos estudantes negros e negras.

É importante frisar a parceria desses (as) jovens denominados (as) coautores da pesquisa, uma produção embasada nos fundamentos da História Oral.

Portanto, esta pesquisa busca a construção de novos conhecimentos voltados a questões da educação em face das relações étnico-raciais no contexto universitário, sugerindo deste modo que novos subsídios explicitem a discussão sobre o segmento juvenil negro e as políticas educacionais.

1. REVISÃO DA LITERATURA: JUVENTUDE, RAÇA E GÊNERO

Neste capítulo propomos uma revisão da literatura, bem como o levantamento das produções acadêmicas que se aproximam do objeto de estudo. Para tanto, utilizamos a pesquisa bibliográfica como procedimento exploratório, que segundo Vasconcelos

Representa uma modalidade estratégica de abordagem a ser utilizada dentro de seções particulares de pesquisas inspiradas no paradigma da complexidade, principalmente nos tópicos de contextualização, dada a característica de multiperspectivismo necessária no enquadramento de um objeto. (2013, p. 159).

Vasconcelos destaca que pesquisas ancoradas no paradigma da complexidade, supõem exigências tais como a contextualização de acordo com o objeto a ser investigado.

Essa pesquisa bibliográfica para construção e revisão do referencial teórico-conceitual apresenta-se em dois momentos. O primeiro momento refere-se à avaliação do estado da arte apresentado por Sposito (2009), a partir dos descritivos das produções no campo temático que envolve Juventude, Gênero, Raça e Educação.

O segundo momento também se concentra em aspectos teóricos, mas a partir de um levantamento realizado com as palavras-chave desta pesquisa por meio da aproximação com autores em um percurso interdisciplinar. Esse levantamento sugere diversas conexões possíveis por considerar um mosaico de conceitos multifacetados.

O objeto desta pesquisa é intrinsecamente interdisciplinar, por isso adotamos uma abordagem considerando os escritos de Fazenda (2011); Morin (2003); e Nicolescu (1999). Segundo Nicolescu (1999, p.22) “[...] a interdisciplinaridade ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade também permanece inscrita na pesquisa disciplinar”.

Do ponto de vista desses autores não é fácil definir a interdisciplinaridade por causa do seu caráter polissêmico. Mas, afirmam que a pesquisa interdisciplinar significa a cooperação entre disciplinas permitindo novos graus de conhecimentos, gerando interfaces e novos subsídios, para além de uma única área. Nesta investigação, por exemplo, poderemos realizar incursões teóricas em diversas disciplinas, tais como Educação, História, Filosofia, Antropologia, Sociologia, entre outras.

Compreendemos que a postura interdisciplinar tem resultado em avanços significativos nos estudos científicos. No caso da temática juventude observa-se um número elevado de investigação e disseminação de informações sobre a situação dos

jovens em suas diversas experiências. Conforme as autoras Sposito (2009) e Abramo (2007), desde os anos 2000 os jovens passam a ser tema de investigação, dissertações de mestrado e teses de doutorado, em suas experiências e formas de socialização.

Essa constatação é identificada pelo levantamento coordenado por Sposito (2009), ao analisar o Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BTD) no período de 1999 a 2006. Ao produzir um estudo sobre o estado da arte das pesquisas realizadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação, Ciências Sociais e Serviço Social no Brasil, com ênfase no sujeito jovem e na condição juvenil a partir de diferentes eixos temáticos, o balanço apresenta um total de 1.427 dissertações e teses.

A partir da identificação de Sposito (2009) constata-se que existe uma forte presença da temática juventude em estudos realizados no campo da Educação, com 883 pesquisas sobre trajetórias escolares de jovens na Educação Básica e no Ensino Superior. Entretanto, observa-se que essas pesquisas representam somente 6,1% da produção acadêmica total em Educação.

Ainda no campo da Educação, no que corresponde aos jovens universitários, foram localizadas 126 pesquisas (12,9%). Do total de trabalhos, apenas 46 versam sobre juventude negra, independentemente de sua posição no fluxo da educação escolar, representando 4,74% do total dessa produção em Educação. Percebemos com isso que os estudos sobre a juventude, em sentido plural, já ocorrem, todavia mais investigações podem e devem ser realizadas, pois se trata de um tema emergente.

Considerando o objetivo desta investigação, no segundo momento da pesquisa bibliográfica, buscamos identificar teses e dissertações defendidas no período entre 2004 e 2012, com enfoque em juventude, raça, gênero e educação. Foram encontrados dezesseis trabalhos em diferentes áreas do conhecimento, cujos resumos apontam que os temas desses trabalhos, em sua maioria, estão relacionados à juventude negra e cultura. Na área de Educação foram encontrados doze trabalhos referentes ao acesso e permanência, negro e educação, mas apenas três com relação à juventude negra no ensino superior (Holanda, 2008⁴; Valverde, 2008⁵; Ferreira, 2011⁶), todos defendidos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB).

⁴ Holanda, Maria Auxiliadora de Paula Gonçalves. Trajetórias de vida de jovens negras da UNB no contexto das ações afirmativas. Ano 2008. Dissertação de Mestrado em Educação, da Universidade de Brasília. (2008) Acesso [http://www.btd.ibict.br/banco de teses](http://www.btd.ibict.br/banco_de_teses), acesso dia 01/09/2014.

No levantamento em Educação realizamos o seguinte quadro:

REGIÃO	UNIVERSIDADE	NÍVEL	
		MESTRADO	DOCTORADO
NORDESTE	UFPE	02	
	UFRPE	01	
CENTRO OESTE	UNB	03	01
	UCG	01	
SUDESTE	UNICAMP	01	01
SUL	UFSC		01
	UFRG		01
TOTAL		08	04

Fontes: Sites das Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações das Universidades.

Todos esses trabalhos apresentam como ponto comum a pesquisa sobre negros a partir de seu pertencimento étnico racial e na relação com a instituição escolar. Contudo, as produções expõem alguns aspectos peculiares. A pesquisa de Holanda (2008) investigou as trajetórias de vida de jovens mulheres que ingressaram pelo sistema de cotas nos cursos de Pedagogia e de Direito da Universidade de Brasília. Analisou as experiências das jovens na família, na escola e na Unb: como aconteceu o preconceito, discriminação, estereótipos e suas formas de enfrentamento. Assim como, como ocorreu a construção da identidade de gênero, raça e juventude nos espaços mencionados. Já a produção de Valverde (2008) examinou a percepção e as expectativas em relação a políticas de cotas para negros/as na Universidade de Brasília. Foram oito grupos de jovens estudantes do 3^a ano do ensino médio de quatro escolas,

⁵ Valverde, Danielle Oliveira. Para além do Ensino Médio: a política de cotas da Universidade de Brasília e o lugar do/a jovem negro/a na educação. Dissertação de Mestrado em Educação, da Universidade de Brasília. (2008) Acesso <http://www.bdt.d.ibict.br/banco-de-teses>, acesso dia 01/09/2014.

⁶ Ferreira, Erika do Carmo Lima. Identidade, Raça e Representação: narrativas de jovens que ingressam na Universidade de Brasília pelo sistema de cotas raciais. 2011. Acesso tese de doutorado em Educação, da Universidade de Brasília. (2011) Acesso <http://www.bdt.d.ibict.br/banco-de-teses>, acesso dia 01/09/14.

sendo duas públicas e duas particulares. E, por sua vez, Ferreira (2011) analisou as narrativas feitas com oito universitárias e dois universitários, que ingressaram em diferentes cursos da UnB por meio do sistema de cotas. As narrativas mostraram as experiências dos/as estudantes no ambiente familiar, na trajetória escolar e na vivência acadêmica, bem como a existência de estratégias de convivência ou de confronto frente as situações de segregação ou resignificação da identidade negra.

Ao examinar tais estudos verificamos que as vozes dos sujeitos das pesquisas são visibilizadas e oferecem subsídios para análise do processo de implementação da política de cotas na UnB, bem como, as experiências dos/as estudantes no ambiente familiar, na trajetória escolar e acadêmica.

Com base nesses elementos, constatamos nas referidas produções, alguns aspectos em comum, como a alusão à temática das juventudes, da educação nas relações étnico-raciais, bem como o recorte espacial do Distrito Federal e a política de ações afirmativas.

Por outro lado, outros aspectos são distintos, especialmente no que tange às questões de identidade, de gênero, de juventude. Os sujeitos envolvidos, as metodologias aplicadas e o contexto social são bastante peculiares. Verifica-se diversos sujeitos juvenis, com enfoques diferentes, em particular Valverde (2008) ao analisar a partir do Ensino Médio, já Holanda (2008) ao analisar no âmbito do Ensino Superior. Doutro modo, Ferreira (2011) em suas narrativas mostra que ser negro (a), em todos os aspectos da trajetória de vida traz uma série de significados que se constroem de forma relacional, num jogo identitário em que atributos são alinhados ou confrontados na determinação da (auto) representação dos sujeitos. Verifica-se que a condição de cotista teve interferência nesse processo.

Coloca-se, pois, a seriedade de estudos e pesquisas acadêmicas sobre a presença de jovens negros (as) no contexto educacional do ensino superior no Brasil, e, sobretudo, no interior de processos identitários. Inscrita neste campo de demandas de produção, esta pesquisa define seus propósitos tendo como campo a UFRPE *Campus* Recife, ao mesmo tempo em que identificamos paradoxos que levantam atenções para a referida investigação.

É importante registrar, que Recife é o segundo município do Estado de Pernambuco com maior desigualdade no rendimento mensal entre brancos e pretos, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012). E, além

disso, ressaltamos que a questão racial também atravessa as desigualdades vivenciadas pela juventude no Brasil e no referido estado quanto acesso à educação e ao mercado de trabalho.

Nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 2012 –, percebe-se que os (as) jovens vão paulatinamente abandonando os estudos a partir da inserção no mercado de trabalho e na medida em que avançam na idade. No entanto, preocupa o percentual dos chamados “nem-nem” (não estuda, não trabalha nem está procurando trabalho), chegou a 9,6 milhões no país em 2012. Isto corresponde a uma em cada cinco pessoas da respectiva faixa etária. O Amapá aparecia no topo do *ranking*, com 27,8% de jovens que não trabalhavam nem estudavam, seguido por Alagoas (27,4%) e Pernambuco (26,9%). Por outro lado, Santa Catarina destacava-se com apenas 12,7%.

Observamos, portanto, que as realidades de condições dos jovens nas diferentes unidades da federação são bastante diversas, inclusive no campo da educação, seja do ensino fundamental ao ensino superior.

No âmbito da UFRPE - *Campus* Recife temos dois aspectos que nos motivam à realização deste estudo no campo da Educação: (i) ser a UFRPE a primeira universidade pública a estabelecer como componente curricular o tema de *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*, conforme previsto na Lei nº 11.645/2008, que altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003; (ii) pelo levantamento bibliográfico realizado encontra-se poucas produções no tocante às práticas educativas na perspectiva de estudo/análise que examine e subsidie o acesso e a permanência da população negra na universidade.

Levando-se em conta tudo o que foi exposto, ressaltamos a contribuição das produções de pesquisas ora mapeadas, por examinar a mesma temática em suas dimensões sociais, políticas e culturais em época, local e relações de poder diferentes. Desta forma, os conhecimentos produzidos são também uma atividade social e politicamente orientada. Assim como nesta pesquisa, ao tratar dos processos identitários de jovens negros (as) do curso de Licenciatura em Pedagogia em uma instituição pública federal de ensino superior, na busca de construir subsídios referentes à educação nas relações étnico raciais, a partir da visibilidade dos elementos constituintes do fenômeno social que designamos processos identitários da respectiva juventude negra pesquisada.

1.1. Identidades: um conceito em construção

O contexto contemporâneo emerge transformações estruturais em vários aspectos: economia, sociedade, política e cultura, que interligados revelam a complexidade de tendências traduzindo em perdas, transformações e, paradoxalmente novas possibilidades. Essas mudanças, dentre elas, ressaltamos a revolução tecnológica, a crise do sistema capitalista, a crise do regime socialista, a emergência de novos movimentos libertários e, sobretudo as tensões e embates que passaram oferecer uma nova base de conhecimento para as novas formulações teóricas de identidade.

Nessa conjuntura as discussões sobre identidade transitam as antigas e novas identidades que alegam consigo, de modo intrínseco, antigas e novas alteridades. Desse modo, o referido debate perpassa a partir da “crise da identidade” com características da modernidade tardia como refletem os autores Castells (2002), Hall (2013), Laclau (1999), Silva (2013) e Woodward (2013). Ao abordar a qualidade do outro ser diferente em construção, os respectivos autores rejeitam a concepção de uma identidade estável e homogênea, percebendo a identidade fluída, fragmentada e contraditória.

É nesse sentido que os teóricos Laclau (1993), Hall (2006, p.9) argumentam “[...] que as identidades modernas estão entrando em colapso, que um tipo de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX”. Essa mudança de “sentido de si” estável tem sido chamada de deslocamento ou descentração do sujeito e traz uma nova construção da noção de identidade, supondo serem incompleta e negociável, como afirma Laclau (1993, p. 208): “La categoría de sujeto esta penetrada por le mismo carácter polisémico, ambiguo e incompleto que la sobre determinación acuerda a todo identidad discursiva”.

Para os autores, a ideia de estrutura deslocada não tem mais um centro único, passando por uma “pluralidade de centros de poder” (Laclau, 1999; Hall, 2006). Nessa produção de novas identidades, a identidade de classe deixou de ser considerada como única, como afirma Hall (2006, p. 45) “surgindo o nascimento histórico que passou a ser denominado de política de identidade, ou seja, uma identidade para cada movimento”.

É possível observar que essa política de identidade encontrou bases nos novos movimentos sociais, a partir do fato de serem marcados pelas diferenças que agruparam pessoas descriminalizadas que passaram a produzir contestações. Afirma, Woodward

A política de identidade concentra-se em afirmar a identidade cultural das pessoas que pertencem a um determinado grupo oprimido ou marginalizado.

Essa identidade torna-se, assim, um fator importante de mobilização. (2013, p.34).

Na análise da referida autora, uma das compreensões do que vem a ser a política de identidade de grupo, desses movimentos sociais, marcados pela diferença e negação é o fato de pertencerem a determinado grupo marginalizado e de evocarem ações políticas. Possivelmente, não apenas contestações, mas a mobilização e intervenção política.

Percebemos que as diferentes manifestações identitárias são marcadas por condições distintas nas relações sociais, históricas, culturais e pelas circunstâncias econômicas. Para Castells (1999) distinguem-se em três origens e construção de identidades: a primeira identidade legitimadora refere-se às primeiras origens, a construção social ligada às instituições dominantes; a segunda identidade de resistência relaciona-se aos sujeitos que desvalorizados, discriminados pelas instituições, pela ação do confronto a negação institucional agem de forma radical; a terceira identidade de projeto quando os atores conseguem produzir alternativas, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade.

As contribuições analíticas de Castells nos colocam a observar que essa tipologia não se constitui essencialista. Além disso, há três situações a serem analisadas: (i) o processo mutante tanto nas identidades como na sociedade; (ii) a observação que podemos relacionar os grupos identitários de resistência ou de projetos nos novos movimentos sociais ou grupos de ações coletivas; (iii) o cuidado para não homogeneizar o determinado no grupo, pois no seu interior existirá o paradoxo entre o ser pessoal e político dos membros de um grupo.

Nessa linha de pensamento Castells busca ampliar o conceito de tipos de identidade. No caso dos movimentos sociais (negros, mulheres, juvenis), a identidade política pode ser relacionada com o conceito de identidade coletiva de resistência ou de projeto. Os sujeitos que estão participam das ações coletivas, ou movimentos sociais, não formulam um projeto próprio que seja expressão de sua autonomia frente à realidade adversa.

Para Botelho (2014, p. 3582) “muitas jovens que estão na universidade que foram beneficiadas pelo sistema de reservas de vagas, pela ausência de empoderamento feminino não conseguem assumir um protagonismo político em defesa das políticas reparatórias”. Na leitura feita por Botelho, as jovens beneficiadas pelo sistema de

reservas de vagas estão distantes de incorporar a emancipação individual e também a consciência coletiva tão necessária para a superação da dominação social e dependência social.

No contexto da UFRPE, faz-se necessário investigar o perfil desses (as) jovens ingressantes no curso de Pedagogia, em seus processos identitários e suas peculiaridades na busca de compreender suas experiências particulares enquanto fenômeno social na perspectiva situacional. Como explicita Woodward (2013)

As identidades são produzidas em momentos particulares no tempo. Na discussão sobre mudanças globais, identidades nacionais e étnicas ressurgentes e renegociadas e sobre os desafios dos “novos Movimentos sociais” e das novas definições das identidades pessoais e sexuais, sugeri que as identidades são contingentes, emergindo em momentos históricos particulares. (p. 39)

As formulações de Woodward se orientam na direção de considerar que a noção de identidade política não se encontra enquadrada em ideias pré-configuradas, mas em contingentes processos construtivos e negociáveis. Ela sugere que as identidades provisórias venham produzir focos de confluências perante as trajetórias particulares.

A partir dessa linha de raciocínio, outra contribuição importante no sentido das diferenças como base da construção das identidades é a de Scott que denomina de diferenças de poder, a partir das quais ocorre a relação desigual. Segundo Scott (2005, p. 18) “as identidades de grupo são um aspecto inevitável da vida social e da vida política, e as duas são interconectadas porque as diferenças de grupo se tornam visíveis, salientes e problemáticas em contextos políticos específicos”.

De certo modo, podemos aproximar tais considerações para compreender o que caracteriza a diferença no processo de construção das posições identitárias, na qual se produz as relações de poder. Na perspectiva de considerar a identidade e a diferença como processos de produção social, reconhecemos a ideia de Silva (2013, p. 96): “a identidade e a diferença tem a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com a disputa e luta em torno dessa atribuição”.

Quando, pois, nos propomos a analisar processos identitários foi a partir de uma perspectiva situacional e suas contradições no nosso entendimento de diferença, sobretudo como se constituem os processos de determinados grupos em expressões de gênero, raça, geração juvenil.

Compreendemos que é uma tarefa complexa observar processos identitários de jovens homens e mulheres, em seu pertencimento étnico-racial, em um contexto específico do curso de Pedagogia, pois não discorre apenas entender sobre a identidade e diferença, mas ao compreender a realidade social, antes de tudo, nos debruçamos sobre estes processos.

Esperamos que a noção sobre identidade seja compreendida como fenômeno social, evitamos essencializar as identidades por entendermos estar em construção. Ainda ao pensar processos identitários não podemos prescindir de sua dimensão política, pois esses, ao mesmo tempo, produzem diferença a um processo identitário de localização social e histórico.

Sem pretender fomentar dicotomias, buscamos eleger uma perspectiva da complexidade e pesquisa interdisciplinar, em um possível diálogo com processos identitários de jovens homens e mulheres em seu pertencimento étnico-racial no contexto específico do curso de Pedagogia da UFRPE. Para tanto, investigaremos aspectos de identidade e diferença, ao mesmo tempo em que buscaremos compreender a realidade social.

Ao compreendermos a noção de identidade como fenômeno social, nos situamos na perspectiva de quem busca problematizar e evita essencializar as identidades, por entendermos que elas estão em construção, bem como, de pensar processos identitários na visão relacional, situacional e conflituosa em suas diferenças e sentimentos de pertença.

1.2. Juventude: diversidade e diferenças

O conceito de juventude tem adquirido crescente importância nas análises sociais de diferentes orientações políticas e acadêmicas. Neste contexto, juventude é ainda um conceito impreciso, ou seja, um conceito em construção nas diversas concepções de diferentes autores, os quais preferem provocar o aprofundamento das novas referências sobre essa categoria social.

Bourdieu (1983) provoca-nos com a afirmação de que “juventude é só uma palavra” na perspectiva de que as divisões entre as idades são arbitrárias. Ele nos alerta a não cairmos em uma visão precipitada, enquanto pesquisadores, de conceber a

juventude como segmento de interesse comum, para além de todos os outros. Isto implica em aprofundar sobre as diferenças e desigualdades que marcam as muitas formas de viver dessa juventude.

Ao aprofundarmos os estudos tomamos a noção de Levi e Schmitt (1998, p.7) “[...] sem cessar de que não existe uma juventude única e que a diferenciação social, as desigualdades em termos de riqueza ou de emprego aí fazem sentir todo seu peso”. Essa concepção traz a ideia da juventude em suas condições demarcadas a partir das sociedades modernas.

Procuraremos evidenciar como os autores Bordieu (1983), Levi e Schmitt (1998), Gomes (2007), Groppo (2004), Passarini (1998), Peralva (2007), Reguillo (2007), Santomé (2011), Souza (2011), Tavares (2013; 2011; 2009) apoiam o campo temático da juventude, com os quais comungamos da concepção de ser diverso e ao mesmo tempo diferente. Acrescenta-se a isso a compreensão da complexidade das análises macro sociais e micro sociais, no que dizem respeito aos processos identitários destes (as) estudantes negros e negras, pessoas comuns, como corpo de memória social, de experiências e como desenvolvem suas práticas educativas.

Há que se considerar a complexidade do conceito de juventude, uma categoria social constituída de processos históricos e culturais a serem analisados de acordo com o momento histórico em que está inserida. Essa condição juvenil envolve diversos recortes – classe, gênero, raça, escolaridade, entre outros, sobre os quais nos apoiamos, na abordagem de Reguillo

Es importante plantear de entrada que los jóvenes no representan una categoría unívoca. La juventud es una categoría construida culturalmente, no se trata de una esencia y, en tal sentido, la mutabilidad de los criterios que fijan los límites y los comportamientos de lo juvenil, está necesariamente vinculada a los contextos socio-históricos, producto de las relaciones de fuerza en una determinada sociedad. (2007, p. 49).

Ao analisarmos a abordagem de Reguillo (2007) percebemos que a juventude não se restringe a aparente unidade, mas deve ser compreendida na sua diversidade. Do mesmo modo que ser jovem em diferentes tempos históricos, também nas sociedades encontraremos distintos significados que não são fixos. Assim, ressaltamos que em nenhuma das definições a geração juvenil foi conceituada exclusivamente pelas exigências biológicas, muito menos por critérios jurídicos, conforme sugere Levi e Schmitt (1998).

Tal referência seguiu parâmetros predominantemente sociais, símbolos e outros valores que interferem na maneira de compreender a juventude e que influenciam nosso entendimento nos modos de ser dos (as) jovens. Segundo Abramo (2005), podemos identificar diferentes concepções sobre a juventude, a saber: juventude como etapa de preparação, transição entre infância e a idade adulta; juventude como etapa problemática e juventude cidadã como sujeito de direitos.

Nesta direção, nos deteremos à forma de conceber a juventude no projeto de modernidade, alinhada ao paradigma do adultocentrismo, que leva a conceber o adulto como centro, desconhecendo as culturas infantis e juvenis, como explicita Santomé (2011). Essa concepção é uma das mais difundidas e reforça a ideia de juventude como uma condição de transitoriedade, cuja etapa de vida deve ser pensada como passagem para a fase adulta, tendo o sentido de suas ações presentes limitadas à expectativa de um tempo futuro. Sobre esse ponto de vista, Dayrell (2007), Tavares (2011, 2009), Peralva (1997) afirmam a cristalização do ciclo de vida no tempo linear, elemento característico da modernidade, e ainda, sob o viés da transição, questionam o ciclo biológico por negar à juventude construir sentidos para a sua vida presente. Como profere Tavares

Desta forma, é possível questionar a ideia do ciclo de vida pensado sob o signo da transição, pois que este conceito induz a refletir sobre o processo vital do ser humano de forma linear, a partir de enquadramentos que representam cada etapa da vida associada a características que seriam essenciais para os indivíduos que se encontram nesse momento de vida. (2009, p. 34)

Na abordagem do autor, a indagação sobre a ideia de transição para a fase adulta frente ao projeto da modernidade nas transformações do ciclo de vida, nas convenções das instituições sociais, pois concentram esforços na preparação dos indivíduos para o papel adulto. Assim, as transformações do ciclo biológico devem ser pensadas não como uma mera transição, mas como um período da vida, ou seja, representação de cidadão (ã) para sua vida no presente.

Ao problematizar a concepção da juventude no futuro e compreender o tempo presente, a associa ao contexto contemporâneo, onde todos os habitantes de um mundo em constante transformação, certamente afetarão os adultos e no caso dos (as) jovens desenharão novas referências.

Entender os referenciais da juventude entre o processo do mundo moderno para o contemporâneo nos ajuda a afirmar a noção do ser jovem dentro de um processo histórico. Neste sentido, faz-se necessário o exercício para compreender o referido

termo em conexão com as transformações políticas, econômicas e culturais, no caso, desse momento marcado por expressões culturais, mas ao mesmo tempo pelos efeitos negativos do capitalismo como o consumismo, a violência, a criminalidade juvenil, que suscitam preocupações por parte do Estado ante essa nova onda da juventude como problema, como alega Groppo

A juventude é uma constante preocupação das sociedades modernas e contemporâneas, uma permanente “questão pública”. Na verdade, existem ciclos, fases em que a preocupação com a juventude é enfatizada. Por exemplo, a partir do final do século XVIII e em todo o século XIX, diversos ciclos de preocupação com a “delinquência” e/ou promiscuidade juvenil das classes trabalhadoras se deram, conforme a industrialização e a urbanização iam se aprofundando e se estendendo pelos países da Europa e, logo, para todo o mundo. (2004, p. 10).

É possível observar nas ideias do autor que a juventude passou a ser vista como problema social, com um indicativo de que se concentra nas camadas mais pobres da sociedade. Com esse discurso alguns setores como o dos intelectuais (cientistas, juristas, políticos, pedagogos, psicólogos, médicos etc.) justificam a relação entre o avanço do capitalismo industrial em uma nova “modulação flexível”, resultando nos problemas sociais, ambientais, dentre outros. Isso determinaria ser da questão da juventude-problema uma demanda pública a ser solucionada, porém o que de fato ocorre é o fortalecimento das políticas compensatórias.

Em consonância, Tavares (2009; 2013), Groppo (2004), Sposito (2005) e Abramo (2005) analisam e sugerem as limitações em conceber a juventude como etapa problemática. Este enfoque condena a juventude, pois parte da associação entre jovens e problemas e, por consequência da associação à noção de “classes perigosas” ou “comportamentos de riscos”. Como afirma Tavares

Os estudos desenvolvidos pela Escola de Chicago e por pesquisadores que seguiram essa vertente privilegiavam o estudo dos grupos marginalizados e criminalizados, sendo precursores das pesquisas que posteriormente se dissolveram em torno do tema “delinquência juvenil” alguns desses olhares acabaram por fortalecer uma visão distorcida da juventude enquanto “problema social” ao invés de tomar como objeto de estudo os problemas sociais da juventude. (2009, p. 52)

Essa forma de compreender a juventude não pelos problemas sociais que a atingem, mas transformando-os nos problemas da juventude, leva a conotações sociais distintas sobre a mesma. Entendemos que na contemporaneidade, os diversos sentidos na forma de perceber o ser jovem permitem estabelecer uma relação no campo da

academia sobre o que pensam desses sujeitos, como no campo das políticas esboçando diferentes concepções, bem como propostas de políticas públicas.

O surgimento de um amplo estudo no campo da Sociologia, não apenas a crítica a teoria funcionalista, mas a compreensão das relações sociais vem corroborar para, a partir das práticas das produções culturais, novas possibilidades de conceitos, conforme Peralva

O novo significado dos estudos sobre juventude emerge ao que parece desse conjunto de transformações. Enquanto o adulto vive ainda sob o impacto de um modelo de sociedade que se decompõe, o jovem já vive em um mundo radicalmente novo, cujas categorias de inteligibilidade ele ajuda a construir. Interrogar essas categorias permite não somente uma melhor compreensão do universo de referências de um grupo etário particular, mas também da nova sociedade transformada pela mutação. (2007, p. 25).

Nessa abordagem estudos da juventude se vêm relacionados com o contexto sociopolítico em que o jovem está inserido. Esse novo sentido rompe com binarismo ora a ideia do jovem estável, ou a ideia da juventude como problema, a fim de adaptá-los ao mundo adulto. É importante frisar que os novos estudos surgem de certo modo a partir das iniciativas dos jovens em suas potencialidades, dilemas para influenciar o próprio contexto em transformação.

Abramo (2005) afirma a concepção de reconhecimento dos jovens como atores dinâmicos da sociedade e com potencialidades para responder aos desafios trazidos pelas inovações tecnológicas e transformações produtivas. Ainda acrescentamos o argumento de Abramo:

Nessa visão, a juventude é compreendida como etapa singular do desenvolvimento pessoal e social, por onde os jovens passam a ser considerados como sujeitos de direitos e deixam de ser definidos por suas incompletudes ou desvios. Tal diretriz se desenvolve, em alguns países, depois dos anos 90, em grande medida inspirada nos paradigmas desenvolvidos no campo das políticas para a infância e para as mulheres (2005, p. 22).

Esse enfoque traz uma afirmação positiva da juventude, como sujeito de direitos, inserida em um contexto de mudanças. Ressaltamos que em certa medida esses direitos foram conquistados pela ação de diferentes movimentos sociais, dentre eles os Movimentos Sociais Juvenis.

De acordo com Tavares (2013, p. 1) “Pensar o jovem como aquele que está dentro do espírito de seu tempo requer considerar as dimensões do tempo e do espaço social na vida cotidiana dos jovens”. O autor reitera, pois que a categoria jovem demanda diversas dimensões, desde a ótica do tempo histórico e social, de modo

particular para cada indivíduo. De maneira que, a juventude revela na vida cotidiana, outros constituintes identitários (gênero, raça, urbano, rural, etc.) que nas camadas populares tais condições compreendem não apenas diferenças, mas desigualdades.

Observamos que a juventude poderá envolver mais categorias e estas conexões ocorrerão por vários fatores históricos, político sociais, econômicos e culturais. Em se tratando da identidade da juventude negra brasileira perpassa a construção pessoal e coletiva em diferentes contextos. Gomes utiliza-se da seguinte afirmação:

No caso brasileiro, essa tarefa torna-se ainda mais complexa, pois se realiza na articulação entre classe, gênero, e raça no contexto de ambiguidade do racismo brasileiro e da crescente desigualdade social. (2007, p. 98).

A autora ofereceu expressiva contribuição crítica na temática étnico racial no que corresponde, no campo educacional, ao problematizar a diversidade racial, as defasagens da política educacional como indicativos para melhorar a promoção da igualdade racial. Nessa direção outro argumento da autora Souza:

O fato é que a desigualdade racial persiste na sociedade brasileira e os números evidenciam que um dos efeitos da situação de desvantagem também se manifesta na esfera escolar que, a despeito de algumas transformações, mantém pouco alterada a média de anos de estudos entre brancos e negros. (2011, p. 49).

Essas reflexões baseadas nos indicadores, diagnósticos confirmam a crítica à política educacional por não dar conta das diversas juventudes, que por não terem oportunidade tendem a ser excluídas. Por isso, é importante considerar “as culturas negadas”. Isto reconfigura a missão do sistema educacional em contribuir para que os estudantes possam reconstruir a cultura, considerando o mais indispensável para tornarem-se cidadãos e cidadãs a partir do conhecimento, atitudes e valores culturais que a juventude afirma acima de todas as coisas.

Salientamos que pensar o papel do sistema educacional frente ao novo tempo, aos novos sujeitos na perspectiva de não ocultar as distintas culturas, provoca inquietações quanto ao avanço dos processos identitários da juventude enquanto uma etapa de vida. Pois, trata-se de considerar a juventude, como sujeito de direitos, inserida no processo de construção de suas identidades, no ser jovem e no fazer parte da sociedade brasileira. Isto tem desafiado a agenda nacional e local, fazendo os diversos atores, governos, sociedade civil entre outros setores, perceberem as tensões e demandas deste segmento social.

Compreendemos que, historicamente as tensões sociais e étnico raciais das juventudes suscitem reflexões levando em consideração os atores sociais, o que está em disputa, quais os discursos que mediam as relações de poder e, sobretudo, os contextos sociais em que se inserem.

Entendemos que a possibilidade de constituir processos identitários, dada a condição juvenil, está articulada a um número significativo de instituições sociais responsáveis por sua realização. Nesse sentido, a família, escola, igreja, universidade, mas outras formas de associações e organizações culturais das mais tradicionais ou novas proporcionarão processos de socialização da juventude ou não, de acordo com o grau de oportunidades na oferta desta rede de instituições.

Portanto, as categorias juventudes, gênero e raça podem ser observadas nas relações com o contexto social, cultural e educacional e, emergem situações distintas. Isto implica a noção de perspectiva da diversidade e ao mesmo tempo as peculiaridades, que não podem ser consideradas apenas como momento de passagem, transição.

1.3. Gênero: sentidos e possibilidades

Ao analisar o conceito de gênero, objeto de diversas conotações, requer discuti-lo nos pressupostos disciplinares, que entre eles destacamos dos estudos feministas, nas ciências políticas, na história, na literatura, na educação, na sociologia. No entanto, aproximar da categoria gênero é, sem dúvida, uma tarefa complexa.

Ao tratar de gênero como categoria descritiva, ainda que utilizada de modos diversos, dialoga com os recursos teóricos na perspectiva de fundamentar processos identitários nas dimensões de gênero. Adotamos gênero como uma categoria móvel, instável em espaços históricos distintos. E ainda, apoiaremos compreender o conceito a partir de Haraway (1995), Louro (2011), Rago (1996), Silva (2008), Scott (1999, 2005), Carneiro (2003), Gonzalez (2008) em suas abordagens pós-estruturalistas.

É possível observar que o conceito de gênero intercrusa com a história do movimento feminista contemporâneo, que em suas críticas a exploração masculina, ao utilizar os argumentos da política da diferença sexual formulou novas orientações. Segundo Louro

No final da década 1960 - que o feminismo, além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas. No âmbito do debate que a partir de então se trava, entre estudiosas e militantes, de um

lado, e seus críticos ou suas críticas, de outro, será engendrado e problematizado o conceito de gênero. (2011, p. 19)

Dentro desta perspectiva percebe-se a efervescência ancorada em tensões no tempo social e cultural, que se manifesta através das conquistas no âmbito das leis, das políticas públicas, assim como da expressiva produção acadêmica marcada por novas significações, ressaltadas por Scott (1999) ao se referir à diversidade de interpretações presentes na historiografia norte americana, enfatizando o termo gênero.

Nessa direção o campo da história produz uma variedade de sentidos, como afirma Silva (2008)

Neste sentido, a palavra é usada de quatro formas principais: Como sinônimo de sexo ou de mulher, para denominar relações sociais estabelecidas entre homens e mulheres; como as diferenças culturais o que é naturalmente característico do feminino ou do masculino e, como uma categoria de análise sem uma “essência fixada”. (2008, p.76).

Apesar da diversidade de sentidos, observamos nesse campo da nova história a dimensão notável no discurso historiográfico em analisar as mulheres como sujeitas da história, objetos de narrativas e críticas nas relações culturais e sociais. Outro aspecto presente nos paradigmas interdisciplinares do campo acadêmico problematiza e recusa um tipo de abordagem que reforça a visão estática de realidade, confrontando o modelo das ciências modernas.

De acordo com Haraway (1995),

A ciência sempre teve a ver com a busca de tradução, convertibilidade, mobilidade de significados e universalidade - o que chamo de reducionismo quando uma linguagem (adivinha de quem) é imposta como o parâmetro para todas as traduções e conversões. O que o dinheiro faz no âmbito das trocas do capitalismo, o reducionismo faz nos poderosos âmbitos mentais das ciências globais: finalmente há apenas uma equação. (1995, p. 16).

O argumento de Haraway dialoga com o pensamento científico nos estudos de gênero, recusa o determinismo biológico e a hierarquia da distinção sexual. Com isso, amplia os estudos de gênero não mais centrado no sujeito universal, isto é, masculino, branco, cristão, ocidental, heterossexual.

Essa crítica a exploração masculina, ao utilizar os argumentos da política da diferença sexual ampliou outras questões a serem analisadas das desigualdades, não restringindo as questões de gênero como também de raça. Como afirma Scott:

Aqui as analogias com a classe e com a raça eram explícitas; de fato as pesquisadoras feministas que tinha uma visão política global, invocavam regularmente as três categorias como cruciais para a escrita de uma nova história. O interesse pelas categorias de classe, de raça e de gênero assinalava, em primeiro lugar, o envolvimento do/a pesquisador/a com uma história que incluía as narrativas dos/as oprimidos/as e uma análise do sentido e da natureza da sua opressão, e em segundo lugar organizadas ao longo de, no mínimo, três eixos. (1999, p.73)

Na abordagem da autora, o sentido de gênero passa a ser entrelaçado com outras categorias, como classe e raça, que estão relacionados com desigualdades e divisões sociais. Tudo isso perpassa as relações de poder e deve ser considerado nos três eixos: gênero, classe e raça, como também geração, confrontando categorias clássicas. O alargamento temático envolvendo esses eixos e as novas contribuições intelectuais resultaram numa avaliação crítica não apenas no interior dos movimentos sociais, mas na elaboração teórica.

Não é nossa pretensão realizar uma análise detalhada das tensões e fases vivenciadas no interior do movimento feminista, porém faz-se necessário refletir sobre o mesmo. Considerar que esse primeiro momento intitulado como “primeira onda”, qualificado como de cunho conservador, promoveu o feminismo na perspectiva universalista dos direitos iguais, a divisão sexual do trabalho, porém negando as diferenças de raça.

Segundo teóricas feministas como Costa (2005), Louro (2011), Rago (1996), em relação ao feminismo ocorreram desdobramentos denominados como “ondas feministas”, primeira, segunda e terceira onda, que historicamente se sucederam em épocas diferentes, construídas de acordo com as necessidades sócio-políticas.

De certo modo, não podemos afirmar que todas as mudanças sociais e políticas são de responsabilidade dos movimentos sociais, principalmente os movimentos feministas. Além de questionarem a organização sexual, social, econômica e cultural, centrada na hierarquia construída pelo homem branco, existem as críticas das organizações de mulheres negras ao modelo de feminismo ocidental, como afirma Gonzalez:

Apesar dos aspectos positivos em nossos contatos com o movimento de mulheres, as contradições e ambiguidade permanecem, uma vez que, enquanto originário do movimento de mulheres ocidental, o movimento de mulheres brasileiro não deixa de reproduzir o “imperialismo cultural” daquele. (2008, p. 40)

Nas reflexões de Gonzalez (2008) no que diz respeito à articulação dos movimentos de mulheres, na década de 80 no Brasil, caracterizava-se por tensões com o feminismo ligado ao modelo ocidental baseado nos interesses das mulheres brancas de classe média. Esse momento de crítica e resistência em meio ao autoritarismo dialoga com o surgimento do “feminismo de resistência” conhecido como segunda onda.

Observando a afirmação de Carneiro, a princípio as lutas internas no movimento feminista ocasionaram conflito e divisão dentro do movimento, porém ao longo do tempo novas orientações e ações foram desenhando o que a autora chama de

solidariedade intragênero ou intragrupo, pelo fato de as relações étnico-raciais constituírem-se impacto para as mulheres negras.

A consciência de que a identidade de gênero não se desdobra naturalmente em solidariedade racial intragênero conduziu as mulheres negras a enfrentar, no interior do próprio movimento feminista, as contradições e as desigualdades que o racismo e a discriminação racial produzem entre as mulheres, particularmente entre negras e brancas no Brasil. O mesmo se pode dizer em relação à solidariedade de gênero intragrupo racial que conduziu as mulheres negras a exigirem que a dimensão de gênero se instituisse como elemento estruturante das desigualdades raciais na agenda dos Movimentos Negros Brasileiros. (2003, p.120)

Carneiro (2003) apresenta que a junção das identidades de gênero e raça inseridas no processo social refletidas pela ordem capitalista, faz emergir novas articulações e vem promovendo intervenções na agenda política anti-machista e antirracista. No entanto, em meio a este processo de ampliação das políticas e emancipação, buscando assegurar uma agenda específica das mulheres negras, à igualdade de direitos se estabelecem novos desafios.

É possível observar que Carneiro (2003), Scott (1995; 2005), Woodward (2013) e outros (as) autores (as) pós-estruturalistas, pós-feministas, pós-coloniais conseguem trazer não apenas a diferença de gênero, classe, mas a de raça, incluindo a de geração, dentre outras. De certo modo são noções no ponto de vista da dimensão relacional de poder. Desta forma, o estudo de gênero enquanto objetos de estudos devem ser observados a partir dos elementos inter-relacionados no tecido social histórico, em suas diferenças e articulação das relações de poder. Como assegura Silva:

Os estudos de gênero estão atentos a como, em diversas sociedades e momentos, uma dada visão de gênero construiu-se e impôs-se discursivamente para um grupo, apontando para a sua historicidade, verificando como ela se articulou as relações de poder, desconstruindo-a (2008, p. 80).

O argumento da autora sobre os estudos de gênero fundamenta-se nos diversos tempos a partir do cotidiano em suas relações históricas, focando em recortes espaciais e temporais no discurso de poder relacional. Para Silva, os cuidados metodológicos no campo dos referidos estudos baseiam-se numa abordagem qualitativa em oposição a produzir o sentido de gênero simplificado e fixo, mas na perspectiva da investigação permear muito além das relações macrossociais, construindo através do contraste. Do ponto de vista de Scott:

Temos necessidade de uma rejeição do caráter fixo e permanente da oposição binária, de uma historização e de uma desconstrução genuínas dos termos da diferença sexual. Devemos nos tornar mais auto-conscientes da

distinção entre vocabulário analítico e o material que queremos analisar. Devemos encontrar formas (mesmo que imperfeitas) de submeter sem cessar nossas categorias à crítica e nossas análises à auto-crítica. (1999, p. 84)

Ora, como sublinha Scott a construção de gênero dirige-se à oposição binária, sugere elaboração de significados que implica desde o conflito de poder, o questionamento do contexto, assim como a possibilidade de compreender gênero a partir das diferentes esferas do cotidiano. Nesse sentido, como indica a própria autora, a pesquisa como processo não se encerra na recusa ao determinismo, à construção hierárquica, se posicionada para teorizar práticas numa perspectiva analítica.

Essa compreensão oferece-nos a possibilidade de relacionar com a referida pesquisa, processos identitários do curso de Pedagogia. O exercício de perceber a representação de um lado pode ser individual e de outro pode ser coletiva. Somando a isso, os sujeitos em suas múltiplas identidades se contrapõem ao masculino universal como também ao feminino universal.

Essa perspectiva emerge as novas condições do feminismo dentre suas especificidades, como explicita Carneiro:

Ao politizar as desigualdades de gênero, o feminismo transforma as mulheres em novos sujeitos políticos. Essa condição faz com que esses sujeitos assumam, a partir do lugar em que estão inseridos, diversos olhares que desencadeiam processos particulares subjacentes na luta de cada grupo particular. Ou seja, grupos de mulheres indígenas e grupos de mulheres negras, por exemplo, possuem demandas específicas que, essencialmente, não podem ser tratadas, exclusivamente, sob a rubrica da questão de gênero se esta não levar em conta as especificidades que definem o ser mulher neste e naquele caso. (2003, p. 119)

De certo modo, podemos aproximar a consideração de Carneiro de “Enegrecer o feminismo” num novo olhar feminista e antirracista, ao integrar em si tanto as tradições de luta do movimento negro como a tradição de luta do movimento de mulheres sob essa nova identidade política, decorrente da condição dos direitos específicos das mulheres, no caso negras.

Portanto, ao atentar para os cuidados metodológicos contribui para elaboração de discursos sobre as diferenças, como sugere Scott, Carneiro, que propõem que o conceito de gênero inclua não somente o sexo, mas também classe e raça, assim como acrescentamos o de geração na pesquisa, abrindo possibilidades para pensar como se constituem e ocorrem as mudanças.

1.4. Raça: conceitos em controversas

Os conceitos não se restringem a concepção teórica, mas a dimensão linguística, pois os mesmos não nascem do vazio. Eles são emersos de um determinado contexto de um problema e, ou determinada conjuntura para de fato surgirem e serem preenchidos de sentidos. É nesta perspectiva que vamos aproximar do conceito de raça, localizando alguns definidores em tempo distintos.

Tratamos do conceito de raça em construção, de disputa e de representação social e política. Exceto naquilo que se refere ao componente principal, a ideia de categoria biológica.

O uso frequente da categoria raça é como categoria discursiva, por ser utilizada de modos distintos em diferentes tempos históricos. Em alguns estudos, raça se relaciona com o biológico, em outros é tratado por definições culturais. Esse uso analítico de raça acontece articulado às diferentes tradições teóricas, apontadas nos trabalhos que constroem a gênese da categoria, como podemos constatar em Gomes (2008), Hall (2016), (2013), Munanga (2008), (2010), Schwarz (1993), Todorov (1993).

Iniciemos com um breve resgate histórico que registra a construção da noção de raça a partir do século XVIII, com os iluministas, onde o termo raça passava a ser explicado pela ciência clássica e esse novo termo critica o velho regime, ou seja, a ordem religiosa, introduzindo, por exemplo, considerações científicas na base da razão, no uso das ciências naturais. Assim, os membros se agrupavam por possuir características físicas comuns.

É possível observar que o termo raça tem história e em cada contexto vão se configurar novos sentidos conforme as circunstâncias sociais, políticas e culturais. Neste sentido, o surgimento das ciências especializadas a partir do século XIX redefinirá o sentido de raça como marcadores genéticos hereditários numa especialização das ciências em classificar as raças humanas. Segundo Schwarz

No contexto intelectual do século XVIII, novas perspectivas se destacam. De um lado, a visão humanista herdeira da Revolução Francesa, que naturaliza a igualdade humana; de outro, uma reflexão, ainda tímida, sobre as diferenças básicas existentes entre os homens. A partir do século XIX, será a segunda postura a mais influente, estabelecendo-se correlações rígidas entre patrimônio genético, aptidões intelectuais e inclinações morais. (1993, p. 46-47).

Como argumenta a autora, estes definidores genéticos são rigorosos e vão indicar as raças em superiores e inferiores. Schwartz (1993) ao analisar o conceito de raça pela mudança histórica de um período ao outro, aponta a especificidade contextual de cada tempo como fundamental à mudança da noção de raça. Em se tratando do uso de raça no projeto da modernidade vão acrescentar dentre as tarefas científicas classificar as particularidades hereditárias, o critério da cor da pele, bem como outras características morfológicas como incumbência da “empresa científica”. Munanga (2010).

Na história da construção da concepção de raça humana as noções biológicas vão encontrar em meados do século XIX formulações seja no chamado darwinismo social, cujas formulações desenvolveram a eugenia, seja nos regimes totalitários, através do enaltecimento da pureza das raças constituídas de espécies distintas. No entanto, no final do século XIX, as definições de raça vão encontrar a substituição da biológica pelas definições culturais. Quando Todorov alega (1993, p. 166) “No fim do século XIX a modificação mais importante a afetar a noção de raça é a que a transpõe do plano físico para o plano cultural”.

No contexto contemporâneo a noção de raça tem sido apropriada pelos diversos atores sociais num processo complexo de disputas, destacando no Brasil esse cenário da construção das políticas de ações afirmativas. Como afirma Munanga:

É o que acontece atualmente no Brasil quando os diversos meios: midiáticos, legisladores, dirigentes, movimentos sociais, ativistas, acadêmicos, lançam mãos dos argumentos de alguns estudiosos para aclarar suas posições em favor ou contra as cotas ditas raciais nas universidades públicas brasileiras. (2010, p. 172).

Para Gomes (2007) o racismo brasileiro tem características próprias. Mas as discussões em torno do tema raça vão encontrar disputas em diferentes espaços. Ainda nesta direção Hall aponta:

Tem-se feito um esforço para que a questão da “raça” seja reconhecida com seriedade na teoria política em geral, no pensamento jornalístico e acadêmico. Esse silêncio tem sido rompido à medida que esses termos se impõem sobre sua consciência política. (HALL, 2009, p. 76).

O debate sobre a categoria raça apresenta um esforço de elaboração paradoxal: Por um lado vamos encontrar referenciais que apresentam o uso da raça como construção nos espaços e tempos históricos. Por outro, encontraremos bases de sustentação teórica que tendem a considerar a inexistência de diferenças raciais.

Dentro desta perspectiva, despontam as ideias de supervalorizar a identidade nacional a partir da miscigenação racial, e que as desigualdades raciais são profundamente sociais. Esta ideia vai encontrar fundamentação na década de 30, em que vários campos disciplinares na antropologia, artes, literatura vão produzir o mito da democracia racial.

Essa argumentação é um exemplo dos sentidos da disputa de significados que permeia nosso país num momento de se equiparar as desigualdades sociais e raciais. Atualmente, pesquisas realizadas por antropólogos, educadores, sociólogos revelam o quanto a discussão de raça traz outras vertentes, apontando o quanto a miscigenação racial e cultural brasileira é complexa, como ressalta Gomes:

As pesquisas comprovam que a intensa miscigenação racial e cultural brasileira, uma das características da nossa diversidade cultural, não está devidamente representada nos diversos setores da sociedade, sobretudo, nos postos de comando, nos meios acadêmicos, nos primeiros escalões da política e nem na composição das camadas médias. No caso do negro, mesmo quando estes conseguem algum tipo de ascensão social, não deixam de viver situações de racismo e de serem tratados com desconfiança, como um incômodo. (2007, p. 1002).

Dentro desta perspectiva, Gomes (2007) aborda a dificuldade nos dados reais da ascensão dos sujeitos negros e negras ao ideário da miscigenação. Frente tal situação, ao compreender como ocorrem os processos identitários de jovens negros e negras faz-se necessário observar quais as dificuldades no âmbito educacional e as implicações do pertencimento racial em sua identidade.

Entendemos que discutir o tema com base na ênfase pós-estruturalista ao contexto de crítica antiessencialista das concepções étnico-raciais torna-se complexo. Entretanto, ao compreender a noção de raça enquanto discurso, poderemos trazer observações complementares sobre, por exemplo, o racismo. Isto implica em observar essa noção em situações específicas de lugar, assim como o exercício local e global em suas conexões, para que possam revelar aspectos comuns e particulares sobre as referidas questões. Hall utiliza-se do seguinte argumento:

É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo. Contudo, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza. Esse “efeito de naturalização” parece transformar a diferença racial em um fato fixo e científico, que não responde a mudança ou a engenharia social reformista (2009, p. 76).

Desse modo, é importante observar a existência de várias análises em torno do entendimento da palavra raça, assim como dos conceitos de seu real significado em diferentes contextos. Pois, em cada espaço temporal as relações de poder determinam os discursos sociais dos indivíduos.

2. CONTEXTO DE MUDANÇAS: EDUCAÇÃO E O PARADIGMA EMERGENTE

“O desafio da complexidade do mundo contemporâneo constitui um problema-chave do pensamento e da ação política” Morin, (2005, p.76).

O surgimento do paradigma complexo é uma das mudanças mais importantes na transição entre os dois milênios. Esta conjuntura expõe uma complexidade de sentidos, resultando neste processo de crise das ciências em geral e ao mesmo tempo de alternativas epistemológicas no campo das identidades, da cultura e da educação.

As contribuições desses campos colocaram em cena não apenas a conceituação, mas provocam ações. Em se tratando das identidades cuja noção baseia nas diversas dimensões da identidade cultural, política e social, entre outros processos que obedecem dinâmicas diferentes. No campo da cultura, por ser criação humana, embora tenha sentido distinto à educação considera-se interligada pelas diversas forças sociais, em uma nova configuração de situar-se, produzir-se no processo de transformações sociais. E na educação, em seu papel pelo exercício reflexivo evidencia quando se articula o conhecimento aos sujeitos e aos contextos. Como explicita Morin (2005, p. 31) “[...] fornecer aos alunos, aos adolescentes que vão enfrentar o mundo do terceiro milênio uma cultura que lhes permitirá articular, religar, contextualizar, reunir os conhecimentos que adquiriram”.

As mudanças têm implicado o debate acadêmico causando uma série de indagações sobre os paradigmas vigentes, as identidades e as práticas pedagógicas. Observa-se que estão sendo desenvolvidas diversas experiências em todas as áreas do conhecimento e em efervescência os modelos culturais tradicionais estão dando sinais de desgaste. O que na afirmação de Santos (2011, p. 25) “sinais tão evidentes que podíamos falar de uma crise paradigmática”.

Este processo vivia-se paradoxalmente: se de um lado instalava-se as tensões e mal-estar na comunidade científica a resistência às mudanças dos pressupostos paradigmáticos. De outro, estimularam a outros cientistas e intelectuais, ao criticarem o paradigma dominante em seu modelo de racionalidade caracterizado pelo progresso científico, acentuando o aumento da desigualdade, o individualismo e a competição, a formularem proposições do paradigma emergente, como afirma Santos:

A ciência pós-moderna, ao senso comunicar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria da vida. É esta que assinala os marcos da prudência à nossa aventura científica. A prudência é a insegurança assumida e controlada. (2008, p. 91).

É neste cenário, impulsionado pelas intervenções de cientistas e intelectuais envolvidos nos grupos feministas e no movimento negro, que os Estudos Culturais em suas possíveis contribuições sobre a noção de cultura, identidade vão criticar as desigualdades e o desrespeito ao ser humano, apresentando denúncias às explorações as diversas identidades de gênero, raça e geração.

Este paradigma proporciona novos referenciais sobre a produção de conhecimentos na compreensão dos estudos das identidades, bem como, traz a centralidade na diversidade cultural produzida cotidianamente. Para Morin (2011, p. 57) “não se deve acreditar que a questão da complexidade só se coloque hoje em função dos novos progressos científicos. Deve-se buscar a complexidade lá onde ela aparece em geral ausente, como por exemplo, na vida cotidiana”.

Em particular, no contexto brasileiro apresenta o paradoxo de desafios e possibilidades: Por um lado enfrentamos a situação da juventude se constituir como um dos grupos sociais mais afetados pelas desigualdades socioeconômicas, de gênero e raciais. Por outro, a constatação de que este segmento revela-se enquanto categoria estratégica no potencial de transformação da realidade, o que é bastante significativo. Desse modo, se não investirmos em ação política teremos sérios problemas, não apenas na crítica a educação, mas no âmbito do desenvolvimento humano, social, político e cultural do país.

É nesta perspectiva que o debate sobre a Juventude como sujeito de direito na sociedade brasileira passa, neste início do século XXI, pela incorporação das políticas públicas. Esta iniciativa vem se consolidando em decorrência da insistência dos atores envolvidos (Organizações não Governamentais [ONG], movimentos sociais, entre estes se destacam os grupos juvenis, universidades, gestores públicos). Esta agenda pública da juventude leva a promover a democratização dos direitos humanos e hoje passa também pelo debate sobre a diversidade das identidades.

O momento conjuntural ao qual nos referimos, impõe exigências para os segmentos que compõem a sociedade, de modo especial (pesquisadores, profissionais da educação e gestores públicos) na exigência de atualizar-se sobre os sujeitos inseridos

neste contexto na medida em que as representações culturais se multiplicam, supondo a necessidade de repensar as novas formas de compreensão dos sujeitos na perspectiva da reestruturação das relações de poder.

Esse cenário brasileiro é de uma complexidade particular e distinta, pois há uma diversidade de tendências que se inter cruzam, desafios e perspectivas, constituindo uma variedade de intenções que trazem perdas, transformações e, paradoxalmente, novas possibilidades. Como afirma Nilma Gomes

Esse contexto complexo atinge as escolas, as universidades, o campo de produção do conhecimento e a formação de professores/as. Juntamente às formas novas de exploração capitalista surgem movimentos de luta pela democracia, governos populares, reações contra-hegemônicas de países considerados periféricos ou em desenvolvimento (2012, p. 103).

Do ponto de vista da autora este contexto denominado de complexo exige por parte do pesquisador um maior aprofundamento sobre as mudanças em curso e o fenômeno das identidades – jovem, negra, homem, mulher, bem como, suas inter-relações, enfatizando não apenas a objetividade e racionalidade, mas também, outros aspectos como a subjetividade e emoção. Segundo Santos:

Resgatar a dimensão emocional não significa supervalorizá-la: nem só razão, nem apenas emoção. O que está se propondo é articular pares binários. Razão sem emoção não capta a característica humana, enquanto emoção sem razão conduz a parte alguma. (2009, p. 27)

A partir da complexidade, torna-se possível contemplar as dimensões humanas no âmbito: subjetivo, intersubjetivo, no caráter ativo, construtivo, afetivo e histórico do sujeito, como também nas relações dinâmicas com o meio social. Desse modo, aproximamos da teoria da complexidade em sua fundamentação pedagógica, embora em fase de construção traz em seu referencial elementos de mudança epistemológica.

Segundo Morin (2011, p. 104), “[...] a ideia fundamental da complexidade não é a de que a essência do mundo seja complexa e não simples”. É que essa essência seja inconcebível. A complexidade é a dialógica ordem/desordem/organização. Mas, por trás da complexidade, a ordem e a desordem se dissolvem, as distinções se diluem. O mérito da complexidade é o de denunciar a metafísica da ordem.

Morin (2011) ao abordar o paradigma da complexidade aprofundou o conhecimento sobre paradigma simplificador. Pontuamos aqui que em seus problemas essenciais e nas características do pensamento ocidental hegemônico restringiram o conhecimento complexo dos processos humanos por um meio, procedimentos de uma lógica mecânica e determinista.

As referidas observações pressupõem críticas aos modelos paradigmáticos que em sua importância no sentido mais amplo de contribuir numa formulação científica, não apenas da crítica negativa, nas contribuições dos autores Basarab Nicolescu (1999), Boaventura Santos (2008) e Edgar Morin (2005, 2011) levantam não apenas críticas, mas formulam novas proposições.

Desta perspectiva, destacamos a importância da crítica ao paradigma tradicional na sua influência cartesiana em considerar o conhecimento de forma estruturalista e fragmentada. De maneira que ao hegemonizar o conhecimento na valorização da razão, a ciência como verdade absoluta levava a analisar a partir dos dados experimentados a qualquer situação. Diante deste quadro, o ser humano adquire uma visão fragmentada não somente da verdade, mas de si mesmo e dos seus sentimentos. Como afirma Basarab Nicolescu (1999, p. 5) “A morte do homem, que anuncia tantas outras mortes, é o preço a pagar por um conhecimento objetivo”.

Esta concepção gerou uma hiperespecialização crescente que trouxe perdas, transformações e, paradoxalmente, novas aberturas, na formulação deste novo paradigma, que embora em fase de construção seja possível referenciar na Teoria da Complexidade, propondo outra forma de pensar os problemas contemporâneos numa razão complexa, que buscase estabelecer relações entre esses pólos contraditórios, e, também, diálogos cada vez mais amplos entre as disciplinas e entre os saberes.

É importante, ressaltar que estas novas formulações não são soluções inventivas e criativas no campo das ciências sociais, mas possibilidades de considerar a invisibilidade dos diversos sujeitos, as relações sem partir de padrões de hierarquização, mas produzir a inclusão do conhecimento no cotidiano da vida. De acordo com Ferreira

A complexidade do mundo não é uma invenção das ciências sociais e nem das ciências humana, tampouco é uma invenção de Edgar Morin ou de Basarab Nicolescu. A complexidade do mundo, aquilo que é tecido em conjunto é assim desde que o imaginário humano por meio da linguagem e na própria linguagem, tratou de inventar a vida. (2007, p. 105)

De acordo com Nicolescu (1999): “as pesquisas disciplinares e a transdisciplinaridade não são antagônicas, mas complementares”. Observa-se, que a transdisciplinaridade é distinta e que sua base epistemológica de sustentação são três pilares: O primeiro são os níveis de realidade, que interligam os espaços e tempos; o segundo pilar o terceiro incluído que em suas identidades carregam objetividades, subjetividades, diversidade e diferenças; e o terceiro a complexidade em que a teoria do

conhecimento torna-se aberta, ou seja, não acabada, fechada em si mesma, trazendo uma nova compreensão da realidade em curso, dos sujeitos nas suas relações sociais.

As contribuições de Nicolescu possibilitam a formulação de uma nova lógica, a lógica do terceiro que associado ao termo incluído, numa metodologia transdisciplinar, faz com que esse termo apareça no cenário da epistemologia. Segundo Nicolescu (1999) “Para traduzir a necessidade de uma alegre transgressão das fronteiras entre as disciplinas, sobretudo no campo do ensino, para ir além da pluri e da interdisciplinaridade”.

Nessa abordagem pretende problematizar as diversidades e as oposições e, ainda, dialogando com o princípio teórico na concepção de Morin, os pontos antagônicos, os traços da incerteza que permitem a religação de diferentes saberes, construindo relações das partes com o todo, em busca de uma compreensão significativa.

Ao refletir sobre o lugar da identidade relacionamos com o terceiro incluído que no contexto adverso analisamos nos níveis da realidade, desde o cotidiano escolar e as possíveis mudanças no interior não apenas da escola, mas do sistema. Neste sentido os autores provocam pesquisadores e educadores a compreender quem são os sujeitos das relações e processos educativos. Como subsidiar numa produção de conhecimentos, princípios pedagógicos, onde a identidade, diversidade, interdisciplinaridade relaciona-se com o contexto desigual social e racial vivido pela população brasileira, destacando os jovens negros e negras.

Percebe-se a importância da pesquisa em educação que aponta os sujeitos terceiro incluídos na perspectiva da complexidade, de envolver o processo interdisciplinar e não mais o produto como característico do modelo cartesiano. Daí a proposta de pensar a pesquisa a partir de uma estratégia de desconstrução de estudos convencionais na busca de análises numa perspectiva da complexidade, onde elementos diferentes interagem em partes, e com o todo. As partes ente si do objeto do conhecimento e o contexto a ser analisado.

2.1 Movimentos sociais na educação: Protagonismo do Movimento Negro

Observa-se que a realização de mudanças epistemológicas vem ocorrendo a partir do jogo de ações e interações sociais. A partir desse ponto de vista, o do Terceiro Termo Incluído formulado por Nicolescu (1999) deslocando para um outro ponto de

vista, a construção do conceito dos Movimentos Sociais. A proposta desta seção é compreender a construção desses segmentos, especificando o Movimento Negro, o que questionam e propõem e sua relação com a educação.

Para nos aproximarmos dos conceitos de movimentos sociais, buscamos as reflexões de Lage (2013), Gohn (2011) o que não se restringe à concepção teórica, mas ao contexto sócio histórico de onde são produzidos. Desse modo, encontraremos vários teóricos apresentando abordagens analíticas sobre movimentos sociais. Porém em determinadas décadas, 30 e 40, designava o surgimento pelo movimento operário europeu, o que significa de acordo com Renon (1996) o tipo clássico, que é o movimento operário que marcou a sociedade industrial do século XIX ao início do século XX.

Observamos que nos estudos teóricos sobre os novos movimentos fora designado como fenômeno social. Isto implicou em orientações diferentes das bases marxistas, ou seja, uma nova forma de fazer política fora do eixo classista, que veio sendo difundido não apenas pela Europa, mas em toda América Latina, conforme conferimos em Lage:

Nos anos 1970 e início dos anos 1980 um grande número de movimentos sociais surgiu e se disseminou através da América do Norte, Europa e América Latina – movimento de mulheres, ecológico, movimentos de luta pela terra, movimento indígena, negro e LGBT. Esses movimentos que tem uma ênfase nas lutas por identidade e reconhecimento foram designados de Novos Movimentos Sociais (NMS) (2013, p. 24).

Nos pressupostos de Lage (2013) em diálogo com Gohn (2011) e, Gomes (2007) compreende-se este surgimento como “Novos Movimentos Sociais” que vão pautar reivindicações tanto de caráter de direitos humanos universais, como pautas específicas que vão ao mesmo tempo, criticar a identidade universal, levantar suas demandas de singularidades nas opressões enquanto movimento de mulheres, negro, entre outros, e passarão a ser reconhecidos como os “Novos Movimentos Sociais”.

No que se refere ao Movimento Negro as críticas ao enfoque classista promovido pelo movimento dos trabalhadores passa a ser presente em suas reivindicações, como argumenta Gomes:

O movimento negro indaga a exclusividade do enfoque sobre classe social presente nas reivindicações que assumem um caráter muito profundo: indagam o Estado, a esquerda brasileira e os movimentos sociais sobre o seu posicionamento neutro e omissivo diante da centralidade da raça na formação do país. O movimento negro reivindica que a questão racial deveria ser compreendida como uma forma de opressão e exploração estruturante das

relações sociais e econômicas brasileiras, acirrada pelo capitalismo e pela desigualdade social. (2007, p. 99).

Esses “Novos Movimentos Sociais” e, no caso o Movimento Negro, apontam, como princípio, um distanciamento em relação ao caráter classista que se configurava nos movimentos sindicais e operários em torno do mundo do trabalho, o que não significa que em determinados momentos históricos possam assumir uma contraposição ao sistema econômico e social vigente por sua exploração nas diversas relações, no entanto, ao pertencer ao grupo específico de identidade étnico racial ressurgem novas negociações que se afirmam em solidariedade.

Assim, as identidades políticas são produzidas em momentos particulares, seja pelo sujeito, pelo protagonismo do movimento negro, seja pela década de 80 e 90, nas situações de tensões no interior das organizações sociais, como também pelo amadurecimento nas formas de intervenções, nas articulações entre os movimentos e, sobretudo, na relação com o Estado, afirma Gomes:

A partir desse momento, a luta passa a focalizar uma intervenção política que caminha em duas direções: a denúncia da postura de neutralidade do Estado frente à desigualdade racial reivindicando-lhe a adoção de políticas afirmativas e a intervenção no interior do próprio Estado mediante a inserção de quadros políticos e intelectuais nas administrações municipais e estaduais de caráter progressista e no próprio governo federal. (2007, p. 99-100).

Importante registrar que, as diversas mudanças tanto no interior e nas articulações entre os novos movimentos sociais vão emergir no contexto social e político uma expressiva capacidade criativa, organizativa e mobilizadora. Assim, configuram-se novas relações entre os movimentos e sua relação com o Estado num novo contexto de reivindicações das políticas públicas, destacando a Educação.

De acordo com Arroyo (2003, p. 29) nos anos 70 e 80 “várias pesquisas, dissertações e teses mostraram a influência dos movimentos sociais na conformação da consciência popular do direito à educação básica, a escola pública”. A propósito de outros autores, como Lage (2013), vão denominar de “prática social educativa” os feitos dos movimentos sociais que são aspectos baseados na compreensão de educação gestada nessas organizações, ou seja, toda prática educativa deve tomar como referência a história, a cultura, o saber da experiência, não para ficar neste saber, mas partir dele e intervir no mundo.

Neste sentido, colocam a importância das práticas educativas realizadas pelos movimentos sociais, na medida em que pensam nos problemas sociais, engajados em

coletivos e grupos que reivindicam suas demandas numa intervenção, reafirmando o seu papel e suas contribuições nas políticas públicas.

É possível observar que a implementação das políticas públicas envolve não apenas um arcabouço jurídico, mas exige diversas concepções e ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas. (Rua, 2009)

Dentro desta perspectiva, o Movimento Negro, ao pautar a implementação da educação nas relações étnico raciais tem vivido uma situação de disputas na sociedade brasileira. De acordo, com Silva Jr. (2010, p. 16), “Uma controvérsia frequente no debate sobre políticas públicas se refere a uma suposta antítese entre a noção de especificidade e universalidade”.

As contradições revelam disputas na sociedade e se explicam, ao menos em parte, ao abordar a noção de universalidade no caráter dúbio, ao tratá-la como direito humano a todos, no entanto, sem levar em consideração o processo histórico da formação do povo brasileiro. Desse modo, o discurso fundamenta-se nas posturas generalistas que defendem os direitos de todos, entretanto, desconhecem as diferenças dos coletivos feitos desiguais em nossa formação histórica. Esse discurso vazio cai por terra ao constatarmos nos indicadores da educação, o que revela o cotidiano do racismo brasileiro, relata Gomes:

A escola brasileira ao ser indagada pelo Movimento Negro pela implementação de uma educação anti-racista vive uma situação de tensão entre configurar-se, de fato, como um direito social para todos e, ao mesmo tempo, respeitar e reconhecer as diferenças. Ao assumir essa dupla função a escola brasileira, desde a educação básica até o ensino superior é responsável por construir práticas, projetos e iniciativas eficazes de combate ao racismo e de superação das desigualdades raciais. (2007, p. 102).

A reflexão da autora demonstra que o papel da escola no contexto contemporâneo se amplia a partir das reivindicações do Movimento Social Negro pela implementação de uma educação anti-racista que, ao mesmo tempo, atenda aos direitos humanos.

É possível observar que as mudanças das políticas públicas apresentadas foram de contribuições provocadas pelos diversos movimentos sociais e, mais particularmente, o Movimento Negro. Assim, ao mencionar alguns marcos de sua atuação materializa esse discurso, como exemplo, em 1995 a Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Igualdade e pela Vida tendo como eixo central as demandas por “políticas focalizadas”, nesse caso, comprometidas com a população negra. Outro processo foi a preparação da

III Conferência Mundial contra o Racismo, realizada em Durban, em 2001, suas resoluções foram capazes de provocar transformações nas políticas de educação.

Segundo Oliveira e Molina

A demanda por cotas raciais e a conquista de leis, como a Lei nº 10.639/2003, são grandes passos na busca por conteúdos e práticas educativas antirracistas. Vale a pena, por isso, identificar na história o quanto essas ações de resistência tem se constituído como estratégias promotoras dos processos educativos. (2012, p. 746).

Esses mecanismos institucionais na busca da eliminação do preconceito racial na sociedade brasileira que tem como um dos principais protagonistas o movimento negro ganhou relevância na agenda das relações raciais no mundo e no Brasil.

Apesar de o debate e a implementação das políticas públicas tenham contribuído para a construção das ações afirmativas, ainda enfrenta sérios desafios, como apresenta Gomes:

[...] a necessidade de maior sistematização e divulgação do pensamento negro brasileiro nos meios acadêmicos e para os profissionais da educação básica; a socialização dos saberes produzidos pela comunidade negra na formação inicial e continuada de professores (as); o diálogo com as questões trazidas pelo Movimento Negro, a articulação entre o conteúdo da lei 10.639/03 e a educação da juventude negra. (2007, p. 108).

A autora indica alguns dos desafios da implementação da educação nas relações étnico raciais, nesse contexto de problemas sociais no qual a educação tem o papel fundamental para construir novas atitudes. Embora avançassem os dispositivos legais, as ações afirmativas, no entanto, estamos diante de desafios que nos permitem pensar enquanto pesquisadores (as) com a preocupação em relação à fundamentação do conhecimento voltado para dois aspectos: O primeiro, a partir da emancipação social dos diversos segmentos que compõem a sociedade brasileira. O segundo, a necessidade de alimentar as inquietações diante das desigualdades sociais e ao mesmo tempo acelerar o processo de emancipação social.

Na perspectiva da reformulação do conhecimento das universidades quanto ao pertencimento étnico-racial os processos históricos de acordo com os lugares apontam características próprias, que muitas vezes por meio de uma ação política mais articulada possam provocar mudanças não apenas particulares. É o caso dos Programas de Ações Afirmativas nas universidades brasileiras, como sugere Santana (2006, p. 62): “Os programas de ações afirmativas, nas universidades brasileiras, podem contribuir em diferentes dimensões, instituindo novos formatos institucionais, mais dinâmicos [...]”.

Na abordagem do autor supomos que o Programa de Políticas de Ações Afirmativas para os negros (as) nas universidades públicas possa criar possibilidades para a diminuição da exclusão social e racial e provoque pensar na estrutura institucional. Desse modo, cabe outra contribuição de Santana (2006) ao identificar as exigências da universidade, ao dizer que:

A universidade, ao assumir um programa dessa envergadura, traz para o seu seio os grandes debates que se desenvolvem no país e no mundo, relativos às formas de relações culturais entre os povos, as relações sócio-raciais e de poder, e tantas outras vertentes. Ao instituir, na academia, um programa dessa natureza, terá necessariamente que rediscutir os conhecimentos produzidos que deram origem aos racismos e as concepções de mundo eurocentradas, buscando desencadear processos produtivos policêntricos, que fundamentem as políticas que visam tanto à superação dos racismos e preconceitos quanto ao estabelecimento de novas matrizes formativas. (2006, p.63).

A análise do autor subsidia o debate quanto ao papel da universidade frente à conjuntura brasileira, que numa provocação faz repensar os conhecimentos que foram produzidos na construção das universidades brasileiras para possíveis orientações no perfil institucional das universidades públicas.

Tudo isso, reforça a importância da referida pesquisa, assim como a temática voltada para os (as) jovens negros (as) no âmbito da universidade em uma situação peculiar, o curso de Pedagogia da UFRPE do Campus Recife, numa postura crítica, investigativa sobre como se constituem esses (as) jovens, os avanços e desafios das práticas educativas nas relações étnico-raciais. Assim, como as produções de conhecimento possibilitam não ocultar a juventude negra na educação, no ensino superior.

Em outras palavras, compreender em seu espaço e tempo de modo a ampliar novas possibilidades analíticas imanentes à própria história. É importante registrar que a participação dos “Novos Movimentos Sociais” e, sobretudo o Movimento Social Negro foi um marco importante para a redefinição da agenda pública nas relações raciais, e na crítica no âmbito educacional formularam possíveis contribuições inclusive dos Estudos Culturais.

2.2. Reflexões sobre Políticas Públicas e Ações Afirmativas

Tendo como ponto de partida a percepção de que as sociedades modernas são diferenciadas quanto aos atributos e interesses dos seus membros, proponho o entendimento das políticas públicas como conjunto de decisões e ações destinadas à resolução de problemas políticos. (Rua, 1998, p. 731).

Rua (1998), de forma precursora, identificou em seu famoso artigo publicado pela Comissão Nacional de População e Desenvolvimento, a fragmentação das políticas públicas de juventude na década de 1990. Nossa intenção em apresentá-la, a partir de algumas contribuições da autora, não será em aprofundar políticas públicas voltadas para os jovens, mas, trazer algumas reflexões fazendo um paralelo sobre as políticas específicas entre os segmentos juvenil, negro e mulheres enquanto sujeitos que pressupõem direitos específicos. Incluem mais um elemento no conjunto de ideias retratadas, uma contextualização das ações afirmativas, a participação dos atores com ênfase ao ingresso de jovens negros (as) nas universidades públicas.

É considerável o esforço que vem sendo investido no debate acadêmico e em diversos espaços da sociedade sobre as políticas públicas, o que vem resultando em diversos modos de intervenção junto a esses grupos menos favorecidos (mulheres, adolescentes, jovens, negros (as), indígenas, entre outros) no sentido de atender as demandas específicas.

No cenário das políticas públicas, o recorte juventude, étnico racial e gênero é bastante recente, não apenas no Brasil. Os problemas políticos, que são as demandas, situam-se no campo das disputas entre os diversos atores da sociedade. Isto por envolver orientações quanto a recursos destinados para a sua implementação e, sobretudo, a concepção dos sujeitos a serem atendidos.

É interessante considerar o enfoque conceitual sobre os sujeitos de direitos, a estrutura sistêmica das políticas em sua capacidade de impacto. De maneira que as categorias pesquisadas são compreendidas e conceituadas como sujeitos de direitos, que identificam e são demandantes de políticas específicas.

Segundo Rua (1998), as políticas públicas são demandas sociais que deverão ser incluídas na agenda governamental. Quando essas pautas não são atendidas, podendo existir durante muito tempo, incomodando grupos mais ou menos amplos da sociedade, gerando insatisfações sem, entretanto, chegar a mobilizar as autoridades governamentais. Neste caso, trata-se de um “Estado de coisas”.

Rua (1998) exemplifica o fenômeno da transformação do “Estado de coisas” em um “problema político”, configurando-se como item prioritário na agenda governamental, mas ressalta que é necessário um conjunto de características envolvendo, desde a ação política mobilizada pelos grupos sociais, a conjuntura

desigual que constitua problemas, e outro aspecto, as forças sociais dos atores, que estabeleça uma proposição de oportunidades para os sujeitos relevantes a serem alcançadas com o tratamento dos problemas.

Com base nos estudos de Maria das Graças Rua (1998) observaremos os elementos em fase particular tanto na questão de gênero, quanto étnico e racial, sendo que esses problemas políticos têm emergido pautas para os movimentos sociais e agenda governamental.

Uma análise quanto ao problema político das desigualdades com origem nas relações estruturadas nas diferenças de gênero, ao passar a ser agenda governamental deve-se, em grande medida, à luta dos movimentos das mulheres, em especial do movimento feminista pelo reconhecimento da dignidade, equidade e igualdade de direitos das mulheres na população brasileira.

Apesar dos avanços, entretanto, as mulheres ainda se encontram em uma situação socioeconômica menos privilegiada e são vítimas de grandes violações que explicitam a perpetuação da ideologia machista em nossa sociedade. Segundo Camarano (2003) em análise sobre a escolaridade juvenil, enquanto 11,8% dos rapazes afirmavam não estudar e não estarem ocupados, este número chegou a 28,8% entre as moças. Isto mostra que concluída a escolarização média, as mulheres jovens encontram-se mais confinadas em suas casas, com poucas condições de trabalho remunerado e acesso a níveis mais elevados de escolaridade.

Os dados acima ressaltam os problemas a serem superados no âmbito da educação com o segmento jovem mulheres. O exemplo nos faz pensar a relação das políticas específicas com as políticas continuadas, por tratar de direitos fundamentais. Dentre essas, destacam-se a Expansão do ensino de jovens e adultos; a Educação para a diversidade e ampliação do acesso ao ensino superior e médio.

É de fundamental importância a ampliação do ensino superior como a Educação para a diversidade contemplando os (as) jovens, assim como, as carências de políticas continuadas que possam atender a todos e todas jovens negros (as) dos diversos territórios. É o caso de observar a reivindicação da democracia racial, nas últimas décadas esta pauta passou a ser uma agenda governamental a partir do ingresso dos (as) negros nas universidades públicas e privadas.

Nesse sentido a pauta da democratização racial a partir do ingresso dos (as) negros (as) nas universidades tem sido resultado da atuação do Movimento Negro Social. Esse debate tem implicado em novas exigências conforme Santos:

O debate sobre a democratização racial da sociedade brasileira passa, neste início do século XXI, pela entrada dos negros na universidade. Fruto da atuação do Movimento Negro brasileiro, a centralidade dessa agenda promove ainda o fato de que a democratização da universidade, hoje, passa também pelo debate sobre a diversidade. (2006, p. 21).

Podemos aproximar de Santos, para quem a democratização da universidade traz uma exigência de novas decisões na formulação das políticas de ações afirmativas em sua implementação, com o princípio de discutir os direitos humanos e direitos específicos diante da história da população afro-brasileira, que fora ocultada ao sistema de ensino tanto infantil quanto superior.

Na realidade, a implementação das políticas públicas implica não apenas em decisões, mas, em um conjunto de monitoramento das referidas, que se estabelecem em diferentes fases no processo de implementação e avaliação. Como assegura, Rua (1998, p. 733) “A rigor, para que sejam formuladas metas e objetivos a serem atingidos com as políticas e para se estabelecerem os recursos a serem alocados às mesmas, são necessários indicadores de resultados e, isso já remete a fase de avaliação.”

Ao concordar com Rua (1998) observamos que o processo de avaliação é adotado por uma complexidade com que ela denomina articular o sistema político em suas várias dimensões, com a realidade e diversos atores interessados. Nessa linha de raciocínio outra importante contribuição foi analisar, que período as políticas especificamente para a categoria juventude encontravam-se fragmentadas, uma vez que eram políticas universais, ou seja, dirigidas ao conjunto da população.

É no cenário brasileiro, onde ocorre a construção de uma agenda pública em torno da temática da juventude, que se fazem presentes vários atores e olhares. Entre eles estão os movimentos sociais vinculados a juventude negra, os movimentos juvenis urbanos, as organizações não governamentais, partidos políticos, universidades, gestores públicos e outros.

Diante de um cenário de avanços e desafios, a juventude negra ainda está em processo de reconhecimento de suas especificidades. Por este motivo é necessário buscar formas de analisar as demandas desses (as) jovens.

De certo modo, podemos aproximar das considerações da juventude negra que no âmbito da educação sugerem pensar para além do caráter universal o direito de todos (as), compreendendo as especificidades de seus beneficiários no combate a desigualdade racial e social.

Importa salientar a relação de envolvimento das políticas universalistas com as políticas focalizadas. Dentro do contexto brasileiro as ações afirmativas tem sido uma das formas de combater as desigualdades raciais. Conforme Silva

Com efeito, no Brasil as políticas focalizadas na pobreza também têm demonstrado que podem cumprir um papel positivo, ajudando a combater as desigualdades raciais e a melhorar as condições de vida da população negra. Não obstante o reconhecimento da existência de desigualdades estruturais entre negros e brancos – resultantes da experiência secular de discriminação e agravadas por um longo período de completa omissão estatal –, que apontam para a necessidade da conjugação de políticas denominadas universalistas com medidas orientadas para a correção dessas desigualdades. (2010, p. 16)

Para Silva a política designa a promoção da igualdade racial, que corresponde a um conjunto de ações, condições materiais de vida, na perspectiva da valorização da diversidade étnico-racial. Salientamos que, embora o grau de exclusão com base nos indicadores do PNAD-2012-2015 teve declínio da faixa de analfabetismo por raça e em particular no ensino superior brasileiro tem diminuído nas últimas décadas, ainda não atingiu um ponto em que as práticas de inclusão possam se dispensadas.

É possível observar que, a necessidade das Políticas de Ações Afirmativas emerge com as fragilidades das políticas universalistas. Por isso, a aproximação ao enunciar conceitos, numa interação com a realidade das demandas. Dentre as terminologias que se aproximam, estão: ação afirmativa (Estados Unidos), ação positiva ou discriminação positiva (Europa) e ainda políticas compensatórias Munanga (2006).

O termo ação afirmativa em seu sentido diverso, como se encontra no cenário brasileiro, em grande parte reflete os debates e as experiências históricas não apenas dos países pioneiros, mas as tramas das relações sociais constituídas em nosso país.

De acordo com Munanga (2006) as discussões sobre adoção das ações afirmativas na história da ideologia anti-racista são muito recentes, não apenas em nosso país, porém, em outros países as ações afirmativas foram implantadas anteriormente

(Índia, Malásia, Austrália, Canadá, Nigéria, África do Sul, Argentina, Cuba, dentre outros).

Para exemplificar podemos observar o caso dos Estados Unidos, país que instituiu as políticas de promoção da igualdade racial desde a década de 1960. Nesse sentido, as ações foram direcionadas às empresas visando à inclusão dos chamados afro-americanos, por meio da ampliação de sua contratação, além das cotas nas universidades e até a obrigatoriedade da reserva de percentagens de participação de negros na mídia estadunidense.

Munanga (2006) faz um paralelo com o caso dos Estados Unidos e de outros países que adotaram ações afirmativas, situando a substancial melhoria das condições de vida da população afrodescendente nesses países, sobretudo no primeiro, onde, segundo o autor, houve uma importante inclusão da população afro-americana na classe média.

No sentido de apresentar cenários que justificam as cotas como instrumento para a população negra no Brasil, Munanga afirma:

Numa sociedade racista, onde os comportamentos racistas difundidos no tecido social e na cultura escapam do controle social, a cota obrigatória se confirma, pela experiência vivida pelos países que a praticaram, como uma garantia de acesso, e de permanência neles, aos espaços e setores da sociedade até hoje majoritariamente reservados à “casta” branca da sociedade. O uso desse instrumento seria transitório, esperando o processo de amadurecimento da sociedade global na construção de sua democracia e plena cidadania. (2006, p. 50)

Segundo o autor os comportamentos racistas refletem o tecido social de desigualdade mais ligada às desvantagens historicamente construídas nessas relações de poder e ao uso dessas políticas como iniciativas recorrentes na construção de caminhos para a inclusão social e econômica dos (as) negros (as) e índios (as).

Assim, consideramos Ações Afirmativas como formas de políticas públicas que materializam a execução do Estado na promoção do bem estar e da cidadania para garantir igualdade de oportunidades, com a intenção de ampliar o acesso aos bens de serviços, ou seja, a inclusão social.

No entanto, considerando a realidade social dos (as) jovens negros (as) são necessárias políticas que reparem a dívida histórica do Brasil com a população negra e nesse sentido, é necessária a oferta de políticas que garantam uma inserção positiva desta parcela da população, em especial dos (as) jovens.

2.3. Breve Histórico das Ações Afirmativas no Brasil

A história da humanidade está marcada por vários momentos, em que a sociedade civil organizada foi capaz de provocar mudanças e transformações. Como dito anteriormente, as iniciativas de políticas públicas foram, de certo modo, resultado da atuação dos Novos Movimentos Sociais, dentre eles destacamos os segmentos de jovens, mulheres e negros.

Uma das principais características dos Novos Movimentos Sociais é a de estarem inseridos no contexto histórico e conjuntural, numa atuação com novas formas de fazer política. Dentre eles, o Movimento Social Negro desde a década 70 reivindicava a adoção de políticas públicas para garantir o direito da população negra à educação, em todos os seus níveis.

É possível observar que a luta ao acesso à educação foi sendo intensificada nos anos posteriores 70 e 80. Entre os mecanismos de inclusão do ensino superior vários autores referenciam as experiências de ações afirmativas em prol desse acesso, de acordo com Santos (2006) surgiram em 1993 o Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), os cursinhos pré-vestibulares para atender os estudantes carentes e negros, com o objetivo de melhorar a formação destes estudantes, aumentando a chance de ingresso no curso superior em universidades públicas.

A partir do final dos anos 1990, o Brasil intensificou suas experiências de ações afirmativas no âmbito das instituições de ensino superior e entre os anos de 2001 a 2004. Segundo Santos (2006), essas iniciativas levaram, ao final de 2004, que quatorze universidades públicas tivessem políticas de cotas raciais voltadas para negros já aprovadas.

Neste caso, é preciso considerar que as iniciativas em torno das ações afirmativas foram se expandindo, não apenas nas universidades, nos noticiários jornalísticos e grande mídia, bem como, nas manifestações do Poder Legislativo, resultando nas mudanças no enfoque quanto ao sistema de cotas, em se constituir como racial ou social.

Como já nos referimos, as discussões em torno do tema raça vão ganhar fôlego nos diversos espaços públicos e de disputas entre eles nas instituições brasileiras,

ao adotarem o sistema de cotas no tratamento aos desiguais, no entanto, os conflituosos processos de debates não foram esgotados, gerando diferentes sentidos na forma de adoção, nas primeiras instituições que aderiram aos sistemas das ações afirmativas. Como explicita Paiva:

As políticas de ações afirmativas são variadas e o acompanhamento dos editais das universidades revelou-se de grande utilidade para entender as mudanças em curso, uma vez que a mesma universidade modificava seu processo de inclusão ao longo do período analisado. As universidades estaduais que deram início ao processo em 2002 e 2003, sofreram a ação do Legislativo (Uerj, Uenf, Uems) e foram referência para várias universidades se adiantarem na discussão interna para “não serem atropelados pelo Legislativo” nas palavras de um dos gestores entrevistados.(2015, p. 146).

Com base na autora essas universidades instituíram cotas sociais por meio de Leis estaduais. Essas ações desencadearam uma série de iniciativas semelhantes na maioria das universidades públicas federais que introduziram as ações afirmativas a partir das resoluções dos Conselhos Superiores dessas instituições.

Segundo Hass e Linhares (2012) e Paiva (2015) destacam a proposta inovadora da Universidade de Brasília (UNB) em sua aprovação em 2003 pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE) de um plano adquirindo o caráter de cotas raciais. Na visão de Hass e Linhares

Este conjunto de medidas educacionais dá ao plano da Unb um caráter inclusivo na sua plenitude, pois da discussão interna em seu Colegiado superior nasceram as ideias e os ideais de um projeto baseado em ações afirmativas. A luta pela inclusão no ensino superior público é necessária, mas não suficiente, para garantir a permanência dos beneficiários por medidas compensatórias. (2012, p. 854)

De certo modo, há um consenso entre os especialistas na implantação das ações afirmativas, que o processo de aprendizagem envolvendo os diversos mecanismos de participação como audiências públicas, debates com os diversos setores institucionais, docentes, discentes e representantes de movimentos sociais, foram as melhores conquistas para consolidar o sistema sem interferência estatal.

Confere mais credibilidade aos argumentos acima, a análise da pesquisa realizada por Paiva sobre o acompanhamento das políticas de ações afirmativas nas universidades brasileiras.

Quando perguntados sobre como se deu o processo de implantação, os entrevistados apontaram para a confluência de alguns fatores: a vontade da reitoria de implementar ações afirmativas; realização de reuniões de discussão com palestras sobre a desigualdade racial; surgimento de grupos internos de professores que questionavam a função social da universidade pública e o sistema do vestibular. Em Universidades com Núcleos de Estudos

Afro-Brasileiros consolidados, este foi um ponto a mais para a concretização da medida, acelerando o processo de adoção. (2015, p. 147)

Do ponto de vista político, as experiências demandaram um processo de tensão, negociação de conflitos que em cada universidade foi se apresentando em um percurso singular no procedimento de implementações de reservas de vagas, com uma variedade de critérios de acordo com a realidade local.

Embora as mudanças no campus universitário tenham sido lançadas em 2003, somente após a promulgação da Lei 12.711/2012 todas as universidades criadas neste ato já deveriam contemplar o sistema de cotas. Observamos algumas instituições brasileiras que se anteciparam junto aos poderes públicos no que diz respeito às distribuições e reservas de vagas. Isto implicou em trajetórias peculiares que cada universidade constituiu quanto à adoção das políticas afirmativas.

Esse debate tem sido muito concorrido e vem ocupando um lugar de destaque, tanto no mundo acadêmico quanto em espaços de implementação e avaliação das políticas públicas. Nesta sociedade multifacetada, um dos principais desafios é o da efetivação das políticas de distribuição e reconhecimento dos sujeitos, sua inclusão na perspectiva de fazer frente tanto às dívidas históricas da sociedade para com a juventude, quanto às novas questões que resultam em desigualdades e discriminações entre os (as) jovens brasileiros hoje.

2.4. Ações Afirmativas nas Instituições Públicas Federais do Brasil

As experiências das ações afirmativas a partir das regiões brasileiras corroboram com as perspectivas de oportunidades dos (as) jovens na conquista de bens públicos (como educação, cultura), compreendendo transformações significativas no tecido social da sociedade e da localidade, numa contribuição para a dimensão territorial das áreas rurais e urbanas. Neste item do texto, observaremos a seguir um breve balanço das Ações Afirmativas nas Instituições Públicas Federais no Brasil. Não temos o propósito de registrar o resultado detalhado dessas pesquisas, mas podemos trazer algumas reflexões, que julgamos importantes.

Desde a implementação das ações afirmativas, em 2003, algumas pesquisas tem sido realizadas para subsidiar o monitoramento, entre elas destacamos Machado

(2007), na qual verifica-se que das 84 universidades públicas existentes no país, 37 universidades possuíam algum programa de ação afirmativa. Destaca-se que das 11 universidades públicas na Região Norte somente cinco iniciaram as políticas. Na Região Centro Oeste no total de oito universidades públicas, seis possuem programas de ação afirmativa. A Região Sudeste possui 26 universidades públicas no total e nove delas iniciaram essas políticas. A Região Sul possui 13 universidades públicas, sendo que sete implementaram políticas de ações afirmativas. Na Região Nordeste das 26 universidades públicas, dez delas implementaram ações afirmativas.

Em corroboração com Eliane Machado (2007), mesmo com intenso debate sobre as cotas identifica-se o caráter qualitativo das iniciativas em torno da adoção de Políticas de Ações Afirmativas, muito embora elas tenham sido crescentes em todas as regiões mediante suas distinções locais.

Em particular, a Universidade Federal Rural veio a introduzir, em 2011, o percentual de 50% das vagas dos cursos de graduação para alunos oriundos da rede pública de ensino. São consideradas ações afirmativas específicas aquelas direcionadas à questões sociais e raciais. A cota social – estudantes de famílias que recebem até 1,5 salário mínimo – e a racial (negros, pardos e índios) são definidas por meio do Sisu (Sistema de Seleção Unificada), a partir do cruzamento de dados fornecidos pelos inscritos e pelos parâmetros do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Essas mudanças nas esferas públicas consistem numa ação efetiva de reparação do déficit de oferta da educação superior, gerando novas configurações numa promoção da inclusão, como assegura a avaliação de Paiva

Os beneficiários de ações afirmativas eram, no final de 2011, a realidade em 71 das 96 universidades públicas federais e estaduais do país, cuja história começa a mudar em 2012, com a Lei 12.711/2012, que instituiu a obrigatoriedade de ações afirmativas nas universidades federais. Assim, há novo rearranjo na configuração da universidade pública brasileira (as estaduais de vários estados também têm sido instadas a pensar em políticas de inclusão). (2015, p.149).

Por tudo isso, justificamos a adoção dessas políticas como promoção da igualdade, desde que, garantam condições materiais e formas para superar os efeitos do racismo e que sejam destinadas a grupos potencialmente excluídos, como afirma Munanga

As cotas não serão gratuitamente distribuídas ou sorteadas como o imaginam os defensores da “justiça”, da “excelência” e do “mérito”. Os alunos que pleitearem o ingresso na universidade pública por cotas se submeterão às mesmas provas de vestibular que os outros candidatos e serão avaliados

como qualquer outro de acordo com a nota de aprovação prevista. (2006, p. 58).

Na abordagem do autor, como medida emergencial, as cotas consistem no conjunto de exigências, cuja incumbência é de todos (as) que passaram pela seleção e classificação das provas dirigidas a ocupar as vagas previstas. No entanto, deve ser considerada a identificação enquanto negros (as) ou afrodescendentes que irá favorecer o acesso às vagas de pessoas que fazem parte desse grupo.

Como já mencionamos o processo complexo de disputas e controvérsias, na construção das políticas de ações afirmativas perpassa pelo reconhecimento das distintas experiências em todo Brasil. Chama atenção a diversidade nos formatos adquiridos, com vinculação ou não entre cota social e cota racial, bem como a adoção do sistema de reserva de vaga, de vaga suplementar ou de uma bonificação para alunos egressos das escolas públicas e/ou negros.

Entendemos que as ações afirmativas devem ser vistas como vias para efetivação de direitos educacionais entre brancos (as) e negros (as) no sistema universitário brasileiro, constituindo mecanismos de permanência para que sejam superados tais problemas. Nesta ótica, ao efetivar direitos emergenciais o poder público estará respondendo as demandas da população negra de distribuição, de reconhecimento e participação, e desta maneira, estará gerando oportunidades para que os (as) jovens negros (as) construam suas trajetórias educacionais.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Huenhuo UE dizem que a arma, meu povo; "Ele é uma lenda", mas também "as palavras do próprio sol", palavras luminosas, então, são as velhas palavras dos antepassados. As palavras que têm um evento distante que deu origem a toda uma raça. Agnès Agboton (2004, p. 3)

Agnès Agboton é uma das herdeiras da tradição oral em sua obra *Na Mitón, La mujer en los cuentos y leyendas africanos*. Agnès é uma contadora de histórias africana que vive em Barcelona desde 1978. Nasceu em Porto Novo, no mesmo ano em que ocorreu a independência da República do Benim (antigo Daomé), em 1960. Em seus trabalhos recolhe diretamente de informantes orais, em língua "fon", "gun" ou "yoruba". A partir da escuta das histórias de sua família e de seu povo, ela foi traduzindo a marca, a origem do lugar enquanto mulher atuante.

A intenção reside em apresentar a mulher como oralista, ressaltá-la enquanto sujeito, seu pertencimento identitário e de lugar. Bem como, destacar o valor da reinvenção da tradição oral nas sociedades tradicionais, que como herança africana pressupõe dialogar com os procedimentos da metodologia da história, o que assumimos no referido trabalho, buscando perceber a tradição oral em suas características e processos geracionais e de produção de conhecimento.

Nesta perspectiva, aproximamos a construção metodológica deste trabalho dos elementos que são fundamentais, ao nos reportarmos à população afro-brasileira: a história da população negra, o sentido do respeito às suas origens, o método de educar através da oralidade e a convivência do dia a dia. Onde se constituem as primeiras identidades, em seus processos como fenômeno social complexo, nos deparamos com a exigência tanto do aprofundamento sobre os problemas na fundamentação teórica, quanto dos procedimentos de apreensão na perspectiva qualitativa da pesquisa. Ao desmembrar nossa escolha metodológica qualitativa, dialogamos com diferentes autores, tendo como eixo a História Oral. No decorrer do texto adotaremos a utilização da sigla (HO) para denominar História Oral, ressaltando a História de Vida, para a qual também utilizaremos a sigla (HV).

Assim, os procedimentos adotados contribuíram para a pesquisa, bem como as análises das percepções dos (as) jovens dialogaram com a ação afirmativa dando

visibilidade a esses sujeitos de experiências, de conhecimentos, de valores e culturas, no exercício ético que faz parte desta produção.

3.1. Diálogos com os teóricos da metodologia da pesquisa

A possibilidade de diálogo com os diferentes teóricos da metodologia da HO vem corroborar com o princípio da complementaridade dos opostos na articulação entre saberes, em suas contribuições que provém de diversas sistematizações enraizadas de suas experiências, que se transformam no modo de pensar e são reforçadas nos seus conhecimentos.

Dentro desta perspectiva, nos aproximaremos dos autores, Thompson (1992), Hampâté Bâ (2010), Vansina (2010) nos subsídios sobre a HO como método científico, por considerar esta metodologia adequada ao favorecer o reconhecimento das vozes dos grupos marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder, que costumam ser silenciados, quando não estereotipados e deformados.

Observamos que a ideia acima representa o aspecto comum entre os autores, a mudança de abordagem e novas áreas de investigação, no entanto, considera-se relevante a discussão das visões distintas acerca da história oral, surgidas de especialistas de diferentes lugares.

É relevante lembrar que o livro *A Voz do Passado*, de Paul Thompson (1992) é uma das obras clássicas em que o historiador inglês trata da historiografia da HO, fundamentalmente acerca do contexto europeu e norte-americano. Sua visão sobre a origem e o significado da história oral vem situar os distintos historiadores em produções científicas que ampliam as oportunidades no campo da pesquisa, concedendo-lhes maior relevância social.

Hampaté Bâ (2010) é natural de Mali, sua cultura e tradições influenciaram o escritor, historiador, etnólogo, poeta e contador de história oral. Por ocupar importante papel na diplomacia de seu país, contribui com sua obra escrita através da UNESCO. Segundo Bâ (2010, p. 181) Essa herança ainda não se perdeu e reside na memória da última geração de grandes depositários, de quem pode se dizer são a memória viva da África.

Ressaltamos a contribuição inovadora de Bâ, através da comunicação no seio da comunidade cultural, garantindo para o mundo a continuidade e os mecanismos da memória, princípios balizadores da tradição oral. A escrita de algum modo completa essa operação na difusão, embora numa sociedade oral não exista poder hierárquico de conhecimento.

Nessa direção Jan Vansina (2010) historiador e antropólogo belga, um dos principais historiadores dos povos da África Central, em sua publicação “A tradição Oral e sua Metodologia” critica a civilização moderna por supervalorizar a escrita como única fonte do saber. Como explicita Vansina

Seria um erro reduzir a civilização da palavra falada simplesmente a uma negativa, “ausência do escrever”, e perpetuar o desdém inato dos letrados pelos iletrados, que encontramos em tantos ditados como no provérbio chinês. (2010, p 139)

Na perspectiva de reconhecer a tradição oral a partir dos sujeitos que foram discriminados, como os povos indígenas e as populações tradicionais africanas, nos aproximamos da tradição oral no empreender como metodologia a coleta, a transmissão e a interpretação das informações obtidas para a reconstrução histórica de civilizações predominantemente orais. Como afirma Vansina

Uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais, venerada no que poderíamos chamar elocuições-chave, isto é, a tradição oral. A tradição pode ser definida, de fato, como um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra. Quase em toda parte, a palavra tem um poder misterioso, pois palavras criam coisas. Isso, pelo menos, é o que prevalece na maioria das civilizações africanas. (2010, p. 139-140).

Observamos que Vansina trata a metodologia da tradição oral como compromisso propositivo em desmistificar a visão de uma História tradicional na vertente estruturalista, responsável por ocultar a documentação oral. Desse modo, há uma exigência não apenas do (a) historiador (a), mas dos pesquisadores nas Ciências Sociais e Humanas, como um campo teórico-metodológico.

É possível considerar pelas reflexões dos autores os cuidados metodológicos da pesquisa oral, que exige procedimentos, implica em exigências para o (a) pesquisador (a), no que se refere a garantia de um bom processo de trabalho.

Segundo Thompson (1992, p. 271), “tudo o que interessa é fazer o informante falar. Você deve manter-se o mais possível em segundo plano, apenas fazendo algum

gesto de apoio, mas não introduzindo seus próprios comentários ou histórias.” Esta é uma das posturas do (a) pesquisador (a) que durante este trabalho pretendemos adotar, para que o sujeito pesquisado sinta-se seguro ao expressar suas vivências e fique disposto a contribuir para o desempenho da pesquisa.

Deste modo, a metodologia da HO é adotada no referido trabalho por privilegiar a análise das representações das camadas populares, abrindo possibilidades do estudo político, da cultura e de como tem sido incorporado o papel do indivíduo em suas identidades pessoais e coletivas, que se inter cruzam nos espaços e tempos.

De acordo com Bâ

[...] é preciso dizer, de um tempo para cá, uma importante parcela da juventude culta vem sentindo cada vez mais a necessidade de se voltar às tradições ancestrais e de resgatar seus valores fundamentais, a fim de reencontrar suas próprias raízes e o segredo de sua identidade profunda. (2010, p. 217)

Despontar a possibilidade de um diálogo entre os autores, ainda que em diferentes níveis de realidade e com diferentes ênfases, em torno da discussão de questões que divergem quanto à forma, mas convergem para que ela possa atender a uma necessidade social. Seu rigor assume-se como conhecimento científico da HO.

Portanto, trata-se de levar em consideração a tradição oral das culturas de matrizes africanas que expressam heranças de resistências compartilhadas de geração em geração, e que mantém vivas as histórias e os valores dos afro-brasileiros. Eis um dos motivos de utilizar a metodologia da história oral na busca de mais coerência a este projeto, que procura manter a realidade associada à identidade da juventude negra.

3.2. História Oral e História de Vida: surgimento, usos e sentidos

Como se pode notar, os teóricos mencionados anteriormente, além de outros, contribuíram para a História Oral. Em suas formulações conceituais de abordagem e novas áreas de pesquisa ganharam novos espaços. Para Thompson, a História Oral “institucionalizada” extrapolou essas localidades somente ao final da década de 1960.

Ao contextualizar o advento da história oral é importante compreender que os fenômenos emergem no desenrolar da vida no planeta. Nessa conjuntura conectar que a HO surgiu pouco depois da segunda guerra mundial, assim como o avanço da HO e sua difusão de diversas formas e finalidades.

Entre as contribuições significativas do método de HV consiste em diferenciar a relação pesquisador e objeto, que é denominado de “ator social”, na perspectiva de fornecer as produções sociais. Haguette afirma que:

[...] a história de vida atende mais aos propósitos do pesquisador que do autor e está preocupada com a fidelidade das experiências e interpretações do autor sobre o mundo. Nesse sentido o pesquisador deve tomar certas medidas para assegurar que o ator social, cubra todas as informações que ele necessita, que nenhum fato seja omitido, que as informações recebidas sejam checadas com outras evidências e, finalmente, que as interpretações do autor sejam honestamente fornecidas. (1992, p. 80).

Seguindo a orientação a história de vida fornece acesso aos fenômenos a serem estudados pelo pesquisador (a) que, entre suas atribuições, deverá participar ativamente, pois para que os fenômenos sejam precisamente produções sociais será necessário um rigor na sua construção realizada pelos atores sociais.

Thompson observou atividades consideráveis na América Latina, concentradas principalmente no México, Argentina e Brasil, assim como na Austrália, Ásia e África. Na Espanha, o autor afirma que pela espera do fim do longo regime Franco, e na Alemanha, pelo impacto do nazismo, a utilização da história oral se deu mais tardiamente.

Portanto, chamamos a atenção para o aspecto da especificidade dos processos metodológicos que lançam mão da história oral, devido às características de tempo e espaço em cada contexto histórico e geográfico.

Haguette (1992) cita a produção científica no Brasil na década de 1980, como divisor de águas, ou melhor, como mais importante a partir do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), sediado na fundação Getúlio Vargas, desenvolvendo estudos em História Oral, difundindo a importância no que fundamenta a História de Vida e estruturando a metodologia como sua organização teórica. Neste trecho referenciamos a importância da HO na obra de Paul Thompson

[...] a história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a realização de pesquisas em diferentes áreas. É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos (1992, p. 17).

Com base nesse pensamento, reforçamos a realização da pesquisa em diferentes áreas, como forma de valorizar os sujeitos – jovens negros e negras, percebendo o complexo jogo de criação e recriação, no qual estes sujeitos estabelecem relações num

tecido social muito variado nas suas formas. Como espaços de sociabilidade, cujas invenções e fatos são ao mesmo tempo individuais e coletivos.

O diálogo com os pressupostos da HO em seus desmembramentos com a HV nos permite ressaltar, enquanto usos e sentidos, reconhecendo que as trajetórias dos indivíduos e dos grupos devem ser objeto de fundamental atenção, ao serem ouvidas as narrativas e as especificidades de cada sociedade, passando a ser conhecidas e respeitadas. Soma-se a isso, o compromisso do pesquisador com a realidade, no processo de investigação sobre as relações, que requerem um conjunto de procedimentos rigorosos e éticos.

Ao propor utilizar a História de Vida, buscamos enquanto pesquisadora o assumir uma postura de aprendiz, observador (a) no estímulo às “boas maneiras”, acreditando que os instrumentos em si materializam-se com a observância e vivência. Para que isso aconteça faz-se necessário construir um espaço agradável e de confiança. E, sobretudo uma relação de veracidade existente nos códigos de ética do pesquisador que deve respeitar os sujeitos entrevistados.

A dimensão ética é um dos fatores fundamentais a perpassar o processo de trabalho de todos (as) os (as) pesquisadores (as), inclusive aqueles (as) que trabalham além das fontes escritas. Assim, presume-se nos princípios éticos democráticos a relação do (a) entrevistador (a) com os sujeitos, que são categorias de altas potencialidades. Segundo Meihy e Holanda

Da mesma forma que o entrevistador não é policial ou investigador, o entrevistado não é depoente ou investigado. O entrevistador e o entrevistado, na situação de entrevista, devem ser reconhecidos como colaboradores. Por que a participação é espontânea, as duas partes devem manter uma possibilidade confortável para o estabelecimento da entrevista. (2007, p. 20-21).

Ao efetivar a pesquisa em HO o (a) pesquisador (a) deve ter a consciência do comportamento profissional, compromisso ético e político frente aos sujeitos que serão foco de tal produção. Tais compromissos deverão ser considerados como acordos que se fundamentam na honestidade e integridade do trabalho a ser empreendido.

A entrevista, ou melhor, o trabalho de campo exige vários condicionantes, tais como: desde permitir privacidade para se desenvolver, como uma boa reciprocidade entre entrevistador (a) e entrevistado (a), assim como um olhar observador por parte do (a) entrevistador (a). Conforme Thompson:

Há qualidades essenciais que o entrevistador bem-sucedido deve possuir: interesse e respeito pelos outros como pessoas e flexibilidade nas reações em

relação a eles; capacidade de demonstrar compreensão e simpatia pela opinião deles; e, acima de tudo disposição para ficar calado e escutar. (1992, p. 254).

É possível observar que, a utilização da HO na abordagem metodológica com princípios éticos nos permite perceber o respeito as pessoas, por serem sujeitos de direitos que evidenciam os diagnósticos do seu cotidiano, nesse recorte histórico que se transformarão em materiais de análise. Torna-se evidente, procedimentos voltados à ética na pesquisa, obtendo resultados mais efetivos, na opinião de Amado:

Pois tudo aquilo que escrever ou disser não apenas lançará luz sobre pessoas e personagens históricos, mas trará consequências imediatas para as existências dos informantes e seus círculos familiares, sociais e profissionais (1997, p. 146).

Amado (1997), ao abordar a ética na HO, aponta preocupações baseadas nas relações humanas e convida ao sentimento de responsabilidade do (a) pesquisador (a) em sua atenção redobrada, ao estabelecer laços, acordos que o mesmo deverá conduzir no sentido da elaboração do texto final.

Resumindo, a ética na pesquisa é enfatizada na metodologia da HO por envolver fontes, como sujeitos construtores desses conhecimentos. Entre as possibilidades e limites o (a) pesquisador (a) deverá desenvolver princípios éticos de maneira que seu trabalho fortaleça as identidades dos povos indígenas como das populações de matrizes africanas, especialmente por subsidiar essas vozes.

3.3. Etapas da Pesquisa

As etapas de desenvolvimento da pesquisa de acordo com a metodologia da História Oral compreendem fases de procedimentos e, conforme Meihy e Holanda (2007, p.19) “[...] como prática complexa e que integra diferentes etapas é sempre um sistema articulado onde cada parte ou lance interfere e determina outro”. Desse modo, as fases serão desenvolvidas de forma cíclica com base em ações.

Eis que os procedimentos para tal metodologia envolverão um conjunto de formulações e instrumentos para a pesquisa de campo, como o roteiro de entrevistas, para nortear os depoimentos, bem como outros procedimentos para compor fontes, que no decorrer das entrevistas serão suscitadas, e que nos relatos da subjetividade serão salutares, Ferreira (2010).

A opção metodológica nos leva a explicitar as seguintes etapas:

1ª etapa: O mapeamento da área

Ocorreu amplamente desde os contatos institucionais para garantir os direitos, integridade e desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos. Essa preparação envolveu também informações básicas, leituras e elaboração do roteiro de entrevista.

2ª etapa: A sensibilização para a pesquisa

Entre as características fundamentais, a função do (a) pesquisador (a) é sensibilizar para a pesquisa, nesse momento foi construído um cartaz como chamamento de jovens, demarcando critérios num possível visual de integração, levando os sujeitos a se reconhecerem e se apresentarem como jovens, estudantes negros (as).

Imagem I: cartaz

ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA



Convidamos estudantes que se auto declaram negros(as) para a participação de uma pesquisa sobre **Juventude Negra**.

Interessandos(as), por favor, enviem os seguintes dados:

- Nome completo
- Data de nascimento
- Semestre do curso
- Interesse em participar da pesquisa.

Para o email:

gracaelenicearquivo@gmail.com

Grata!!

Criação: Graça Elenice dos Santos Braga (2015)

3ª etapa: Realização das entrevistas

Este momento foi construído por meio da conversação com as pessoas entrevistadas. Houve o instante das explicações e apresentação da pesquisa, seus objetivos, preparação de agendas com definições de datas, locais, horários das entrevistas, bem como a motivação para os (as) jovens negros e negras estudantes expressarem seus relatos de vida, e como conseguem inventar as possibilidades de seu cotidiano, as artes de fazer, as táticas, as resistências, as negociações, mas, sobretudo o (a) pesquisador (a) deve perceber o lugar social dos sujeitos da pesquisa. Fez-se

necessário, além da solicitação da autorização para gravar, a autorização para uso de imagem e de atentar para os cuidados de verificar as condições do aparelho de gravação e caderno de campo. Vale ressaltar que, esta etapa teve mais de um encontro, coletivos ou individuais.

4ª etapa: Processamento das entrevistas

Fase da pesquisa que se constituiu em um complexo de ações como: transcrição das entrevistas, redação do texto e análise de dados, ou seja, segundo Meihy e Holanda (2007) “denomina na prática da transcrição; textualização e transcrição”.

Deste modo entendemos a importância da metodologia qualitativa para investigar e tecer considerações sobre uma dada realidade, sendo capaz de suscitar e motivar novas reflexões, assim como impulsionar a elaboração de novas políticas.

3.4. Corpos, Memórias Negras: Experiências Coletivas

Nesta sessão, destacamos os corpos, as memórias da experiência tornaram-se encontro com a arte do amor e revelaram forças “Como nossas negras dignidades”. Uma missão desafiadora e apaixonante. Segundo Bondía (2002, p. 26) “[...] a experiência o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem então a experiência é uma paixão”.

Essas sensações têm gerado valores, identidades e novas reflexões. Por isso, assumimos o desafio de uma narrativa diferente, intimamente relacionada à tradição oral. Assim, o objetivo deste foi: analisar processos identitários de jovens estudantes negros (as) do curso de pedagogia da UFRPE, não apenas como descrição, mas na narração como processo coletivo.

Neste movimento de trocas o processo da pesquisa foi um convite enquanto autora a perceber entre os sujeitos, em papéis diferenciados e inspirados na fonte da coletividade e solidariedade, elementos fundamentais nas tradições orais conforme Bâ (2010). Esses aspectos compõem a metodologia da história oral que, por meio da oralidade, diálogos, escutas, observação, documentos, notícias, aproxima os sujeitos da pesquisa possibilitando momentos prazerosos e descontraídos.

Os encontros e reencontros com os (as) jovens favoreceram uma tomada de consciência profissional da educação e enquanto pesquisadora, que durante 27 anos vem

desenvolvendo trabalhos pedagógicos nas escolas públicas, como professora de jovens e adultos no ensino de História, atuando na assessoria e como educadora no período de 10 anos em organizações não governamentais e movimentos sociais, programas e projetos socioeducativos desenvolvidos com e para jovens nos bairros populares do Nordeste brasileiro. A partir dessas experiências em diferentes espaços e tempos e já em outro contexto político e cultural, a tomada de consciência de quem está se formando como pesquisadora dentro dos grupos de pesquisas: NEAB - UFPE desde 2012 e participante do grupo de pesquisa GEPERGES - Educação e Raça, Gênero e Sexualidades, desde o primeiro semestre de 2014.

Esse processo de criação acontece em todas as áreas dos saberes, do meio social ao acadêmico, pois faz parte da própria história de vida. Assim, também ela se configura em referenciais de análise. É nessa perspectiva, como investigadora / “educatriz”-“autora”, que nasce a relação e o compromisso de seguir neste relacionamento com as experiências, com os textos, com as pessoas, como sujeito social imerso na cultura, em suas práticas narrativas, éticas e estéticas, numa espécie de arte.

Como alega, Benjamim (2011) narrar é uma arte que na sociedade moderna foi se tornando cada dia, mais rara, visto que esse tipo de experiência é próprio de organizações comunitárias centradas no artesanato. Desse modo, relacionamos com as comunidades tradicionais africanas e afro-brasileiras, onde o espaço da narrativa é uma força vital.

Em síntese, ao ter como base as tradições orais, nos colocamos confiantes de que não se trata apenas de munir-se de uma técnica, mas do conjunto de procedimentos, dos princípios éticos na transmissão de valores que fortalecem a alteridade. No contexto da UFRPE Campus Recife, buscamos ao mesmo tempo sentido com os corpos negros desses (as) jovens a serem pesquisados (as), desde os primeiros contatos, como no mapeamento, uma das primeiras etapas da pesquisa.

4. ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DAS JUVENTUDES NEGRAS

A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “ex-iste” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. (BONDÍA 2002)

Nas palavras de Bondía, a experiência é resignificada no sistema de valores, ressalta o tempo humano e o sujeito enquanto território de passagem. Trata-se de valorizar os sujeitos em suas experiências singulares e plurais. Assim, as análises das experiências das juventudes negras em suas diversidades e particularidades compreendem sua originalidade, como sujeitos, no tempo e espaços em que se apresentam considerações quanto ao seu modo de ser e fazer, diferente das narrativas fixas e hegemônicas.

Este capítulo propõe uma análise sobre as percepções dos (as) jovens negros (as), do Curso de Licenciatura em Pedagogia, os processos identitários, as influências das práticas educacionais, em face de sua condição estudantil, os propósitos de permanência e recomendações futuras.

Na primeira parte deste capítulo fizemos a escolha de percorrer enfatizando a aproximação com o campo, dos sujeitos e os instrumentos utilizados e o perfil dos (as) entrevistados (os). A segunda parte analisa as experiências das juventudes negras em duas situações: a primeira intitulada **Identities e símbolos** e em outra sessão, as narrativas dos (as) coautores. Adotamos mencionar como coautores os sujeitos pesquisados (as) mediante o suporte de suas vozes fundamentadas na metodologia qualitativa da história oral. Ainda, conforme Souza (2011) – explicitamos as narrativas dos jovens coautores em sua pesquisa “Letramentos de resistência: poesia, grafite, música, dança: hip hop”.

Nossa intenção foi estabelecer diálogos com os referenciais teóricos, na perspectiva de conexão com os eixos temáticos, entre eles Juventudes: Pertencimento Identitário e demais análises das experiências estudantis.

4.1. Paradigmas da educação na UFRPE *Campus Recife*: possibilidades e desafios

Os paradigmas da educação são produções que expressam diferentes interesses sociais, políticos, disputando interna e externamente, difundidos em seus propósitos e missões nas instituições de ensino, destacam-se no âmbito da Universidade como alega Chauí

A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade como um todo (2003, p. 1).

A autora reflete sobre os paradigmas que em torno da educação são distintos, conflitivos, contraditórios e expressam as diferentes posições nas formas de pensar e agir da sociedade. De certo modo, revela que nenhum pensamento é portador de discurso verdadeiro, pois estamos diante de paradigmas, de diferenças que em sua complexidade refletem os desafios não apenas teóricos, mas práticos das sociedades contemporâneas e, por consequência na educação, em linhas gerais, vinculam-se as mudanças estruturais dos estados e os movimentos de globalização.

Estas disputas em torno do projeto de sociedade dialogam com o papel da educação em suas pautas, que desde seu surgimento demonstra complexidade. No que tange a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) foi federalizada em 1955, através da Lei Federal nº 2.524, passando a fazer parte do Sistema Federal de Ensino Agrícola Superior. Em 19 de maio de 1967, ocorreu a transferência da Universidade do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura, através do Decreto nº 60.731, passando então a denominar-se Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE.

As atividades de ensino, pesquisa e extensão da UFRPE são realizadas no Campus de Dois Irmãos, no Recife, na Av. Dom Manoel de Medeiros, s/n – Recife, onde conta com uma área de 147 hectares e tem suas ações estendidas por todo o Estado através das Unidades Acadêmicas de Garanhuns (UAG) e Serra Talhada (UAST), e dos campi avançados, ou seja, extensões situadas no Litoral, na Zona da Mata, no Agreste e no Sertão de Pernambuco.

Ressaltamos dois mecanismos legais de mudanças estruturais para as Universidades, que indicam tanto conquistas como desafios na implementação mediante

as contradições conjunturais. O primeiro, a maior autonomia adquirida nos termos da LDB/1996, art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, uma série de atribuições. O outro dispositivo foi a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) a partir da Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004, que promove três aspectos principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes.

No que corresponde aos termos da LDB 9394/96, o art. 53 designa às universidades maior capacidade para adaptarem-se as permanentes mudanças do cenário social e econômico, nacional e internacional. Em se tratando das informações norteadas pelo Sinaes, devem servir de dados tanto para órgãos governamentais para orientar políticas públicas, como também estarem disponíveis para alunos, instituições acadêmicas.

Embora seja discutível a eficácia do atual sistema de avaliação por amostragem na elaboração de políticas públicas para o setor das Instituições Ensino Superior, deve-se considerar que, para toda sociedade, como os meios de comunicação estão geralmente voltados para as estruturas do mercado, a exemplo do que foi o Provão criado no governo Fernando Henrique Cardoso, o ranking das IES são parâmetros de avaliação não apenas de estudantes, mas também as instituições são avaliadas anualmente.

Deste modo, segundo informações do Ranking Universitário Folha (RUF), que classifica 192 universidades brasileiras a partir de indicadores de pesquisa, inovação, internacionalização, ensino e mercado, a Instituição UFRPE subiu 14 posições em relação ao ano passado, e ficou na posição 58, a segunda melhor de Pernambuco e a única universidade pública do Estado a subir no ranking em 2014. Também avançou na nota final da avaliação, que foi de 49 para 60 pontos neste ano, melhorando 11 pontos numa escala de 100. Na variável Ensino, subiu 32 posições.

Percebe-se que, nesses 47 anos, a UFRPE vem se destacando enquanto instituição qualificada de ensino superior, pública e gratuita, exercendo atividades no âmbito da graduação, presencial e a distância, da pós-graduação trinta e três cursos de Mestrado e dezesseis cursos de Doutorado voltados para diversas áreas do conhecimento, ou seja, pluridisciplinar, bem como do ensino médio e técnico, contribuindo para o desenvolvimento do Estado, da Região e do País. Desenvolve

também suas atividades em “Campi” Avançados, distribuídos em diferentes regiões do Estado para as atividades de pesquisa e extensão.

Cabe ressaltar a missão da instituição de transformação social, buscando a preparação educacional na formação de cidadãos com visão técnica, científica, humanística e empreendedora, capazes de enfrentar desafios e atender às demandas da sociedade.

Observa-se que as mudanças históricas, sociais e econômicas ocorridas refletem distintos processos tanto no interior como fora das instituições, que no caso da UFRPE, desde sua fundação, estão representados nos desafios para a sua autonomia, no compromisso social que atravessou a passagem das relações sociais e com o Estado, e na transição da ditadura ao Estado democrático. Segundo Santos

Nestes países, a afirmação da autonomia das universidades foi de par com a privatização do ensino superior e o aprofundamento da crise financeira das universidades públicas. Tratou-se de uma autonomia precária e até falsa: porque obrigou as universidades a procurar novas dependências bem mais onerosas que a dependência do Estado e porque a concessão de autonomia ficou sujeita a controles remotos estritamente calibrados pelos Ministérios das Finanças e da Educação. Assim, da passagem da ditadura para a democracia correram, por debaixo das manifestas rupturas, insuspeitadas continuidades. (2008, p. 17).

Na linha de raciocínio o autor sugere que as perdas de autonomia, ou seja, a crise das universidades públicas, frente aos mecanismos privatização, foram resultados da globalização e políticas neoliberais. Isto tem implicado nas últimas décadas em uma série de alterações, múltiplas manifestações de globalização, que aqui destacaremos em relação ao papel da educação, no modelo de conhecimento que passou a repensar o perfil, paradigma institucional das universidades públicas brasileiras.

Este processo traz como pano de fundo a transformação do conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitário, numa mudança conceitual paradigmática do conhecimento mediante a dinâmica social relacionada com os indivíduos e suas vivências e valores. Como assegura Santos

É um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica. (2008, p. 41).

Esta ideia tornou-se paradigmática entre aqueles que defendem a produção de conhecimento em conexão com a reflexão dos processos sociais de modo a não reduzi-

los a dimensão econômica da sociedade, mas, sobretudo, a inseri-los no contexto da multidimensionalidade do conhecimento.

De certo modo, podemos nos aproximar das considerações de Santos (2010), como de Chauí (2003) sobre a realidade brasileira a partir da entrada dos jovens negros e negras no ensino público, suscitando o confronto das experiências culturais com as produções de conhecimentos, a partir do que passaram a emergir no interior das universidades novas configurações substanciais.

Situando as políticas educacionais no campo do conhecimento, constatamos que a valorização da cultura, no fortalecimento das identidades dos jovens negros e negras, ocorreu por meio das disposições legais. Como afirma Botelho

No campo das políticas públicas educacionais, contamos com dois marcos legais importantes para a inclusão da população negra e, principalmente, a sua permanência no sistema educacional brasileiro: o Artigo 26 da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica; e a Resolução CNE nº 01/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (2007, p. 34).

É interessante notar que tanto Botelho (2007) quanto Gomes (2007) afirmam que estes mecanismos legais na educação são estratégias de superação do racismo, como uma série de iniciativas na problematização da temática étnico-racial. Ainda, ambas trazem a reflexão de que a implementação da Lei nestes onze anos aponta desafios. De certa maneira, a não determinação do prazo para as mudanças nos currículos, como uma monitoria em geral das políticas nos aspectos das lacunas sobre resistências culturais, move o processo de disputas e tensão entre os (as) profissionais da educação, pesquisadores (as) e gestores (as) fazendo emergir novas posturas.

Nesse contexto, identificamos a UFRPE como a primeira universidade pública a estabelecer como componente curricular a disciplina Relações Étnico-Raciais, prevista pela Lei nº 10.639/03, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 11.645/08, ao estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

É importante destacar, que a disciplina já era oferecida de forma optativa no curso de Pedagogia, com a ampliação de caráter obrigatório por meio da resolução nº217 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRPE, a partir de 2012. Também foi na UFRPE estabelecido o primeiro concurso público para professor voltado

exclusivamente para a disciplina. De certo modo, essa iniciativa possibilita a produção de conhecimentos, de reflexões teóricas que são fundamentais para a formação dos docentes e na relação educativa com os discentes.

Outro aspecto a ser ressaltado no cenário nacional no diálogo concreto com o conhecimento pluriversitário, ou seja, transdisciplinar em duas situações: a primeira foi a criação do curso de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da UFRPE em parceria com a FUNDAJ. E a segunda, ao implementar o sistema de cotas para o ingresso de estudantes negros e de escolas públicas, como a primeira universidade no Nordeste a introduzir a temática no curso de pós-graduação.

É provável considerar que os dois exemplos citados revelam conquistas, mas também os desafios das instituições de ensino superior no século em curso, ao compreender o conhecimento como processo de oportunidades e “ecologia dos saberes”, envolvendo os diversos sujeitos, como se pode constatar nas parcerias. Outro aspecto importante é o entendimento do direito social para todos e, ao mesmo tempo o reconhecimento das diferenças existentes na sociedade brasileira. (Santos, 2010).

Diante de tais desafios, sobre o desenvolver políticas educacionais e, de certo modo indagar o papel da universidade no atual contexto, somos convocados a construir a partir do nosso lugar posturas e práticas que possam acontecer. Com o objetivo de enfatizar a pesquisa, pois ao visibilizar os (as) jovens negros (as) do curso de Pedagogia possivelmente ela debate sobre educação no entendimento da humanização (gênero, geração, raça), na sua função social e, sobretudo pedagógica.

4.1.1. Aproximação com os Corpos, Memórias e Experiências

Vimos que na parte anterior nos aproximamos do campo, enfatizando no tempo o religar a contextualização local e global em seus momentos históricos, dinâmicos. Ao anunciar esta parte intitulada aproximação com os corpos, memórias e experiências, continuaremos nossa exposição sobre o encontro na pesquisa com as pessoas, suas narrativas e nossas experiências.

Nesse contexto, observamos a comunicação de uma das jovens disposta a participar da pesquisa:

Olá professora! Acabei de lhe enviar o e-mail com algumas informações minhas quanto a PESQUISA DA JUVENTUDE NEGRA NA UNIVERSIDADE! Até breve! Boa semana!
(Marta Raquel, escreveu em 28 de junho de 2015).

Essa expressão calorosa de Marta Raquel estudante do 1º período do curso de Pedagogia foi feita tanto por e-mail quanto pelo facebook, isto em consequência de uma visita a sua sala de aula e por deixar registrado os contatos no cartaz de divulgação. Assim, houve acolhida já nos primeiros contatos (mapeamento e chamamento), e recepção inicial significativa. Ainda, podemos observar que o cartaz cumpriu papel interessante, pois a partir do mesmo tivemos comunicações com dados e expectativas de duas jovens. Somando a isso, a visita às salas levou a jovem Marta a articular outros (as) participantes.

Outra aproximação positiva foi o apoio da professora Denise Botelho na divulgação no grupo fechado do facebook do Curso de Licenciatura de Pedagogia. Do mesmo modo, encontramos ajuda por parte do corpo docente ao fixar os cartazes nos corredores e no espaço das aulas, através das visitas realizadas nas referidas salas, ressaltando a importância do trabalho e, sobretudo dos estudantes divulgando o cartaz com colegas das turmas.

Cabe salientar que as realizações das visitas nas turmas aconteceram após apresentação à Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia, no mês de maio de 2015, do documento de Termo de Livre Esclarecido (ver apêndice C). Este documento foi o instrumento legal que possibilitou estreitar os laços éticos e institucionais. Ressaltamos ainda, da primeira conversa, com o objetivo de apresentação da pesquisa, o momento de acordar compromissos e agendas como os (as) participantes.

Confere mais credibilidade aos desejos de participação dos (as) jovens, se verem na pesquisa, reforçando conjuntamente a perspectiva afirmativa de contribuir sobre o tema da presença da juventude negra nos espaços acadêmicos, Assim, solicitamos que os (as) pesquisadas (os) firmassem um acordo, e decidiram que os dados coletados e suas identidades poderiam ser divulgados (as), um acordo comum.

Encontramos ajuda por parte do corpo docente do curso desde fixar os cartazes nos corredores e no espaço das aulas, através das visitas realizadas nas salas, ressaltando a importância do trabalho e, sobretudo dos (as) estudantes socializando o cartaz com colegas da turma.

Entendemos que o clima cultural de transições paradigmáticas desenvolvidas no solo fértil da UFRPE campus Recife, de certo modo contribuiu para o ambiente de possibilidades na participação dos (as) jovens na pesquisa. Como afirma a jovem Karla:

Boa noite, Graça.

Eu me chamo Karla Larissa de Lima Guilherme, nascida no dia 16/04/1993 e aluna do 4º período de Pedagogia da UFRPE.

Depois de sua visita a nossa turma na disciplina Educação Afro-brasileira ministrada pela professora Denise Botelho me interessei pela relevância do seu tema de pesquisa e pela metodologia da história oral e resolvi colaborar com ela. E, conforme ficou acordado em nosso último encontro estou enviando esse e-mail já me desculpando pela demora do envio.

Grata, Karla L.

(Karla Larissa escreveu em 23 de setembro de 2015, as 20h48min)

Da narrativa de Karla Larissa, sublinham-se algumas características que apontam a sua disposição de se aproximar do trabalho. Primeiro, o sinal de interesse em colaborar ao se identificar como jovem e estudante do curso de Pedagogia. Outro aspecto é a aproximação com o tema e a metodologia da história oral. Entendemos que a jovem acumula um capital cultural, como sugere Bourdieu (2008, p. 116) “[...] a origem social, como a primeira educação e a primeira experiência que lhe são solidárias, como um fator capaz de determinar diretamente práticas, as atitudes.”

A afirmação da jovem Karla demonstra que possivelmente ela acumula alguma proposição de experiência coletiva. De certo modo, a equipe docente como os discentes se colocam abertos às novas perspectivas de conhecimento acadêmico. O que nos reporta ao conhecimento plural e propositivo numa consideração as mudanças sociais, as relações entre indivíduos e seus valores. Morin (2005), Santos (2010).

Ressaltamos que, o trabalho de campo aconteceu no final de maio na colocação de cartazes divulgando a pesquisa. Em junho a setembro as comunicações com os docentes do curso quanto à possibilidade de entrar em suas aulas para sensibilizar possíveis candidatos (as).

Ainda, no mapeamento, desenvolvemos a observação na disciplina Educação Indígena, ministrada pela docente Rebeca Duarte, e a participação em uma roda de diálogo sobre juventude negra na disciplina Educação Afro-brasileira, ministrada pela professora Denise Botelho.

Essa forma de se aproximar foi bastante singular, ajudando-nos a perceber como algumas disciplinas no cenário universitário abordam o debate da identidade, e suas

relações educativas, de mudanças propositivas numa perspectiva plural da cultura étnico-racial.

Observamos no final de junho a condução da professora Rebeca Duarte à exposição de trabalhos organizados pela turma do 5º período, atividades pedagógicas dando ênfase a educação nas relações étnico-raciais. Dentre diferentes situações didáticas apresentaram-se cinco grupos nas áreas de conhecimento como: geografia, biologia, música, pedagogia, além dos eixos temáticos dos direitos humanos. Os trabalhos mostraram as especificidades das questões étnico-raciais a partir das experiências que desenvolvem nos espaços de estágio ou nas suas próprias salas de aula.

Naquele espaço de reflexão construído pelos próprios estudantes e pela professora foram colocadas situações reais de suas experiências de vida, podendo se questionar enquanto sujeitos na formação, refletir suas práticas pedagógicas, sem hierarquizar o conhecimento. Assim, numa provocação animada foram dialogados novos referenciais de reconhecimento diante da existência de sistemas de saberes plurais na perspectiva dos diversos sujeitos estudantes, especificando o trabalho na educação infantil.

Observamos que os saberes diversos tendem a fundamentar a inquietação nos processos de autoconhecimento, ao mobilizar o contexto social, cultural e histórico (Santos. 2010).

Como podemos ressaltar, a inquietação desenvolvida nas práticas educativas da turma de Pedagogia levou-nos à proposição de exercícios, assim como de condições para as pessoas e o grupo. De modo que foi possível produzir novos referenciais na perspectiva da capacidade crítica e criativa e, ao mesmo tempo, se posicionar nos espaços sociais onde estão inseridos (as).

Outro momento de conhecimento do campo ocorreu em agosto, desta vez de uma forma mais participativa. Foi com a turma do 4º período, na disciplina de Educação Afro-brasileira, na ocasião preparamos um roteiro metodológico, por se tratar da realização de uma roda de diálogo sobre a juventude negra.

Deste modo, focamos em dois objetivos junto à turma. O primeiro, a apresentação e levantamento de expectativas para com a disciplina Educação Afro-brasileira. E o segundo, a partir da roda de diálogo sobre juventude ou juventudes na perspectiva de apresentar a pesquisa “Os Processos Identitários de Jovens Negros e

Negras do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) - Campus Recife”.

Durante a apresentação, os participantes expressaram suas expectativas com a disciplina, mesmo observando alguns casos específicos, por exemplo: desenvolver projeto de literatura nesta temática, o conhecimento acerca da identidade pessoal, ou na estratégia de encurtar outro curso na incorporação da referida disciplina.

Dos contatos iniciais com os (as) 19 estudantes matriculados (as), sendo dois homens e 16 mulheres, ressaltamos as seguintes expectativas: o interesse na temática; o pertencimento de lugar não alheio aos seus espaços; Pensar na formação, refletir as práticas do cotidiano e a formação histórica. Ainda, destacaram em grande medida, por conhecerem a professora Denise Botelho e saber de seu papel instigante no prazer educativo da disciplina e, sobretudo, a maioria das 16 estudantes se afirmaram enquanto negras, e o se situar na realidade social.

Foi bastante gratificante participar do diálogo e analisar o envolvimento da turma, em sua maioria mulheres jovens e adultas. Em consequência das inquietações iniciais e do entusiasmo no decorrer do debate sobre o rosto da juventude brasileira, possibilitando uma experiência rica de diálogos e trocas, em particular, alguns participantes pronunciaram o sentido das condições juvenis e relataram experiências que refletimos, sobre situações distintas. Assim, foram compondo a ideia de várias juventudes e os questionamentos sobre o lugar da juventude negra.

Assim, aproximamos da identidade da juventude em seus paradoxos de ser original quanto ao pertencimento geracional, e ao mesmo tempo plural nas diferentes condições sociais e culturais. Além de recusar o critério da faixa etária como único definidor, pois o mesmo não dá conta das relações e influências históricas, culturais e estruturais.

Dentro dessa perspectiva, as motivações da pesquisa foram expressas, com destaque para a revisão da literatura e a metodologia da história oral nos cuidados. Como nos lembra (Vansina, 2010, p.140): “O historiador deve iniciar-se, primeiramente, nos modos de pensar da sociedade oral, antes de interpretar suas tradições”.

Assim, no decorrer do diálogo sobre a pesquisa observa-se a atenção da turma não só sobre o tema, como também sobre a metodologia. Foi salientado que o trabalho

de expor não se restringiu a construir possíveis sujeitos para a pesquisa, mas a dialogar com experiências relacionadas à negritude.

A partir de uma reflexão coletiva com o objetivo inicial de conhecer os (as) jovens do contexto do Curso de Licenciatura de Pedagogia, a partir do diálogo, surgiu a questão polêmica de como o racismo atua nas instituições escolares e seus projetos futuros na formação acadêmica.

Embora contássemos com uma trajetória de trabalho, para e com jovens, as aproximações no campo foram bastante singulares no estreitar dos laços. Conseqüentemente, na aproximação com as disciplinas conduzidas por Rebeca Duarte e Denise Botelho tivemos duas jovens inseridas na pesquisa. Assim, somando com as três jovens das visitas realizadas em sala de aula.

Esses (as) jovens são coautores (as), que durante todo esse capítulo dialogaram com outras influências (livros, textos, canções, poemas, entre outros). Apresentaremos a seguir esse processo de experiências, os instrumentos, ferramentas para criar condições, estímulos e subsidiar o diálogo na busca de relacionar com os objetivos e de melhor entendimento da temática.

Portanto, o conjunto de procedimentos integrados: visitas as salas de aulas, observações e os instrumentos de análises foram pertinentes nos encaminhamentos do trabalho. E, sobretudo ao privilegiar entrevistas e depoimentos das pessoas considerando fontes inspiradoras no processo coletivo.

4.1.2. Experiências: instrumentos, fontes inspiradoras

A ponte não é para ir nem pra voltar
A ponte é somente pra atravessar
Caminhar sobre as águas desse momento.
(LENINE; QUEIROGA,1997).

Ao reportarmos a canção “A Ponte”, retomamos as influências culturais que transitam no nosso “território de passagem” mediante o processo de formação de mulher educadora. Ao relacionar a ponte com nossa experiência, analisamos as fontes de aprendizagem da vida e o reciclar-se nas fontes de outros sujeitos.

Através da ponte em seus diversos sentidos: “A ponte não é de concreto, não é de ferro. Não é de cimento. A ponte é até onde vai o meu pensamento”, reportamos ao sentido de instigar o “ser pesquisadora” e como fomos construindo pontes para

identificar cada jovem nas tramas das relações no curso de Pedagogia, nas vivências institucionais ou não. Para ser coerente com as realidades dos (as) jovens, utilizamos como ferramentas trabalhadas as seguintes: cartaz para convocação da pesquisa, Termo de Livre Esclarecido, ficha de identificação dos participantes, roteiro de entrevista semi-aberta, símbolos de representação identitárias, termo de autorização ao uso de imagens. Esses instrumentos como ponte subsidiaram a relação ética e, ao mesmo tempo nos auxiliaram a conhecer as referências no cotidiano estudantil, e o lugar social que os sujeitos ocupam no contexto.

Como já mencionamos os instrumentos elaborados suscitaram aproximação e contatos animadores para o desenvolvimento do trabalho. No entanto, o período de visitas aos contatos de consolidação promoveu um sentimento de preocupação, se haveria jovens negros (as) para a pesquisa, talvez pela ansiedade de iniciar esse processo, porém a ideia do cartaz sensibilizou o jovem negro (a), estudante de licenciatura do curso Pedagogia.

Com efeito de conhecer os sujeitos foi construída uma ficha de identificação do (a) participante constando contatos, e alguns elementos de apresentações identitárias, para montagem do perfil sócio econômico, suas formas de participação nos estudos. Esta ponte serviu na abordagem da segunda rodada de entrevistas, indagações sobre alguns aspectos citados na fala ou complementos a serem feitos.

Percebe-se que os trabalhos individuais foram acentuados diante da necessidade de se tratarem de relatos mais profundos das experiências, numa exigência de tempo e das pessoas. Por um lado, resultou numa maior aproximação e confiança nas entrevistas. Por outro, havia uma dificuldade de reunir todos (as), embora houvesse uma expectativa nossa e de alguns, em ter um momento coletivo, porém o tempo não favoreceu o encontro.

Portanto, para as entrevistas individuais utilizamos o mesmo roteiro de questões semi-abertas, fazendo apenas algumas alterações na sequência das perguntas, mediante algumas peculiaridades do (a) jovem. Mas mantínhamos a pergunta inicial para todas as entrevistadas: “A ideia é fazer um auto-retrato, falar um pouco de sua origem, quem é você, como se identifica?” Esta pergunta dá margem para uma narrativa extensa, ou não, da história do (a) entrevistado (a). As perguntas que se seguiam após esta primeira narrativa eram conduzidas de acordo com as temáticas nela destacadas. O roteiro era um apoio, mas podíamos alterá-lo, se necessário (Apêndice –B).

Sendo assim, os procedimentos das entrevistas promoveram espaços e tempos continuados individualmente entre as quatro jovens e um jovem. Além de relatos gravados, registros de documentos oficiais, caderno de campo, fotografias. A escolha dessa juventude negra aconteceu voluntariamente, embora tendo como critérios os seguintes: ser jovem, ser mulher ou ser homem, e estudante do curso de licenciatura em Pedagogia.

4.1.3. Corpos negros pesquisados/as

Ressaltamos no nosso trabalho os cuidados éticos como processo de respeito e valorização das pessoas a serem envolvidas. Conforme Santos (2014, p.65) “[...] tais cuidados devem-se, sobretudo, ao fato de ser este um trabalho relacionado com pessoas, que não devem ser tratadas como objetos, mas como sujeitos da pesquisa.”

Nesta seção apresentamos esses (as) jovens a partir do perfil dos corpos negros pesquisados (as), situações gerais em que pese considerar relevância as suas experiências familiares e escolares.

Seguindo a orientação de que em toda narrativa há um fio condutor, mesmo não adotando uma ordem cronológica é nesse discurso fragmentado no qual se reconstrói, fatos e avalia atitudes. Algumas vezes parece não ter lógica, mas existe um fio condutor, cujo tema central é o perfil dos cinco jovens:

Imagem II: Os (as) jovens

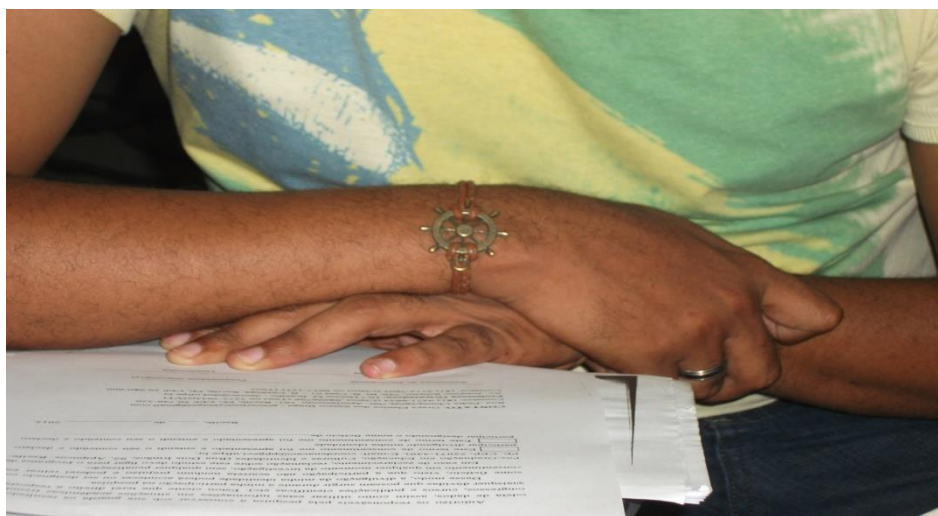


Foto: Graça Elenice dos Santos Braga (2015)

Alexsandro Oliveira da Silva - Nascido em 1989, em Recife, jovem, negro, cotista, 26 anos, solteiro. Mora no Bairro de Jordão Baixo, filho de uma mulher que assume os dois papéis: mãe e pai, que o teve ainda adolescente. Nesse ambiente desafiador de ter que sustentar a família, a mãe veio a concluir os estudos, depois que Alexsandro terminou o ensino médio. Cursou o ensino fundamental e médio em escola pública. Concluiu em 2005, fez vestibular em 2006 e não passou. Assim, foi fazer cursos técnicos em eventos e magistério. Em 2009, começou a universidade privada ingressando no curso de Pedagogia, trancou posteriormente pela dedicação ao trabalho de produção de eventos e sem condições para conciliar trabalho e estudo. Em 2015 fez vestibular para a universidade pública para o curso de Pedagogia, na primeira opção por identificação com área. Atualmente trabalha na área técnica pedagógica de uma universidade privada. Cursa o 2º período do curso de Pedagogia na UFRPE.



Foto: Graça Elenice dos Santos Braga (2015)

Élida Roberta Soares de Santana - Nascida em 1986, em Paudalho, jovem, cotista, 29 anos, solteira, cursa o 6º período do curso de Pedagogia na UFRPE. Mora no bairro do Ibura. Cursou o ensino fundamental e médio em escola pública. Concluiu em 2004, prestou vestibular em 2005 para UFPE no curso de secretariado e não passou. Ingressou no mercado de trabalho em 2006 até 2010. Em 2011 resolveu voltar a estudar, a partir de curso técnico fez Segurança do Trabalho e em 2012 parou de trabalhar ficou fazendo o curso técnico e se preparando para o vestibular na intenção de entrar na

universidade. Em 2013 fez o Enem colocando as opções de licenciatura em letras por identificação com literatura, não passou na primeira opção, mas a pontuação permitiu que ingressasse na Universidade Católica. Fez o primeiro semestre de janeiro, embora gostasse do curso, por ser pago tornava difícil a sua permanência. Assim, ao receber a notícia de ser contemplada na quarta chamada no ingresso ao curso de Pedagogia da UFRPE escolheu fazê-lo pela oportunidade de ingressar em um curso superior. Atualmente participa do grupo de pesquisa GEPERGES e, é bolsista do PIBID.

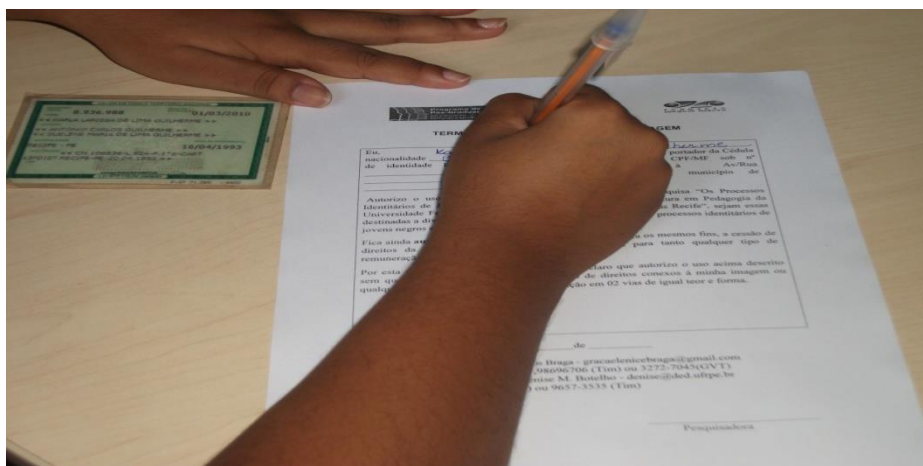


Foto: Graça Elenice dos Santos Braga (2015)

Fernanda Alencar Lima - Nascida em 1992, em Osasco-SP, jovem, negra, cotista, 23 anos. Ela tem um irmão e duas irmãs, sendo filhos de pai negro e mãe branca. Estudou em escola pública até o 3º ano do ensino fundamental, depois foi para a escola particular. Teve dificuldade para entrar na faculdade, por não ter feito cursinho pré-vestibular. Pesquisou sobre as opções e escolheu Pedagogia pelo campo de atuação que considera amplo. A mudança de Estado não foi apenas pelo curso, mas por se relacionar com uma pessoa daqui. Passou com nota excelente. Assim, antecipou a vinda para Recife, em 2015. Cursa o segundo período de Pedagogia.



Foto: Graça Elenice dos Santos Braga (2015)

Karla Larissa de Lima Guilherme - Nascida em 1993, em Dois Irmãos, na cidade do Recife. Jovem, negra, 22 anos. Seu nome foi uma homenagem ao seu pai Carlos. Sua mãe é de origem indígena do povo Kambiwá, no interior de Pernambuco, situado entre os municípios de Ibimirim e Inajá. Estudou em duas escolas católicas, Marista que fica em Conceição, e durante o ensino fundamental e médio no Colégio Mazzarelo, em ambas foi bolsista. Fez o cursinho pré-vestibular no Colégio 2001. Concluiu o ensino médio em 2011 e fez vestibular em 2012 na opção para o curso de Psicologia e não passou. Não tinha tentado o SISU, mas conseguiu entrar no PRONATEC e com a nota do Enem foi fazer o curso técnico de Radiologia. Em 2013 fez vestibular entrando através do SISU pelo remanejamento em Pedagogia e atualmente faz o 4º período. A jovem afirma se identificar com o curso e tem interesse pela educação e pelas crianças.

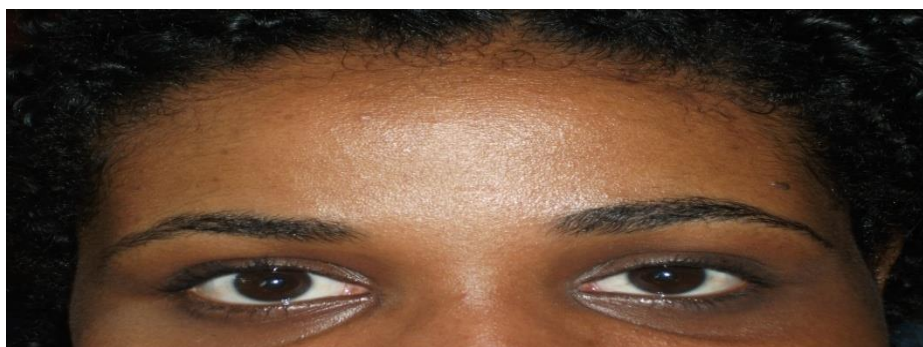


Foto: Graça Elenice dos Santos Braga (2015)

Marta Raquel do Nascimento Oliveira - Nascida em 1994, em Vicência. Jovem, negra, 22 anos. A família veio morar em Camaragibe, mais próxima do trabalho

do pai. Cursou todo ensino em escola pública. Em 2014 e 2015 tornou-se professora de alfabetização pela plataforma Paulo Freire na mesma escola em que estudou parte do ensino fundamental e todo ensino médio. Concluiu o ensino médio em 2011 e fez o pré-acadêmico da Universidade Federal no Centro de Educação. Fez vestibular em 2012, ficou no remanejamento, mas como não acompanhou o resultado não sabe se passou. Em 2012 fez curso técnico de Gerência de Saúde. Passou em 2014 para Pedagogia. Cursa o segundo período. Também participa desde 2011 da Pastoral da Juventude da igreja católica, mas efetivamente integrou no ano de 2012 a coordenação da Pastoral da Criança.

É importante ressaltar que as narrativas iniciais demonstraram aspectos marcantes de suas vidas em suas identidades juvenis familiares, nas identidades referentes à vida escolar e outras formas de participação identitárias.

4.2. Identidades e Símbolos

As marcas das diferenças identitárias se caracterizam através de sistemas simbólicos de representação, como nas relações de poder e exclusão social. (Woodward, 2013). Compreendendo a identidade marcada pela diferença, ao mesmo tempo simbólica e social, nos reportamos aos sujeitos da pesquisa em suas especificidades de gênero, raça, etnia e geração juvenil, para apresentar em símbolos algo marcante em suas vidas, amores, desejos, alegrias, inspirações e dores.

Desse modo, o processo da pesquisa, especialmente no tocante as questões metodológicas, se revelou ainda mais desafiador, pois alguns participantes demonstravam dificuldades em expressar recordações, seja pelo silêncio ou por ocultar inconscientemente devido a alguns constrangimentos.

Diante das experiências educativas temos trabalhado o uso de símbolos, objetos das vivências acumuladas pelos participantes para animar a inserção em atividades e perceber as marcas do ser e o fazer desses sujeitos. Desse modo, sugerimos a todas (os) que trouxessem para o segundo momento de entrevista, algum símbolo na intenção de contribuir para expressar uma marca de sua identidade, que lhe pudesse representar.

Nesse sentido recorreremos ao solo fértil, tanto das nossas experiências educativas, quanto do suporte teórico da metodologia da história oral, com os instrumentos trazidos pelas (os) jovens, referenciais de suas vidas para aflorar as recordações para o diálogo. De acordo com Delgado (2010, p. 17) “Constitui no diálogo do presente com o passado. Um diálogo vivo e enriquecido por estímulos que podem se fazer presentes no próprio decorrer do processo de gravação do depoimento oral”.

Foi nos primeiros contatos no campo, que percebemos em uma das jovens, embora com desejo de participar da pesquisa, que se encontrava muito reprimida na fala, então sugerimos que identificasse por meio de algum símbolo para expressar algo que marcou sua vida, como relata Fernanda:

(Risos) Eu achei bem complicado, sabe Graça, porque (pausa ao falar.). Como um objeto pode representar uma pessoa? A gente é tão complexa e tão contraditória também. Aí eu trouxe um objeto bem antigo, que eu nem lembrava que tinha trazido ele para cá e foi um presente de uma coleguinha de (pausa ao falar), jardim de infância. O primeiro presentinho que eu ganhei na escola, e é uma coisinha de colocar no lápis. Assim é a única coisa guardada da infância mesmo e trouxe por conta disso. Lembra a amizade na escola. No jardim de infância eu tive problemas para me adaptar, muitas crianças tem. Ela foi a primeira amiguinha, me deu de presente e por isso trouxe. Achei muito difícil (risos) encontrar um objeto que me representasse. Eu chorava sempre que a professora ia passar uma atividade, porque eu tinha medo de errar (risos), de não saber fazer, enquanto as outras crianças sabiam e eu achava que não ia conseguir. Daí a professora sempre incentivava a ficar junto com ela. Foi quando melhorou o convívio no jardim, por isso que guardei ele até hoje. É bem antigo. (risos).

(Fernanda, entrevistada em 29 de setembro de 2015).

Imagem III: Símbolo de Fernanda



Foto: Graça Elenice dos Santos Braga (2015)

Com base na fala de Fernanda percebemos certo bloqueio, que em alguns momentos de silêncio era a resposta para resguardar os desconfortos experimentados na infância. Permite-nos afirmar que os processos da memória estão presentes nas dimensões individuais e coletivas, visto que o símbolo-presente é uma marca positiva pela maneira que foi acolhida pela colega, porém revela a imagem da escola em suas práticas pedagógicas, na reprodução de valores e condutas no campo do conhecimento e cultural, de ocultar os sujeitos.

A expressão “Porque eu tinha medo de errar” serve de pano de fundo à crítica da escola tradicional, que em seu currículo reproduz as ausências dos diferentes sujeitos, como nos reporta Arroyo (2011) em seus estudos sobre currículo, essa ausência não ocorre por ingenuidade, mas tem uma intencionalidade política conservadora nos diversos territórios sociais, econômicos e culturais.

Entendemos que a identidade pessoal e coletiva se fortalece a partir das raízes culturais, as tradições, os valores e crenças que baseiam-se em conceitos positivos, especificando os (as) negros (as), os (as) índios (as), mulheres, homens, crianças e demais gerações, e devem ser considerados nas diversas instituições.

A jovem Karla apresenta a identificação a partir de sua cultura étnica:

Trouxe uma flauta pela questão da minha cultura. (no momento tocou) Ela é do povo Kambiwá, trouxe mesmo por essa questão da música, porque são coisas que me inspiram e eu tenho essa ligação muito forte com a música. Quando estou triste ou alegre, em vários momentos diferentes eu recorro à música, principalmente como válvula de escape por estar estressada. Acredito que por uma influência da família, meu pai toca vários instrumentos e aprendeu sozinho a tocar. Agora ele está no aprendizado da sanfona e ele toca violão. Desde pequena ele tem esse costume de cantar para mim quando estou estressada, procura uma música que me acalma. Quando estou feliz estou sempre cantarolando, e aí o que outros pensam de mim? Eu vejo essa questão muito forte, porque o pessoal sempre diz Karla tem sempre um trequinho de uma música, quando a gente está conversando. Aí digo, gente! Parece aquela música. Por a música ser uma questão que me acalma e alegre, me faz fugir quando estou estressada. Então, trouxe essa flauta que ganhei de presente de aniversário, algo muito querido pra mim e faz parte da tradição, é artesanal (tocou novamente a flauta). A música é uma questão mais forte tanto no meu olhar como no olhar do outro, meus amigos sempre dizem Karla sempre tem uma música.

(Karla, entrevistada em 15 de outubro de 2015).

Imagem IV: Símbolo de Karla

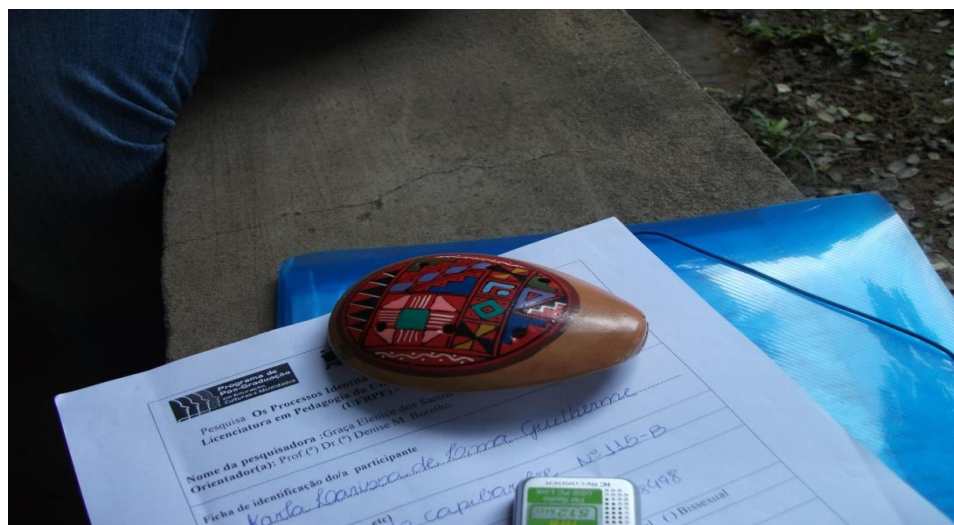


Foto: Graça Elenice dos Santos Braga (2015)

Notamos que o símbolo trazido por Karla para análise tem vários sentidos no desejo de felicidade, em enraizar as lembranças de sonhos, alegrias, renovação das experiências e em perceber que propaga seu jeito de ser e fazer. Assim, o conhecimento se relaciona com o cuidar de si através das referências e diversidade cultural.

Observamos outro símbolo da jovem Élide, que traz aspectos da estética e da mística.

Eu trouxe esse brinco, que na verdade eu ganhei faz um tempinho, ele é um amuleto e como eu gosto muito de brinco, eu não uso anel, não uso colar, só uso brinco. Esse é um amuleto de um índio norte americano, significa filtro dos sonhos. Além de achá-lo um brinco muito bonito, ele é a minha cara (risos). Ele tem esse significado, dizem que os sonhos bons entram e os sonhos maus são filtrados e permanecem os bons fluidos.
(Élide, entrevistada no dia 29 de setembro de 2015).

Imagem V: símbolo de Élide



Foto: Élide Roberta (2015)

Esta fala nos revela as marcas, como símbolo místico aproxima a cultura dos povos tradicionais indígenas e africanos, que em seus elementos de proteção utilizados nas práticas religiosas buscam coragem e amparo para enfrentar o preconceito desde o período da exploração. Isso nos faz reportar a Élide que apresenta o símbolo como bons fluidos. Segundo Bâ (2010, p. 202) cada povo possui como herança dons particulares, transmitidos de geração a geração através da iniciação. Assim, os símbolos têm uma relação com a harmonia das pessoas, consigo mesmo e com o mundo que o cerca.

Para Alexsandro, outro entrevistado, os símbolos apresentados representam o seu ócio prazeroso:

É meu fone, porque onde eu estou, estou escutando músicas para relaxar, para dormir escuto música, para fazer uma atividade. Eu gosto muito de ouvir músicas e de ler. Na verdade despertei para a leitura no ensino médio e aí comecei a comprar livros. O livro é indispensável.

(Alexsandro, entrevistado em 15 de outubro de 2015)

Imagem VI: Símbolo de Aleksandro



Foto: Graça Elenice dos Santos Braga (2015)

No discurso de Aleksandro a música é símbolo poético e em geral as pessoas recorrem a esta forma de linguagem como canal de auto-expressão individual e coletiva. Essas aprendizagens revelam diversos sentimentos, pelos pensamentos mais pessoais, o que nos faz indicar a sua relação com a construção da identidade nas novas aprendizagens, no plano da objetividade e subjetividade.

No processo histórico a questão da subjetividade passa a ser considerada pelos “novos movimentos sociais” de modo a associar as dimensões que compõem a vida e o real: o afetivo e o político, entre outros.

Nesse sentido, expomos as marcas identitárias de Marta:

Você não sabe o quanto eu pensei. Fui dormir, no outro dia pensei (pausa na respiração). Pensei num cordão, porque eu sou missionária da Congregação dos Padres do Sagrado Coração de Jesus e, respondi: não, isso não! Isso é muito limitado, pode ser um terço. Mas quando eu olhei para minha mão, esses anéis aqui. Primeiro, esse anel de madeira que ganhei da minha amiga Rosimery. Foi uma amizade muito importante para mim, muito significativa na minha história. Tinha acabado o ensino médio, no ano seguinte fui fazer o pré-acadêmico lá na Federal e ela por ser mais velha, as pessoas não tinham atenção para ela e como eu tinha paciência de lhe explicar. Ela tinha estudado há muito tempo, era casada, dois filhos, morava em Moreno, todo mundo achava que ela dava desculpas porque chegava atrasada na aula. Ela dizia, Martinha eu estou com dificuldade de aprender isso. Aí um dia ela me presenteou com esse anel. Disse que quando viu o anel ela se lembrou de mim (risos). Ai poxa Rose, muito obrigada. Sabe uma pessoa que marcou a sua história (olhar expressivo da lembrança). O pré-acadêmico era muito

bom, mas não foi pra mim tempo para estar estudando etc e tal. Esse anel representa como a amizade de Rosimery foi importante.

Esse segundo objeto é um rosário, um terço que representa minha religiosidade. Então, esse daqui eu digo que ganhei, o valor era simbólico, ganhei lá no Carmelo, nas Carmelitas das irmãs descalças lá em Camaragibe. Eu estava muito aperreada, sem saber o que fazer e entrei lá. Conversei com a irmã Maria José, então rezamos o terço para acalmar. Foi muito importante e quando estou assim, pego no meu tercinho (não termina a fala e começa a girar o terço no dedo, e expressa), eu paro para relaxar, para que as coisas possam fluir e que os problemas sejam sempre pedrinhas, que não interrompam o fluxo das coisas do dia a dia. E o tucum é outro anel muito especial. Em 2013, antes de ir para a jornada foi o ano em que me crismei, que marcou minha vida. Eu fiz a crisma, que é a confirmação do batismo, o sacramento da igreja católica. Também é uma formação de um ano e meio que a juventude passa, para saber melhor e conhecer a fé que professa. A crisma é muito importante para mim. Eu fiquei muito ansiosa e aconteceu no tempo certo. De 2012 para 2013 fiz a crisma, em 2013 fui para a Jornada⁷, e assumi a coordenação do grupo de jovens da minha comunidade, também foi o ano em que entrei para o apostolado da oração. Então, o tucum representa a verdade, quem está com a aliança de tucum não pode mentir. Quem está com tucum tem lutar pelas causas sociais do índio, do negro e de todos os excluídos da sociedade, por isso que é de madeirinha. O tucum tem este conceito. São os anéis, que eu trago comigo, vivem direto na minha mão esquerda como um compromisso mesmo. Não tem outro canto não, é aqui que eles vão ficar (risos). Se chegar outra aliança ela tem que arranjar outro canto para ficar (risos). Vai ter que fazer uma negociação, tem que pendurar, não sei como vai ser (risos). Mas não tenho pretensão de tirá-los daqui. (Marta, entrevistada em 25 de setembro de 2015).

⁷ A XXVIII Jornada Mundial da Juventude aconteceu de 23 a 28 de julho de 2013, no Rio de Janeiro, Brasil. Pela primeira vez, esse evento da Igreja Católica ocorreu em um país cuja língua portuguesa é majoritária, e pela segunda vez em um país da América do Sul.

Imagem VI: Símbolo de Marta



Foto: Graça Elenice dos Santos Braga (2015).

A narrativa de Marta traz a evidência de que o sujeito se constitui no seu afetivo, e político, na força vital desses espaços coletivos como exercício da capacidade crítica e criativa, ao mesmo tempo em que situa e indica condições para a mobilização e participação social.

Tal como nas ações dos movimentos sociais, no trabalho educativo nas escolas é importante repensar as diversas identidades, no reconhecimento ao direito à especificidade de cada uma e cada um. Sendo assim, a incorporação de práticas pedagógicas no currículo significa valorizar as representações sociais desses sujeitos, com suas práticas culturais como produção de conhecimentos.

Os depoimentos orais, as memórias em suas manifestações demonstraram-se distintas em vários sentidos, algumas vezes de forma explícita, outras vezes de forma velada, chegando em alguns casos a ocultar como forma de se proteger, devido a dores que marcaram sua vida.

Em síntese, esse exercício em sua carga de subjetividade, no caso das histórias de vida expressas, afirmaram identidades diferentes através de símbolos, explicaram seus estilos poéticos, políticos e culturais, trouxeram lembranças remontando raízes, tradições, dores e alegrias de renovar o olhar sobre as coisas que os cercam.

4.3. Juventude: Pertencimento Identitário

Como referimos no capítulo sobre a revisão da literatura, no que corresponde a juventude expressa diferentes sentidos, não apenas relacionada ao desenvolvimento biofísico, mas, ao mesmo tempo as expectativas e os significados discursivos por diferentes culturas e sociedades. (Reguillo, 2007).

Nessa sessão de análises perceberemos como a juventude pesquisada expressa novos símbolos e dialoga com seu pertencimento identitário. Como cita a jovem Marta Raquel:

Juventude não depende de idade, de forma alguma. Com mentalidade tão aberta para buscar, falar, de ser gente, buscar dignidade e fazer com que o outro se desenvolva. Ajudar ao outro a ser pessoa. Esse é o grande desafio que motiva a ser jovem. (Marta Raquel, entrevistada em 29 de setembro de 2015).

Para a jovem Marta Raquel a busca pela dignidade é um grande desafio, que motiva a todos os sujeitos, destacando a própria jovem, e impulsiona a relação com o coletivo. Outra característica explicitada pela estudante é o sentido da juventude não se prender a uma faixa de idade, em outras palavras, o marco definidor não corresponde à faixa etária, muito menos às construções de categorias sociais e a constituição de direitos e deveres específicos.

São esses direitos e deveres peculiares que vão construir a identidade da juventude em seu mosaico múltiplo (classe, gênero, raça e escolaridade entre outros), como reafirmamos a juventude: diversidade e diferenças.

Ao atribuímos credibilidade as falas dos (as) jovens pesquisados (as) sobre juventude, ao mesmo tempo discorrendo sobre marcos teóricos que os consideram sujeitos de direitos e, sobretudo, na busca de enfatizar o que eles (as) pensam e fazem, revelamos peculiaridades de suas necessidades e vontades diferenciadas.

Com efeito de observação, o depoimento abaixo de Élide Roberta define possibilidades de buscas e inserção de seus projetos pessoais e sociais.

Eu sou Élide. (pausa) Eu me identifico como uma jovem negra e batalhadora. Certo. (aumentou a entonação da voz) Eu tenho muitas coisas que pretendo conquistar ainda na minha vida. Estou, a cada dia que levanto de manhã é para lutar, lutar para conseguir. E assim (pausa na fala) eu me vejo. (Elide Roberta, entrevistada em 18 de setembro de 2015)

Nas explicações da entrevista de Élide, o pertencimento geracional agrega a etnicidade racial e a conquista desses direitos são pautas do cotidiano. Essa condição juvenil não representa contradições da própria juventude, mas da problemática das sociedades capitalistas em suas estruturas socioeconômicas, que vão além do demarcador de classes, com os demais recortes das diferenças sociais, de gênero, território, raça e etnia.

Nesse cenário acrescentamos o relato da jovem Karla Larissa:

Quando paro para pensar em mim, me enxergar. (faz pausa) Karla como uma indígena, que adoro minha religião. Tenho uma fé muito grande e graças a Deus minha mãe não deixou que nós perdêssemos isso. Toda vez que começo a falar de mim, gosto de falar primeiro dessa questão. (pausa, respiração) O choro é terapêutico.

(Karla Larissa, entrevistada em 02 de setembro de 2015).

Ressaltamos que, para Karla a valorização da religião afro-brasileira, em especial a dos povos indígenas trazem consigo elementos da etnia e no aspecto religioso são inspiradores do ser e refazer sua atuação, que orientam e tornam-se significativos na construção identitária. Como explica Santos

“A identidade é construída em uma visão coletiva, onde cada uma e cada um tenha algo a dar e a receber. A expressão de valores culturais e religiosos acontecia no cotidiano. Esse modo de vida foi criado e recriado em ações e significados. (2014, p.61).

A experiência particular da jovem em se afirmar na fé traz a influência da família, mas, isso não pode ser considerado regra geral para todas (os) jovens. Fazendo um paralelo sobre os estudos de religião apresentado por Novaes (2012) com o traço da juventude, podemos confirmar o desaparecimento de “fronteiras rígidas”. Se não há existência de religião hegemonicamente oficial brasileira, o estudo nos permite concluir que há diferentes maneiras das (os) jovens se afirmarem.

Segundo Novaes (2012) a ênfase deve ser dada aos marcos geracionais e a uma pluralidade do ser jovem. Acrescenta ainda a esta nova área de estudos “juventude e religião” questões cruciais ao campo de estudos da religião: como o do papel da religião na modernidade e no Brasil, a questão da secularização e do sincretismo, no mundo religioso plural.

Assim, ao considerar as especificidades das (os) jovens, se faz necessário reconhecer que as práticas religiosas são importantes para esses sujeitos se formarem, é um elemento significativo de socialização, de construção identitária.

Pensar as juventudes negras em suas formas de identificação tendo em vista as diferentes dimensões históricas, culturais, religiosas e econômicas, presume a preocupação de um segmento afetado por estruturas socioeconômicas vulneráveis. Seguindo o depoimento de Alessandro:

É um pouco difícil falar, fazer uma auto avaliação. Mas, Alessandro é um jovem negro, de família não de bens acessíveis grandes e assim, filho de mãe solteira, que me teve adolescente ainda com 15 anos. E assim ela teve um pouco que se desfazer de tudo o que tinha, que viver pra cuidar de mim. É tanto que minha mãe veio a terminar os estudos, depois que eu terminei, pois ela teve que deixar de estudar para cuidar do filho e sustentar a família, para suprir suas necessidades. (suspiro, pausa) É basicamente isso.
(Alessandro, entrevistado em 04 de setembro de 2015)

Observamos que a fala de Alessandro explicita que os sujeitos mais prejudicados pelas desigualdades sociais também o são a partir da raça. Esse marcador atinge o (a) jovem numa categoria social interclassista. Tanto a fala de Élide, como a de Alessandro vão se entrelaçar nas buscas por melhores condições de vida. As condições raciais e sociais impactam significativamente a situação desses (as) jovens.

Dentro dessa perspectiva as desigualdades sociais não se dão apenas pelas restrições econômicas, mas no ponto de vista histórico racial. Segundo Botelho:

As condições sócio-econômicas determinam desigualdades sociais, mas, não podemos negar que essas desigualdades têm uma base racial na América Latina. A intenção de caracterizar a problemática das relações raciais como um problema das classes trabalhadoras desvaloriza a discussão da questão racial no Brasil. Um projeto de sociedade democrática não pode ignorar os obstáculos à constituição de uma verdadeira cidadania para a população negra brasileira. (2014, p. 3579)

Na abordagem da autora, uma sociedade equitativa implica numa construção de medidas políticas de participação de toda população brasileira e pleno exercício de cidadania. Acrescentamos os preconceitos de gênero, orientação sexual, religião, disparidades regionais que não garantem a identidade fixa e, no caso dos (as) jovens negros (as) envolvem frequentes redefinições de papéis, os quais os efeitos interferem nas possibilidades de participação social.

Ressaltamos que esses (as) jovens sinalizam modos de ser e apresentam especificidades próprias. Para prosseguir na reflexão apresentamos a declaração de Fernanda:

Eu tenho um pouco dessa trava ao falar. Até nas aulas de Denise mesmo, ela ficava me cutucando para ver se eu falava alguma coisa. Deixa ver o que mais. Hum, (sorrisos, cruza os braços e silencia por alguns instantes) eu sou muito tímida, é uma das coisas mais marcantes em mim, mas não tenho nenhuma recordação assim de um marco que tenha causado isso. Lembro que

quando era menor, era mais desinibida e acabei me retraindo. Mas, acredito que não tenha sido no âmbito familiar, talvez tenha sido na escola.
(Fernanda Alencar, entrevistada em 01 de setembro de 2015).

É possível observar na fala de Fernanda a timidez como marca de sua identidade, que se expressa no silêncio de uma jovem, na dificuldade de se colocar. Isso reflete os meios sociais dos quais participa, a exemplo da escola que influenciou no seu jeito de ser. Esta informação singular fica evidenciada na expressão da jovem “um pouco da trava ao falar”. Remete-nos a pensar que nas experiências de socialização o ato de se manifestar ainda representa um desafio.

Podemos concluir que o significativo pertencimento da mesma geração identitária em seus potenciais e no desenvolvimento integral vai depender da qualidade das relações sociais no meio a que está inserido. Nas narrativas dos (as) jovens que se constroem as condições da juventude negra com suas preocupações, necessidades, alegrias e afirmações, construindo o ser jovem negro (a), religioso (a). Destacamos que tanto nos teóricos mencionados, como nas expressões dos (as) jovens não se vêem a imagem de um grupo homogêneo.

Mas, ao mesmo tempo comunicam aspectos comuns, a exemplo de Marta Raquel, bem como Élide Roberta e Karla Larissa que em suas condições específicas expressam atitudes de se valorizarem mais, simultaneamente reivindicam interesses, defendem a dignidade humana, se afirmam nas suas identidades.

Essas trajetórias individuais de Élide, Fernanda, Marta, Karla e o jovem Alexssandro, ambos de uma mesma geração, entrelaçam com as diferentes situações vividas e visivelmente vão se configurar ao mesmo tempo em pertencimento geracional comum, ou seja, em uma “juventude no individual”, mas também entre esses (as) jovens uma configura-se uma “Juventude no plural” nas diferenças de gênero, étnicas e de território.

Portanto, tomamos emprestado o conceito de identidades de Hall, que o entende como “[...] nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas” (Hall, 2013, p. 109). Assim, observamos as identidades das juventudes negras no processo de constantes mudanças, suas interseções e experiências articuladas às instituições sociais como a escola, universidade, família entre outras.

4.4. Juventude e o seu lugar da família

É possível perceber o consenso entre os diversos estudiosos (as) como Abramo (2005), Dayrell (2007), Castro (2011), Sarti (1994), sobre o lugar que a família ocupa na vida dos (as) jovens. Estudos recentes revelam uma conjuntura complexa sobre a estrutura familiar, como também as variadas construções sociais associadas à ideia de família.

A imagem da família e as relações que se estruturam em torno dela ainda é uma forte referência da subjetividade, sobretudo entre as camadas populares. Como já mostrou Sarti (1994), as relações, as trocas e os arranjos articulam-se em torno da busca pelo trabalho como na escolha dos locais de moradia.

Dentro desta perspectiva a busca pela moradia e pelo trabalho como os laços de parentescos e relações sociais são relatadas por Élide Roberta:

Meus pais eram sitiantes, até hoje minha família tem um sítio lá na cidade de Paudalho. Meus avós eram de lá e, (faz pausa) com três anos de idade meus pais se mudaram para cá. Na verdade a gente veio para a Mirueira, eles foram ser caseiros numa granja. Eles saíram de lá para buscar melhoria de vida mesmo. Lá meu pai trabalhava em cerâmica fazendo tijolos ou então na época da safra da cana de açúcar trabalhava na Usina e minha mãe trabalhava no sítio. Ela plantava macaxeira, batata, inhame, essas coisas. Não para venda, mas para o consumo da gente mesmo. Não me recordo se ela vendia. (Élide Roberta, entrevistada em 18 de setembro de 2015).

Na narrativa de Élide encontramos as dificuldades e diferenças no desenho das cidades e suas formas de organização e, sobretudo caracteriza uma distribuição da autoridade na família baseada nos papéis diferenciados do homem e da mulher. Outro aspecto a ser analisado em que a família atua é que ela é a primeira comunidade que desenvolve o provimento e a manutenção da geração, porém reproduz e reitera a diferença sexual.

Acreditamos que esta perspectiva de análise antropológica defendida por Cynthia Sarti (1994) se aproxime bastante da vivência da jovem, visto que nos setores populares o desempenho de papéis no interior da família possivelmente aloca-se em funções diferenciadas e bem definidas entre homens, mulheres, crianças e jovens.

Contudo, a pesquisa parte do suposto de não haver um único caminho ou forma homogênea, que muda de pessoa a pessoa de acordo com suas experiências

individuais. E nesse caso acrescentamos a possibilidade dessa busca de espaços nas relações sociais, para a jovem configurar ascender no mundo adulto.

Se não existe um único modelo para todas as histórias de vida dos (as) jovens na perspectiva da família, existem diferentes modos de ser no seu cotidiano. Apresentamos a marca nas relações de parentesco, o deslocamento de papéis segundo a explicação de Aleksandro:

Aleksandro é uma pessoa que conseguiu sobressair de tantas coisas, sair daquela realidade do tipo mãe solteira, que teve que trabalhar. Minha mãe teve que me ensinar e deixar de viver as coisas. Eu fui à escola, terminei meus estudos e nesse período ela não queria que eu fosse trabalhar, sempre valorizando o estudo. Acho que Aleksandro hoje é o que é, por conta disso. (Aleksandro, entrevistado em 04 de setembro de 2015)

A narrativa de Aleksandro carrega o sentimento da complexidade de se auto-avaliar, demonstra também, o exemplo das alterações realizadas nas famílias, provocadas não apenas pela inserção da mulher no mercado de trabalho, dividindo com o homem o desempenho de provedora e educadora dos filhos. Inclui mais um elemento no conjunto dos conflitos e tensões na sociedade contemporânea, a gravidez na adolescência. Para as jovens das classes populares encurta sua trajetória juvenil numa situação mais precária ao ciclo familiar e deslocamento de papéis.

Para Aleksandro, o processo de socialização aparece na importância da instituição educacional como mudança de práticas e valores, inclusive de acesso e difusão de cultura para todos os membros, não se limitando apenas aos jovens, mas as demais gerações, a exemplo da mãe, buscam voltar a estudar. É interessante notar a tomada de consciência do jovem em reconhecer as diferenças no processo de formação das identidades contrastivas de sua mãe “solteira” e lhe atribuir o papel de chefe de família.

Essa experiência em diálogo com os estudiosos vem questionar a família nuclear, um modelo idealizado e reproduzido culturalmente, mas distante da realidade brasileira, inclusive das camadas populares. (Dayrell, 2007).

Se observarmos a fala de Aleksandro passa por reconhecimento sobre sua mãe, supõe responder afirmativamente as identidades negadas de mulher negra na sociedade patriarcal, no sentido de pertencimento ao grupo social ou de sujeitos que lutam e respeitam a qualidade do outro. Nesse processo, nada é simples ou dádiva.

Observar que essa luta tem um histórico marcado, sobretudo, pelo enfrentamento ao racismo e ao patriarcalismo, bem como as diversas formas de opressão e preconceito.

Ressaltando, os processos identitários de certo modo estão estritamente ligados à própria história desses (as) jovens, como escreve Castells (1999, p. 71). “Ao longo da História da humanidade, a etnia sempre foi uma fonte fundamental de significação e reconhecimento”.

Se estes (as) jovens demonstram diversidade, e semelhanças na geração, porém as diferenças de culturas, gênero, religião e raça/etnia sem o reconhecimento poderá ser base para afligir as sociedades, dadas as construções machistas ou racistas entre tanta outras. Observa Fernanda:

Deixa ver, é, na minha família tenho três irmãos, um irmão e duas irmãs e meus pais. Ah, (pausa na fala) meu pai é negro e minha mãe é branca, entre os meus irmãos, eu sou a negra dos irmãos (risos). Com quem mais eu me identifico é com meu pai, mas não por esta questão.
(Fernanda Alencar, entrevistada em 01 de setembro de 2015).

Segundo a jovem, embora a identidade negra seja a caracterização de referência dos laços de parentesco e afetividade, contudo sua observação de identificação confere mais outro sentido subjetivo. Partindo do testemunho de Fernanda reafirmamos que a construção da identidade negra envolve processos complexos bastante desafiadores, não restringindo apenas a cor da pele negra, mas a toda construção histórica, social, cultural, psicológica. Segundo Gomes (2007, p. 98) “A identidade negra é uma construção pessoal e social e é elaborada individual e socialmente de forma diversa”.

Nesse sentido, a auto-imagem como aceitação que se inicia na família vai se estabelecendo e refazendo em outros espaços a partir das relações que as pessoas passam a constituir. Vejamos Karla:

Meu nome é Karla, na verdade esse nome foi uma homenagem ao meu pai. Quando minha mãe estava grávida de mim, ela pensava em outro nome e no dia que meu pai foi me registrar, resolveu colocar Karla, porque ele se chama Carlos e gostaria de fazer homenagem a ele mesmo e colocou Larissa como segundo nome, porque minha mãe gostava bastante. A família da minha mãe é toda indígena do povo Kambiwá, no interior de Pernambuco, fica situado no interior de Ibimirim, Inajá. Então, eu tenho essa relação muito forte com a questão da religião indígena. Apesar de me considerar negra, sou uma negra e também indígena bem forte. E assim, toda vez que começo a falar de mim, primeiro tenho que falar da minha família. Quando meu pai resolveu casar com minha mãe, o meu avô, pai do meu pai morreu sem falar ele, porque ele decidiu se casar com uma negra pobre, uma indígena que vinha do interior. Como é vista uma indígena? Como uma selvagem. Tive dentro da minha família questões muito fortes, como posso dizer, (pausa, respiração forte)

questões muito graves. Só minha mãe mora aqui, o resto de sua família está todo na comunidade. E assim, desde pequena eu sentia esta rejeição da família, por ser a filha desta mulher. Eu já comentei isso outras vezes, porque me sinto muito a vontade na turma para falar sobre isso. Porque minha mãe sempre teve práticas muito positivas, muito fortes comigo, sobre o que era minha religião, como mostrar que não estava fazendo mal a ninguém nessa questão de fortalecer minha auto-estima, quem eu sou. Se alguém discrimina, problema desta pessoa, não é problema meu. Eu não gosto muito de falar, falar da minha mãe já me emociona.

(Karla Larissa, entrevistada em 02 de setembro de 2015).

A fala de Karla expõe os paradoxos da construção identitária. Se por um lado é discriminada dentro da própria família - parentesco paterno numa falta de reconhecimento da identidade da mãe, mulher, pobre, negra e indígena, causando situações constrangedoras nas relações familiares. Por outro lado, os laços de afetividade na sua afirmação em ser negra e indígena, na forma positiva da religião dos ancestrais afro-brasileiros passam a fortalecer a sua auto-estima e percebemos como elementos de grandes valores.

Esses potenciais oferecem processos educativos propícios no aprender fazendo, constituindo forças contra o ódio racista. Como caracteriza Botelho (2014, p. 3585) “A educação é vivenciada, é rica de significados e permite que, no devido tempo, o sagrado seja assimilado em sua complexidade”.

Da narração de Karla pode-se sublinhar outra característica, a relação de confiança ao falar de seus dilemas, ao mesmo tempo das potencialidades. Observamos com isso, não apenas a conceituação da fala, mas sua atitude e sua atuação se identificando no que pensa e sente ser jovem.

Nesta perspectiva a tradição oral não se limita aos relatos mitológicos, épicos e as lendas. Também difunde as memórias nessa visão peculiar do ser jovem nas relações sociais, nos elementos constitutivos que se interrelacionam e interagem entre si. Oferecemos a construção identitária nos laços que une a família à figura paterna, no depoimento de Marta Raquel:

Então, a gente morava num sítio, meu pai veio morar no Recife desde que minha irmã mais velha nasceu. Ele veio para cá, para Recife e nós continuamos no sítio. E a cada quinze dias ele ia para casa. Era aquela festa, assim quando ele chegava. E assim foi. Muito bom! E a gente cresceu com esse convívio. A presença de papai, pelo menos eu só me lembro desse jeito. Eu sou a segunda filha, minha irmã Isabel é a mais velha, assim que nasceu, com um ano, já tinha essa convivência de papai indo e vindo. Ele só ia de quinze em quinze dias para casa. Quando a gente via ele chegar, deixava tudo o que estava fazendo para ficar perto dele, ter contato com papai, parávamos para sentir o cheiro de papai. Até me lembro quando minha dizia que quando a gente vinha para cá, para estudar, as pessoas debochavam de

mainha, diziam: "Vai fazer o que com essas meninas lá?" Era preconceito mesmo! Primeiro, por serem negras, "essas negrinhas vão fazer faculdade quando?" A pergunta era essa e davam risadas, zombavam, diziam que a gente não ia fazer faculdade. E mainha ficava caladinha e de repente nos trouxe para cá, para a casa de nossa tia. Moramos em Camaragibe três meses de favor, depois de aluguel. O dono da casa que a gente morava, quando a gente viajava, abria a casa e pegava alimentos, roupas, essas coisas. A gente colocava as coisas de um jeito, quando voltava de Vicência estava de um jeito diferente. Quando a gente chegava há perto de seis meses, que estava quase relaxando, tinha que mudar de novo. Enquanto isso, meu pai se mantinha trabalhando aqui na Caxangá e a gente morava em Cosme Damião. Quando ele ia para casa, era semana sim, semana não. Ele ia no sábado à noite e voltava na segunda-feira de manhã, quando a gente acordava de manhã: Cadê meu pai, já foi embora. Eu sentia muita falta. (Marta Raquel, entrevistada em 29 de setembro de 2015). (grifos nossos pela forte entonação na fala)

Marta Raquel aborda a família, destaca a figura paterna com um alto grau de influência na relação de afeto e formação, e no cotidiano das filhas. Acrescenta-se ser a respectiva instituição que mais a jovem confia. Exemplifica a migração para a cidade como forma de ampliar a oportunidade nos estudos, além de fortalecer as relações familiares, e destaca o preconceito racial no termo “essas negrinhas vão fazer faculdade quando?” no deboche, como se a educação não fosse destinada para a população negra.

Nas narrativas a estudante destaca o espaço familiar como o primeiro espaço de socialização, onde se constrói as referências afetivas, materiais e sociais. Entretanto, é também uma das instituições mais afetadas pelo ritmo da modernidade, pelas transformações no mundo do trabalho, da cultura, das relações sociais e de afirmação de identidade/individuação, bem como pela economia e a política – em particular no caso das classes médias e populares (Sarti, 1994).

Como argumentamos no capítulo sobre as identidades e aproximando da noção de família, vejamos o quanto é ambíguo o sentido do discurso oficial e o que comporta em suas singularidades. Consta-se que ela aparece como uns dos fatores contingentes que introduzem diferenciações históricas, econômicas, culturais e como demarcadores vão perceber as relações de gênero, raça e etnia no tecer das subjetividades desses (as) jovens.

Dentro desta perspectiva os depoimentos dos (as) jovens denunciam a ausência do papel do Estado no atendimento de suas necessidades enquanto pessoas “em desenvolvimento”. Em outras palavras, expõem os fenômenos da globalização nas sociedades periféricas. Nestas sociedades as instituições da sociedade civil não têm lugar, muito menos capacidade de organizar, modos de cultura e de oferecer ao indivíduo uma referência institucional, portanto pública. (Santos, 1997).

No entanto, a família tem um lugar significativo experimentado por todos os sujeitos da pesquisa, que demonstram relatos marcantes dessa vivência mesmo que seja bastante diferenciada de acordo com cada momento histórico e cada indivíduo. Enfatizar as relações sociais nas famílias e as representações sociais desses sujeitos inclui na produção das novas representações, que permeiam o tempo e o espaço.

4.5. Juventude e seus espaços territoriais

Podemos entender nos recentes enfoques sobre a referida temática, que diversos autores apontam a mudança de valores e comportamentos assinalados nas últimas duas décadas. Brumer (2007) explicita em seus pressupostos que a mudança comportamental tem base nas mudanças estruturais, políticas, econômicas, sociais e culturais. Esses componentes são reflexos do avanço do capitalismo, dado à etapa da globalização em suas profundas transformações no mundo do trabalho e dos sistemas de comunicações.

Conferimos outros argumentos de Anita Brumer (2007), como a questão da migração juvenil, a visão dos jovens e os motivos abordados para a saída do meio rural, propondo reflexões sobre as tensões da permanência ou não dos (as) jovens, o que implica nas reais condições de vida e trabalho. Desta maneira, acrescentamos esses pontos para constar das entrevistas dos (as) jovens, percebendo as mudanças profundas que ocorrem no tempo e no espaço territorial.

Reafirmamos a noção de território não apenas pela concepção geográfica física, mas, sobretudo na perspectiva das relações humanas. Além disso, ressaltamos considerar os distintos tipos de territórios que serão abordados pelos (as) jovens, os aspectos inter-regionais e intra-regionais nas diferenças entre campo e cidade, nas diferenças na cidade e áreas centrais e áreas periféricas.

É a partir desse território em suas complexidades, além da velha categoria região, que nascem os novos recortes resultantes da nova construção do espaço e do novo funcionamento do território, como afirma, Santos (2005). Essa nova configuração nas relações sociais, políticas e culturais, a relação de poder pressupõe determinante.

Nesse novo jogo de forças sociais apontamos a relação de diferenças inter-regionais à experiência de Fernanda.

Eu sou de São Paulo. Eu vim para cá em março agora, já para começar a estudar e aí teve as duas coisas, da cultura daqui com a de lá. Foi tudo meio complicado assim no primeiro período. Mas já está bem mais fácil né.
(Fernanda Alencar, entrevistada em 01 de setembro de 2015).

Essa jovem se distingue dada a relação intra-regional, por sua experiência de sair da cidade de São Paulo, embora no novo “cenário” UFRPE *Campus* Recife. Esse fato faz com que seus sentimentos e histórias se revelem diferentes dos (as) demais jovens. E pode até se assemelhar aos (as) outros (as) jovens, ter alguns modos de vida em comum e pelas estratégias de enfrentamento da vida cotidiana que se tramam no ambiente urbano, a cidade do Recife, no acesso à educação como principal demanda.

A nossa finalidade com a citação de Fernanda é convidar a todos (as) a refletirem sobre a realidade dos (as) jovens, que emergem de um lugar de nascimento para outro, em busca de novas influências, conhecimentos e sociabilidade, numa sociedade capitalista marcada pelas distinções regionais, as estratégias que vão utilizar para a sociabilidade.

Percebemos como as juventudes na dimensão da sociabilidade constroem um determinado jeito de ser jovens, reflexos de seu cotidiano. De acordo com Tavares

O lugar onde o jovem das classes populares mora, bem como os lugares em que ele circula, exerce influências sobre os processos de aquisição de habilidades e conhecimentos, principalmente nesse período do ciclo da vida em que há ampliação da vida das redes de sociabilidades. (2009, p. 61).

É possível compreender que a juventude marca muitas formas de viver nesse período. Outra compreensão de análise de Fernanda Alencar, no diálogo com Tavares (2009) refere-se ao sentido das experiências condicionadas pelo tempo e espaço aos quais os (as) jovens estão inseridos. Observa-se que os jovens das classes populares, especialmente os residentes nas periferias ou no campo sofrem processos de restrições espaciais, em função das distintas faltas de oportunidades.

Se o território é o lugar do cotidiano, das experiências e da construção de práticas coletivas. Assim, é no território que os jovens experimentam a vida cotidiana e realizam suas ações. É importante enfatizar outro conhecimento, o território intra-regional, como relembra Marta Raquel:

Era acostumada a viver em sítio, campo aberto, passamos a morar em casa de cidade. Não tinha mais o quintal para brincar; mais os primos para brincar. Então, a relação mudou. Por outro lado, como só tínhamos nós irmãs, umas as outras, passamos a nos olhar mais, a dar mais valor à companhia uma da outra. A gente tinha tanto, (refere aos primos) e de repente, estávamos sós. Olhamos uma para a cara da outra e vimos a infância que tínhamos. As brincadeiras de bonecas, essas coisas que continuávamos brincando: pular

corda, amarelinha, as coisas que brincava no sítio. As brincadeiras que aqui eram diferentes, então foi um choque. Aqui as crianças brincam de um jeito e lá no sítio brincam de outro, sabe? A forma de brincar amarelinha sabe! Aqui em Recife é céu e inferno e lá no interior não se fala no "inferno", tem a cultura de lá, só tinha céu. Foi um choque, lá no interior se via sensibilidade para outras coisas. Assim, a gente foi colocando na cabeça que nas férias voltaríamos para casa. A gente considerava Recife só como o momento para estudar.

(Marta Raquel, entrevistada em 29 de setembro de 2015).

(grifos nossos pela forte entonação na fala)

Partindo desse pressuposto as marcas da perda do território de origem configuram raízes culturais, afetos, assim como restrições, medos e preocupações como afirma Novaes (2006, p. 106) “[...] o local da moradia, o endereço faz a diferença: abona ou desabona, amplia ou restringe acessos”. Ainda reforça Tavares (2009, p. 317) “As grandes cidades são rejeitadas por elas se associarem à perda de liberdade, seja pela ameaça da violência.”.

Possivelmente, os problemas enfrentados nas áreas rurais encurtam exercer a condição de ser jovem cidadã, do ponto de vista das desigualdades econômicas, sociais e culturais. Essas ausências de democratização perpassam pelo respeito ao direito dos sujeitos ao território, como também pela ampliação de suas condições e possibilidades de participação, no campo ou na cidade, de inserção social e racial.

Ao observar as experiências dos (as) jovens somos provocados a considerar quais as dinâmicas das relações entre o território, seja inter-regional ou intra-regional. Percebemos que não apenas os diagnósticos demonstram que a sociedade brasileira está marcada pela segregação sócio-espacial, mas os depoimentos dos jovens são recorrentes à demanda dos serviços públicos, entre eles a falta de oportunidades educacionais, que em seus paradoxos reforçam a migração juvenil, como caracteriza Élide Roberta:

Foi por melhoria de vida mesmo, que a gente veio para cá, para ser caseiro. Lá em Mirueira vivi até os dois anos, depois retornamos para Paudalho, onde a gente ficou mais um ano ou menos disso e voltamos para Recife. A gente não se adaptou de novo lá em Paudalho, assim voltamos pra Recife. Fomos morar no bairro do Pina, em casa de aluguel. Mainha trabalhava de empregada doméstica, sempre trabalhou, o meu pai quando veio para Recife, veio trabalhar de porteiro onde ele trabalha até hoje, faz quase 30 anos e (pausa na fala, respiração) pronto. Depois conseguimos comprar uma casa, onde a gente vive até hoje no Ibura.

(Élide Roberta, entrevistada em 18 de setembro de 2015).

A partir das falas das jovens foi possível consolidar os marcos teóricos. A juventude não pode ser compreendida de forma unilateral, pois não é vivida da mesma maneira por todas. A experiência da juventude está condicionada à classe social, à

condição de gênero, a raça-etnia, ao acesso aos bens públicos e culturais, bem como ao local de moradia.

Neste espaço estão abrigados todos os sujeitos, instituições e organizações. Como retratam Élide, Fernanda e Marta, as vivências, a busca por melhorias de vida não se dá apenas pelas restrições econômicas, mas também pelo acesso e pela apropriação dos que fazem a cidade. É nesse sentido que a discussão de juventude e território ganha relevância por considerar a ação dos sujeitos que a realiza, construindo, reconstruindo os territórios e saberes.

4.6. Juventude negra estudantil

Nesta parte destacaremos a juventude na experiência estudantil, no entanto, como escolha vale realçar as falas desses (as) jovens diante da realidade da educação infantil a superior.

Começamos pelo título dado acima, o foco deste item é observar as experiências dessas (es) jovens no curso de licenciatura, antes, durante o ingresso na universidade, desde a preparação e aspectos que favoreceram ou dificultaram, e como ocorreu a escolha do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Ao mergulharmos no contexto do curso de Licenciatura vamos discorrer um pouco sobre as atividades, a participação da juventude negra, o lugar da temática étnico racial nos conteúdos e nas práticas pedagógicas. Acrescentamos ainda, em face da condição estudantil, sonhos e projetos futuros.

4.6.1. O advento, as condições de inserção na vida acadêmica

A real função da escola, segundo Arroyo (2011), seria preparar para a cidadania. Nesta perspectiva o efeito da inclusão vislumbra oportunidades no qual esses (as) jovens inseridos (as) possam ampliar horizontes. Esse exercício parece-nos ter uma boa carga de subjetivação, pois passagens centrais podem ser identificadas por diferentes pesquisadoras (es).

Com base nessa compreensão, o percurso das narrativas nos levou a distintos caminhos entre os sujeitos, desde os primeiros anos de vivência escolar.

Vejamos as narrativas de Fernanda:

Eu era desinibida, mas tive uma mudança de escola. Percebo isso hoje, na época não percebia muito. Eu estudava em escola pública até o 3º ano do ensino fundamental, aí fui para a escola do SESI que era particular. Nesse momento percebi que mudei demais. Mas, não foi em casa não, em casa continuou a mesma coisa, foi mais no âmbito da escola. Eu não consigo identificar alguma coisa que tenha feito ficar mais retraída, mas acho que foi o dia a dia mesmo. Porque eu entrei, a turma já estava formada, já tinha começado as aulas, foi quando consegui a vaga lá na escola, isso foi no 3º ano. (Momentos de silêncios e risos).
(Fernanda Alencar, entrevistada em 01 de setembro de 2015).
(grifos nossos pela forte entonação na fala)

A fala da jovem traduz sua reação retraída e acanhada diante das modificações que aconteceram ao ingressar na escola particular, no momento que a turma já estava formada. Ressalta, ainda, que essas mudanças não aconteceram no âmbito familiar. Essa expressão vem corroborar a crítica ao modelo autoritário da educação, seja ele em esfera pública ou privada, fundamenta-se em que os sujeitos não têm espaços para trazer suas experiências, conhecimentos, valores e culturas. (Arroyo, 2011).

Reafirmamos que as narrativas trazem suas especificidades em relação aos sujeitos e seu contexto territorial, com ênfase na escola, onde percebemos distintas formas de ingresso, relações sociais e acolhimento, como expressa Élide:

A escola era muito pequena, tinha duas salas. Eu lembro que minha mãe me botou na escola. Eu ficava chorando para ir pra a escola. Tenho algumas lembranças, lá eu ficava sentadinha. Depois, quando a gente veio para a Mirueira, também frequentei uma escola, só que não lembro datas exatas, não lembro se conclui ao todo, não lembro. Mas, sei que a primeira série mesmo foi no Ibura, acho que as outras. Eu lembro que estudei na Mirueira, no Pina e em Paudalho. Fui matriculada, pronto. Mas entrei com sete anos na primeira série, que foi no Ibura.
(Élide Roberta, entrevistada em 18 de setembro de 2015).

Élide aborda a imagem positiva do convívio da escola na comunidade como alternativa de lazer, por isso a expressão: “ficava chorando para ir para a escola”. Essa marca do convívio na comunidade revela diferentes experiências, a Fernanda, porém, não sinaliza que os processos educativos tenham sido mais democráticos e criativos. Visto como Élide refere que ficava “sentadinha”.

O término da fala de Élide oscila, entre acomodação frente a uma realidade de adaptar-se a situação escolar, na produção de conhecimentos “reducionistas”, sem considerar a integralidade do ser humano nos seus aspectos: cognitivo, afetivo, ético, social, lúdico, estético, físico, biológico. (Morin, 2005).

A ideia de desenvolvimento integral humano considera que a dimensão da educação envolva o aspecto da estruturação dos sujeitos nos seus diversos aspectos. Uma parte dos jovens ao sentirem-se excluídos dessas dimensões enfrentam situações marcantes, como relata Alessandro:

Um dos grandes problemas foi quando eu fui para a escola pública, e lá era totalmente diferente do que eu tinha na escola privada. O ensino no primeiro ano, depois fui para uma escola muito boa. Eu estava no ensino fundamental nível I. E na quinta série mesmo, minha mãe viu que não tinha condições de me desenvolver, então, ela me transferiu para uma escola com professores excelentes. Uma das dificuldades foi essa. E outra dificuldade foi não poder me dedicar só aos estudos, não por obrigação, mas porque queria ajudar a minha mãe, queria responder para ela de alguma forma. Assim já estava com 18 anos, queria responder para ela numa forma de ajudar, compartilhar tudo. (Alessandro, entrevistado em 04 de setembro de 2015).

Nas narrativas do coautor encontramos a dificuldade na má qualidade de ensino, especialmente no nível fundamental, de forma mais preponderante nas escolas da rede pública. Outro problema apresentado foi a inserção no mercado de trabalho e o enfrentar a dura realidade e a permanência nos estudos.

A colocação de Alessandro confirma as pesquisas analisadas no PNAD 2012 mencionadas no primeiro capítulo, que a maioria dos (as) jovens brasileiros, conforme se aproximam da idade adulta, deixam progressivamente de se relacionar com a educação para se relacionar com o trabalho.

As desigualdades socioculturais, econômicas, regionais e intra-regionais que se verificam como dificuldades na condição de sobrevivência, também se expressam na satisfação material e simbólica para maioria desses (as) jovens, como a exemplo de Marta Raquel

Como vendia a um preço simbólico, para a gente era dinheiro, elas (as professoras) compravam. Então, fazia pulseiras e saía criando coisas para conseguir (pausa na fala para pensar). Lembro que vendi um terço, aprendi a fazer terço e fiz um terço de miçanginhas pretas que ganhei de alguém. Aprendi a fazer terço e vendia por um real. Fiquei tão feliz, estava na quarta série e dei o um real para minha mãe. Em casa não tinha nada. Não sei, minha mãe, fez milagre com aquele dinheiro, não tinha nada. Aí cheguei e disse: mainha eu trouxe dinheiro! Minha mãe ficou olhando assim para mim. Eu me senti tão útil. Daquele dia em diante toda moedinha que pegava eu guardava. Tanto que meu pai pensava que eu ia fazer Economia (risos). Porque eu saía poupando as coisas, tinha que guardar. A gente não sabe do amanhã. Então, a gente tinha que poupar. Eu também pensava que ia fazer Economia, mas não foi isso que aconteceu, puxei para outro lado, sempre gostei de Educação. Desde pequena que dou aula de reforço aos meus primos, a Educação estava em mim e eu não sabia (risos), já nasci com sangue de ser professora, é isso!

(Marta Raquel, entrevistada em 29 de setembro de 2015).
(grifos nossos pela forte entonação da fala)

A fala de Marta retrata como os aspectos econômicos e sociais afetam a condição do ser estudante na infância e na juventude. Esses componentes são peças da engrenagem da globalização Brumer (2007), Castro (2011). Certamente atinge a toda população, entretanto, enfatizam mais particularmente as (os) jovens no momento crucial ao ciclo de vida em que se constroem identidades.

Para Castro (2011) o reflexo do agravamento das desigualdades sociais, da estagnação econômica, das barreiras da mobilidade social traz impactos na dimensão geracional. Nesta direção, acrescenta o enunciado de Marta, o exercício do saber da Matemática fora da escola, dirigindo-se a função social que na verdade não era desempenhada no modelo educacional. Ao nomear a experiência abaixo:

Na 3ª série foi muito difícil, saí de uma escola municipal para ir para uma escola estadual, e o ensino era diferente. Eu não sabia Matemática, passei arrastando para a 4ª série. Cheguei na 4ª série, a professora disse que eu não sabia fazer contas, multiplicação, e voltei para casa, pedi para minha mãe ensinar. Ela me ensinou e quando cheguei à sala a minha professora disse que não tinha sido eu que havia feito o exercício. Eu refiz e ela não acreditou. Isso me fez ir atrás de um livro de Matemática, respondi todo o livro de Matemática da 3ª série. Daí em diante a Matemática foi minha matéria preferida. Nesse tempo passei a achar que devia mesmo fazer Economia, gostava de cálculos, brincava em casa que eu era do departamento financeiro, essas coisas. Era muito bom.

(Marta Raquel, entrevistada em 29 de setembro de 2015).

Para Marta, diante da dificuldade ao estilo de Educação foi encontrada como solução a experiência significativa da sociedade familiar, porém o modelo de instituição escolar nesse aprendizado fragmentado, ou seja, no “empobrecimento dessa experiência” nos reportou a Benjamim (2011), ao se referir sobre a pobreza que se estabelece no campo da experiência na modernidade. E nessa linha de entendimento, outra contribuição importante, Morin (2005) profere “a racionalidade não se reduz à lógica, mas a utiliza como um instrumento no cotidiano”.

Nesse contexto contemporâneo, onde os aspectos sociais, políticos e econômicos estão interligados à educação, possivelmente constatamos que o sistema de ensino não se considera um todo padronizado em um modelo, nas relações sociais. No acesso e permanência na escola encontramos diferenças quanto a prática de ensino e os meios de comunicação. Como explicita Karla:

Estudei em duas escolas católicas, o Marista que fica em Conceição, onde consegui a bolsa, porque na época a gente não tinha dinheiro, na época era pago, hoje em dia é filantrópico. No Marista teve mais negativo do que

positivo, principalmente com relação aos professores. Porque eu peguei aquela época em que se inseriu a aula de informática, e ia muito bem nesta aula, o professor se espantava, porque ele sabia das minhas origens. Aquela menina tão desenvolvida na aula de informática, nessa questão que já ouvi muitas vezes o povo dizer: você é um índio de araque, você tem celular, tem facebook, tem internet. Eu entendia que era muito da concepção que ele tinha. Senti mais dificuldade no Marista com esse professor em específico. Ainda, o Marista fez parceria com grandes escolas e se faziam provas para conseguir bolsas para o ensino médio, porque na época não tinha ensino médio. Foi aí que eu estudei no Mazzarelo, que é um colégio ligado a rede Salesiana e apesar de ser um colégio católico tem alunos de todo tipo de religião. Eu fui muito bem acolhida de verdade, até mesmo nas aulas de religião. Tinha aulas de ensino religioso em que o professor ensinava desde as crianças pequenas, nos livros didáticos de lá. Uma vez até trouxe um livro para análise na disciplina de Ideologia. Eles colocam diferentes maneiras de rezar. Então, sempre me senti acolhida, pois tive muitos professores nesse sentido que diziam: Que bom! Fale da sua experiência com seus colegas, dessa questão da religiosidade, tanto da religião quanto do movimento afro. A umbanda tem essa interpretação de se entender que é do demônio que faz práticas aí! Vamos fala o que você faz lá, porque o conhecimento é libertador, não é essa coisa ruim que tratam como coisas do demônio. Tanto que o colégio tinha projetos e eu ficava no extra turno com eles, porque também tinha a questão de não querer voltar para casa. Dia de sábado tinha aula de oratório, as irmãs davam aula de catequese aos meninos de uma comunidade carente próxima à universidade, ao povo que ficava atrás da escola, e depois tinha pequenas oficinas. Então, eu me envolvia nas oficinas de teatro e ajudava. Era monitora da professora para dar aulas de teatro e os meninos faziam malabares, em que eu sempre estava envolvida, porque me sentia muito acolhida na escola pelos professores.
(Karla Larissa, entrevistada em 02 de setembro de 2015).

Tomemos o exemplo de Karla nas duas experiências escolares que trazem paradoxos: de um lado semelhanças na origem católica e de outro, diferentes práticas pedagógicas. Nesse sentido, a escola de ensino fundamental enfatiza duas características: A primeira, a influência da “modernização”, surgindo novos conteúdos curriculares, entre eles o acesso a computadores e a internet.

Atentamos ainda, que a citação da jovem traz a partir da forma antipedagógica ocorrida na sua relação com o professor de informática, em não reconhecer as (os) estudantes e conseqüentemente contribuir para perpetuar identidades negativas inferiorizadas nas relações de raça e etnia. Isso reflete a situação de subjugar a capacidade dos (as) adolescentes jovens étnicos (as) e mais empobrecidos (as) a fazerem uso das tecnologias.

No momento do ensino médio, situamos a narrativa de Karla a dialogar com o currículo da escola, constituída de múltiplas histórias, com o poder de desconstruir as versões coloniais e dominantes. Assim, a cultura, enquanto capital social

é constituída também fora da escola e pode ser articulada e visibilizada pelas (os) estudantes.

Parafraseando Arroyo (2011), as narrativas trazem a trama social e revelam como as concepções teóricas e práticas estão no centro de um território disputado. Nessa perspectiva, situando a narrativa como metáfora do currículo, podemos entender as práticas educativas que os sujeitos pesquisados fizeram ao escolher o curso de Pedagogia.

Dentro dessas histórias particulares implícitas sobre o mundo, sobre os enredos das tramas como segue Karla:

A escola tinha uma preparação para o vestibular. Eram aulas de segunda a sábado, para atender a esse currículo do Enem, pois a gente já pegou a era do Enem. Assim, eu achava um pouco preocupante, porque a escola se preocupa muito com essa questão do vestibular, do que vai cair no vestibular, acaba esquecendo outro papel da escola. A escola tem que preparar para o mercado de trabalho, mas tem que preparar o cidadão porque essas disciplinas consideradas subimportantes ou menos importantes, como Sociologia, Filosofia, toda escola dava um jeito de diminuir a carga horária delas, porque a gente precisava se preparar para o Enem, porque no Enem iria cair de tal forma. Eu gostava que no sábado tínhamos as manhãs Macharianes, que eram só para falar das obras de Machado de Assis. Eu sempre gostei de literatura. Desde pequena meu pai me inseriu no mundo da literatura, que é uma coisa que ele gostava bastante. Então, nos sábados o pessoal reclamava por ter que assistir às aulas, porque era uma aula mais leve, enquanto a escola preparava de forma mais densa para o vestibular.
(Karla Larissa, entrevistada em 02 de setembro de 2015).

Esse relato demonstra a situação ambivalente da realidade escolar: Por um lado, há uma abertura para a criação de espaços que promovam a sociabilidade e saberes dos (as) estudantes. Por outro, há uma tensão na formação educativa dos (as) discentes no ensino médio. A coautora corrobora com esta análise com as ideias que estão presentes no papel da escola.

As devidas reflexões vêm reforçar a tensão que vive a escola, responder aos desafios que estão postos para a educação, frente ao seu papel no contexto atual quanto ao direito a diversidade étnica racial e o direito à educação. Arroyo (2011), Gomes (2007).

O direito à educação em sua pluralidade pressupõe o direito ao conhecimento acumulado para todos os indivíduos. Isso inclui uma pedagogia da diversidade étnica racial. Uma realidade tão desafiante, que os (as) professores (as) precisam entender seus próprios níveis de construção identitária, para poder mudar as

percepções e expectativas nas relações educativas com seus discentes. Nesse sentido, expressa Marta Raquel:

Não tinha vontade de sentar atrás, por isso eu sentava na frente e pedia ajuda baixinho, porque não precisava gritar para me ajudar. Eu tinha amigos na 4ª série, mas ficava melhor na sala quando a professora saía. A professora era muito séria, ela tinha uma cara! Até hoje, quando a encontro, eu falo, mas é muito raro ela falar comigo. Ela olha assim para mim, já falei algumas vezes, ela já bem idosa, não sei se tem problemas de memória. Eu estudei da 3ª série ao 3º ano do ensino médio na mesma escola. A escola Olinto Victor, que fica na Várzea, na Av. Afonso Olindense e comecei a dar aulas de alfabetização a jovens e adultos na mesma escola, onde estudei a 4ª série, na sala da professora Avani. É engraçado porque as pessoas que trabalham na cozinha são as que não mudaram e dizem: Tá vendo, o bom filho a casa retorna! Isso é muito bom, parece irônico, tanto à sala que estudei, justo a da 4ª série é a que dou aulas. Se essas paredes falassem, esse chão falasse (risos). Hoje o quadro fica do lado oposto, antigamente era o quadro negro e do lado oposto fica a lousa branca. É como se a professora Marta estivesse de um lado e de outro estivesse à professora Avani. Eu dou aulas, estou alfabetizando mães de colegas que estudaram comigo na 4ª série. Eu posso falar que o sentimento é muito emocionante. É tão bom quando a gente percebe que as pessoas querem estudar, querem ler. E quando Zefa, que é mãe de um colega escreveu borboleta foi a minha maior alegria, pois para mim é uma palavra super difícil de escrever. Foi uma alegria na sala (risos, expressão de satisfação). Quando chego em casa fico lembrando quando eles dizem: agora estou começando a enxergar, a ver o mundo melhor. Isso é muito importante, é mágico.

(Marta Raquel, entrevistada em 29 de setembro de 2015).

(grifos nossos pela forte entonação da fala)

O depoimento da jovem traz várias discussões, entre elas como as tensões raciais revelam desafios para a escola: Destacamos, se as práticas exercidas pelos (as) docentes não tiverem trato pedagógico étnico-racial, reportamos ao relato de Marta, possivelmente os (as) negros (as), os (as) pobres continuarão sendo reprovados ou permanecerão em espaços subalternos, pois como afirma a coautora: “as pessoas que trabalham na cozinha são as que não mudam”. Esse desafio agrega outro, o de não incluir os saberes, memórias dos povos, seja do campo, os negros no currículo escolar.

Desse modo, as motivações da estudante na formação docente vieram das experiências educativas que extrapolam a escola. E com seu ingresso na educação, permite conceber as experiências a partir da solidariedade, responsabilidade e colaboração, constituindo-se em prazer.

Essas dimensões simbólicas e de atitudes possibilitam a construção identitária. Munanga (2008) assegurou que os fatores históricos, linguísticos e psicológicos fazem parte dos componentes essenciais de uma identidade ou de uma personalidade coletiva.

Surge daí o diálogo com a jovem Marta Raquel ao confirmar no seu relato que a identidade não é uma construção natural. Somos nós que a fabricamos no contexto de relações culturais e sociais. (Silva, 2013). De certo modo, observando as considerações de Alexandro:

Primeiramente, eu queria dar aula de Biologia, foi quando eu conversei com minha professora de Ciências, ela falou, oh tem Física, Química. Depois eu queria lecionar História, tanto que, o meu primeiro vestibular eu fiz para História, foi assim que terminei o ensino médio. Mas sempre foi querer ensinar. Vi a licenciatura como desejo e procurei Pedagogia por conta de já ter feito o magistério, para ficar numa área mais abrangente. Por isso, que procurei a Pedagogia. A educação se torna presente na minha vida desde quando decidi (momentos de silêncios, pausa para pensar). Quando eu conheci um professor de História, Edson Cunha, ele dava aulas extremamente ótimas a meu ver. E foi o primeiro professor que passou seminários para gente, ali dava aula! Foi quando eu despertei também, mais o meu desejo de dar aula. Falar o que eu queria lá na frente, estar passando a meus alunos um pouco do que eu sabia e aprender com o que eles trariam. Acho que esse momento me despertou para o que quero fazer. Isso foi no primeiro ano do ensino médio.

(Alexandro, entrevistado em 04 de setembro de 2015).

Como abordamos no primeiro capítulo, a construção da identidade são atos de criação linguística e cultural, isto significa que são ativamente produzidas e refeitas. No caso da identidade estudantil, os efeitos, as recepções a partir das experiências vão produzindo sujeitos sociais na perspectiva de práticas educativas, na troca de saberes e projetos futuros.

Sobre essas novas configurações os discursos dos (as) jovens Marta e Alexandro, salvo as devidas proporções e particularidades, demonstram a necessidade da escola estar sintonizada com as demandas da sociedade e, sobretudo ter uma aproximação com as características culturais das juventudes, entre elas a negra.

Em outra situação, a construção de identidade estudantil e negra. A este respeito dialoga Élide:

Quando fiz o Enem e fui colocar as opções, pensei em fazer Administração, mas pensei, eu quero fazer licenciatura, fazer Letras. Porque no ensino médio me apaixonei por literatura, foi minha grande descoberta no ensino médio. Eu tinha uma professora Florita que era ótima, aí me apaixonei. Eu também gostava muito das aulas de História. Então, pensei em fazer História ou fazer Letras, uma das duas. Na época coloquei Letras e como minha pontuação não foi tão alta, vi que para História não dava e para Letras também não tinha muita chance. Então, coloquei Pedagogia como primeira opção e Letras, como segunda. Também não passei na primeira chamada. Assim, fui para a Católica. Eu me inscrevi com a nota do Enem e passei. Fui lá fiz a matrícula e fiquei fazendo Letras na Católica, à noite. Isso foi em janeiro e em maio recebi um e-mail do DRC⁸ da Rural dizendo que tinha passado na quarta

⁸ Departamento de Registro e Controle Acadêmico.

chamada. Foi aí que fiquei em dúvida (pausa para pensar e risos). E agora? Eu sei que gostava de Letras, só que eu pagava na Católica. Assim, eu pensei vou para a Rural, aqui o semestre começou em abril, fiquei até julho na Católica, para concluir o primeiro período de Letras e tranquei, e vim para cá fazer Pedagogia.
(Élida Roberta, entrevistada em 18 de setembro de 2015).

O exemplo da nossa entrevistada apresenta uma ambivalência: Na primeira situação explicita os prazeres com a leitura, revela o desencadear de uma preparação profissional, o gosto em ser professora de literatura. Nesta realidade, em que percebemos a sociabilidade, as relações de interação entre professores e estudantes podem fortalecer as identidades sociais, ainda no ensino médio. No entanto, Élida denuncia as desigualdades sociais e raciais que também se manifestam na esfera escolar, sendo determinante na relação de poder para o ingresso no âmbito da universidade pública.

Para Gomes (2007) “O espaço acadêmico, como o acesso ao conhecimento, se estabelece como ambiente particular, com os empecilhos que o torna inacessível para alguns grupos ou indivíduos negros, indígenas e brancos pobres. Nessa direção Fernanda, mesmo sendo de outra região, enfrenta dificuldades no caminho universitário.

Tive dificuldade para entrar na faculdade, eu não fiz cursinho e o que estudei foi sozinha, muita coisa não consegui aprender sozinha. E daí na prova eu percebi que a educação poderia ter sido melhor. Isso contribuiu também na decisão do curso de Pedagogia, acho que é onde começa tudo. Eu tive apoio, principalmente de uma tia minha. Ela fez o curso de Pedagogia e apoiou bastante, caso optasse pelo curso, tinha várias opções. No começo podia trabalhar meio período e continuar estudando, o que é bastante importante. Meus pais também apoiaram, eles só ficaram meio assim (risos) por conta da mudança de estado, mas em relação ao curso apoiaram sim. Sempre tive muita dúvida. Daí comecei a olhar as opções e pesquisei um pouco, vi que tinha Pedagogia, que tinha um campo de atuação amplo e também sempre gostei de crianças, sempre tive muita paciência de ensinar e brincar, então me identifiquei, achei que poderia ser uma coisa que valesse a pena. Quando comecei o curso de Pedagogia por conta dessa trava que tenho, pensei em desistir, mas acabei não desistindo. Foi a Denise, que era minha professora, que ajudou a me apaixonar cada vez mais, e tentava superar.
(Fernanda Alencar, entrevistada em 01 de setembro de 2015).

Com a jovem Fernanda, suas motivações para o curso de Pedagogia ocorrem no âmbito familiar e não no ambiente da escola na esfera do ensino fundamental e médio, em contraste com as experiências de Alessandro e Élida. Porém, a reafirmação da escolha foi encontrada no próprio curso de Pedagogia, a partir da postura da docente conforme narrativa, e da disciplina oferecida levando ao exercício da participação ativa.

Por outras palavras, várias são as situações, origens e motivações que levaram nossos (as) entrevistados (as) a ingressarem no vestibular na UFRPE, entre eles por ser

uma instituição pública; por não pagarem o curso, diferentemente das universidades privadas, ou por influência de familiares, nas experiências coletivas e numa recorrência ao entusiasmo de práticas pedagógicas de professores do ensino regular.

Sobre essas novas configurações culturais e sociais o ingresso à universidade, presente nos discursos dos sujeitos, como as relações educativas denotam relações de poder, também são formas de conhecimento e de saberes que estão moldando e formando novas maneiras de existência e sociabilidade conjunturais.

4.6.2. Universidade e as políticas de ações afirmativas

Situamos nesse cenário brasileiro as mudanças na educação superior, com o processo das ações afirmativas que são percebidas pela entrada de negra (os), indígenas, pessoas com deficiência e requerem novas interpretações que trazem implicações para a educação. Nesta parte trazemos as experiências individuais dos (as) entrevistados (as), como também novos perfis das (os) estudantes cotistas. Nessa direção apresentamos os três cotistas em suas visões sobre as políticas de ações afirmativas. Fernanda expressa que:

Fiz a inscrição enquanto cotista, na inscrição do SISU você já escolhe qual a categoria que quer concorrer, se é cotista ou não. Eu coloquei a opção de cotas de negros que estudaram o ensino médio em escola pública e concorri dentro desta categoria. Eram os dois requisitos desta categoria: ser negro, ou ter estudado em escola pública. Acho que é um mecanismo que pelo menos em curto prazo é bom. O ideal, a gente até discutiu isso em sala e outros lugares também, é que tivesse uma qualidade melhor do ensino público. Desde o início a gente vê que um dos únicos mecanismos que tem é a cota. Mas, não tem um preparo anterior. Quem vem de escola pública sente muita dificuldade ao ingressar na faculdade. Por exemplo, as aulas de interpretação de textos que passamos no primeiro período, a dificuldade foi muito grande pra gente conseguir acompanhar o ritmo. Então, acredito que deveria ter a cota, mas ter a qualidade do ensino público. Não só a cota, o estudante cotista acaba tendo uma dificuldade muito maior que outras pessoas que tiveram o ensino básico muito mais eficiente, mais do que quem estudou em escola pública.

(Fernanda, entrevistada em 29 de setembro de 2015).

O discurso de Fernanda aponta a escolha das cotas como meio de ingressar na academia, mas faz uma ressalva para que essa política seja de curto prazo. Outro aspecto enuncia a má qualidade de ensino, não apenas na escola pública, pois a jovem estudou em escola privada, no entanto, percebe as dificuldades de “acompanhar o ritmo” na universidade. E propõe que as escolas realizem o debate sobre a

democratização racial e o direito a educação com os estudantes, como possibilidades de aprendizagem.

Outro aspecto a ser considerado pela (o) jovem cotista em suas condições, na diversidade socioeconômica, são os problemas de conciliação entre trabalho e estudo. Como relata Alessandro:

No ano de 2015, que entrei, não fiz cursinho, fiz lá em 2006. Estudava só em casa, mas acho que a facilidade foi o fato de ter entrado com a nota do Enem. Entrei pelo SISU e acho que foi uma das facilidades. A segunda questão foi que sou aluno cotista. Eu sou aluno de origem das cotas, não sei se com a mesma nota entraria, com a mesma nota na concorrência. Mas, nos primeiros dias estavam muito acima da minha, depois foi que deu uma diminuída. Realmente teve a primeira chamada e nos primeiros dias ela estava muito acima. Não sei se eu teria entrado sem o sistema de cotas. Acho que de certa forma as duas coisas facilitaram. Porque como já estou no mercado de trabalho, não tinha tempo para estudar, dedicando profundamente ao Enem. Assim estudava apenas para mini curso nos finais de semana. Vai ter um curso de português no sábado, aí eu fazia. Mas, dizer que me dediquei exatamente.

(Alessandro, entrevistado em 04 de setembro de 2015)

(grifos nossos pela forte entonação da fala).

Nas falas dos (as) estudantes aparecem às dificuldades comuns do ingresso na universidade pública, o que nos leva a constatar os resultados dos indicadores sociais já citados, sobre as desigualdades raciais no acesso a educação superior. Ainda, corrobora que a entrada de estudantes nas universidades públicas foi possibilitada pelas políticas de ações afirmativas e por programas implementados pelo governo federal, a exemplo das cotas que reservam vagas para estudantes que se auto-declaram negros e pardos, alunos oriundos de escolas públicas, pessoas com deficiência e indígenas.

Nesse sentido a entrada das negras e dos negros na universidade tem sido fruto de implementação das políticas, mas cabe ressaltar a atuação da sociedade civil organizada, destacando-se o Movimento Social Negro brasileiro, numa agenda para a democratização da universidade, para que as políticas públicas venham a ser percebidas como forma de efetivar direitos e não dádiva, como relata Élidea.

A cota foi um resultado, não é. Ninguém chegou assim, ah vamos fazer a cota! Com certeza foi resultado do grito dos movimentos. Agora não é só proporcionar a entrada e pronto, acabou. A luta agora é pela permanência. Como é que eu entrei e pronto. E como é que vou continuar? Acho assim, quem entrou por cota já deveria ter algumas coisas que facilitassem tipo uma bolsa, um grupo para poder permanecer, como conseguir estudar mais, porque concorre pau a pau com quem tem o dia livre para estudar. Falta na universidade esse programa pela permanência.

(Élidea Roberta, entrevistada em 29 de setembro de 2015).

Em consonância com Élide, outro jovem cotista Alexsandro registra seu parecer:

Sim. A meu ver ela deveria existir sim, pois é como um pagamento de dívida na verdade. Ela deve existir no sentido de promover, mas que não sejam apenas ações para colocar na Universidade, porque vai lá, coloca uma pessoa que tem uma renda bem inferior aos demais. A questão do negro é como a pessoa vai se manter. Vejo essa coisa na universidade como algo que ainda precisa de complementos tá!
(Alexsandro, entrevistado em 15 de outubro de 2015)

Pudemos observar a partir das falas dos (as) entrevistados (as), que as políticas de cotas são demandas que foram pautadas pela sociedade, nos revelam outra dimensão fundamental das políticas afirmativas, não apenas como realização de direitos que foram negados à população negra, mas como ações estratégicas que deverão envolver procedimentos e instrumentos de monitoramento para sua efetivação. (Rua, 2009).

Nesse contexto, para efetivação das políticas públicas percebemos as ricas narrativas de nossas (os) entrevistadas (os), dos três cotistas. Nos discursos acima expressam o papel do Estado e vão ser reforçados pelo pensamento das não cotistas. Conforme Marta Raquel:

Desde que concorri ao vestibular, nunca concorri enquanto cotista. Nunca coloquei! Embora, em meu pensamento considere as cotas uma conquista social nossa, dos movimentos sociais. Não está acontecendo por conta de governo bonzinho, isso é a ilusão que acaba se criando. O valor das cotas, embora a gente saiba que é um processo ainda de tirar das deficiências, da precariedade da educação, da falta de oportunidades aos negros, trata-se de uma concorrência muito desleal. Faz um cursinho para entrar, a vida toda estudando numa escola privada e a gente estuda na escola pública. É muito defasado no ensino. Eu estudei em escola pública, fiz o pré-acadêmico sem nunca ter visto Física, assim no ensino médio, porque o currículo do ensino médio é diferente. Vai ter isso num cursinho pré vestibular, quem quiser passar o vestibular é muito difícil. Eu não coloquei como cotista, mas quando cheguei ao CEAGRI onde a gente faz a matrícula com a documentação e tal, eu levei meus papéis e me deram a ficha de comprovação de cor. Era uma coisa que dizia assim: fulano de tal colocava o CPF, considero negra. A gente dá a ficha e a pessoa que está na mesa confirma. Declarei naquela hora, mas não coloquei no site para inscrição.
(Marta Raquel, entrevistada em 24 de outubro de 2015).

A narrativa de Marta traz dois aspectos interessantes de serem destacados: o primeiro, a identidade negra auto-declarada e, embora ela não tenha se inscrito como cotista, mas compreende a falta de oportunidades para os negros e a precariedade da escola pública, como possíveis causas para a exclusão do (a) negro (a) do ensino superior. Outro aspecto é a sua visão enquanto militante de movimento social jovem, que indica a contribuição dos movimentos sociais para a implementação das cotas.

As ideias de Santana (2006) nos ajudam a refletir que tanto o Estado como a sociedade tem compromissos com a mudança dessa realidade. A implementação de tais políticas públicas implica em recursos públicos, considerando que na realidade política brasileira é papel do Estado. No entanto, para que as referidas políticas se concretizem, cada vez mais a sociedade tem sido convocada não apenas para pautar os problemas, mas a participar acompanhando e avaliando as ações.

No segundo capítulo nos referimos ao protagonismo do Movimento Negro na intervenção da agenda política, tendo a educação com uma das pautas prioritárias. Isso tem refletido em mudanças, entre elas na universidade em suas relações institucionais, como nas relações culturais e educacionais, como retrata a jovem Karla:

Hoje, minha visão é totalmente diferente por influência do curso. Na questão do sistema de cotas, por falta de orientações, acabei não colocando, por uma questão de ser bolsista e não ser tachada como bolsista e também não quis declarar a questão de ser negra. Hoje eu digo a você que precisa ter cotas e tenho mudado meu pensamento (suspira, pausa, não termina). Porque eu conheço muitos alunos que ainda acham que precisam de cotas. Não mudou essa questão, acaba sendo mais uma maneira de discriminação. Hoje, tem a necessidade de políticas para superar as desigualdades. Temos que olhar para alguns cursos onde sentimos a falta de negros e olhar que a discriminação é forte. O curso ampliou minha visão, antes tinha uma visão muito fechadinha. Você olha pra universidade e vê que o curso de Pedagogia é um curso pensado para a elite que tem uma condição financeira mais elevada. Esse curso não é oferecido a noite, o que já demonstra que os alunos não precisam trabalhar, que no horário comercial eles estão aqui.
(Karla entrevistada em 15 de outubro de 2015).
(grifos nossos pela forte entonação da fala)

Percebemos pela narração de Karla, como o contexto em que vivemos imprime mudanças e paradoxalmente, se instalam novas conquistas e desafios expressos pela jovem. Se antes, Karla não se auto-declarou negra, também não se inscreveu como bolsista, em seguida ao ingressar no curso, na relação com os (as) docentes e discentes emerge um novo olhar sobre a realidade que a cerca.

A respeito da percepção de discriminação e racismo na universidade, observamos que a estudante consegue perceber a exclusão da população universitária negra, não só no curso de Pedagogia, mas em todo espaço acadêmico. Nesse discurso evidencia a dificuldade do curso de Licenciatura em Pedagogia não ser disponibilizado para o período noturno.

A realidade socioeducacional apresentada, associada às exigências de cunho legal e normativo, apresenta aos setores envolvidos com a educação desafios e perspectivas que até então não faziam parte do cotidiano acadêmico, ou estavam silenciadas sob

fragmentos da participação do curso de Licenciatura em Pedagogia, que poderá servir de reflexões futuras.

4.6.3. O dia a dia de aula do Curso de Licenciatura em Pedagogia

Constatamos pelas análises no cotidiano das aulas observadas pelos sujeitos da pesquisa, considerando os conteúdos das disciplinas, a participação dos (as) respectivos (as) estudantes, que uma questão recorrente entre os (as) entrevistados (as), ou seja, para uma boa parcela dos (as) estudantes foi a metodologia participativa desenvolvida pelas (os) docentes e no aprender não apenas pela transmissão de conteúdos, mas através dos processos relacionais educacionais das aulas, dos estudos pesquisados, dos hábitos e valores, sendo provocados (as) a repensar suas ações.

A respeito dos conteúdos e da metodologia das (os) docentes, afirma Marta Raquel:

Embora, esteja pagando novas disciplinas⁹, mas acrescento uma que, pelo menos mentalmente foi a disciplina Ideologia, Discurso e Prática, dada pela professora Denise Botelho. A gente consegue parar e pensar e ver como as coisas não são só de um jeito. E que a prática é muito influenciada pelas ideias do nosso dia a dia, pela ideologia do consumismo, pela ideologia do capitalismo, a ideologia do ter e isso gira em torno do capital. As influências da vida, da política, influências das pessoas que se acham mentes brilhantes que estão sempre lá na frente como o carro chefe. Isso influencia muito na educação, na disciplina de Ideologia e nas práticas pedagógicas ela é muito forte. Tenho feito isso sempre, estudando e avaliando o que está por trás da ideologia, o que está por trás daquele discurso. O que vai influenciar na prática pedagógica? Seja ela no ensino do Português, da Matemática, das Ciências, da nossa posição social, da nossa relação social e o que isso vai influenciar como a disciplina Psicologia do Desenvolvimento, que estamos estudando. A gente nem vai entender, saber das nossas capacidades. Há uma capacidade muito grande do ser humano de ir e vir, a resiliência, o que contribui para que isso aconteça? Entender isso a partir dessas disciplinas foi muito bom. O que posso dizer? Sobre a disciplina de Psicologia, a disciplina Identidade com a professora Hulda também, entender onde estamos? Quem somos? Com quem relacionamos? Que somos seres sociáveis e temos a capacidade de nos adaptar, compreender (pausa e pensa). Não esqueci a disciplina de Filosofia com os textos que o professor Moisés passava, sobre a riqueza que o ser humano traz consigo. Uma riqueza muito grande histórica que não vem quando nasce, mas vem desde minha mãe, minha avó, de um contexto social que estou inserida, tudo isso influencia na minha identidade de hoje. A filosofia vai compreender o incompreensível. A gente olha o que foi o primeiro período, o que é incompreensível de Edgar Morin (momento de risos), quando a gente estuda os sete saberes da educação, realmente faz um mergulho, chega ficamos de boca aberta. Ocorre aquele encantamento, o professor falando e o olhar de todo mundo brilhando e isso é muito bom.

⁹ Por estar no segundo período faz uma avaliação como foi estudar o primeiro período do curso de licenciatura.

Esses encantamentos que sofremos com as disciplinas, elas nos marcam (risos).
(Marta Raquel entrevistada em 25 de setembro de 2015).
(grifos nossos pela forte entonação da fala)

Um aspecto a destacar das disciplinas marcantes que traduzem “encantamentos” para a jovem é a existência de sentido no conhecimento passado para essa geração. Quando se faz a relação de saberes, configura-se as novas visões, ou melhor, uma ampliação de percepção e isso torna prazeroso, o que aproxima do encantamento.

Essa metodologia vem romper com o modelo de ciência moderna numa prática pedagógica, permitido como espaço de saberes coletivo (Santos 2010). Desse modo o saber coletivo é reflexo da expressão individual e coletiva, não como mera aquisição de conhecimento, porém uma vivência que ajuda a despertar a própria estrutura de funcionamento da percepção e do pensamento dessas educandas. Como explica Karla:

Uma coisa que tem chamado à atenção e tem sido recorrente em várias aulas, e me aproximado do curso não é nem o processo didático, mas as discussões que a gente tem em sala de aula. Conversando com essa colega que falei a você, gostei da fala dela que também sente isso. Não é só comigo, não sei se é uma característica da nossa turma¹⁰, mas tem uma professora da gente que brincava e dizia que a nossa turma se envolve bastante nas discussões. E aí às vezes estou em casa, grifo o texto e penso: Meu Deus isso aqui vai dar pano para as mangas! Entende isso, é muito mais do que o processo avaliativo, mas esse espaço para gente discutir que é especial, isso tem feito bem e tenho aprendido muito. Porque assim, (pausa) o curso da gente, a nossa turma tem características de alunos que já são graduados, alunos que já estão atuando na rede pública e trazem suas experiências junto com o texto. Então, a gente vê que aquela teoria não está tão distante da prática. Meu amigo diz, o autor fala isso, e eu sinto isso na minha turma. Você sente que dá para fazer esse confronto entre a teoria e a prática, ainda permanece no campo das ideias para mim, que ainda não estou em sala de aula. Essa questão que os próprios colegas trazem, quando afirmam que quando chega à realidade da escola pública não dá para fazer isso. Isso acontece pela questão do troca a troca mesmo.

(Karla, entrevistada em 15 de outubro de 2015).

Compreendemos a Pedagogia como território fértil das relações educativas, das intersecções entre os sujeitos, podendo refazer identidades, referências e práticas. Essa relação entre teoria e prática mais próxima, mencionada por Karla resulta em uma postura mais humanizada e na adoção de novas orientações por parte da turma,

¹⁰ Karla se encontrava no 5º período, sua turma era composta de 19 estudantes sendo três homens e 16 mulheres.

ajudando a romper com a dicotomia das dualidades tipo teoria *versus* prática, razão *versus* emoção dentre outras.

Neste sentido, recomenda novas posturas, entre elas a superação e abertura de mentalidade. De acordo com Elida:

O curso vem abrindo a mente. Eu sei como proceder para não repetir os atos que sempre julguei mal. Não é questão de disciplina, não. Às vezes a gente escolhe tal disciplina, penso: Puxa vou adorar esta disciplina que vai tratar sobre tal tema e aí a gente vai fazer e não é. Acho que é questão do professor. Às vezes a gente entra numa disciplina optativa de Pedagogia, não sei se você sabe, é uma optativa obrigatória, porque temos que pagar seis disciplinas no semestre, porém em cada semestre as instituições oferecem apenas uma, não tenho outra escolha. Tenho que escolher a que estão oferecendo e pronto, e às vezes acho que vou gostar da cadeira e não gosto. Vejo que não tenho muito a ver com a disciplina, mas tenho a ver com a didática do professor, com as ações. Tem várias situações marcantes, começando no primeiro período, na disciplina da professora Denise, Ideologia, Discurso e Prática Pedagógica, foi um estalo. No início a gente tem aquele impacto. Desde o ensino médio eu me aceitei. Mas acho que não era de forma tão consciente como a disciplina me ajudou, não só essa, mas as outras do curso. Outra disciplina foi ministrada pelo professor Hugo. Ele usava muito a literatura e passava ótimos livros para a gente ler, que ajuda a gente a repensar o que é possível em nossa prática, não só como futura educadora, mas também como pessoa, (pausa para pensar) mexe muito com a emoção, a gente se conscientiza da existência da gente mesmo. Passa a olhar, sentir diferente, muitas coisas foram ajudando a abrir os olhos literalmente, para observar o íntimo.

(Élida, entrevistada em 19 de setembro de 2015).

(grifos nossos pela forte entonação da fala)

A partir desse ponto de vista, Élida reconstrói sua percepção potencializada em ser pessoa e ao mesmo tempo o seu papel em ser educadora, através das relações educativas e a formação do (a) docente a partir do repertório desses estudantes que registram os prazeres, mas também os dilemas e algumas dificuldades, como registra Fernanda:

Não foram todos que continuaram como professores. Na verdade alguns professores. Como os professores Moisés, Aparecida (pausa), Ana Catarina, os outros não conheci. Agora, esses professores que já nos conhecem, mudou a forma que eles nos tratam também. Porque assim que chegam tem aquela fase de conhecer cada um. Por exemplo, o professor Moisés se preocupa muito com as quentinhas, eu me incluo (risos) para conversar, saber mais. Então, agora ele já conhece a maioria da turma e entre a gente também as pessoas que a gente se identifica, que depois da aula almoça junto e fica conversando, às vezes nem é da faculdade em si, é conversar de outras coisas acho que é mais isso. Essas nove disciplinas¹¹ têm sido bem corridas para acompanhar. É muita coisa que a gente lê, muita coisa para estudar, tem as dificuldades, a gente tem que se esforçar até mais. Dentro do convívio da

¹¹A fim de entendimento em cada semestre estão disponíveis nove disciplinas para serem pagas pela turma. Consta da grade curricular em anexo.

turma não tem nenhum problema com a turma. Agora para acompanhar o dia a dia de estudo é complicado. Às vezes temos ficado estudando até a noite e vamos embora mais tarde, para conseguir fazer os trabalhos, estudar para a prova, mas dentro da sala o convívio é bom. Tem nenhum problema, além desse do tempo, no qual temos dificuldades.
(Fernanda entrevistada em 29 de setembro de 2015).

Apesar das diferentes experiências vividas pelas jovens, percebemos o ponto em comum, o desafio das instituições educacionais em incorporar as demandas políticas não apenas desse segmento. Destaca-se o letramento escolar, para além das habilidades de ler e escrever, ou seja, como prática social, em detrimento da oralidade e saberes tradicionais de populações, como indígenas e negras. Como profere Souza:

Interessam-me elementos que ampliem o olhar em relação ao modo como entendemos letramentos, no plural. Em especial, ao considerarmos variáveis ainda pouco estudadas - raça e gênero - e, ainda, quando começarmos a olhar para esses grupos não pela ausência, mas pela presença de conhecimentos não valorizados socialmente [...] (2011, p. 35)

A análise apresentada pela autora em seu livro *Letramento de Reexistência* (2011) é uma reflexão sobre as diferentes identidades negadas em suas manifestações culturais. De maneira que nos convida a pensar o letramento como espaço de produção cultural envolvendo uma série de práticas, entre elas o uso da linguagem.

A fim de debruçar sobre esta tensão vivenciada na educação, como também a utilização do tempo, enquanto carga horária, o número de disciplinas e os conteúdos e propósitos, abaixo explicita Marta:

O quantitativo de disciplinas e o material que é passado. É lógico que a gente não vai ter um aprofundamento do conhecimento inicial, poucas coisas ficam registradas mesmo. A gente percebe que precisa de uma ênfase maior no estudo. Até porque os professores enfatizam demais aquela questão, mas são os materiais complementares que também são exigidos, para que não haja reprovação, ou coisa do tipo. É preciso estudo, estudo (repete duas vezes), aprofundamento, conhecer aquele conteúdo. Tem um conteúdo de uma disciplina, por exemplo, Português, é muito cansativo, muitos textos. Às vezes a gente se perde e se pergunta assim: E aí a gente aprendeu o que? É tanta coisa que a gente não sabe o que se aprende. A gente fica naquela de citação do autor. A gente leu isso, a gente leu isso (repete), mas não tem compreensão. Não aprende a ponto de chegar e dizer: aprendemos isso dessa forma, mas não conseguimos verbalizar o que compreendemos. O conhecimento é muito superficial, sobrecarrega demais nosso psicológico. A gente fica se culpando, porque não consegui chegar à meta de ler os textos no tempo. A professora chega à sala cobrando, já dizendo eu entendo que vocês já leram esse texto, fica aquela inchação de coisas, fica falando e você fica tentando entender o que ela está querendo explicar. Meu Deus, será que só comigo que está acontecendo isso? Saio perguntando, você conseguiu ler, você conseguiu ler? Você conseguiu ler? Não (a turma responde), ainda tenho que dar prioridade de estudar para a prova de amanhã. Vai ter uma avaliação ou coisa do tipo. Se houver uma discussão a gente vai tentar ler

alguma coisa para não ficar muito vazio, mas dar prioridade a avaliação é demais, é impossível alcançar as nove disciplinas. A turma está pagando nove disciplinas, eu Marta, estou pagando sete.

(Marta Raquel, entrevistada em 24 de outubro de 2015).

(grifos nossos pela forte entonação da fala)

A partir da fala da entrevistada, podemos perceber que a preparação para a docência requer exigências, desde a carga horária, os conteúdos das disciplinas, os fichamentos de livros e textos e avaliação, particularmente, sobre as (os) jovens recaem responsabilidades e tensões com os outros processos identitários desses (as) jovens pesando, conseqüentemente, em suas escolhas futuras mediante as dimensões formativas do curso, suas implicações quanto às potencialidades e defasagens.

Este discurso vem corroborar com Alexsandro, considerando que o estudo e o trabalho ganham peso em sua vida, como segue a reflexão abaixo:

Eu achava que teria mais dificuldades, na verdade. Mas, principalmente agora são mais voltadas para o curso, não que as outras sejam desnecessárias, mas agora estamos trabalhando as práticas, a parte prática, eu não vejo dificuldades, mas é meio que assim (pausa). Eu sinto a necessidade de dedicar mais a determinadas disciplinas, me prendo a ler um texto, mas só as questões principais, porque não tive tempo de ler todo, aí deixo para ler depois. Acho que perco muita oportunidade no debate. São as nove disciplinas, em todas as nove é a mesma correria, entendesse? É texto hoje e são dois textos, por serem duas disciplinas por dia. Aí tem professor que vem com dois textos. Então, eu leio um e o outro só leio os pontos principais só, por exemplo, leio a introdução, vou lá marco e pronto, faço esse jogo. Como eu disse, perco a essência daquele conteúdo. Então, aí vou tentar recuperar depois, vai ter avaliação, mas aí eu perdi, infelizmente. Passou.

(Alexsandro, entrevistado em 15 de outubro de 2015).

Ao visibilizar a fala do jovem acerca do cotidiano impacto de estudar e trabalhar sobrepõe-se uma tensão à sua formação docente. Esses fragmentos de sua vida escolar impõem exigências para a inserção educacional e social, que compreendemos serem significativas, nas diferenças entre brancos (as) e negros (as), numa sociedade caracterizada pelos referenciais do uso competitivo dos conhecimentos, na lógica de mercado.

Pudemos observar que a distinção da concepção a exemplo do letramento, bem como a utilização do tempo e a disciplinaridade tem coexistido como discursos em disputas no *campus* da UFRPE. Não temos como pensar numa uniformidade desses conceitos, eles são tão plurais como as identidades que se constroem. Nesta realidade seguem os diferentes letramentos, tempos e disciplinaridade que relacionam e produzem novos sentidos.

4.6.4. Tempos, espaços e sujeitos de intersecções com a Universidade

Mensurar a vida estudantil mediante a relação com a UFRPE *campus* Recife impõe diversos olhares e intersecções com diferentes aspectos e sujeitos, nas percepções dos (as) coautores (as). Este é o foco deste texto, as visões retratadas em conquistas e em desafios na convivência dos outros tempos, espaços e condições, gerados na universidade.

Apresentamos os dilemas no uso do tempo e dos espaços a exemplo, no uso do laboratório conforme relato de Fernanda:

Por outro lado, tem coisas que dificultam, por exemplo, em nosso departamento o laboratório de informática só pode funcionar até as 13 horas. Em nosso curso as aulas acabam às 13 horas, só que a gente acaba não tendo condições de usar. E uma sala de estudos para o departamento não tem. Fora da própria estrutura da sala colocaram ar condicionado, mas na nossa sala a janela fica abrindo sozinha e fora isso, não senti atitude que desmotive, acho que incentiva mais.

(Fernanda, entrevistada em 1º de setembro de 2015).

Observamos que todas (os) as (os) estudantes entrevistadas (os) apresentaram dificuldades no uso do laboratório de informática, expressando a queixa do funcionamento pela manhã, enquanto a tarde se encontra fechado. Em outra fala Karla detalha essa dificuldade:

Esse laboratório sempre fica trancado. (forte entonação) Na realidade só encontrei a turma toda usando o laboratório no segundo período, na disciplina do professor Moisés. Ele queria passar um trabalho, aí solicitou a entrada. Meu contato com o laboratório foi no dia de fazer matrícula, que a coordenação liberou para os alunos que não tem computador pudessem fazer a matrícula. Mas, esse laboratório não tem monitor e é necessário que tenha uma pessoa para ficar como monitora, com uma ata para anotar quem chega, registrar o RG, uma questão de controle e de cuidado. O que foi passado para a gente é que, como não tem uma pessoa, o laboratório fica fechado, esperando ser solicitado por um professor. Tem o espaço, mas não pode ser usado por falta de apoio.

(Karla, entrevistada em 15 de outubro de 2015).

(grifos nossos pela forte entonação da fala)

Além do problema acima citado para as (os) estudantes da tarde, outra questão foi levantada por Karla quanto ao atendimento da Coordenação do Curso.

No curso é mais uma questão do entrave, que é coisa assim, (pausa) como por exemplo, no período passado, várias coisas pequenas como a gente precisar de uma coordenação e sempre estar fechada. A gente se sentir mesmo esquecido aqui dentro da universidade, e a turma teve vários problemas com a coordenação, de burocracia, que é de precisar e estar sempre fechada e a

gente precisar de comprovante de matrícula, e ter que se deslocar lá para o prédio central, porque a coordenação resolveu que não vai mais dar o comprovante de matrícula. Uma coisa que precisa para o Vem estudantil e que precisa como comprovante da universidade, a gente precisa para “n” coisas e a coordenação não! (pausa) A gente precisa abrir o protocolo, tem que fazer a solicitação, esperar três dias para receber um documento que comprova que é aluna do curso de Pedagogia.
(Karla, entrevistada em 15 de outubro de 2015).

O discurso da jovem encontra-se associado à dificuldade nos canais organizacionais existentes no Curso, como uma das consequências das reformas do Estado. Como afirma Chauí (2003), a universidade definida por sua autonomia intelectual internamente depara-se com conflitos mediante os reflexos da estrutura da sociedade e do Estado e suas reformas.

Ao aproximar do campo mencionamos numa breve análise sobre a reforma do Estado, a implicação para a universidade quanto à restrição em seu papel como uma organização social, e não como uma instituição social. Desse modo, atinge diretamente a centralidade do trabalho educativo e os sujeitos para responder as exigências de mercado, nas tensas relações entre trabalho e condição docente e discente, saberes profissionais e sociais.

Nesse processo de evidenciar os espaços de saberes que estão sendo produzidos pelos diversos sujeitos, vamos perceber em algumas diferentes atividades educativas a relação entre a sociedade acadêmica e a sociedade civil organizada. Como registra Karla:

Como terminei o curso de Radiologia, estou com as manhãs mais livres. Agora sim, mas no começo do curso não. Pela manhã estou conseguindo. Foi maravilhoso participar do encontro dos povos tradicionais¹², apesar de que os horários em que pude participar foram das manifestações artísticas, mas aí escutei uma mesa redonda sobre agricultura familiar. Eu até me emocionei, chorei bastante com a fala de um agricultor. Acho tão libertador quando você vê uma pessoa, e essa pessoa com um discurso bem simples faz abrir sua mente para coisas que estavam ali o tempo todinho, e nunca havia pensado. Foi muito bom, a gente ainda encontrou com o pessoal cigano e ela deu o chá cigano e disse olhe tem que fazer o pedido. Ah eu faço logo três, que as coisas não estão fáceis (risos), conversei um pouco com o pessoal cigano e no encerramento achei interessante. Fizeram a gente dançar no campo e plantar a jurema. Os índios Xucurus estavam aqui, a universidade cedeu o espaço para plantarem a jurema, para dizer agora esses povos têm espaço na universidade. Foi assim, bem forte, fiquei arrepiada (forte entonação) pela questão do que isso simboliza, de escutar o líder deles, a universidade abrindo espaço para esse povo. Foi tanto pela questão de bagagem intelectual das discussões quanto por essa questão espiritual, foi muito bom. Foi maravilhoso!

¹² Os Povos tradicionais foram público do II Seminário Internacional de Agroecologia / III Seminário de Agroecologia de Pernambuco / II Jornada dos Povos de Pernambuco, nos dias 22 a 24/09/2015.

(Karla, entrevistada em 15 de outubro de 2015).
(grifos nossos pela forte entonação da fala)

Karla na sua declaração indica que as temáticas trabalhadas, as práticas educativas procuram dar visibilidade e inteligibilidade às relações culturais e de poder, marcadas simultaneamente pela diferença e pela desigualdade das relações étnico-raciais. Assim, repensar o reconhecimento da cultura dos povos indígenas, bem como, os povos tradicionais proporciona novos sentidos à docência, aos currículos, à Pedagogia.

Mas, é importante observar que a participação da jovem na atividade ocorreu em razão da oportunidade de tempo e, sobretudo o valor educativo que propôs a inserir neste espaço, fazendo parte do mesmo. Esse valor atribuído vai depender dos processos de vivências culturais, sociais de cada uma ou cada um. Em outra situação oposta situamos a Marta:

Uma atividade que vi aqui foi um acampamento das barraquinhas. Eu observei, mas participei um pouco da roda de conversa que tratava dos sem terra, uma mistura das lutas dos sem terra e das lutas da juventude, e eu só fui porque vi o símbolo da pastoral da juventude rural, porque conheço o articulador diocesano daqui. Foi o único movimento que tenha percebido envolvendo movimentos sociais e a juventude, mas não vejo muito. Outro evento foi o encontro na reitoria de extensão sobre a discussão das diretrizes educacionais, sobre o Plano Nacional de Educação, inclusive, estão querendo aumentar o quantitativo de alunos por sala de aula, que a professora Aparecida estava debatendo. E outro encontro que a gente vem participando é o que acontece na FUNDAJ, o Seminário sobre o Plano Nacional de Educação e a turma de Pedagogia está todinha participando.
(Marta, entrevistada em 29 de setembro de 2015).

A jovem expressa a sua condição de ser estudante, mulher, negra, e ainda envolvida na Pastoral da Juventude, o que pode aumentar ou não o grau de interesse em se envolver nas atividades promovidas pela universidade. Isso fica demonstrado pelo seu olhar sobre interesses em outros saberes que inquietam fora da sala de aula. Outra observação que reportamos é que as propostas pedagógicas apontam para concepções e práticas democráticas ao valorizar as parcerias e demandas da sociedade civil organizada.

Desse modo observamos que ao garantir outras atividades a UFRPE possibilita a ampliação dos espaços de saberes e diálogos, no entanto, como mencionamos a escolha do tempo, dada as condições desses (as) jovens, vão demarcar sua classificação como participantes ou contestadores (as), como traduz Fernanda:

A gente já foi em dois seminários que aconteceram lá na FUNDAJ do Fórum PNE. Às vezes tem reunião do Cine Coruja¹³ que geralmente é a tarde, fora do horário, e é promovido por estudantes que participam, agora se tem algum professor, não tenho conhecimento. Geralmente é um curta metragem e depois tem o debate. Teve apenas um que foi no horário de aula e a gente foi dispensado da aula e teve uma atividade depois para escrever uma resenha sobre a apresentação. Foi o único no horário de aula, mas sempre é de três da tarde ou seis da noite. Eu sei que é sempre fora do horário. Eu geralmente não participo porque fica complicado, um monte de atividade para fazer, tem a questão do ônibus. Eu participei apenas da que foi nesse período mesmo. (Fernanda entrevistas dia 29 de setembro de 2015)

Destacam-se, fatores como: não poder fazer diante de outro tempo dedicado a outros interesses, entre eles o trabalho, leva ao estudante Alexsandro a construir táticas de negociação para se inserir nas demais atividades como ascensão acadêmica e profissional.

Muitas palestras, cursos que a universidade oferece, reuniões, realmente eu tenho que escolher, vou trabalhar ou vou fazer este curso. Alguns até consigo fazer. Estou fazendo um curso de extensão sobre letramento e alfabetização, que acontece uma vez no mês e aí já fiz um acordo na empresa, que uma vez eu falto levando a declaração, mas aí os outros que aparecem, eu não consigo. Assim, no horário de aula eu faço acordo com os professores. O curso que faço é voltado para estudantes de Pedagogia e professores da área de educação infantil, mas a maioria são estudantes de Pedagogia. A questão de serem considerados negros, não percebo não. É difícil de dizer se a pessoa vai se considerar negra, mas posso dizer que aparentemente tem três pessoas negras e de 15 a 20 pessoas, porque muita gente não se vê. Ele é bem voltado para atividades de educação, para as atividades que você pretende desenvolver, que dificuldades a criança pode apresentar, normas que você deve seguir, mas as questões étnico-raciais até agora não. Possa ser que no decorrer aconteça, são quatro meses de curso, vai até dezembro e em janeiro a gente vai se reunir para ver se consegue montar jogos para editar um livro. (Alexsandro, entrevistado no dia 15 de outubro).

Compreender as táticas cotidianas como propósitos de permanência e projetos futuros, como afirma de Certeau (2012) é a capacidade de se maravilhar e confiar na inteligência e na inventividade do jovem, em face de uma convicção ética e política.

Desse modo, observar as narrativas “práticas comuns”, as “artes de fazer” desses praticantes “jovens comuns” em suas operações astuciosas, serve de críticas propositivas ao sistema estrutural da educação, que na seção abaixo buscaremos

¹³ O Cine Clube surgiu da iniciativa de estudantes e professores e funcionou em 2015 como Projeto de Extensão, porém para 2016 continuará suas atividades exceto como projeto de extensão. Acesso <http://cinecoruja.blogspot.com.br>.

perceber, focando no lugar do campo dos direitos humanos ou da cultura étnico-racial no curso de Licenciatura em Pedagogia.

4.6.5. Lugar da cultura étnico-racial no curso de Licenciatura em Pedagogia

É importante fundamentar pressupostos teóricos que reflitam sobre o pensamento pedagógico, capaz de construir uma pedagogia da diversidade, o cuidado em problematizar, construir a unidade no campo dos direitos humanos, ao mesmo tempo atentos à diversidade da formação do povo brasileiro e sua identidade plural.

Esta diversidade étnico-cultural vai mostrar que os indivíduos são sujeitos sociais, históricos e protagonistas. Nesse sentido, convidamos a perceber os avanços e desafios presentes nas contribuições das experiências relatadas pelas (os) jovens do curso de licenciatura em Pedagogia, a partir do recorte das relações étnico raciais. Na primeira referência da estudante Fernanda que avalia o primeiro semestre:

A temática étnico-racial teve um pouco na disciplina de Psicologia, quando estudamos diversidade cultural, mas foi muito pouco, diferentemente da disciplina Ideologia, Discurso e Práticas Pedagógicas, em que em toda aula tinha essa temática. Apesar de não ser a cadeira desse tema específico a disciplina de Psicologia era de um tema geral, mas a professora sempre o trazia para os debates.

(Fernanda, entrevistada em 21 de setembro de 2015).

A coautora traz alguns aspectos de aulas mais significativos segundo a mesma, e sua participação no segundo semestre:

Tem, principalmente, a gente pagou o semestre passado, Fundamentos I de Filosofia com o professor Moisés e esse semestre é o II. No semestre passado não teve tanto essa discussão, mas nesse semestre já teve uma discussão sobre a miscigenação. Quando começou o período de colonização teve o período de miscigenação e ele fez uma atividade bem interessante, porque separou os grupos pequenos e depois reuniu a sala toda, fez um esquema, foi bem legal, porque sugeriram debates bem interessantes sobre o assunto. O mito da democracia racial e até algumas pessoas falaram que estavam nesse mito (risos) e foi muito bacana ter trazido esse assunto, que não era o foco da disciplina, mas muitos professores não trariam, fica muito fora da história. Porque quando eu estudei História não tive este tipo de conteúdo, aí ele trouxe, falou de um livro de História e da Educação, que não traz esse lado da história e foi uma crítica que ele fez, não sei se já mudou nas escolas públicas, mas eu não tive este tipo de conteúdo durante o ensino fundamental e ensino médio, só foi aqui mesmo. (risos) Porque na escola, o que a gente estudava não correspondia ao que realmente foi. Era mais assim, a Lei da Abolição, assinou a carta e quando a gente chega aqui descobre que não foi assim. Então, a cadeira dele é a que mais está contribuindo para esse tipo de discussão.

(Fernanda, entrevistada em 29 de setembro de 2015).

A jovem aponta que nos dois períodos fora trabalhado, mas tornou-se significativo o segundo. Sua participação foi mais ativa, em uma disciplina no debate sobre o mito da democracia racial, na conexão com o contexto da ordem brasileira fundamentado pela ideologia do branqueamento, que durante os seminários levaram todos da turma a pensar e a refletir. Essa atividade levou Fernanda a considerar a aprendizagem como novas descobertas, compreendendo que nos anos anteriores de ensino não havia sido trabalhada a questão racial.

Essa ideia vem corroborar com nossas afirmações no segundo capítulo, sobre as novas configurações significativas desenvolvidas no interior das universidades em detrimento dos mecanismos legais e de participação, numa maior expressão antirracista. Nessa direção podemos observar outra experiência positiva do estudante Alexsandro:

Eu acho que a de Políticas Públicas, que é uma disciplina que gosto, embora seja voltada para educação, mas a gente sempre tem no início o histórico, o marco e os Fundamentos Filosóficos que estão trabalhando todo o período da história do Brasil. A gente fala muito da questão da mestiçagem, a questão da desvalorização da educação para o negro enquanto classe inferior. Então, a gente fala muito e tem um caminho para isso.
(Alexsandro, entrevistado no dia 15 de outubro)

Para Alexsandro as questões étnico-raciais são identificadas em diferentes campos das disciplinas de ensino. Esses conhecimentos fazem parte de um sistema interligado à realidade, as relações diante das perspectivas desejadas pelos atores/sujeitos. No entanto, apesar das reformas educacionais, na incorporação ainda há muito que ser feito em relação às questões étnico-raciais e a formação de profissionais da educação.

É nesta perspectiva que assinala as três estudantes abaixo, que a inserção das questões étnico-raciais ainda é desafio, visto que é incorporada apenas por algumas disciplinas. De acordo com Karla:

Sim, das nove disciplinas vejo Fundamentos da Educação Infantil que a toda hora e todo instante faz esse link. Essa questão do respeito ao aluno entra também no debate racial, querendo ou não é uma coisa que está presente na escola e na disciplina optativa obrigatória que a gente paga com Denise, Educação Afro-Brasileira. Eu pontuo só essas duas. O resto está um pouco distante.
(Karla, entrevistada em 15 de outubro de 2015).

Karla ao comentar que as disciplinas estão distantes desse debate, nos permite observar possivelmente, que a inclusão do tema é motivo de interesse pelas (os) docentes diante de suas trajetórias profissionais, ou pela estrutura curricular da própria disciplina. Isso é abordado pela estudante Élide:

Não vejo discussão, para falar a verdade, só vi no primeiro período nas disciplinas de Discurso e Práticas Pedagógicas, teve Educação nas Relações Étnico-raciais, que era optativa, e na de Educação Afro-Brasileira que era optativa e com a professora Bruna. Ela abordava muito esse tema, foi no quarto período. Mas, assim, não são todas as disciplinas. (Élida, entrevistada em 19 de setembro de 2015).

Nas falas das estudantes aparece a referência de que são poucas as disciplinas em que a dimensão étnico-racial é trabalhada. Incluem outros argumentos de Marta:

Quem aproxima a pensar mais um pouco é a Filosofia, que faz olhar para a pessoa humana. Por exemplo, é Português na prática, Matemática na prática, Ciências na prática, são matérias curriculares do ensino fundamental que já estamos a discutir. Há outra que pensa o ser humano é a Psicologia e Filosofia, fazem a gente pensar, as demais são mais práticas mesmo, disciplinas do currículo. Teve disciplinas, principalmente no semestre passado em que os discursos foram levantados, as questões discriminatórias, a importância da identidade local, os sujeitos e sua cultura, enfim, onde se trabalhou muito o ser humano. No primeiro período discutimos muito essas questões e no segundo período está muito prático, tem exercício mesmo, enquanto modo pedagógico de fazer intervenção, visitar a escola, observar a estrutura. Estou gostando, mas é muito cansativo. Acho que ainda não tive um fim de semana, ainda estou no clima de sexta-feira prolongada, parece que a sexta não acabou. Ontem, já teve intervenção, ficamos para cima e para baixo, tem que estar aqui cedo. Enfim, é bem corrido. (Marta, entrevistada em 29 de setembro de 2015).

Para além da ausência do tema, Marta indica a densidade das atividades curriculares levantando a hipótese das tensões entre as visões sobre o trabalho educativo adaptar a lógica de mercado, as competências para a empregabilidade. (Arroyo, 2011).

Diante das narrativas apontadas nos provoca a pensar que a inserção das Diretrizes nas Instituições de Ensino Superior precisa ser refletida nos diferentes espaços institucionais, não restringindo a disciplinas pontuais, mas em toda a matriz curricular dos cursos de licenciatura, entre eles o de Pedagogia. Como chama atenção Botelho (2007) constata-se na educação nas relações étnico-raciais inúmeras resistências.

Por isso, é importante a compreensão de que a obrigatoriedade nos marcos legais citados na introdução deste texto é importante para a inserção da população negra e, especialmente, a sua permanência no sistema educacional brasileiro. Assim, estudantes jovens, homens e mulheres, negros comuns, como corpo de memória social, com suas experiências nos prazeres, desencantos vão desenvolver propósitos, astúcia, tática para sua permanência e projetos futuros no campo acadêmico.

4.6.6. Permanência, artes de fazer no Campus Recife

Pedi a um irmão-mais-velho ajuda para interpretar um sonho. Ele, que é só poesia e travessura, me disse: “Basicamente, é o seguinte, sonho de macumbeiro sempre tem um sonho depois, que direciona mais a interpretação. Esse segundo já veio?”.
(SILVA, 2014)

A crônica de Cidinha da Silva parece indagar sobre nossos sonhos, que dizem respeito à necessidade de voltar ao começo refletindo sobre a realidade que nos cerca, de persistir diante dos obstáculos da vida e de lançar-se aos objetivos numa constante indagação.

Diante das questões mencionadas pela poetisa, associadas a trajetórias de vidas singulares das (os) estudantes negros e negras, do Curso de Licenciatura de Pedagogia, percebemos que cada sujeito responde e age de maneira diferente diante das situações, construindo percursos e identidades próprias.

Com base nessa concepção buscamos enfatizar as necessidades afirmadas pelas (os) jovens em distintas formas de considerar o que pensam, são capazes de se organizar e ocupar espaços de saberes no âmbito do aprimoramento dos seus estudos, no campo de pesquisas em diferentes áreas. Como discorre Karla:

Já em relação à pesquisa tenho me dedicado já em alguns projetos da Rural a respeito da Pedagogia hospitalar. Já que devido ao meu curso técnico em Radiologia, acompanhei alguns trabalhos pedagógicos com crianças nas classes hospitalares e nas brinquedotecas, o que me intriga a pensar até que ponto, por exemplo, se faz satisfatório manter o aluno em contato com o seu currículo escolar, enquanto faz um tratamento de câncer. Então, percebi que a pedagogia hospitalar se faz importante para que essa criança, quando retorne a escola, não esteja em defasagem em relação aos conteúdos da sua série. Em contrapartida enxergo essa pedagogia extremamente contraditória, porque acontece em um momento no qual há uma preocupação em reestabelecer a saúde desses alunos. Enfim, eu acredito que queira me aprofundar um pouco mais nessas questões, mesmo achando que dificilmente queira trabalhar como pedagoga em hospitais, até porque a maioria das classes hospitalares são nos setores de oncologia, e pela pouca experiência que tive em estágios nessa área percebi que não aguento a carga psicológica que é lidar com a morte de modo tão constante como é nesse setor, ou melhor, "nessa pouca experiência".
(Karla, entrevistada em 15 de outubro de 2015).

A partir dessa fala percebemos a necessidade da jovem em se envolver em ações educativas na universidade, que interliguem as experiências de seu dia a dia. Desse modo, há interesse pelas questões que tenham relação a outros atributos de sua vida. Como profere Dayrell (2007) como sujeitos sociais vão construindo modo de ser, baseados em seu cotidiano. Dentro dessa ótica indica Élide:

Esse é o primeiro grupo. Quando eu quis participar do grupo foi desde o segundo semestre ou do primeiro período, não lembro bem. Mas, eu tive vontade de participar do grupo de estudos através da professora Denise, porém não tinha tempo, e o meu interesse de participar é justamente, para ter leituras e aprofundar meus conhecimentos. Foi pensando nisso que entrei no grupo para proporcionar que, ajudando, mesmo para uma coisa com que tanto me identifico, quero falar, ter mais domínio e o grupo está me ajudando muito nisso. E antes eu não tinha nenhum conhecimento nesta questão da raça negra. O grupo é novo e eu entrei no semestre passado. Eu sou muito calada (risos) consigo ficar quietinha só escutando (risos). Mas eu faço as leituras, é muito importante ver o que os outros falam, a opinião tem contribuído muito e cada dia me interessa mais em ler para poder falar também.

(Élida, entrevistada em 19 de setembro de 2015).

Como refletimos anteriormente, conforme abordado no primeiro capítulo, as (os) jovens, enquanto ser social vive um determinado tempo e espaço. Entre as características da juventude, destaca-se este tempo e espaços como estabelecimento para estreitar novas relações, como processo de descoberta do outro e da outra jovem. Nessa direção alinha-se a formação tanto de Karla como de Élida, como preparação do presente e do futuro.

Acrescentamos a característica de Élida em se agrupar no espaço de saberes, para enfrentar os conflitos, se expressar mais, aprofundar temas, mergulhar na elevação da auto-estima, na valorização pessoal e no ser mulher negra, nos estudos e pesquisas. Ao se munir de novos saberes, compartilha um exercício de iniciativa individual de busca do conhecimento e superação de uma realidade em que se encontra.

Esse percurso juvenil não deve ser pensado como uma mera transição e ajustamento aos papéis da idade adulta. No entanto, as exigências da sociedade contemporânea em responder aos estudos e a empregabilidade leva a movimentos de tensões, negociações para se manter na academia. Como nos afirma Alessandro:

Fui convidado agora para participar de um grupo de pesquisa, mas ainda vai começar. É uma pesquisa da professora Aparecida. Ela vai fazer o cronograma pra gente. Eu participo muito de palestras, seminários, mas, geralmente quando é final de semana e alguns são pela universidade. Chega para a coordenadora e ela passa pra gente, vai ter um agora que é 24 e 25/10 lá no Centro de Convenções.

(Alessandro, entrevistado em 15 de outubro de 2015).

É preciso atentar também que a singularidade é marcada por instabilidades, que são também frutos das estruturas sociais cada vez mais fluídas, presentes na sociedade atual. Podemos perceber estas inconstâncias, por exemplo, quando jovens como Alessandro trabalha e estuda, o jogo de cintura em conciliar o trabalho e sua permanência na academia.

Parafraseando Certeau (2011) esse “herói comum” Alexsandro vai se constituindo não apenas autor de suas práticas, de criações na academia e em outros lugares, mas no significado que para ele realiza o cotidiano e se ocupa das “artes de fazer” dessas (es) praticantes, busca compreender as regras próprias e de seu desenvolvimento.

São nesses espaços de sociabilidades que encontramos o cenário e os sujeitos de nossas reflexões: jovens que reconhecendo os limites postos pelo tempo e espaço em que estão inseridas (os) “fazem sentido”, impulsionam movimentos até imprevisíveis. Esses momentos das escolhas, limites e possibilidades, em seu fazer na academia aparecem no depoimento da Marta:

Eu preciso desse oxigênio que vejo como tempo necessário para respirar, para que possa sentar e estudar, ler e compreender os textos que são fundamentais para minha formação. O tempo de chegar de dez horas da noite ou dez e meia, esse tempo não dá condições para estudar para três, quatro provas, estudar, preparar atividades, é impossível, minha carga física já tem extrapolado há muito tempo. Fica muito exaustivo para mim. Bom, dezembro acaba, tem o recesso no começo do ano para respirar, colocar as coisas no lugar. Tenho que estagiar, porque tenho que receber dinheiro, vai ser bem menor o dinheiro, mas vou ter tempo à tarde para estudar. Vou ter que conciliar com outras coisas, Pastoral da Juventude, Pastoral da Criança, mas vou estar mais tranquila para estudar uma meta.
(Marta, entrevistada em 24 de outubro de 2015).

Tratar da permanência, dos sonhos nos leva a analisar a diversidade de cada sujeito dentro do Curso de Licenciatura em Pedagogia em seus estilos de vida, modos com que cada uma e cada um age na sociedade, distingue suas múltiplas identidades. Nesse caso o fato da jovem estudante Marta possuir outra identidade, coordenadora da Pastoral da Juventude, leva à direcionar seu tempo e espaço – o “fazer sentido”. Assim, as probabilidades ou limites em ter que conciliar ser estudante, professora de alfabetização e coordenadora da pastoral pressupõe uma reflexão, a jovem a fazer novas escolhas quanto à “arte de fazer”.

São as alternativas possíveis de serem sonhadas e projetadas tanto no campo individual ou coletivamente, que surgem e se desenvolvem tendo como referência o tempo presente, mas se relaciona com o passado e com o tempo futuro. Sendo assim, as escolhas e as decisões que foram e/ou serão feitas irão interferir nos projetos.

4.6.7. Sonhos e projetos futuros

Entende-se o “ser jovem” a partir de várias concepções, mas buscamos compreendê-los com distintas características de sujeitos sociais, que constroem diferentes estilos peculiares. Tomando como foco os (as) jovens negros (as) estudantes, também apresentam várias maneiras de pensar suas recomendações, e como pensam sobre projetos de futuro. “Adotamos a noção de projeto futuro pensado por indivíduos que nos desejos e fantasias que lhe dão substâncias em objetivos passíveis de ser perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida.” (Dayrell, Leão & Reis, 2010).

Entre as contribuições dos (as) coautores (as) observamos a construção dinâmica sobre o plano de futuro, ou melhor, recomendações diante do ritmo de vida e estilos de cada uma e cada um. Em outra narrativa considera o desejo pela emancipação diante da necessidade de devolver o tempo interrompido nos estudos, como principal poder de dar continuidade aumentando, a perspectiva de Élide:

Quando terminei o ensino médio, fiquei sem estudar. Eu comparo esse período como tempo perdido e quando voltei a estudar vi que não quero mais parar, quero fazer uma pós, quero fazer mestrado.
(Élide, entrevistada em 19 de setembro de 2015).

Dessa afirmação emerge um impulso de agir no tempo de forma estratégica e possivelmente leva a jovem à necessidade de elaborar em suas recomendações, não apenas no plano teórico, mas também metodológico diante da experiência em participar de um grupo de pesquisa, que oferece oportunidades na formação, o empoderamento enquanto mulher negra, gerando um impacto positivo.

Ao abordar projeto de futuro, o ressaltamos como processo e ao mesmo tempo fazemos o paralelo à construção da identidade juvenil negra, percebemos que os marcadores tendem a alargar, inclusive no interior dos grupos étnicos, das classes e assim por diante.

Desse modo, as condições juvenis em que localizamos esses (as) jovens negros (as) consideram o projeto futuro como processo em viver o presente, dando-lhes sentidos (ou direções) até então imprevisões, relata Fernanda:

Ainda é muito confuso, (risos) já pensei em fazer o próprio mestrado caso tenha oportunidade, ou uma especialização, mas ainda para mim, ainda não decidi, mas pretendo continuar estudando. Sim, fazer outro curso.
(Fernanda, entrevistada em 29 de setembro de 2015).

Chamam-nos atenção as dúvidas, no plano traçado por Fernanda, que dialoga com a noção de identidade em construção. Como alega Hall (2006) o processo aparentemente sem fim, no qual aspectos relacionados ao pertencimento de um indivíduo a diversos contextos sociais em tempo e espaço se entrelaçam para formar a identidade da pessoa.

Este processo pode levar a (o) jovem à tensão e contradição tendo em vista que na sociedade as possibilidades são tantas, que a ideia de linearidade dá lugar a outra, de um futuro de incertezas, constante busca, escolhas que podem ou não traçar um percurso de vida e de futuro distinto de cada sujeito.

Nessa perspectiva a escolha cotidiana de outra jovem propõe decisões do presente pelos propósitos que entrelaçam nas experiências, na universidade e outros espaços de participação. Observe o depoimento de Marta:

Quando falo que não me vejo trabalhando na academia, é viver para ser professor universitário. Mas, pós-graduação e mestrado, quiçá doutorado que seja. (risos) Não vou parar em Pedagogia, me vejo num projeto acadêmico, mas tem que estar ligado ao movimento social. Jamais como iria ter base, qual a autoridade de conceitos das bandeiras que levanto? A graduação ainda é pouca para o que eu penso em levantar, para que seja alçada, de forma bem alta. Então, nosso objetivo para ser atingido, só com muito estudo, com muita especialização que vou chegar lá. (Marta entrevistada em 24 de outubro de 2015).

No cotidiano de Marta, suas recomendações e seu projeto de futuro dentro do campo de ligação entre seus lugares de pertencimento identitários – ser estudante, atuar no movimento social ocupa lugar destaque, levando-a a articular suas projeções acadêmicas a uma necessidade social.

Para outro jovem essa estrutura identitária está ligada ao seu discurso no exercício do magistério como o caminho para prosseguir: Caminhar para pesquisa na formação de professores, essa é minha visão e desejo. (Alexsandro entrevistado no dia 15 de outubro de 2015).

O argumento de Alexsandro contribui para relacionar as suas referências sócio-culturais ao seu processo de aprendizagem, possivelmente o leva a articular a continuidade de sua biografia individual na conexão em ser estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia e ao mesmo tempo ser técnico pedagógico.

Para as entrevistadas e entrevistado, a Pedagogia é referência, ressaltando a importância da escola pública e o pensar o futuro implica em trabalhar nesse espaço:

Eu realmente acredito no poder da escola pública de qualidade. Então, não me vejo após terminar a graduação trabalhando em escolas particulares, sinto

de certa forma devido a algumas aproximações em relação a esses modelos de escola, que não quero isso pra mim. E até o momento eu idealizo trabalhar com a educação de jovens e adultos, porque pra mim é algo fantástico.
(Karla, entrevistada em 15 de outubro de 2015)

O discurso da jovem é idealizado na educação com jovens e adultos numa relação educativa de dinamismo e poder fantástico que representa o pensar, uma postura ativa diante da vida. É preciso atentar para a possibilidade de um indivíduo possuir mais de um projeto, mas, geralmente há um plano principal ao que todos os outros estão subordinados. No caso de Karla, ao mesmo tempo, que explicita o desejo da pesquisa na pedagogia hospitalar, suas motivações e experiências a levam para a educação.

Isso reforça as idéias, as recomendações de que os projetos políticos, curriculares e pedagógicos sejam dinâmicos e possivelmente, reelaborados de acordo com os novos sentidos e significados dados a constituição dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES: CAMINHADA EDUCATIVA

A canção ocupa um lugar muito especial na atividade humana. Em diversas situações ela tem sido referência para nossas mudanças de vida, bem como, das nossas práticas sociais. O caso do estudo sobre processos identitários de jovens negros e negras no âmbito da Universidade do Curso de Licenciatura em Pedagogia nos faz inspirar em Gonzaguinha para ressaltar as considerações sobre como uma caminhada educativa nessa aprendizagem depende sempre de muita gente diferente, para se constituir como as “lições diárias” que tivemos.

Nesse sentido, esse texto propõem considerações desses (as) sujeitos, suas “marcas” e no processo da pesquisa essas “lições diárias” foram significativas e, sobretudo, fundamentais para possíveis debates sobre a temática processos identitários no tocante a juventude, gênero, raça. Acrescento ainda a possibilidade de conhecer esse novo perfil, de jovens negras e negros estudantes, o lugar das relações étnico raciais no contexto educacional na UFRPE.

Deste modo, consideramos que os objetivos da pesquisa foram alcançados, bem como a metodologia da história oral conseguiu adentrar por este caminho. Essa abordagem foi essencialmente qualitativa, através metodologia da história oral, herança dos povos africanos no terreno fértil do aprendizado e fortalecimento da cultura afro-brasileira, como forma de resistência entre as características do pacto geracional, testemunho compartilhado de geração em geração.

Percebemos que ao final do trabalho, apontamos paradoxos: Por um lado, o ponto de chegada para conclusão de questões explicitadas. Por outro, surgiram outras questões como ponto de partida para futuras reflexões. Estas expressões podem gerar a questão: o que se conclui, finaliza? E o que pretende começar?

Das considerações entendemos a juventude negra como condição social e características específicas entrelaçadas a outras afirmações identitárias: de gênero, de etnia e de território, que se manifestam de diferentes modos, inclusive no âmbito estudantil.

Mencionamos ainda, que essa singularidade da vida juvenil são também marcas de uma sociedade capitalista, que produz insegurança e instabilidade constantes, presentes nas trajetórias individuais dessas (es) jovens. Podemos perceber estas situações de insegurança nas falas das (os) entrevistadas (os).

Por exemplo, quando migraram do campo para a cidade, também outra experiência de migração inter-regional, de áreas centrais da cidade para outras regiões. Essas mudanças ocorrem na perspectiva de melhoria nas condições de trabalho para a família, ou como avanço para os estudos, também a descontinuidade quando interrompem os estudos, ou seja, por não passar no vestibular, não poder pagar a universidade privada, ou por começar a trabalhar.

Nesses movimentos de oscilações e transformações o ingresso na Universidade é extremamente importante. Considerado por todos (as) como uma inserção em situações significativas na constituição de família, nos novos espaços e no mundo do trabalho, ou para a formação de grupos de pesquisas em vista de espaços de cidadania.

Dentro do contexto do curso de Licenciatura em Pedagogia as práticas educacionais desenvolvidas, em certa medida pelas (os) docentes do curso, demonstraram uma forte influência diante da Pedagogia, no reconhecimento dessas (es) sujeitos ativos e afirmativos. Ao mesmo tempo em que os conteúdos e os processos educativos propõem estar relacionados com as novas relações sociais.

Estas iniciativas pedagógicas em repensar uma educação centrada na cultura e nos valores no sentido da humanização, provavelmente contribuíram para os ambientes favoráveis nas novas expressões dos (as) jovens, bem como nas possibilidades de participação na respectiva pesquisa. Apesar dos avanços no interior do Curso de Pedagogia, reflexos das reformas educacionais, ainda há muito que prosseguir em relação à formação de profissionais da educação nas relações étnico-raciais.

Com base nas narrativas dos sujeitos é visível que, mesmo com a implementação da Lei 10.639/03, poucas disciplinas aproximam-se destas questões. Constando que as experiências educativas são efetivadas pelas disciplinas exigidas, ou quando são realizadas pelos professores e professoras que assumem a postura política com novas práticas no respeito à diversidade étnico-racial. Acrescenta-se outro desafio ao discurso de interdisciplinaridade, nas atividades pedagógicas que parecem veladas.

Dessa discussão entendemos que há o desafio da inclusão das dinâmicas sociais e do conhecimento nos diferentes espaços institucionais, no combate a todas as formas de preconceito e discriminação na comunidade acadêmica. Além dessas tensões, outro aspecto relativo à matriz curricular, se refere ao número de disciplinas em suas competências, nas diretrizes e na formação desses profissionais. Isso nos leva a refletir

sobre o diálogo entre as diretrizes específicas para a formação do (a) professor (a) no que possa articular os conhecimentos científicos e as múltiplas dimensões: humana, cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica.

Compreendemos que esta diversidade envolve a estruturação dos sujeitos em sua heterogeneidade. De maneira que, as análises vão além de confirmar algumas pesquisas e no que pesam os estudiosos, da referida temática. Mas, contribuíram através das (os) estudantes negros e negras, seus processos identitários distintos, inclusive nos três da mesma turma: como pensam, suas histórias de vida, como revelaram seus sentimentos e propósitos nas permanências educacionais comuns e singulares.

É possível constatar que as políticas de ações afirmativas e cotas são necessárias e urgentes, como reparação às desigualdades raciais e o desafio de perceber mecanismos de permanência. Salientamos o conhecimento sobre as cotas por parte dos sujeitos pesquisados, como resultado não apenas do poder executivo, mas como pauta da sociedade civil organizada, destacando-se o movimento negro.

No entanto, não percebem a existência de políticas de permanência na Universidade. Desconhecem grupos e ações coletivas dentro da própria instituição, como a presença significativa da juventude negra. De modo, a refletir que existem desafios nas políticas de permanência e nas políticas de ações afirmativas, bem como, formas de organizações coletivas que envolvam os (as) jovens para acompanhar estas demandas.

Observamos que os desenhos de recomendações e projetos futuros ocorrem a partir do tratamento quanto ao tempo, espaços e relações com seus atores no próprio cotidiano da Universidade, nas situações de selecionar, escolher entre os tempos dedicados a Universidade e a outras organizações.

De maneira que todos (as) demonstraram o percurso dos estudos em conexão com outras atividades e pertencimentos identitários. Acrescente-se o pensar e agir no momento atual em consideração ao investimento futuro, no caso comum participar ou ingressar em grupos de pesquisas.

A devida pesquisa, nos recortes da caminhada pedagógica, o ato de amor, o afeto na relação educativa estabelecida entre os (as) jovens e a pesquisadora permeou o trabalho narrativo e reflexivo, buscando garantir a percepção da juventude negra em suas condições, dificuldades, descobertas.

Sendo o cuidado educativo e ético em não fazer apreciações unilaterais da condição juvenil, não apenas como mera transição de um período de desenvolvimento que tem a mesma importância que os outros segmentos. E ao tratar de tempo e espaços esses sujeitos de direitos específicos suscitam estudos para entender suas demandas, suas expressões e relações sociais, pois ação política é determinante para a transformação da realidade.

A missão prazerosa, porém desafiadora que foi analisar essa juventude negra, e ao mesmo tempo se colocar como pesquisadora negra, nas possibilidades de trazer elementos para análise do desconhecido. Como nos lembra, Bondía (2002, p. 28) “[...]é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”. Observo que nas experiências acumuladas, também podem ser entendidas como histórias de vidas, que se inscrevem no corpo e na memória. Assim, ao revelar enquanto ser mulher, negra, pernambucana, adulta, mãe de uma jovem, ainda no ofício de educadora e numa nova configuração, pesquisadora, de forma que as narrativas poderão serem compreendidas e darão sentido às identidades no determinado tempo.

Algumas narrativas que posiciono na fronteira do ser-fazer, provocam pensar sobre a realidade dos (as) jovens e, como reorientar o foco da pesquisa para contribuir, subsidiar as futuras reflexões sobre os desafios do reconhecimento dos direitos específicos juvenis, isto exige superação de preconceitos e para isso, aprofundar sobre agendas de políticas públicas, que são propósitos de estudos posteriores.

Neste sentido, propomos construir caminhos, o primeiro a devolução da pesquisa com diversos atores, principalmente com os (as) coautores (as), pois há um interesse por parte de todos (as) em perceber suas vozes e outras narrativas entre si, como analisamos e como o trabalho pode influenciar os debates, dentro e fora da academia. O segundo manter a vivência do processo de pesquisa, pois se há sensação de finalização de uma etapa, também há uma sensação de continuidade nos estudos acadêmicos.

Em outras palavras, diz a poeta, “Eu andei por onde o amor me levou” (Calcanhoto, 1997), o que traduz a caminhada educativa de afeto nas relações com os sujeitos pesquisados (as) ao mesmo tempo com o conhecimento, a história e a ludicidade. Nossas experiências desenvolvidas na escola da vida envolvem a caminhada no processo acadêmico. Este é um dos propósitos deste trabalho, trazer para o contexto

universitário a reflexão sobre nossas histórias e que sejam inseridas no fazer político-pedagógico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena Wendel. **O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileira.** in Freitas, Maria Virginia (org). Juventude e Adolescência no Brasil: referencia conceituais. Ação educativa, 2005

_____. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: SPÓSITO, Marília Pontes. FÁVERO, Osmar. CARRANO, Paulo. NOVAES, Regina. (Org.). **Juventude e Contemporaneidade.** – Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007.284 p. – (Coleção Educação para Todos; 16).

AGBOTON, Agnès, Na Mitón. **La mujer en los cuentos y leyendas africanos.** . Barcelona,RBA Libros, 2004.

AMADO, Janaina. **A culpa nossa de cada dia: ética e história oral.** Revista do Programa de Estudos Pós-Graduação em História, São Paulo: n. 15, 1997.
Arroyo, Miguel. Currículo, território em disputa. Petrópolis. RJ. Vozes, 2011.

ARROYO,Miguel.**Pedagogias em Movimento** – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp. 28-49, Jan/Jun 2003. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf> acesso no dia 25/09/14.

BÂ, Amadou Hampâté. **A tradição viva.** In: Ki-Zerbo, Joseph Ed.geral da África, I: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki-Zerbo. – 2. ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Ministério da Educação, 1996. www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso no dia 08/06/2015.

BENJAMIN, Walter, Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo. Ed. Duas cidades. Reimpressão-2011.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Tradução de João Wanderley Geraldi. Textos–subsídios ao trabalho pedagógico das unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC.2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> .Acesso no dia 11/12/2015.

BOTELHO, Denise. **LEI nº 10. 639/2003 e Educação Quilombola Inclusão Educacional e População Negra Brasileira.** Serie Salto para o Futuro. Boletim 10 de junho de 2007. Disponível. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001432/143283por.pdf>.Acesso no dia 12 de junho de 2014.

_____. **Educação e Candomblé: Contribuições para a Discussão de Raça e Gênero.** 18ª REDOR perspectivas feministas de Gênero: Desafios no campo da militância das práticas. Em: <www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/18redor/18redor/paper/.../858>. Acesso no dia 8 de junho de 2015.

BRUMER, Anita. **A problemática dos jovens rurais na pós- modernidade.** In CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná (orgs) Juventude rural em perspectiva. Rio de Janeiro, Mauad X, 2007.

CASTELLS, Manuel. **O poder da Identidade.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Mary Garcia; Ribeiro, Ingrid Radel. Adolescentes, jovens, direito e família: questionando saberes sobre proteção a direitos sexuais e reprodutivos.in. Organizadores: Dayrell, Juarez; Moreira, Maria Ignez Costa; Stengel, Márcia. Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte:Ed. PUC, 2011.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva.** Revista Brasileira de Educação. Poços de Caldas, MG.2003. Em www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf Acesso no dia 10/10/2015.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. Estudos Avançados.49 2003. Disponível www.revistas.usp.br/eav/article/view/9948. Acesso no dia 23/08/ 2015.

CAMARANO, Ana Amélia; PAZINATO, Maria Tereza; KANSO Solange e VIANNA, Caroline. Transição para a vida adulta ou vida adulta: novos ou velhos desafios. In: mercado de trabalho.Rio de Janeiro:Ipea, 2003.Disponível www.en.ipea.gov.br/agencia/.../mercadodetrabalho/mt_021j.pdf .Acesso no dia 10/01/16.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano.** Artes de fazer. Vol. I. 5 ed., Petrópolis: Rio de Janeiro, 2012.

DELGADO, Lucila de Almeida Neves. **História Oral-Memória,** tempo, identidades. 2 ed. – Belo Horizonte: Autentica, 2010.

DAYRELL, Juarez. **A Escola “Faz” As Juventudes?** Reflexões Em Torno Da Socialização Juvenil .Educ. Soc. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 11/07/ 2014.

_____. LEÃO, Geraldo; REIS, Juliana. **“Diálogos com o Ensino Médio”** (Relatório Final),2010.disponível.www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/em_dialogo_relatorio_Final_Pesquisa_Para.pdf.Acesso em 09/11/2015.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Cartografias dos estudos culturais** – Uma versão latinoamericana. ed. on-line – Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Disponível. <https://identidadesculturas.files.wordpress.com/.../cartografias-dos-estudos-culturais-uma-versc3a3o-latino-americana.pdf>. Acesso dia 19/08/2014.

FERREIRA, Hugo Monteiro. **A literatura na sala de aula: Uma alternativa de ensino transdisciplinar**. 2007. Tese de doutorado em Educação, da universidade Federal de Rio Grande do Norte. Disponível em: <repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/14123/.../hugoMF.pdf>. Acesso dia 21/05/2014.

FERREIRA, Erika do Carmo Lima. **Identidade, Raça e representação: narrativas de jovens que ingressam na universidade de Brasília pelo sistema de cotas raciais**. 2011. Acesso tese de doutorado em Educação, da Universidade de Brasília. Disponível em: <[Http://www. bdt.d.ibict.br /banco-de-teses](http://www.bdt.d.ibict.br/banco-de-teses)>. Acesso no dia 01/09/14.

FOLHA de São Paulo. **Ranking Universitário**. Disponível em <http://ruf.folha.uol.com.br/2014/oruf/>. Acesso no dia 09/09/14.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação v. 16n.47.2011. Disponível. www.scielo.br/BR/pdf/rbedu/v16n47a05.pdf Acesso no 09/06/2014.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões** In: GOMES, Nilma Lino - Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais/organizado por Nilma Gomes. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

_____. **Relações Étnico-raciais, Educação e Descolonização dos Currículos**. Currículo Sem Fronteiras, v.12, n.1pp.98-109, Jan/abr2012. Acesso no 12/05/2014

GONZALEZ, Lélia. **Mulher Negra**. In: Nascimento, Elisa Larkin.(org). **Guerreiras de natureza. Mulher negra, religiosidade e ambiente**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

_____. **Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira**. In: Revista Ciências Sociais Hoje, Anpcs, 1984, p223-244.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós - Modernidade**. Rio de Janeiro: D&A, 2006.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Trad.: Adelaide La Guardiã Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

_____. Quem precisa de identidade? In. SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2013

HAAS, Célia Maria e LINHARES, Milton. **Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil?** Rev. Bras. Estud. Pedagógicos 2012, vol.93. Disponível. <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v93n235/15.pdf> Acesso no dia 8/11/15

HAGUETTE, T.M.F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia.** Petrópolis: Vozes, 1992.

Disponível. HTTP://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo2007/T11SF/Canrobert/Methodologias_Qualitativas.pdf. Acesso no dia 06/06/14.

HARAWAY, Donna. **Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial.** Cadernos Pagu (5) 1995. Disponível [.periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/.../1773](http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/.../1773). Acesso no dia 21/07/15.

HOLANDA, Maria Auxiliadora de Paula Gonçalves. **Trajetórias de vida de jovens negras da UNB no contexto das ações afirmativas.** Dissertação de Mestrado em Educação, da Universidade de Brasília. (2008) Disponível em: <[Http://www.bdtd.ibict.br/banco de teses](Http://www.bdtd.ibict.br/banco_de_teses). Acesso dia 01/09/2014.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo de 2010.** Disponível em <<http://censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso no dia 13/12/2014.

JOHNSON, Richard. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** In. SILVA, Tomaz Tadeu da. O que é , afinal, Estudos Culturais? Belo Horizonte: Autentica. 2006.

LACLAU, Ernesto. **Nuevas Reflexiones Sobre la Revolución de Nuestro Tiempo.** Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión. 1993.

LEI Nº 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>.

LEVI, Giovanni; SCHIMITT, Jean-Claude (organizadores.) **História dos Jovens.** Da antiguidade à era moderna. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.v.1

_____. **História dos Jovens**. A época Contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, v.2. 1996.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Rio Janeiro: Vozes, 2011.

LUCINDA, Elisa. **Parem de falar mal da rotina**. São Paulo: Lua de papel, 2010.

MACHADO, Elielma Ayres. **Acompanhamento e Monitoramento das Políticas de Ação Afirmativa nas Universidades Brasileiras**. Desigualdade e Diversidade — nº 139.

2007. Disponível. www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/.../pucrio_artigo_2007_EAmachado.pdf. Acesso no dia 5/01/16.

MCROBBIE, Ângela. **Pós-Marxismo e Estudos Culturais**. In. Silva, Tomaz Tadeu da, (org)-Alienígenas na sala de aula. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MEIHY, Jose Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral**: Como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **RETRATO DAS POLÍTICAS SOCIAIS NA PNAD 2012**. Caderno de Monitoramento do PPA 2012-2015. Disponível. WWW.planejamento.gov.br/secretarias/upload/arquivo/spi1/ppa1/publicacoes/140707_cad_monit_ppa-pnad-1 no dia 05/01/2016.

Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Uma análise das condições de vida da população brasileira 2014**. Diretoria de Pesquisas. Acesso no dia 18 de janeiro 2016. <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91983.pdf>

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

_____-**Educação e Complexidade**: os sete saberes e outros ensaios/Edgar Morin; Maria da Conceição de Almeida, Edgard de Assis Carvalho,(orgs)-3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

_____**Ciência com consciência**. Ed. Revista e modificada pelo autor - 8ª ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Educação e diversidade**. Caderno Penesb-Periódico do Programa de Educação sobre Negro. Niterói - Eduff/2008/2010.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra.**-3-Belo Horizonte; autentica editora, 2008.

_____. **Políticas de ação Afirmativas em benefícios da população negra no Brasil-** Um ponto de vista em defesa de cotas. In: GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves. (Organizadores). Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade.** Triom: São Paulo, 1999. Disponível em <http://www.ruipaz.pro.br/textos/manifesto.pdf> .Acesso no dia 03/06/2016

NOVAES, Regina. **Juventude e Participação Social;** Apontamentos sobre a reinvenção da Política. São Paulo, Cortez, 2000.

_____. **Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias.** In: ALMEIDA, M. I. M. de; EUGENIO, F. (orgs.), Culturas jovens: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

_____. **Juventude, religião e espaço público: exemplos “bons para pensar” tempos e sinais.** Religião e Sociedade, Rio de Janeiro, 2012. Acesso no dia 05/01/16.

OLIVEIRA, Edna Imaculada Inácio de e MOLINA, Rosane Maria Keresburg. **A ampliação da base social da educação superior no contexto do Centro Universitário do Leste de Minas gerais: O caso do ProUni.** Rev. Bras. Estud. Pedagógicos 2012, vol.93, n.235,

PAIVA, Ângela Randolpho. **Cidadania, reconhecimento e ação afirmativa no ensino superior.** Civitas, Porto Alegre, v. 15, n. 4, e127-e154, out.- dez. 2015. Disponível.<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewFile/23251/14118>. Acesso no dia 12/01/16.

RAGO, Margareth. **ADEUS Ao Feminismo? Feminismo e (Pós) Modernidade no Brasil.** In: Cadernos AEL. Campinas: Arquivo Edgard Leuenroth, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp 1995/1996, n. 3/4, p. 11-43. Disponível.segall.ifch.unicamp.br/publicacoes_ael/index.php/...ael/.../152. Acesso no dia 15/06/15.

REGUILLO, Rossana. **Las culturas juveniles: un campo de estudio;** breve agenda para la discusión In: Fávero, Osmar; SPÓSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo; NOVAES, Regina Reys (orgs) Juventude e Contemporaneidade. – Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, P.284, 2007 – (Coleção Educação para Todos; 16).

RENON, Karin. Verbete: **Movimento social**. In: OUTHWAITE, W. e BOTTOMORE, T. Dicionário do pensamento social do século XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.1996.

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas** / Maria das Graças Rua. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC.Brasília. CAPES: UAB, 2009.

_____. **As políticas públicas e a juventude dos anos 90**. In: Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas. Brasília: CNPD. 1998.

SANTANA, Moisés de Melo. **A proposta de Cotas para negros/as na Universidade Federal de Alagoas**: contemplando a raça e o gênero. In: GOMES, Nilma Lino (Org). Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2006, p.56-65.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências-5**. Ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

_____. FILHO, Naomar de Almeida. **A universidade no século XXI** - por uma reforma democrática e emancipatórias da universidade. Coimbra, 2008.

_____. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política-3. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós modernidade.7ª Ed. Porto; Afrontamentos,1999.

SANTOS, Maria José dos. **Trajetória educacional de mulheres quilombolas no Quilombo das Onze Negras do Cabo de Santo Agostinho-PE**. Recife. Ed. Universitária da UFPE, 2014.

SANTOS, Milton. O retorno do território. En: OSAL: Observatorio Social de América Latina. 2005. Buenos Aires. CLACSO. 2005.

SANTOS, Renato Emerson dos. **Política de cotas raciais nas universidades brasileiras – o caso da UERJ**. In: GOMES, Nilma Lino (Org). Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro./ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2006.

SARTI, Cynthia Andersen. **A Família como Espelho** um Estudo sobre a Moral dos Pobres na Periferia de São Paulo. Tese de Doutorado em Antropologia, da Universidade de São Paulo Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. 1994. Disponível em http://www.pagu.unicamp.br/pf-pagu/public-files/arquivo/107_sarti_cynthia_termo.pdf Acesso dia 18 de janeiro de 2016.

SCOTT, Joan Wallach. “**Gênero: uma categoria útil de análise histórica**”. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995. Revisão de Tomaz Tadeu da Silva.

_____. **O enigma da igualdade**. Estudos Feministas, Florianópolis, 13(1): 216, janeiro-abril/2005. Disponível em www.scielo.br/pdf/ref/v13n1/a02v13n1.pdf. Acesso em 19/05/2015.

SILVA, Cidinha da. **Baú de miudezas, sol e chuva: crônicas**. Belo Horizonte. Mazza Edições, 2014

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças; cientistas, instituições e questão racial no Brasil**. São Paulo. Companhia das Letras, 1993.

SCHUMACHER, Schuma; VITAL BRAZIL, Érico. **Mulheres Negras do Brasil**. Rio de Janeiro. SENAC Nacional, 2007.

SPOSITO, Marília Pontes (Coord.) **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**, volume 1/. – Belo Horizonte. MG Argvmentvm, 2009. Disponível em: WWW.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/Estados_Arte-Vol-1-LivroVirtual.pdf. Acesso no dia 10/08/2013.

_____. (Coord.) **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**, volume 2/. –Belo Horizonte. MG Argvmentvm, 2009. Disponível em: WWW.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/Estados_Arte-Vol-1-LivroVirtual.pdf. Acesso no dia 10/08/2013.

_____, FÁVERO, Osmar; CARRANO, Paulo; NOVAES, Regina Reys (orgs). **Juventude e Contemporaneidade**. – Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007. (Coleção Educação para Todos; 16).

_____, **Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil.** In Abramo, HW. e Branco, P. P. Retratos da Juventude Brasileira. São Paulo, Instituto Cidadania e Fundação Perseu Abramo, 2005.

SOUZA, Ana Lucia Silva. **Letramento de resistência;** poesia, grafite, musica, dança: hip hop. São Paulo: Parábola editorial, 2011.

TAVARES, Mauricio Antunes. **Caminhos cruzados, trajetórias entrelaçadas: vida social de jovens entre o campo e a cidade do Sertão de Pernambuco.** (Tese de Doutorado) Recife, Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 2009.

_____, **O Papel da experiência na formação de novas subjetividades coletivas de jovens das sociedades periféricas.** XXIX Congreso ALAS CHILE 2013. MA Tavares <<http://actacientifica.servicioit.cl>>. Acesso dia 22/04/15.

TODOROV, Tzvetan. **Nós e os outros:** a reflexão francesa sobre a diversidade humana. Editora Sahar.1993.

VANSINA, J. **A tradição oral e sua metodologia.** In: Ki-Zerbo, Joseph (Ed.) geral da África, I: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki-Zerbo. – 2.ed. rev. Brasília:UNESCO,2010.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar:** epistemologia e metodologia operativa/ 6. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

VIANA, Elizabeth do Espírito Santo. **Lélia Gonzalez e outras mulheres:** Pensamento feminista negro, antirracismo e antissexismo. Revista da ABPN v.. 1, n. 1 - mar-jun de 2010. <www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/viewFile/24/26>. Acesso eletrônico dia 22/08/14.

VALVERDE, Danielle Oliveira. **Para além do Ensino médio:** a política de cotas da universidade de Brasília e o lugar do/a jovem negro/a na educação. Dissertação de Mestrado em Educação, da Universidade de Brasília. (2008) Disponível em <[Http://www.bdtd.ibict.br/banco-de-teses](http://www.bdtd.ibict.br/banco-de-teses)>. Acesso dia 01/09/2014.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença:** uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2013.

UFRPE sobe 14 posições no Ranking Folha Universidades. 08 de setembro de 2014. Disponível em http://ww4.ufrpe.br/noticia_ver.php?idConteudo=14447>. Acesso dia 16 de outubro de 2014.

FONTES ORAIS:

GUILHERME, Karla Larissa de Lima. Depoimento (setembro,outubro,2016).Entrevistadora Graça Elenice dos Santos Braga, Universidade Federal rural de Pernambuco. Entrevista concedida para dissertação Os Processos Identitários de Jovens Negros e Negras, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) - Campus Recife”.

LIMA, Fernanda Alencar. Depoimento (setembro, outubro, 2016). Entrevistadora: Graça Elenice dos Santos Braga, Universidade Federal rural de Pernambuco. Entrevista concedida para dissertação Os Processos Identitários de Jovens Negros e Negras, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) - Campus Recife”.

OLIVEIRA, Marta Raquel do Nascimento. Depoimento (setembro, outubro,2016).Entrevistadora: Graça Elenice dos Santos Braga, Universidade Federal rural de Pernambuco. Entrevista concedida para dissertação Os Processos Identitários de Jovens Negros e Negras, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) - Campus Recife”.

SANTANA, Élida Roberta Soares de Santana. Depoimento (setembro,outubro,2016). Entrevistadora: Graça Elenice dos Santos Braga, Universidade Federal rural de Pernambuco. Entrevista concedida para dissertação Os Processos Identitários de Jovens Negros e Negras, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) - Campus Recife”.

SILVA, Alexsandro Oliveira da Depoimento (setembro,outubro,2016).Entrevistadora: Graça Elenice dos Santos Braga, Universidade Federal rural de Pernambuco. Entrevista concedida para dissertação Os Processos Identitários de Jovens Negros e Negras, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco. (UFRPE) - Campus Recife”.

APÊNDICE A - Ficha de identificação do/a participante



Pesquisa: Os Processos Identitários de Jovens Negros e Negras, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco - (UFRPE) - Campus Recife.

Nome da pesquisadora :Graça Elenice dos Santos Braga,
Orientador(a): Prof.(ª) Dr.(ª) Denise M Botelho

Ficha de identificação do/a participante

Nome:.....

Endereço (rua, av., trav., etc)

Bairro

T elefone p/ contato Ramal Celular próprio

e-mail: (pessoal)

Orientação Afetivo-Sexual: () Heterossexual () Homossexual () Bissexual

Raça/Etnia:

Estado civil: () solteiro/a () Separado/a () outro/a

Tem filhos/as? : () não () sim () Numero de filhos/as

Tem irmãos/ãs? () não () sim () Numero de irmãos/ãs

Cidade em que nasceu: _____ Estado: _____

Nome do local em que vive atualmente: _____

Há quanto tempo vive nessa região? _____

Cidade de nascimento da mãe: _____ Estado: _____

Cidade Nascimento do pai: _____ Estado: _____

Situação de trabalho

Apenas estud a () bolsistas () trabalha em _____

Fez cursinho pré-vestibular? () não () sim Nome da instituição: _____

O que fez ingressar no curso de Pedagogia? _____

Faz parte de algum grupo ou núcleo da universidade?

() nenhum grupo () grupo _____ Qual seu papel no grupo?

APÊNDICE B – Eixos de questões para entrevistas

Eixo 1: Processos identitários de jovens negros e negras

Subeixo: a experiência origens, quem são os sujeitos, onde vivem, como vivem, as características e vivências familiares, gostos, alegrias, rejeições.

1. Diante dos requisitos propostos pelo IBGE para definir a população brasileira, Como vem sendo construída sua identidade étnico –racial (Negro/a, Indígena, Branco ou Pardo)?
2. Quais algum traço familiar que lhe faz identifica-se ?
3. Fale sobre você, quais as situações afirmativas tem expressado a condição de ser jovem, negro/a ?
4. Quais os aspectos que causam dificuldades e problemas para vivencia de sua juventude, ser negro/o?

Subeixo: identidade e participação

1. Você participa de algum grupo? Fale um pouco sobre essa experiência?
2. Você conhece algum dos movimentos sociais: mulheres, negro ou de juventude? O que pensa sobre esses movimentos?

Eixo 2: Jovens Negros e Negras, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

Subeixo: identidade e Estudantil antes da entrada a universidade

1. Experiências anteriores a UFRPE que percursos escolar dificuldades e facilidades para prestar vestibular e o acesso a universidade
2. Você teve alguma experiências que marcaram para optar pelo curso de pedagogia ?

Subeixo: o curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) - Campus Recife

1. Neste contexto da Universidade o que te motiva a estudar?
2. Você poderia falar como é estudar nesta Universidade? Poderia falar um pouco sobre o dia a dia no curso de pedagogia?
3. No decorrer das atividades e eventos, aqui na UFRPE, qual é a participação da juventude negra?
4. Nos conteúdos e nas práticas pedagógicas, existe algo que fortalece o ser negro e negra?
5. Nesta convivência na Universidade como um todo, o que você percebe que mudou: Pessoal, relações Estudantes/Professores, Conteúdos e Instituição?
6. Em face de sua condição estudantil, você pensa em outros e projetos futuros acadêmicos ?

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre-esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, Alexandro Oliveira da Silva, R.G. nº 3485453, autorizo a minha participação voluntária na pesquisa intitulada “Os Processos Identitários de Jovens Negros e Negras, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) - Campus Recife”. Cujos objetivos são: Analisar os processos identitários de jovens negros e negras e identificar a existência de políticas de promoção da igualdade racial. Pretendemos, ainda visibilizar quais as políticas de permanência existentes na universidade.

Esta será desenvolvida pela pós-graduanda GRAÇA ELENICE DOS SANTOS BRAGA, como pesquisa para a dissertação junto ao Curso de Mestrado do Programa Educação, Culturas e Identidades (PPGECI) da Universidade Federal Rural (UFRPE) e Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), sob orientação da Prof^a. Dr.^a Denise M. Botelho.

O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades e encontra-se com as normas éticas de pesquisa na área de ciências humanas. Na perspectiva afirmativa dos sujeitos pesquisados contribuir em reflexões sobre a presença da juventude negra nos espaços acadêmicos poderá ser divulgada a identidade desde que concordo.

Tenho conhecimento que a presente pesquisa atende ao código de ética dos (as) pesquisadores (as) na busca de proteger a privacidade dos(as) participantes e transmitir essa proteção a todas as pessoas envolvidas no estudo. De maneira, que durante a identificação do problema de pesquisa, é importante ressaltar as contribuições do mesmo no processo de formação das pessoas que estão sendo pesquisadas.

Tomei conhecimento que como a pesquisa está inserida na linha 1 de movimentos sociais, práticas educativo-culturais e identidades e que muitos (as) dos (as) colaboradores (as), estão inseridos (as) em um cenário de lutas políticas e de fortalecimento identitário, aqueles (as) que desejarem manter sua identidade civil será garantido-lhes o direito com sua manifestação explícita.

Recebi a informação de que este trabalho tem o propósito de desenvolver um instrumento para analisar os processos identitários de jovens negros e negras universitários (as). A participação dos procedimentos metodológicos (entrevista oral, questionários, gravações e/ou registro de imagens), não haverá nenhum retorno financeiro, como também, riscos e desconfortos para mim.

APÊNDICE D - Termo de Autorização uso de imagem



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, Fernanda Plencar Lima,
 nacionalidade brasileira, estado civil solteira, portador da Cédula
 de identidade RG nº. 48073838-5, inscrito no CPF/MF sob nº
416542258-43, residente à Av/Rua
Recife, nº. 3938, município de
Freixo/Pernambuco.

Autorizo o uso de minha imagem para ser utilizada na Pesquisa "Os Processos Identitários de Jovens Negros e Negras, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) - Campus Recife", sejam essas destinadas a divulgação de trabalho científico relacionados aos processos identitários de jovens negros e negras universitários(as).

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos á minha imagem ou qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Recife, 19 de fevereiro de 2016

CONTATO: Graça Elenice dos Santos Braga - gracaelenicebraga@gmail.com

Contatos: (81) 9421-6634 (Claro) ,98696706 (Tim) ou 3272-7045(GVT)

Professora Orientadora: Dr.ª Denise M. Botelho - denise@ded.ufrpe.br

Contatos: (81) 9114-7605 (Claro) ou 9657-3535 (Tim)

Fernanda A. Lima
 Assinatura do Participante

Graça Elenice dos S. Braga
 Pesquisadora

ANEXO A - Grade curricular do Curso de Pedagogia

 Universidade Federal Rural de Pernambuco Pró-Reitoria de Ensino de Graduação Rua Dom Manoel de Medeiros s/n, Dois Irmãos, 52.171-030, Recife – PE (81)33206041 proreitor@preg.ufrpe.br		Matriz Curricular LICENCIATURA EM PEDAGOGIA Campus: Unidade Acadêmica de Garanhuns - UAG Perfil: LPG01 (válida aos ingressantes a partir de 2008.1) SISTEMA SEMESTRAL DE CRÉDITOS					
	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
Logia da sa em ação h	Ciências na Prática Pedagógica I 45h	Língua Portuguesa na Prática Pedagógica II 45h	Geografia na Prática Pedagógica II 45h	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa I 45h	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa II 45h	Metodologia do Ensino da História I 45h	Metodologia do Ensino da História 45h
tos sócio- sóficos da ção I h	Matemática na Prática Pedagógica I 45h	Matemática na Prática Pedagógica II 45h	História na Prática Pedagógica II 45h	Metodologia do Ensino da Matemática I 45h	Metodologia do Ensino da Matemática II 45h	Metodologia do Ensino da Geografia I 45h	Metodologia do Ensino da Geografia 45h
Discurso e adagógica h	Língua Portuguesa na Prática Pedagógica I 45h	Ciências na Prática Pedagógica II 45h	Arte na Prática Pedagógica II 45h	Metodologia do Ensino das Ciências I 45h	Metodologia do Ensino das Ciências II 45h	Metodologia do Ensino da Arte I 45h	Metodologia do Ensino da Arte II 45h
, Cultura e idade h	Fundamentos sócio- histórico-filosóficos da Educação II 45h	Geografia na Prática Pedagógica I 45h	Teorias Psicológicas da Aprendizagem II 45h	Avaliação da Aprendizagem 45h	Educação de Jovens e Adultos 45h	Educação Infantil e Currículo 45h	Linguagem Oral na Educação Infantil 45h
Sociedade ção h	Teorias Psicológicas do Desenvolvimento 45h	História na Prática Pedagógica I 45h	Gestão Escolar 45h	Didática 45h	Educação Inclusiva 45h	Língua Brasileira de Sinais - Libras L 45h	
Logia do Produção ual I h	Pesquisa Qualitativa em Educação 45h	Arte na Prática Pedagógica I 45h	Legislação Educativa 45h	Estágio 75h	Estágio 75h	Estágio 75h	Estágio 75h
ítica em ação I h	Políticas Públicas em Educação 45h	Teorias Psicológicas da Aprendizagem I 45h	Fundamentos da Educação Infantil 45h				
o Física h	Metodologia do Estudo e Produção textual II 45h	1. Componente Optativo 45h	2. Componente Optativo 45h	3. Componente Optativo 45h	4. Componente Optativo 45h	5. Componente Optativo 45h	6. Componente Optativo 45h
ucacional, Extensão I - 45h)	Prática Educacional, Pesquisa e Extensão II (PEPE II - 45h)	Prática Educacional, Pesquisa e Extensão III (PEPE III - 45h)	Prática Educacional, Pesquisa e Extensão IV (PEPE IV - 45h)	Prática Educacional, Pesquisa e Extensão V (PEPE V - 45h)	Prática Educacional, Pesquisa e Extensão VI (PEPE VI - 45h)	Prática Educacional, Pesquisa e Extensão VII (PEPE VII - 45h)	Prática Educacional, Pesquisa e Extensão VIII (PEPE VIII - 90
Componentes Obrigatórios		2.595 horas					
s		270 horas					
a; Extensão; Iniciação Científica		105 horas					
Curricular		300 horas					
orária Total do Curso		3.270 horas					

ANEXO B – Termo de aceite do curso de Pedagogia da UFRPE – Campus Recife

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Ofício nº 03/2015

Recife, 07 de maio de 2015.

Da: Profª Maria do Rosário de Fátima B. de Amorim
Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia

Para: Sra.
Graça Elenice Braga
Aluna do Programa de Pós Graduação em Educação, Cultura e Identidades da
Fundação Joaquim Nabuco e Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Prezada Mestranda,

A Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia ao receber o **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** autoriza a realização da referida coleta solicitada em seu documento inicial desejando êxito em seu estudo, ao mesmo tempo fica no aguardo de uma devolutiva na conclusão do mesmo.

Atenciosamente,


Universidade Federal Rural de Pernambuco.
Profª Fátima Brandão Amorim
Licenciatura em Pedagogia coordenadora