UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM,
IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE

SILIONARA APARECIDA MADUREIRA

“NÃO ADIANTA QUERER SER, TEM QUE TER PRA TROCAR, O MUNDO É DIFERENTE DA PONTE PRA CÁ": Juventudes e identidades de raça, gênero e sexualidade a partir de um projeto de extensão do NUREGS.

PONTA GROSSA
2015

SILIONARA APARECIDA MADUREIRA

“NÃO ADIANTA QUERER SER, TEM QUE TER PRA TROCAR, O MUNDO É DIFERENTE DA PONTE PRA CÁ": Juventudes e identidades de raça, gênero e sexualidade a partir de um projeto de extensão do NUREGS.

Dissertação apresentada para obtenção do título de mestre ao Programa de Pós-Graduação*Stricto Sensu* em Linguagem, Identidade e Subjetividade na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Ione da Silva Jovino

PONTA GROSSA

2015

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

Madureira, Silionara Aparecida
M183 "Não adianta querer ser, tem que ter pra trocar, o mundo é diferente da ponte pra cá": juventudes e identidades de raça, gênero e sexualidade a partir de um projeto de extensão do NUREGS/ Silionara Aparecida Madureira. Ponta Grossa, 2015.
148f.

Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade - Área de Concentração: Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientadora: Profª Drª Ione da Silva Jovino.

1.Juventudes. 2.Identidades. 3.Extensão. I.Jovino, Ione da Silva. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade. III. T.

CDD: 401

SILIONARA APARECIDA MADUREIRA

“NÃO ADIANTA QUERER SER, TEM QUE TER PRA TROCAR, O MUNDO É DIFERENTE DA PONTE PRA CÁ": Juventudes e identidades de raça, gênero e sexualidade a partir de um projeto de extensão do NUREGS.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa, como requisito para o cumprimento de créditos e obtenção do título de Mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Aprovado em 17 de dezembro de 2015.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof ª Dra. Ana Lucia Silva Souza
Universidade Federal da Bahia – UFBA
Membro Externo

_____

Profª Dra. Aparecida De Jesus Ferreira
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG
Membro Interno

_____

Profª Dra. Ione Da Silva Jovino
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG
Orientadora

Figura 1 – Sérgio Falcão

“Dedico a tod@s @s “Pérol@s Negr@s” existentes em todas as escolas Especiais e/ou que estão fora dela, que com sutileza, batem forte os pés no chão, e que no choque do aço do repique e do batuque, penetram no laço afro que é meu e del@s, e impõem suas Vozes Ativas! Em especial, dedico a Pérola Negra “Poliana Andrade da Cruz (in memoriam)”.

AGRADECIMENTOS

A todos os deuses(as) de forças e energias positivas, aos meus santos e santas, aos Orixás, a Deus!

Ao meu pai Silimival *(in memoriam),* a ele devo minha rica origem, minha cor de pele, minha história, meus traços, minha cultura! A ele devo meu cabelo por mim adorado,meu gingado, meu sorriso exagerado! “[...] O seu nome é doce dizer: Madureira, lá laiá”.

A minha mãe Joana, minha rainha, a ela devo toda minha garra e determinação, a arte de criar, de improvisar e driblar as pedras que a vida não dá conta de exterminar e sem reclamar. “[...] Porque ela é tudo na minha vida”.

Ao meu *rapper*, beatmaker e músico preferido, meu filho Swolom, e aos meus filhos de coração, Tegan e Tyson, peço desculpas por minha ausência neste período. “[...] Tim...Tim...Um brinde pra mim, sou exemplo, de vitórias, trajetos e glórias”.

Aos meus três amados irmãos, Siliana, minha segunda mãe, Silimival e Silionel, agradeço imensamente por toda dedicação e apoio. “[...] Como é grande o meu amor por vocês”.

Ao meu mais que companheiro, meu querido e amado, Sérgio Falcão “[...] dentro da eternidade e a cada instante”.

Ao meu fiel amigo, Pablo Ferreira Biglia. O.K.

A minha orientadora (de vida), Prof.ª Dr.ª Ione da Silva Jovino, o meu mais forte e sincero agradecimento por toda dedicação e paciência. Que o nosso laço nunca se desfaça!

A minha banca símbolo de mais representatividade e orgulho não há, Prof.ª Dr.ª Aparecida de Jesus Ferreira e a Prof.ª Dr.ª Ana Lúcia Silva Souza. Muito obrigada pelas valiosas contribuições.

A todas as Pérolas Negras e a toda “Comunidade Negra Rural de Sutil”.

Aos meus amigos(as) Orixás: Fagundes, Santos, Ban, Bizerra, Pedlowski, Rozo e Bin, muito obrigada, de verdade!

A todos que me ajudaram com mensagens de incentivo e apoio, orações e etc., em especial; Galindo, Ivonete, Vilma, Iza, Gla, Caro, Tchu e Mayara,

Novos Malandros, e a todos(as) os(as) outros(as) que colaboraram com o projeto.

A todas as professoras e amigos(as) que fizeram parte de minha trajetória durante o Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade da UEPG.

RESUMO

Esta dissertação traz a proposta de verificar quais as influências que um projeto de extensão pode ter nas identidades de jovens participantes. O projeto de extensão analisado foi realizado na Comunidade Rural de Sutil, situada em Ponta Grossa/PR. O Projeto de Extensão “Voz Ativa”foi promovido pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, através do Núcleo de Relações Étnico-Raciais, Gênero e Sexualidade da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), subsidiado pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI), com o intuito do resgate da autoestima e empoderamento de adolescentes e jovens da referida comunidade. A pesquisa realizada faz uma analogia sobre ponte material (COSTA e BESSA, 2010; FONSECA, 2010), extensão na perspectiva freiriana (FREIRE, 1983), e a subjetividade encontrada dentro desta analogia pelo viés à reflexão do refrão do rap “Da ponte pra cá”, dos Racionais Mcs (Mano Brown). Através da ponte/extensão edificada entre academia e comunidade, baseada numa educação antirracista (FERREIRA, 2006; SILVA, 2005), a pesquisa envolve a participação e análise efetiva das vozes dos componentes do projeto com base na análise crítica do discurso (DIJK, 2010; RAMALHO e RESENDE, 2001; FLAIRCLOUGH, 2001). O Voz Ativafoi realizadono período deum ano (2013-2014) e contou com a colaboração de acadêmicos de graduação de diversos cursos, entre eles destacamos Licenciatura e Bacharelado em História, Jornalismo, Licenciatura em Letras. Através da aplicação de entrevistas com todos os bolsistas, buscou-se compreender como se deu a (re)construção dos aspectos identitários dos jovens participantes bolsistas e jovens da comunidade. As metodologias utilizadas para realização da pesquisa foram: pesquisa do tipo etnográfico, qualitativa e participativa (ANDRÉ, 1995; DUARTE, 2002) e também alguns aportes da Metodologia Comunicativo Crítico (MCC) (BRAGA, et al, 2010). Os resultados de uma forma geral entre os participantes éde que o projeto Voz Ativa, possibilitou-se aos jovens participantesempoderamento, na perspectiva de mudança social, o despertar para novos olhares e ouvidos mais afinados, no que diz respeito às identidades de raça, gênero e sexualidade (MISKOLCI, 2013; SALIH, 2013;LOURO, 2013) para que não caiam mais nas armadilhas em meio a caminhada desta sociedade tão injusta.

Palavras-chave: Juventudes; identidades; extensão.

ABSTRACT

This dissertation brings the proposal to verify what influences that an extension project may have on the identities of the young participants. The analyzed extension project was carried out in the Rural Community of Sutil, located in Ponta Grossa/PR. The Extension Project "Active Voice" was organized by the Ponta Grossa State University, through the Racial-Ethnic Relations, Gender and Sexuality Unit at the State University of Ponta Grossa, subsidized by the Ministry of Science, Technology and Higher Education of Paraná in order to rescue the self-esteem and empowerment of young people of that community. The survey draws an analogy about the material bridge (COSTA and BESSA, 2010; FONSECA, 2010), extension in Freire's perspective (Freire, 1983), and the subjectivity found within this analogy the bias to the rap chorus of reflection "from this side of the bridge", sung by Rational MCs (Mano Brown). Across the bridge / extension built between academy and the community, based on anti-racist education (FERREIRA, 2006; SILVA, 2005), the research involves the participation and effective analysis of the voices of the project components based on critical discourse analysis (Dijk, 2010 ; RAMALHO and RESENDE, 2001; FLAIRCLOUGH, 2001). The "Active Voice" Project was held in the period of one year (2013-2014) and with the collaboration of various graduation courses, among them highlight Degree and Bachelor of History, Journalism and Letters. By applying interviews with all fellows, he sought to understand how given the (re) construction of identity aspects of fellows young participants and community youths. The methodologies used to conduct the survey were: ethnographic research, qualitative and participatory type (André, 1995; DUARTE, 2002) and also some contributions of Critical Communicative Methodology (MCC) (BRAGA, et al, 2010). The results in general among participants is that the "Active Voice" Project, enabled the young people participating empowerment from the perspective of social change, the awakening to new looks and more attuned ear, with regard to racial identities, genre and sexuality (MISKOLCI, 2013; SALIH, 2013;LOURO, 2013) so they no longer fall into the traps amid walk this very unfair society.

Keywords: Youth; identities; extension.

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	**10**
	INTRODUÇÃO	**15**
1	**CAPÍTULO I: A ORIGEM DA PLANTA**	**19**
1.1	Os primeiros tracejos da planta	**23**
1.1.1	Por meio de uma voz ativa	**23**
1.1.2	Visualizando a planta do alto	**31**
1.1.3	Comunidade Negra Rural de Sutil	**34**
1.1.4	Plano imaginário da planta: “Voz Ativa”– A extensão	**38**
2	**CAPÍTULO II: A EDIFICAÇÃO DA PONTE**	**46**
2.1	Elementos Construtivos: METODOLOGIA	**48**
2.1.1	Finalizando a planta	**48**
2.1.2	Caracterização dos Elementos Construtivos	**50**
2.1.3	Pesquisa do tipo Etnográfica, Qualitativa e Participativa	**51**
2.1.4	Os desafios e dificuldades da Edificação	**54**
2.1.5	Reunindo os construtores da obra: METODOLOGIA COMUNICATIVO-CRÍTICA (MCC)	**57**
2.1.6	A escolha dos materiais de construção: Instrumentos para geração e coleta de dados	**61**
2.1.7	Conhecendo os Construtores “Da Ponte pra Cá”: Jovens Bolsistas	**62**
2.1.8	Conhecendo os Construtores “Da Ponte pra Cá”: Jovens da Comunidade	**66**
3	**CAPÍTULO III: ATRAVESSANDO A PONTE**	**72**
3.1	Lado A – Academia	**73**
3.1.1	Lado B – Práticas de Ensino/Comunidade	**75**
3.1.2	Ponte – A Extensão	**76**
3.1.3	“Eu e Freire”	**78**
3.1.4	“Eu e Brown”	**89**
4	**CAPÍTULO IV: SOBRE A PONTE**	**97**
4.1	**CONSTRUÇÃO – DISCURSIVA – DAS IDENTIDADES**	**97**
4.2	Estudos Críticos do Discurso/ECD – Análise de Discurso Crítica/ADC	**101**
4.3	As Análises	**106**
4.4	Juventudes e Juventudes Negras	**108**
4.5	Voz(es) Ativa	**112**
4.6	Corpos (estranhos) sobre a ponte: Os conflitos na extensão	**129**
	AS TRAVESSIAS	**136**
	REFERÊNCIAS – Ferramentas e Materiais utilizados na construção _	**142**

APRESENTAÇÃO

Confesso de antemão que não é nada fácil de minha parte relatar sobre a pesquisa em torno do “Projeto Voz Ativa”, não exatamente pela complexidade do assunto, da temática, mas pela forma que se originou o projeto, isto é, de uma maneira muito especial e que tomou uma dimensão muito maior do que a prevista, o que faz com que este relato perca toda e qualquer formalidade de um texto acadêmico, e que vai muito além de qualquer ciência e/ou pesquisa teorizada.Trago parte de minha autobiografia para dividir com vocês, que foi elaborada para o capítulo de um livro sobre o Projeto Equidade na pós-graduação: formação pré-acadêmica da UEPG. [...] Acredito que as coisas mais marcantes em minha vida foram truncadas pelo racismo como desejar sempre ser a baliza de frente de uma banda marcial de um colégio, ou até mesmo de uma fanfarra. Hastear a bandeira nacional, ou até mesmo a do estado ou município, eu me contentaria. Ser a rainha de uma festa junina, ou simplesmente ser escolhida por algum menino para dançar e não ser a piada de quem ficasse por último no sorteio da escolha. E ganhar um bilhetinho, que era o desejo de qualquer garota, como também que todos assinassem meu caderno de confidências e não meus irmãos, tios e tias achando que eu não sabia que eles assinavam apenas para que não ficasse chateada. Ser representante de turma também deveria ter sido muito legal, pois as representantes, depois, sempre ficavam muito populares na escola. Talvez tenha levado alguma vantagem de nunca ser escolhida para nada, não fazer as leituras nas missas de domingo às 8h, por exemplo, e nem ser coroinha, apesar de sempre decorar os textos caso um dia a catequista ou irmã da igreja me escolhesse, pois queria fazer bonito. No entanto, algo inesquecível foi meu pai me ajudar a decorar um verso de duas linhas apenas sobre Pero Vaz de Caminha, que lembro até hoje, que ninguém queria falar, então o decorei e disse de imediato à professora que poderia recitá-lo. Lembro-me dos olhos envelhecidos e meio azulados de meu pai lacrimejando, já com quase setenta anos, quando fui até o pedestal, em frente a todos da escola, impostei minha voz e falei: “Foi Pero Vaz de Caminha que a carta entabulou, e deu a Gaspar

de Lemos que bem depressa a levou” (MADUREIRA, 2015, p. 136). Em 2012, qualificada e preparada para reger uma sala de aula, mais uma vez a vida me impôs outro rumo. O mito do PSS (Processo Seletivo Simplificado), agradável ou não, atravessou o meu caminho. E esperar a chegada da posição 309, para assumir algumas aulas, em diferentes estabelecimentos escolares, provavelmente em substituições temporárias, se fazia impossível para uma mãe solteira e negra em pleno século XXI. Entretanto, além de testes e aprovações a vida também me presenteou com fantásticas experiências. Vivenciar a saga de um Agente Educacional II (função exercida por profissionais que atuam nas áreas da secretaria, biblioteca, laboratório de Informática e laboratório de Química, Física e Biologia do estabelecimento de ensino público na rede publica estadual do Paraná), por exemplo, foi simplesmente muito grandiosa e proveitosa, acredito que o que me trouxe até aqui. Por dois anos, entre papéis, boletins escolares, declarações, matrículas, transferências, livros pontos, mapas, compras e conferência de merendas, cadastros para ônibus escolar, recebimento de leites, ajudas de custo, organizações de reuniões pedagógicas, prestações de contas, pedidos de substituições e preenchimento de vagas de professores (as), “bilhetinhos” para pais e/ou responsáveis e etc., encarei e passei a conhecer outros desempenhos numa escola pública, muito retirada do centro de minha cidade, aproximadamente 19 km. Apesar de acordar às 5h e atravessar a cidade de ônibus por 1h30min todas as manhãs, conhecer e valorizar outras funções no ambiente escolar me fez repensar na importância em que teria uma troca de experiências dentro das escolas, por exemplo. Sujeitos ocultos, com suas identidades desvalorizadas, Agentes I (funcionários/as e merendeiras) e Agentes II (técnico/a administrativo e secretário/a), assim são chamados formalmente em meio ao departamento de RH (Recursos Humanos) e “Tios e Tias” dentro do contexto escolar. Considerados meros coadjuvantes, martelam suas cabeças todos os dias para reparar erros institucionais e governamentais que afetam diretamente os alunos(as). E são para os “Tios e Tias” que, alunos e alunas desabafam suas angustias que, geralmente passam despercebidas pelas famílias, professores(as) e equipe pedagógica. Porém, “Agentes Tios e Tias”, são dificilmente interrogados e ouvidos. Olhar os protagonistas (educadores e alunos) por outro âmbito acrescentou muito para meu

crescimento e desenvolvimento profissional, deixando ainda mais explícitas as falhas e acertos no processo ensino-aprendizagem, na educação em geral, que podem e devem ser revistas. E, de repente, eu me dava conta de que meu diploma, de uma possível professora em exercício ainda não tinha nenhuma ruga de dobradura ou amassado, e eu era também uma “tia da secretaria”. Foi um grande choque desde o primeiro dia de trabalho, pois se tratava de uma escola muito especial, de maior diversidade cultural e social que já vi e vivenciei. Eu estava muito encantada, e minha vontade de entrar numa sala e reger uma aula era imensa! Eu poderia por em prática tudo o que eu havia aprendido e ainda estava tudo muito fresco em minha mente. Numa mesma escola, encontravam-se participantes de diversos segmentos como alunos quilombolas, alunos de uma comunidade russa, dentre estes também americanos (EUA), alunos ciganos. Neste mesmo espaço também havia um aluno com paralisia cerebral, um surdo. Alunos(as) como diagnósticos diversos: disléxicos(as), TDAHs (transtorno de déficit de atenção e hiperatividade), transtorno bipolar, superdotados e outros(as). Também havia alunos e alunas com suas identidades de gêneros assumidas, gays e lésbicas. No meio disso tudo ainda é considerada importante a realização do mapeamento de sala e/ou de turma, assim chamado o modo de distribuição dos alunos em filas indianas dentro das salas de aula, para o controle disciplinar. Acho isso decepcionante e triste. Confesso que a decepção era latente, porém, o pior ainda estava por vir. Realmente me parecia um teste, um teste de resistência, de vivenciar toda aquela diversidade num espaço tão pequeno e ter que passar o dia todo olhando um monitor, gerando e administrando uma infinidade de papéis. Mas, brevemente, na segunda semana, o encanto se quebrou, e comecei a perceber que algumas coisas pareciam equivocadas naquele contexto. Através de uma voz, de uma coragem manifestada durante uma reação a mais uma situação corriqueira de racismo e preconceito dentro da escola, conheci as “Pérolas Negras” [1] mais encantadoras e valentes que já vi em minha vida. E, lembro-me como se fosse hoje, quando eu as abordei desesperadamente, tomada por uma revolta e indignação por conta da falta de respeito e descaso da escola como um todo e disse a elas: “Vocês precisam reagir! Precisam se impor!

[1] Pseudônimo utilizado para os(as) jovens e crianças da comunidade.

Precisam ter voz!". Há quatro anos fui contemplada com um lindo e abençoado anjo em minha vida, a Professora Ione da Silva Jovino, a qual sempre ouviu meus depoimentos, minhas lamentações, sendo então, minha orientadora não só de TCC (trabalho de conclusão de curso) e de mestrado, mas orientadora de vida. Ao ouvir atenciosamente meu relato angustiado sobre a situação dos (as) alunos (as) na escola, de forma imediata a professora Ione tomou a causa e responsabilidade de cidadã também para si e levou a problemática até a academia. Ela acreditou que seria possível sim intercedermos e não só criou, como escreveu e nominou o projeto de extensão de "Projeto Voz Ativa[2]". Todos nós, bolsistas do Voz Ativa, devemos a Professora Ione muito de nosso conhecimento para que tivéssemos preparo não só para a elaboração das oficinas, mas também para o modo de abordagem dentro da comunidade. E juntamente com ela, integrou-se ao projeto a Professora Aparecida de Jesus Ferreira, que nos auxiliou e nos orientou por seis meses no projeto, inclusive foi quem nos apresentou e nos cedeu o livro, "Letramentos de Reexistência: poesia, grafite, música, dança e hip hop", de autoria Professora Ana Lúcia Souza. Sem o auxílio e encorajamento destas professoras, não teríamos nem sequer dado início, quanto mais alcançado tamanha satisfação de ter finalizado com tanto sucesso o projeto de extensão, e hoje poder tê-lo transformado nesta pesquisa que espero possa comprovar resultados significativos. E, diante de todo processo do projeto, hoje me considero uma pessoa privilegiada e abençoada, pois eu não teria efetivado as abordagens, as oficinas e iniciado esta pesquisa, não teria sequer conseguido tirar da planta o projeto de extensão, tão bem pensado, elaborado e escrito pela professora Ione, se não tivesse tido o apoio de todo um exército de grandes soldados, os quais estavam preparados para qualquer batalha, fossem elas de improvisos, riscos, desentendimentos, ou qualquer outra dificuldade. Estes, Deus(a) me enviou na forma de Orixás, pseudônimos escolhidos por eles(as) mesmos(as), e que hoje também posso chamá-los de amigos(as). São eles(as): Obaluaê, Obá, Xangô, Nanã, Oxum, Ossaim e Oxumaré[3].Um projeto e/ou uma pesquisa, se origina geralmente porque detectamos um problema e, então, resolvemos questioná-lo

[2] No caso do projeto de extensão elaborado para concorrer a um edital, o qual esclareceremos mais adiante, Voz Ativa fazia referência à musica homônima do grupo de Rap Racionais MC's, de 1992.

[3] Pseudônimos que serão utilizados para os(as) bolsistas.

ou buscar soluções, ou ao menos buscamos entendê-lo. Entretanto, não foi assim que aconteceu comigo, muito pelo contrário, foram a pesquisa e o projeto que me escolheram e entraram em minha vida. E hoje posso afirmar que o Voz Ativa na Comunidade Sutil, agora assim denominada pelos próprios jovens da comunidade, é um pedaço de mim, como um filho, o qual foi gerado, cultivado e que será amado por toda a vida. Hoje, afirmo convicta de que as minhas referências de professoras não poderiam ser as melhores, sim, eu pude me sentir representada, a primeira em minha vida foi uma professora negra, na pré-escola, a Professora Eliane, depois dela só tive mais duas, a professora Ione na graduação e a professora Aparecida no curso de extensão “Equidade na pós-graduação: formação pré-acadêmica”, sendo que as duas também foram minhas professoras no mestrado. Foram poucas, entretanto, as melhores, as quais me guiam e me referenciam da melhor forma possível, elas me deram a oportunidade de reconstruir a minha história, de não me contentar com o que me foi incutido antes mesmo que eu nascesse. Elas me encorajaram a ter orgulho de minha origem, somente me confirmaram que eu não estava errada em dar importância em olhar os outros, rever suas histórias e buscar o melhor que cada um possa oferecer e contribuir para que formemos uma sociedade mais digna e justa. Também me fizeram entender e compreender o tratamento dado pela minha primeira professora negra, na pré-escola, deixando ciente de que ela não me tratava com piedade por meio de seus agrados, ela apenas sabia o que era ser uma mulher negra, em nosso país. O racismo sempre esteve e ainda está muito presente em minha vida, com a diferença de que antes eu era apenas um alvo dos preconceituosos, hoje, luto contra eles através da busca pelo conhecimento. Ficaram algumas cicatrizes, muitas vezes fui barrada em várias portas pelo preconceito, conviver e sentir na pele o racismo me fez crescer muito mais forte e humana, me fez ter mais garra e determinação para buscar tudo que almejo e, além disso, perseverar e lutar por aqueles que sofreram e não conseguiram e/ou reagiram, os que ainda estão crescendo e precisam aprender a se auto afirmar e exigir o respeito como cidadão (a) negro (a).

INTRODUÇÃO

O projeto de extensão, como também a pesquisa de mestrado originaram-se através de um estranhamento no tratamento dado por funcionários(as) em geral, e professores(as) a alguns alunos(as) pertencentes a uma escola pública, localizada na região dos Campos Gerais, relatado por mim, na época na função de Agente Educacional II (função exercida por profissionais que atuam nas áreas da secretaria).

Foi possível perceber o contraste na linguagem de professores e funcionários para com os alunos pertencentes à comunidade negra, lembrando que a linguagem é responsável por disseminar o racismo e, assim, reforçar estereótipos, estigmas e calcificar conceitos que os alunos(as) da Sutil trazem consigo para dentro do ambiente escolar. (FLAIRCLOUGH, 2001; MOITA LOPES (2010); DIJK, 2010).

Diante tal situação foi dado encaminhamento à universidade, houve a intervenção dos membros do Núcleo de Relações Étnico-Raciais, Gênero e Sexualidade(NUREGS)que potencializaram a ação para interferir positivamente nas relações dos adolescentes e jovens dentro e fora da escola e do ambiente em que vivem, dando origem ao Projeto “Voz Ativa: Juventude, Cidadania e Práticas Culturais na Comunidade Sutil[4]”. O projeto foi financiado pelo Programa Universidade Sem Fronteiras/Diálogos Culturais, subsidiado pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI), teve início em julho de 2013 e término em julho de 2014, foi composto por uma coordenadora geral, uma orientadora, dois recém-formados e quatro acadêmicos de cursos diferenciados.

Após a formação da equipe, suscitou-se o problema de pesquisa: “De que modo um projeto de extensão com foco em questões raciais pode influenciar nas identidades de jovens bolsistas e jovens da comunidade?”

Como maior objetivo, o Voz Ativa visou promover atividades que proporcionassem ao jovens da comunidade, espaços de reflexão, diálogos, formação e interação cultural na busca do empoderamento na perspectiva da justiça social não só na escola, mas onde vivem e em todos os lugares que

[4] Daqui em diante, será referido apenas como Voz Ativa.

convivem. Pensado a partir do diálogo, o Voz Ativa buscava a construção de uma leitura mais reflexiva a respeito da sociedade e gerar posturas políticas que contribuíssem para a transformação. Pretendia-se trabalhar com eles de modo que viessem a se assumirem enquanto sujeitos históricos, aptos a fazer escolhas no âmbito pessoal e no âmbito social, valorizando e preservando suas identidades, como a étnico-racial, a de gênero e sexualidade. Igualmente, objetiva-se tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, a escola, de conviver, de lutar pela dignidade própria desses jovens da comunidade.

O projeto no geral, assim como esta pesquisa de mestrado embasou-se fundamentalmente numa educação antirracista, com o intuito da promoção da autoestima, da autorrepresentação positiva, colaborando na (re)construção de identidades dos jovens.

E dentro desta percepção também foi dada atenção e considerada as ações de extensão desenvolvidas, que tem como objetivos refletir criticamente através das pesquisas e ensinos sobre práticas curriculares e a sistematização do conhecimento produzido.

Deste modo, este trabalho busca observar de que modo um projeto de extensão, visto como um processo educativo, cultural e científico, pode contribuir na (re)construção das identidades de jovens bolsistas e jovens da comunidade, tornando estes capazes de se integrar socialmente com excelência e acima de tudo respeito ao próximo e a si mesmo. De modo que através do ensino crítico o aluno torna-se capaz de refletir com habilidade, expor seu pensamento crítico sobre histórias e estórias (FERREIRA, 2006).

A metodologia privilegiou a ação conjunta, sempre levando em conta as demandas reais e efetivas do grupo etário e social envolvido no projeto. Sempre se buscou retomar e rever ações planejadas, privilegiando o diálogo e a interação, a fim de que contemplassem as reivindicações do público alvo.

Há grande necessidade em refletir criticamente sobre o significado de ser professor no contexto onde esse professor irá trabalhar ou está trabalhando. Pensar, por exemplo, o que é discutido em sala de aula e como é discutido, possivelmente fará diferença no comportamento de alunos perante a sociedade e, em particular, na visão desses alunos com relação à família, raça, etnia, gênero, classe, sexualidade e idade (FERREIRA, 2006, p. 39).

Parte-se do pressuposto de que a escola e a universidade possuem ambientes de maior diversidade humana, propício para a construção e desenvolvimento de valores e princípios éticos, e que dentro dela os alunos e alunas passam grande parte de seu tempo e irão expressar seus princípios em situações reais. Sendo assim, nota-se que a escola é o ponto central, ou tão menos a chave primordial para que se não a cura, minorar a cicatriz atada a valores morais e de respeito.

No decorrer da pesquisa, me certifiquei de que o processo a ser desenvolvido da academia à comunidade tinha a mesma função de uma ponte material, visto que, uma "ponte é uma construção que liga dois pontos de difícil acesso, vencendo o vão que os separa de maneira eficaz" (COSTA e BESSA, 2014), realizando uma interdisciplinaridade entre as áreas de Exatas e Humanas, dessa forma foi como pude interpretar a extensão e pude me aventurar na pesquisa a partir dela.

Posteriormente, passei a relacionar a ponte material com uma ponte subjetiva, através do *rap "Da ponte pra cá",* autoria do *rapper* Mano Brown.

Seguindo tal analogia, o trabalho está organizado de modo que cada capítulo inicia-se através das semelhanças entre ponte material, subjetiva e o projeto de extensão.

Objetivando em responder especificamente – a) Que influências podem ter um projeto de extensão com foco em questões raciais na identidade racial dos participantes da comunidade? b) Qual o papel da extensão na formação dos(as) acadêmicos(as) participantes? – o texto foi dividido em quatro capítulos.

No primeiro capítulo intitulado "Origem da planta", traz a importância do modo de elaboração do projeto da construção de uma ponte, expondo alguns elementos primordiais. Na planta é traçada a história do projeto de extensão, dando origem problema de pesquisa desde o conflito inicial dentro da escola em que trabalhei chamado de "Por meio de uma Voz Ativa".

Já no capítulo dois, denominado "Edificação da Ponte", é mostrado todo procedimento da construção de uma ponte, partindo da finalização da planta até o levantamento da mesma para iniciar as travessias, neste capítulo é exposta toda parte metodológica da pesquisa, desde a sua caracterização inicial, pesquisa do tipo etnográfica, qualitativa e participativa, até as suas

adaptações e inserções de alguns aportes da Metodologia Comunicativo-Crítica (MCC).

“Atravessando a ponte” é título dado ao terceiro capítulo, que expõe o objetivo de uma ponte, explicitando as duas vias (ir e vir), a comunicação que se dá na sua travessia, que através dos documentos institucionais (Plano de Desenvolvimento Institucional/UEPG) e oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais) para reflexão de propostas e apoio aos alunos enquanto acadêmicos e posteriormente professores(as), seguido da reflexão geral sobre extensão, comunicação/extensão, “eu e Freire” e também a relação subjetiva com o *rap, “*Brown e eu, e algumas das falas dos bolsistas e jovens da comunidade sobre extensão.

Por fim, o capítulo sob o título de “Sobre a Ponte” mostra o trabalho social, cultural que se dá sobre a ponte no momento da travessia. E nesta seção são trazidas as análises efetivas das vozes, conforme (DIJK, 2010).

O trabalho se encerra através das vozes de bolsistas e também minha experiência, para expor como se deram “As travessias”, os aprendizados adquiridos até aqui, por fim, seguem as referências.

CAPÍTULO I
A ORIGEM DA PLANTA

Para realizarmos a construção de qualquer estrutura consistente, necessitamos primeiramente de um projeto, de uma planta, neste caso, a estrutura a que me refiro aqui é a de uma ponte.

Passeando pelas áreas das Exatas, de acordo com os engenheiros Costa e Bessa (2014), ponte é uma construção que liga dois pontos de difícil acesso, vencendo o vão que os separa de maneira eficaz. Para tal, a forma da construção dessa ponte é essencial, uma vez que ela desenvolverá papel determinante entre as partes conectadas, que chamaremos aqui de lado A e lado B, funcionando como uma via de duas mãos, ou seja, ambos os lados possuem a capacidade de ir e vir, onde ocorre uma troca mútua econômica, social e cultural.

No caso da ponte, a planta tem papel fundamental para sua construção, precipitando assim que esta obra seja satisfatoriamente sólida e duradoura (COSTA E BESSA, 2014; FONSECA, 2007).

Fonseca (2007) ainda afirma que chamamos de planta e/ou planta baixa a vista ortográfica de um piso seccional do tipo corte, isto é, para cada pavimento é necessário elaborar uma planta distinta, representada através de um plano horizontal imaginário. Esta representação é acompanhada de todas as informações necessárias para apropriada construção da edificação do projeto, sendo visualizada do alto pelo observador sob uma distância infinita (FONSECA, 2007).

O domínio e o conhecimento acerca da visão espacial e a capacidade de compreender uma forma tridimensional através de sua representação plana, é imprescindível para os profissionais das áreas de Arquitetura e Engenharia Civil (BARROS e CORREIA, 2007).

Os elementos de uma planta podem ser divididos em elementos construtivos e informações. Os elementos construtivos são subsídios que deverão ser construídos durante o desenvolvimento e progresso da construção, tanto para suporte e aporte de segurança da sua constituição, quanto para o próprio construto objetivo. As informações são dados previamente colhidos, para que se conheça e entenda qual a função e relevância social dessa ponte a

ser construída, como também para saber que materiais necessários serão utilizados para atender essa demanda em específico (FONSECA *et al.*, 2007).

Com os avanços tecnológicos e da sociedade pós-industrial, as construções tornaram-se mais complexas, determinando a distinção das responsabilidades entre arquiteto e engenheiro, direcionando-os as funções de projetar e criar meios de construí-los, respectivamente (BARROS e CORREIA, 2007).

Através de Fonseca (2007), pude conhecer a “Ponte Oscar Niemeyer de Brasília”, o qual destaca a expressividade da obra de um dos maiores arquitetos brasileiros Oscar Niemeyer, esta a que me detive no modo minucioso de construção e desloquei para essa pesquisa. A partir daí, resolvi fazer uma busca e constatei que no Brasil há centenas de pontes, no entanto, são destacadas as maiores dentro dos grandes centros em cada estado brasileiro, sendo 172 grandes pontes em 24 dos 27 estados brasileiros. Sendo a maior ponte de todas a Rio-Niterói, RJ. E o estado que mais possui pontes é o de São Paulo, com 39 grandes pontes. No Paraná são apenas sete grandes pontes. No entanto, torna-se pertinente, também, pensarmos nas pontes dos pequenos centros, no interior, e até mesmo no contexto rural.

Após conhecer estas informações, percebi que há possibilidades de realizar a interdisciplinaridade entre as áreas – Exatas e Humanas – e estabelecer uma analogia entre a construção e desenvolvimento de uma ponte material com a de um projeto de extensão. E, também, entre o plano material e o plano subjetivo e simbólico, parte que nos remete e somos autorizados em nossa área.

Para tornar isso mais evidente, vamos explanar o sentido de extensão para Freire (1983), que posicionou o termo extensão numa análise crítica e, afirma que a palavra extensão tem um significado específico, tendo um sentido de base e um sentido contextual e, no sentido do termo extensão, que constitui o objeto deste estudo, extensão indica a ação de estender e de estender em sua regência sintática de verbo transitivo relativo, de dupla complementação: de estender *algo a*; quem estende, estende alguma coisa (objeto direto da ação verbal) ou até alguém (objeto indireto da ação verbal), aquele que recebe o conteúdo do objeto da ação verbal.

Conforme Freire (1983), aquele que pratica a extensão, o extensionista, estende os seus conhecimentos e suas técnicas. A ação da extensão se dá no domínio do humano e não do natural, o que vale dizer que a extensão de seus conhecimentos e de suas técnicas se faz aos homens para que possam transformar melhor o mundo em que estão. Sob críticas, Freire (1983) destaca o termo “comunicação” ao invés de extensão, no sentido de dialogicidade.

Deste modo, podemos notar que a função de “estender” ou de “comunicação” que Freire (1983) nos expõe, tem semelhanças com a função de uma “ponte”, ou seja, de estender ou ligar algo a algum lugar ou a alguém, e também de comunicar-se, contudo, a intenção desta analogia no trabalho não é levar nenhum leitor a se posicionar diante destas duas percepções do autor, pois reconheço enquanto extensionista acadêmica de que há muitos outros enredamentos e complicações burocráticas antes, durante e depois de se por um projeto de extensão em prática. Mas, faço esse paralelo apenas para refletirmos, deixarmos nossas subjetividades fluírem livremente imersas nas analogias e (re)pensarmos nas diversas formas de se fazer “extensão ou comunicação”, enfim, de se construir uma ponte de forma eficaz, cuidadosa, forte e duradoura, como também significativa para a sociedade.

Eu fiz a minha analogia, e ela vai muito além das reflexões freirianas. Trago aqui para dialogar com o processo de construção da ponte de Niemeyer, as formas subjetivas de uma ponte, pois, através de uma provocação, me certifiquei durante todo o processo de que a ponte une sim dois (ou mais) pontos de difícil acesso, entretanto, ela também separa. Sobre subjetividade Woodward (2009) nos esclarece que:

> “A subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais. Entretanto nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual adotamos uma identidade.” (WOODWARD, 2009,p.55).

E sob a autoria, não de um renomado engenheiro ou arquiteto, mas de um grande filósofo e poeta da cultura hip hop, e de grande representatividade na cultura negra, o *rapper* brasileiro Mano Brown, o qual contribuiu com grandes reflexões e incômodos, nos tirando da zona de conforto quando ele diz num dos seus *raps*, do qual foi inspirado o título do trabalho:

"Não adianta querer, tem que ser tem que pá,
O mundo é diferente da ponte pra cá
Não adianta querer ser tem que ter para trocar,
O mundo é diferente da ponte pra cá"[5].

Para compreensão desta analogia entre a ponte e a extensão, acompanharemos neste trabalho toda edificação de uma ponte e, para isto, foi necessária a projeção de uma única planta, visando uma singular seção plana e também horizontal, que aqui a denominaremos de "Projeto de Extensão Voz Ativa". Planejada com muito cuidado, a planta dessa ponte foi visualizada, primeiramente, sob o olhar de uma Agente Educacional II no contexto escolar.

Assim como toda ponte tem um objetivo específico, como já dito anteriormente, a função social desta, inicialmente, era a promoção da autoestima e (re)construção de identidades dos jovens da comunidade Sutil, visando o empoderamento dos mesmos, considerando-os como agentes sociais, embasados fundamentalmente numa educação antirracista que parte do princípio desde o diálogo sem sentimentos de superioridade ou de inferioridade, na reconstrução do discurso para contribuir para afirmação da sua identidade e da sua cidadania, e o estudo da recriação das diferentes raízes da cultura brasileira, que nos desencontros de umas com as outras se refizeram e, hoje, não são mais gêges, nagôs, bantus, portuguesas, japonesas, italianas, alemãs; mas brasileiras de origem africana, europeia, asiática (SILVA, 2005, p. 160).

Conforme Ferreira (2012), a educação antirracista, além de enfatizar questões de raça, de justiça social, igualdade racial/étnica, também frisa questões relacionadas ao poder e a exclusão, e não apenas se atenta aos aspectos culturais.

Pensando na relevância social da ponte almejada, para projetar essa planta, eu enquanto Agente II, ao longo de quase dois anos, fui observando, colhendo e levando elementos informativos à academia (lado A da ponte), através de e-mails, telefonemas e encontros, sendo estes relatos os subsídios

[5] Estrofe (refrão) retirado do *rap* "Da ponte pra cá", do álbum "Nada como um dia após o outro", de autoria do rapper Mano Brown do rupo brasileiro de rap Racionais MC's. Disponível em: http://www.vagalume.com.br/racionais-mcs/da-ponte-pra-ca.html. Acesso em 10 de setembro de 2015.

que foram objeto de reflexão dando início aos elementos construtivos como: a metodologia das formas de abordagem na comunidade (lado B da ponte), os aportes teóricos a serem utilizados, os financiadores do projeto de extensão e a equipe de arquitetos, engenheiros e construtores, neste caso todos os participantes necessários para promover a construção da ponte/extensão.

Veremos a seguir de que forma se deu a origem e projeção da planta.

1.1 Os primeiros tracejos da planta

A origem da planta do projeto da ponte construída, do Projeto de Extensão "Voz Ativa: Juventude, Cidadania e Práticas Culturais na Comunidade Sutil", se deu inicialmente através de relatos de minha experiência vivenciada no período em que trabalhei na escola abordada, que foi de maio de 2012 a junho de 2013, enviados à coordenadora do projeto, a Profª Ione Jovino, no formato de conversas informais, por e-mails, ainda sem a pretensão da criação de um projeto e/ou uma intervenção. Somente no final de 2012 é que lhe enviei um relato por escrito na íntegra, dando origem a sua ideia e preocupação à intervenção.

> *Logo quando entrei trabalhar no Colégio (...), foi inevitável a percepção na diferença do tratamento dado aos alunos pertencentes à Colônia Sutil e aos outros alunos, principalmente aos alunos pertencentes à Colônia Russa. (...) Os alunos pertencentes à colônia russa relatavam naturalmente sobre sua origem, cultura e tudo mais, enquanto que, os alunos pertencentes à colônia Sutil, sentiam-se muito constrangidos ao terem que dizer onde moravam e sua origem, pior ainda sobre sua cultura.* (Depoimento escrito pela autora, enviado por e-mail a Profª Ione Jovino, membro do NUREGS, em 13 de novembro de 2012).

1.1.1 Por meio de uma Voz Ativa

Eu tenho algo a dizer
E explicar pra você
Mas não garanto, porém
Que engraçado eu serei dessa vez.
(Racionais MC's – Mano Brown)

Logo que entrei trabalhar na “Escola Especial”[6], foi inevitável a percepção na diferença do tratamento dado aos alunos(as) pertencentes à Comunidade Sutil com outros alunos(as), principalmente com alunos(as) pertencentes à Colônia Russa.

A Escola Especial comporta em média 600 (seiscentos) alunos entre as séries iniciais e finais do ensino fundamental, e também do ensino médio. Por conta da localidade, a escola atende vários alunos pertencentes a distintas colônias e comunidades, 19 km do município de Ponta Grossa, como a Comunidade Negra Rural de Sutil, a Comunidade Santa Cruz e as Colônias Russas I, II e III que integram famílias descendentes de russos caracterizadas principalmente pelas suas vestimentas (vestidos e camisas bordadas) e costumes.

Percebi na escola, que eles(as) – russos(as) e negros(as) – simplesmente se ignoravam, comportavam-se de modos muito diferentes e apáticos, viviam como se não existissem uns para os outros, não se enxergavam, como se realmente fosse algo proibido. E, também, notei que eles (as) não comentavam uns sobre os outros (as), é como se tivessem criado um muro entre eles (as).

Contudo, o que mais me surpreendeu foi o modo como os próprios professores e funcionários os tratavam. Faziam muitas piadinhas como; “*Chegou o navio negreiro”,* o que era motivo de muitos risos por parte dos mesmos quando chegava o ônibus escolar que os dois grupos dividiam ainda que, dificilmente, utilizassem os bancos do mesmo lado como também não se comunicassem. Ambas as comunidades dividem o mesmo território, porém praticamente só têm contato de trabalho, pois muitos dos membros da Sutil trabalham para os russos.

No contexto escolar, especificamente, os discursos racistas existem e, de alguma forma, acabam por criar a sensação de superioridade dos brancos perante aos negros, uma vez que estes fogem do padrão estabelecido previamente pela sociedade, o que denominamos aqui como etnocentrismo,

[6] Utilizarei esse pseudônimo em todo trabalho para preservar a identidade da escola e todos(as) que nela se encontram. Utilizo o termo “especial” por considerar essa escola um espaço singular que se tornou muito relevante em minha vida, proporcionando a oportunidade de realizar esse trabalho e o privilégio em conhecer todos(as) os participantes que dele fazem parte.

uma “tendência a considerar as características do grupo cultural ao qual se pertence como referências absolutas relativamente às quais as características de outros grupos são consideradas como inferiores” (SILVA, 2000, p. 57).

Passei, assim, a observar mais desde então. Percebi que existia por parte da escola uma tolerância e respeito muito maior aos alunos da comunidade russa. Observei as vestimentas de todos e, apesar de bem envelhecidos os uniformes, os alunos da Sutil o usavam sempre, uma vez que é obrigatório para todos(as). Inclusive, no ato da matrícula, era entregue aos pais e/ou responsáveis um termo de compromisso acrescido da lei sobre a obrigatoriedade do uso do uniforme, para que os mesmos assinassem, muitas vezes elaborados e entregues por mim.

Já os alunos da comunidade russa não usam o uniforme, pois são amparados pela questão da religião, sendo assim, as alunas usam vestidos longos e os alunos usam camisas sociais e calça social ou jeans. Neste caso, o que me surpreende é o fato de os meninos russos usarem somente de vez em quando estas vestimentas impostas por sua cultura e, na maioria das vezes, usam roupas consideradas normais dentro da cultura brasileira, e nunca foram repreendidos.

Os alunos pertencentes à comunidade russa relatavam naturalmente sobre sua origem, cultura, enquanto que os alunos pertencentes à comunidade Sutil sentiam-se muito constrangidos ao terem que dizer onde moravam e sua origem, pior ainda era falar sobre sua cultura.

Sobre a merenda escolar, os alunos da comunidade russa, conforme seus costumes, não comiam nada que fosse feito pelas mãos de brasileiros, somente o que vinha de fábrica como, bolachas, biscoitos, salgadinhos, cereais, etc., o que pra mim era algo muito contraditório, porém, inquestionável dentro da escola.

Estes alunos, também não usavam nenhuma louça (copo, prato, talher) reutilizável por outros (brasileiros), somente descartáveis. E em todas estas questões a escola era normalmente muito compreensiva e tolerante com tais alunos, sempre providenciando estes materiais à parte, com recursos – verba da Associação de Pais e Mestres – da própria escola, para auxiliar a estes alunos (as). Quando questionei alguns dos funcionários (as) do por que desta diferença, alegaram que houve um tempo em que também “privilegiaram” os

alunos da Sutil servindo feijoada por um longo tempo, mas que cessaram por conta de que os próprios alunos da comunidade negra se negavam comer feijoada todos os dias.

Diante desses fatos é possível estabelecer uma associação parcial, aos *"The Establishment end the Outsiders"* do sociólogo Norbert Elias. *Establishment,*em inglês, significa “os estabelecidos” é utilizado para se referir aos grupos e indivíduos que ocupam posições de prestígio e poder. Os estabelecidos se auto percebem e sabem que são reconhecidos como uma “boa sociedade” (grifo do autor). “Uma sociedade poderosa e melhor, com a identidade social construída a partir de uma combinação singular de tradição, autoridade e influência: os *establishment* fundam o seu poder no fato de serem um modelo moral para os outros (NEIBURG, 2000, p. 7)”. Na língua inglesa, o termo que completa *establishmenté outsiders,* que significa “os de fora”, membros da “não boa sociedade”, os que estão fora dela, os quais vivem estigmatizados por todos os atributos associados com a anomia, entre eles a delinquência, a violência e a desintegração (NEIBURG, 2000). Elias (2000) afirma nesta obra, que nos quadros sociais é fácil encontrar outros exemplos nesse sentido como; os “brancos” em relação aos “negros” (grifos do autor), os homens em relação às mulheres, os protestantes em relação aos católicos e vice-versa, etc.

Em alguns momentos, ouvi por parte dos professores e funcionários, comentários sobre os alunos(as) negros(as), dizendo que eles tinham mau cheiro, que cheiravam a linguiça defumada, pelo fato de que alguns ainda possuíam fogões à lenha em suas casas. E o mais interessante, se dava na diferença dos comentários sobre os alunos russos que afirmavam não tomar banho todos os dias, porque não viam necessidade. Muitas vezes exalavam mau cheiro, mas, sempre eram elogiados por seus olhos claros, cabelos longos, a diversidade de vestidos que possuíam, e outros detalhes como dominar de duas a três línguas (russo, inglês e o português), utilizando o português apenas com os professores e colegas. Também sempre recebiam carinhos e mais atenção de todos(as) os funcionários(as).

Os alunos(as) da Sutil ficavam sempre acuados(as), comiam atrás da escola e sempre andavam juntos(as). Sempre foram alvos de xingamentos e apelidos pejorativos pelos outros alunos. Enquanto os alunos russos e os

demais sempre tiveram mais liberdade para andar na escola, principalmente de irem conversar na secretaria com os funcionários, os alunos da Sutil dificilmente entravam lá, e quando precisavam de alguma declaração – ou outro documento – solicitavam, primeiramente, da porta, até que um de nós, funcionários da secretaria pedisse para que adentrassem.

Em relação às notas, era extremamente gritante a diferença também. A maioria dos alunos(as) da Sutil participava das aulas de apoio em contraturno, entretanto, nenhum dos alunos(as) russos participava. Mesmo tendo duas alunas nascidas nos Estados Unidos, que não dominavam e possuíam dificuldades de compressão do português, utilizando-se apenas das línguas inglesa e russa.

O ônibus escolar (de responsabilidade e cedido pela Prefeitura Municipal de Ponta Grossa) fazia o mesmo trajeto todos os dias, percorrendo a rodovia e estradas dentre as comunidades, mais de 20km para ir e o mesmo para voltar. Chegava todos os dias, perto das 7h, com os alunos(as) do Ensino Fundamental, séries finais (manhã), e os levava para suas comunidades às 13h, após já ter trazido os alunos (as) do Fundamental das séries iniciais (tarde). Às 18h, traziam os alunos(as) do ensino médio (noturno) levando para a comunidade os do Fundamental. Analisando todo este itinerário, pode-se perceber que, se um aluno ou aluna da manhã que participasse das aulas de apoio, teria que permanecer na escola por aproximadamente 12 horas diárias, comer da mesma merenda quatro vezes ao dia, isto é, se houvesse feijoada naquele dia, comeria pela manhã, no almoço (resto da manhã), à tarde e início da noite (resto da tarde). E, ainda assim, muitas vezes quando estavam desmotivados eram chamados de preguiçosos e folgados por professores e funcionários(as).

Acredito que as coisas começaram a mudar depois do fato de eu ter chamado a patrulha escolar ao presenciar dentro da secretaria uma cena de extremo racismo de uma aluna atacando verbalmente três alunas da comunidade Sutil, as quais não reagiram, justificando-se que já estavam acostumadas com este tipo de situação. Ao serem convocadas as mães, as mesmas relataram que sempre tiveram este tipo de desrespeito com todos seus outros filhos, no entanto, nunca reagiram por medo e porque achavam que seria uma perda de tempo, já que não acreditavam em mudanças.

Ao perceber que as mães eram analfabetas, fiz questão de ler a ata redigida pela pedagoga em voz alta, e esclareci sobre seus direitos sustentados pela Lei Caó7716/89[7]. E neste dia, mesmo contra a vontade dos outros funcionários como também da pedagoga, foi reivindicada a primeira voz ativa em relação aos alunos e alunas negros(as) dentro da escola, assim como também eu nunca mais fui chamada de “tia” na escola, pois forçosamente tiveram que aprender o meu nome.

Notei que, desde então, as alunas agredidas e as outras que souberam do fato, passaram a andar com mais segurança, de cabeça erguida pela escola. Chegando ao ponto até de discutirem com frequência com os demais alunos por qualquer coisa e irem me chamar, como se elas tivessem se munido de grande armamento, despertado, e então estivessem preparadas de fato para enfrentar a grande batalha.

Os funcionários(as) e professores(as) também passaram a olhar de forma mais branda, ou então, passaram a ocultar e mascarar de vez seus preconceitos, de modo que amenizaram as brincadeirinhas e comentários desnecessários, acredito que, com medo do que eu ou algum dos alunos e alunas da comunidade pudesse fazer novamente.

Passei a associar todas estas informações e seus comportamentos em geral e percebi que tudo estava ligado à representação destes alunos. Que eram desvalorizados e estereotipados.

Contudo, após tal episódio, as meninas passaram a se impor mais e também a se esconder menos. Momento que senti oportuno e utilizei a data do dia 20 de novembro, dia Nacional da Consciência Negra, instituído no calendário escolar como obrigatório pela Lei 10.639/03, como pretexto e propus para a equipe pedagógica que eu pudesse fazer algumas atividades com as alunas, já que os professores achavam difícil. Assim, a equipe pedagógica se isentou de todas as atividades, apoiando-se somente numa apresentação de alguma dança africana sugerida pela mesma equipe.

Foi então que tentei me aproximar das meninas, com idades entre 10 e 14 anos, e ganhar um pouco de confiança, o que não foi muito difícil, por conta do ocorrido com no episódio em que foi acionada a polícia. Foi então que iniciei

[7] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7716.htm. Acesso em 23 de julho de 2015.

uma coreografia com elas. Mas, percebi que murcharam já de início por saber o objetivo da dança – 20 de novembro – e alegaram que só eram lembradas e vistas por todos neste dia. Também se adiantaram dizendo que nunca dançaram como as africanas e nem ninguém na comunidade dançava assim e que elas não eram africanas.

Diante de tal situação, achei necessário sentarmos e conversamos (na sala de informática da escola) um pouco sobre alguns pontos sobre a questão histórica da cultura africana e brasileira com elas. Todas se mostraram muito interessadas, sérias e curiosas. Entretanto, sem muito preparo, tendo que tomar uma postura inesperada, utilizei-me da palavra da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie e relatei sobre “o perigo de uma história única”, retomando o que eu havia aprendido e utilizado na produção do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Baseada no estranhamento das meninas, ao serem associadas ao povo africano me tomei da palavra de Munanga (2005), ao afirmar que quando a história da população negra é exposta em algum livro didático ou contada por algum professor leigo e omisso no assunto, ela é apresentada apenas do ponto de vista do “Outro” e, normalmente, seguindo uma ótica muito humilhante e pouco humana, ele ainda ressalta, em comum com o historiador Joseph Kizerbo, que um povo sem história é como um indivíduo sem memória, um eterno errante (MADUREIRA, 2011). Numa linguagem pressuposta que fosse inteligível para elas, me utilizei de Adichie (2009) que nos esclarece que, da mesma forma que os nigerianos, os brasileiros cresceram calados ouvindo histórias únicas, como os famosos Contos de Fadas, por exemplo, que as mães contavam para suas filhas, o que podemos implicar que em algum momento foram contadas também aos filhos, uma vez que é de comum conhecimento também dos homens. Adichie (2009) diz que uma mentira ao ser contada repetidamente por muito tempo, torna-se realidade no imaginário coletivo. Ainda solícitas e surpresas, e com muito a se saber e descobrir, nos sentimos um pouco mais aliviadas e mais próximas, pertencentes a uma mesma história.

Decidimos, então, criar uma coreografia com uma música brasileira que apenas introduzisse movimentos de origem e influência africana, por certo que já tínhamos a informação de que no navio negreiro, não se trouxeram corpos

negros vazios, e que com eles vieram muitos valores e conhecimentos tanto científicos como culturais (SOUZA, 2012). Escolhemos juntas a música Ilê Pérola Negra, música de contextualização muito especial e significante, que fala sobre o grupo Ilê Ayê[8] o primeiro bloco afro do Brasil, que através de suas músicas, danças e vestuário retoma a ancestralidade africana, enfatizando a história da luta do povo negro no Brasil.

No decorrer dos ensaios, pude perceber que cada vez mais elas iam se soltando, se admirando, criando planos e expectativas, com exceção de uma delas que, apesar de ser irmã gêmea de outra integrante do grupo, era muito tímida. E o máximo que consegui, foi tê-la como minha assistente nos ensaios, até que ela se sentisse a vontade para dançar, ou nem mesmo se sentisse, afinal nem todos gostam de dançar.

Quando percebi que o único objetivo da equipe pedagógica era ter algo para apresentar e cumprir o calendário escolar, passei a retardar os ensaios, pois o meu objetivo era outro, relacionado com suas autoestimas. Surgiu então o “Grupo de dança Sutileza”, nome escolhido em conjunto com as seis componentes do grupo.

Infelizmente somente três delas foram aprovadas por Conselho de Classe e as demais que frequentavam as aulas de apoio no contra turno foram reprovadas, sem nenhum recurso ou chances de recuperação, como foi dado aos outros alunos, sendo usada como justificativa a suposta deficiência intelectual delas, diagnosticada nos dias do conselho, pela professora da sala de apoio, assim como de vários meninos pertencentes à mesma comunidade.

Aqui, trago a afirmação de Souza (2011, p.38-39), que a população negra não se livrara do estigma da escravidão, provocando um processo segregacionista de escolarização desde o século XIX, e que apesar da escolarização ser vista como possibilidade de ascensão social e profissional, a escola mostrou-se um espaço de cerceamentos enfrentados pelas famílias que ocasionava uma permanência sofrida ou até mesmo o abandono.

Certifiquei-me, então, que tinha em mãos um grande trabalho, a voz ativa sutilmente exercida uma vez na escola precisava ir mais além, precisava ser mais alta e passar dos muros da escola. Impulsionada por um grande

[8]Disponível em: http://www.ileaiyeoficial.com/bio/. Acesso em 07 de agosto de 2015.

incômodo, tomei como responsabilidade minha e passei a relatar minuciosamente toda a problemática para minha ex-orientadora de trabalho de conclusão de curso da graduação, atual de mestrado e também de vida, a Prof.ª Ione da Silva Jovino. Pedi sua ajuda, que imediatamente tomou o caso para si e corajosamente deu encaminhamento à academia, onde brevemente houve a intervenção dos membros do Núcleo de Relações Étnico-Raciais, Gênero e Sexualidade (NUREGS), para que potencializassem alguma ação o que deu origem ao Projeto de Extensão Voz Ativa.

1.1.2 Visualizando a planta do alto

Em conformidade com os elementos precisos para constituição da planta da ponte desejada, em que necessita de elementos construtivos e de informações, foi realizado um levantamento bibliográfico, a fim de constatar e verificar a relevância social e teórica desta pesquisa, e também de possivelmente poder dialogar e estabelecer outras pontes com outros textos.

E com base no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BTDC) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), não há trabalhos que contemplem exatamente a mesma temática, ou seja, a análise identitárias de raça, gênero e sexualidade, dos participantes através da extensão e envolvidos na mesma.

Considerando as palavras-chaves de meu trabalho: juventudes, identidades e extensão, busquei, primeiramente, procurar teses e dissertações, que abrangessem os mesmos descritores, com ênfase à “juventude negra e jovens acadêmicos”. Procurando sob este viés e associações de palavras-chaves, não foi possível encontrar nenhum trabalho sobre o mesmo recorte. Deste modo, mesmo contando com a amplitude das temáticas, passei então a mesclar os descritores dois a dois, para buscar então, temáticas que ao menos se aproximassem do mesmo objetivo de minha pesquisa.

A busca baseou-se sob os moldes desses descritores – para não afastar-se muito das relações com minha pesquisa; extensão/projeto de extensão/extensão acadêmica; juventude(s)/juventude(s) negra(as);identidade(s)/identidade negra.

Mesmo assim o resultado não foi muito satisfatório, no BTDC e na BDTD, primeiramente, busquei somente pelos títulos, para posteriormente verificar os resumos e, caso fosse pertinente, abrir o trabalho completo, a partir disso percebi que quando se trata de “projeto de extensão” (BTDC:128 e BDTD: 436 trabalhos), torna-se bastante confuso por conta da amplitude do termo “extensão”, no entanto, a maioria remete-se a extensão rural (área) e abordam a extensão rural, em sua maioria, de forma quantitativa; o termo juventude vem sobreposto à “juventude em seu sentido generalizado” (BTDC: 140 e BDTD: 381 trabalhos); já “juventude negra” foi encontrado em apenas um título no BDTC e seis na BDTD, e realizada a busca no geral, BTDC-8 e BDTD-32 trabalhos; e o termo “identidade”, da mesma forma que sua complexidade no sentido teórico, foi encontrado BDTC-3. 635 e BDTD-2.030 trabalhos, sendo um total de 23 (BTDC) e 62 (BDTD) trabalhos que contemplam a identidade negra.

Avaliando que o título de meu trabalho vem primeiramente apoiado em uma metáfora (verso de um *rap*), procurei realizar a busca no geral, não restringindo apenas ao título. Contudo, ainda me detive nas palavras-chaves mencionadas anteriormente. E destes trabalhos encontrados, sob esse recorte, realizei a leitura dos resumos e, em alguns, tive acesso ao trabalho na íntegra.

Sobre esses trabalhos encontrados, não consegui dialogar, porque seus objetivos não condiziam com os meus de forma geral e, também, analisando os trabalhos que abarcavam apenas dois dos descritores desejados, sendo um deles em específico “juventude negra”, em paralelo a outro dos que citei, percebi que há muitos trabalhos, mas que normalmente são abordados de forma pejorativa, sob olhares ideologicamente carregados de estigma, o que me preocupou – e considero merecedor de uma investigação futura. Não que eu pense em descaracterizar o trabalho de ninguém, mas focada em análise de discurso crítica, no momento, alguns discursos preconceituosos, passam-se ilesos sobre meu olhar.

Já os trabalhos que traziam pontos positivos e pertinentes à população negra, foi muito agradável e proveitoso constatar e notei que, apesar de serem recortes distintos de minha pesquisa, embasaram-se na maior parte sob a mesma linha teórica que minha a minha. E, por todos esses motivos, preferi me ater diretamente sob o embasamento direto de tais teóricos. A tabela foi

constituída no geral dos dois bancos, especificando as áreas de conhecimento e linhas temáticas, com bases nas palavras-chaves: juventude/juventude negra; identidade e extensão.

ÁREA DE CONHECIMENTO	*LINHA TEMÁTICA*	*Nº DE TRABALHOS*
EXTENSÃO RURAL	Agropecuária	9
	AIDS	
	Inclusão Social	
	Políticas Públicas	
	Sexualidades	
	Tradição/Religião	
SOCIOLOGIA	Cinema Brasileiro	4
	Eugenismo Virtual	
	Feminismo	
	Preconceito Racial	
ENFERMAGEM	Sexualidade	1
TEOLOGIA	Autobiografia	1
COMUNICAÇÃO	Cultura	1
DIREITO	Violência	1
SERVIÇO SOCIAL	Relações Sociais	2
	Pobreza	
HISTÓRIA	Mídia	10
CIENCIAS SOCIAIS	Movimentos Juvenis	1
ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS	Hip Hop	1
LITERATURA	Funk Carioca	1
ANTROPOLOGIA SOCIAL	Viagens Clandestinas	1
SAÚDE, CICLOS DE VIDA E SOCIEDADE	HIV/AIDS	1
CIÊNCIAS POLÍTICAS	Drogas	1
EDUCAÇÃO	Basquete de Rua	16
	EJA	
	Feminismo	
	Lei 10.639/03	
	Movimento Hip hop	
	Políticas Afirmativas	
	Práticas Culturais	
	Práticas Educativas	
	Segurança Pública	
	Território	
	Violência	
	Basquete de Rua	

Trouxe também parte importante da planta, a Comunidade Rural de Sutil, sobre esta, nada constou em nenhum dos dois bancos, sendo assim, dos trabalhos que encontrei sobre a Sutil, aqui preferi me ater e valorizar os poucos

trabalhos sobre essa temática em específico, mesmo vista através de olhares de áreas distintas, busquei trazer alguns ao texto.

AUTOR/TITULO/ANO
HARTUNG, Miriam Furtado. A comunidade do Sutil: história e etnografia de um grupo negro na área rural do Paraná. 2000.
PRIORI, Ângelo; POMARI, Luciana Regina; AMÂNCIO, Silvia Maria; IPÓLITO, Verônica Karina. 4 Comunidades Quilombolas no Paraná. 2012.
PINTO, Sueli de Souza; MEZZOMO, Frank Antônio. A formação da comunidade quilombola no Paraná: Experiências do Quilombo Sutil. 2012.
TOMASI, Tanize; SAHR, Cicilian Luiza Lowen. Espacialidades e interações sociais: a agência de redes na "festa do padroeiro Bom Jesus" da Comunidade Quilombola de Santa Cruz (Ponta Grossa – PR). 2012.
GROCORRISKI, Carlos R. Sutilezas entre ciência, política e vida prática: Alfabetização em uma comunidade remanescente quilombola. Ponta Grossa, 2012.
ROCHA, Alnary Nunes Filho; SANTOS, Andréa Paula dos. Memórias em disputa: Apropriações e construções de novos sentidos da história no Pré-Assentamento Emiliano Zapata e na Comunidade Negra Rural do Sutil. 2012
NASCIMENTO, Evelise dos Santos do. A realidade de uma comunidade negra de Ponta Grossa/PR em contexto escolar: identidade negra e racismo. 2014.

1.1.3 Comunidade Negra Rural de Sutil

A Comunidade Negra Rural de Sutil, assim denominada agora, com certidão expedida como Comunidade Remanescente de Quilombo (CRQ), em 19 de agosto de 2005 na Fundação Cultural Palmares[9] (FCP), localiza-se do lado direito da Rodovia PR–151, sentido Ponta Grossa a Palmeira.

[9] Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=88&estado=PR e também pode ser encontrada no GT Clóvis Moura. Disponível em: http://www.gtclovismoura.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=33. Acesso em 30 de janeiro de 2015.

No entanto, apesar de ter sido reconhecida juridicamente como uma comunidade quilombola, por conta da denominação dada e justificada pelos adolescentes e jovens que fizeram parte do Projeto Voz Ativa, durante uma das Oficinas (exporei mais à frente neste trabalho) e, consequentemente, também desta pesquisa, não me referirei à comunidade como “quilombola” neste trabalho.

As cidades mais próximas da Comunidade Sutil são o Município de Ponta Grossa e o Município de Palmeira, a comunidade fica exatamente no meio do caminho entre as duas cidades, a 20km aproximadamente tanto de uma como de outra (HARTUNG, 2000).

No mesmo sentido da rodovia, 4km antes da Sutil, localiza-se a Comunidade Santa Cruz[10], também registrada na Fundação Cultural Palmares efetivada na mesma data que a Sutil. E, ainda no mesmo sentido (Ponta Grossa-Palmeira), estão localizadas três colônias russas, sendo duas do lado esquerdo com entradas simetricamente com a da Sutil e uma do lado direito da rodovia antes da Santa Cruz (HARTUNG, 2000).

A Fazenda Santa Cruz, assim chamada anteriormente, possuía uma área de aproximadamente 13.000 hectares e era assim subdividida: Campo da Rocha; Campo da Porta; Campo do Subtil; Capoeiras; Potreiro, Frazão e “Fachinal” (HARTUNG, 2000, p. 152). De acordo com Hartung (2000), a origem da fazenda Santa Cruz é incerta e a autora presume-se através de suas pesquisas que se trata de uma sesmaria de três gerações dos Gonçalves Guimarães, comprovada em documentos investigados por ela, que foi reivindicada por Manoel Gonçalves Guimarães em 1787, tornando-o proprietário da Santa Cruz. Em 1836, entre outros bens, no inventário, Manoel deixa a Santa Cruz para os seus filhos Joaquim Gonçalves Guimarães e Maria Clara do Nascimento.

Em 1854 Maria Clara nomeia seus escravos e libertos, juntamente com os de seu irmão Joaquim, herdeiros de parte da fazenda, conforme se lê no trecho do testamento (HARTUNG, 2000):

---

[10]Ver mais em: ALVES, Tanize Tomasi: Espacialidades, interações e redes sociais: uma análise a partir da Comunidade Quilombola Santa Cruz – Ponta Grossa/PR – Dissertação de Mestrado em Geografia, 2013 – Universidade Estadual de Ponta Grossa.

> Declaro que possuo uma Fazenda na paragem denominada Santa Cruz, Districto da Freguesia da Palmeira (...). Deixo a minha escrava Fermina a quinta parte da metade dos Campos da Fazenda de Santa Cruz (...) Deixo as outras quatro partes da metade dos ditos Campos de Santa Cruz e todas as terras de planta a todos os escravos libertos por mim e por meu falecido irmão Capitão Joaquim Gonçalves Guimarães (...) (HARTUNG, 2005, p. 153, grifo da autora).

Sutil é o nome de um dos cinco campos da antiga fazenda de criação e invernagem de gado vacum e de muares, chamada Santa Cruz, conforme Hartung (2000). Sobre o surgimento da separação das terras e nome dado ao Sutil, trago a voz do Senhor Benedito:

> [...] Aqui era Santa Cruz, não Sutil, no mapa que é do terreno do antigo aqui, que isso já foi tudo prô brejo, era Santa Cruz. (...) E era uma bisavó minha que era vez disso aí e as outras famílias. (...) Tudo a mesma coisa, essas família aqui de baixo e as de cima era tudo Santa Cruz, não tinha nada de Sutil, não sei como é que fizeram esse batismo aí. (...) Terrenaço (Benedito Gonçalves Guimarães, 70 anos) (HARTUNG, 2000, p. 107).

Ele ainda explica num vídeo feito sobre a Comunidade Sutil, realizado por Adriano Justino, através DOC TV (2004)[11], conveniado ao Ministério da Cultura, que seu sobrenome como o de todos que lá habitam, provém do nome do *"[...] patrão dos escravo...dono das escravatura...ele era o Senhor...então é por isso que nóis temo essa assinatura Gonçalves Guimarães...intão, nóis somo afiliação dele...porque era a assinatura da minha vó, da minha bisavó"*.

Em 2000, de acordo com Hartung (2000), residiam 122 indivíduos na Sutil e, segundo Alves (2013), a comunidade é composta por 144 habitantes divididos em 41 famílias distribuídas em 22 lotes. E, em 2014, pode-se contar com 40 famílias, através de um levantamento realizado por mim e uma das Pérolas Negras de 14 anos[12]participante do Projeto Voz Ativa.

---

[11] O DOCTV é um Programa da Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura, Fundação Padre Anchieta/TV Cultura e Associação Brasileira das Emissoras Públicas, Educativas e Culturais – ABEPEC, com apoio da Associação Brasileira de Documentaristas – ABD, que tem como objetivos gerais a regionalização da produção de documentários, a articulação de um circuito nacional da teledifusão e a viabilização de mercados para o documentário brasileiro. Ver mais em: www.tvcultura.com.br.

[12] No dia 27 de novembro de 2014, a Pérola Negra de 14 anos faleceu em detrimento a um problema de saúde inesperado, não tendo chances nenhuma de um diagnóstico prévio e de tratamento.

O município de Ponta Grossa é quem oferece a infraestrutura de serviços necessários para os moradores da comunidade, como escolas, supermercados, farmácias, hospitais, etc., e é em Ponta Grossa que também mora boa parte de seus parentes que já deixaram a comunidade (HARTUNG, 2000; ALVES, 2013).

Além da relação com Ponta Grossa e Palmeira – as cidades vizinhas – a população da Sutil ainda vivencia diferentes situações sociais, como as de educação e trabalho com as escolas do bairro Cará-Cará, com a Comunidade Santa Cruz, com as três colônias dos russos-brancos e com os fazendeiros das propriedades vizinhas, com o Ponta Grossa Golf e o porto de areia, sendo esses quatro últimos para quem a maioria dos membros da Sutil trabalham (HARTUNG, 2000; ALVES, 2013).

Os russos que menciono formam o grupo de colonização mais recente nos Campos Gerais, são chamados de russos-brancos ou russos barbudos, russos da região siberiana asiática que se instalaram em 1958, em partes das terras que formavam a Fazenda Santa Cruz, em Ponta Grossa (ALVES, 2013). São guiados pela religiosidade russo-ortodoxa, que dita as regras e normas de como as pessoas das colônias russas devem viver e podem se portar (Ibid).

> O grupo de russos-brancos, constituído por 23 famílias, num primeiro momento passou a morar na área da casa grande da Fazenda Santa Cruz e, posteriormente, com a construção das moradias, organizaram e dividiram as terras em três colônias, I, II e III. Esses povos migraram da Rússia para a China quando “foram expulsos da Bielo-Rússia durante a fase da coletivização de Stalin nos anos 20”, estabelecendo-se na Manchúria, uma vasta região do leste da Ásia. Porem, começaram a sofrer novas perseguições políticas naquele país e novamente migraram, alguns foram para o Canadá, Estados Unidos e Filipinas, e outros, que estavam em Hong Kong protegidos pela ONU, receberam o convite para se estabelecer no Brasil, aonde vieram a residir na região dos Campos Gerais (ALVES, 2013, p. 100).

Conforme, Hartung (2000), e também as entrevistas realizadas pelo DOC TV (2004) com os moradores da Sutil, tanto os homens quanto as mulheres da Sutil prestam serviços para russos e também para os outros vizinhos, estes descendentes de japoneses. A famílias destes descendentes,

possuem uma fazenda a 6km da Sutil, nesta que muitos(as) do Sutil colhem batatas.

A Sutil não possui escola dentro da comunidade, inicialmente, um de seus ancestrais passou a alfabetizar a população local, em sua própria casa. Mas, somente em 1958 é que foi construída uma escola de madeira na comunidade Santa Cruz, pelo prefeito José Hoffmann, a qual recebia um professor de Ponta Grossa para ministrar aulas no sistema multiserial de 1ª a 4ª série (ALVES, 2013). Hoje, as crianças, jovens e adultos, deslocam-se na maioria até Ponta Grossa, através de um ônibus escolar, disponibilizado pela prefeitura (Ibid).

1.1.4 Plano imaginário da planta: "VOZ ATIVA" – A EXTENSÃO

O Projeto Voz Ativa: juventude, cidadania e práticas culturais na Comunidade Quilombola Sutil foi um dos Programas de extensão elaborado e desenvolvido pelo Núcleo de Relações Étnicorraciais, Gênero e Sexualidade[13] (NUREGS) da Universidade Estadual de Ponta Grossa e foi vinculado, como também financiado, pelo Programa Universidade Sem Fronteiras/Diálogos Culturais, subsidiado pela SETI.

> O Programa Universidade Sem Fronteiras, da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná, é hoje, em investimento financeiro e capital humano a maior uma das maiores ações de extensão universitária em curso no Brasil. [...] O critério fundamental que orienta a proposição e seleção dos projetos, é o seu desenvolvimento nos municípios socialmente mais críticos, identificados a partir da mensuração do seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Entendendo que as políticas públicas quando realizadas de forma integrada aumentam seu impacto e alcance [...] (Adaptado de http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=44).

O (NUREGS) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), é um centro de pesquisas que articula, ensino, pesquisa e extensão, e que busca reunir professores(as), acadêmicos(as), outras universidades e interessados de

[13] Disponível em: http://nuregsuepg.blogspot.com.br/p/o-que-e-o-nuregs.html. Acesso em 10 de dezembro de 2014.

iniciação científica ou não, em estudar as questões que envolvem as relações étnicorraciais (afro-brasileiros e indígenas), de gênero e sexualidade.

O NUREGS tem como objetivo a elaboração de propostas pedagógicas que possam auxiliar tanto em ações de políticas públicas, como ações que visem à desconstrução de estereótipos e preconceitos que se fazem presentes no cotidiano escolar e nas universidades (JOVINO; MADUREIRA e SOUZA, 2014). O NUREGS também promove cursos, palestras e eventos associados às temáticas e propostas do mesmo (JOVINO, 2014 *et al*).

Através de meus relatos constantes à professora Ione, ela elaborou a proposta e encaminhou imediatamente ao Programa Universidade Sem Fronteiras/Diálogos Culturais/SETI.Com êxito o projeto foi aprovado, e de junho a julho de 2013 foi realizado o edital de abertura do projeto, e através de um processo seletivo também publicado em edital pela UEPG, foram selecionados dois recém-formados, sendo eu um deles, e quatro acadêmicos de cursos diferenciados, sendo eles Licenciatura e Bacharelado em História, Jornalismo, Licenciatura em Letras.

No dia 10 de julho de 2013 deu-se a primeira reunião na sede do Núcleo de Relações Étnicoraciais, Gênero e Sexualidade (NUREGS), com a participação da coordenadora geral, orientadora e demais bolsistas participantes do projeto, entre eles graduandos(as) e graduados(as).

Nessa reunião foi entregue uma cópia do projeto e explanada a ideia geral da proposta de extensão a todos e todas, e lançados alguns direcionamentos pela coordenadora como “pensar em estabelecer uma relação entre os jovens do projeto com o ambiente escolar, para que os resultados dos projetos se tornassem mais eficazes”.

O Projeto Voz Ativa buscou também estabelecer a abordagem com base na Lei 10.639/2003, que conforme Madureira (2011), por meio da contínua luta e pressão do Movimento Negro ao longo do século XX, o Governo Federal, a partir da eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, visando esse contexto de injustiça e grande desequilíbrio social, através da análise na educação, o Governo Federal ao perceber de fato a gritante disparidade entre a população branca e a população negra no Brasil, confirmou a necessidade de intervir e assumir o compromisso de eliminar às desigualdades raciais:

> Em janeiro de 2003, foi dado um grande passo nesse sentido, ao alterara Lei 9.394/96 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em que foi sancionada a Leinº10.639/03, a qual determina a obrigatoriedade do ensino da História e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Em virtude da Lei nº. 10.639/03 o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP 3/2004, que promulga as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas a serem obrigatoriamente ministradas por todos os estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, sob-responsabilidade e supervisão das próprias instituições de ensino na formação e orientação dos professores para o cumprimento das Diretrizes (MADUREIRA, 2011, p. 31).

Na reunião também foi ressaltado pela professora que, através das leituras sugeridas e abordadas durantes as reuniões, seriam elaboradas as oficinas na comunidade, por meio de atividades culturais diferenciadas das quais todos e todas deveriam participar e se envolver com o trabalho para efeitos positivos. Tais como: oficinas de dança, música, pintura, brincadeiras, foto e vídeo, entre outras. A metodologia privilegiava a ação conjunta, sempre levando em conta as demandas reais e efetivas do grupo etário e social envolvido no projeto. Coordenação, bolsistas, especialistas e participantes podiam sempre retomar e rever ações planejadas, privilegiando o diálogo e a interação, a fim de que contemplassem as reivindicações do público alvo.

As leituras eram baseadas, essencialmente, numa educação antirracista, e é importante lembrarmos que, conforme Cavalleiro (2006), a educação antirracista sempre foi uma preocupação constante para os Movimentos Negros desde os primórdios das lutas raciais, os quais levaram mais de meio século para conseguir formalmente a obrigatoriedade do ensino antirracista:

> [...] Logo a militância e os intelectuais negros descobriram que a escola também tem responsabilidade na perpetuação das desigualdades raciais. Historicamente o sistema de ensino brasileiro pregou, e ainda prega, uma educação formal de embranquecimento cultural em sentido amplo. A educação formal não era só eurocentrista e de ostentação dos Estados Unidos da América, como também desqualificava o continente africano e inferiorizava racialmente os negros, quer brasileiros, quer africanos ou estadunidenses, conforme o militante e intelectual negro Abdias (CAVALLEIRO, 2006, p. 22).

E de acordo com Ferreira (2006) a educação antirracista diz respeito às estratégias elaboradas de forma organizada, com o intuito de promover a igualdade racial, em busca da eliminação das formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional. É importante destacar também, em consonância com Ferreira (2006), que para essa abordagem antirracista, precisamos entender que mesmo que a classe e gênero possam caminhar juntos com a raça, a questão da "cor" sempre irá prevalecer, ou seja, se nos atentarmos para a classe, podemos notar que os estudantes negros(as) de classe média, não alcançam o mesmo nível que os estudantes brancos(as).

Por conta dos relatos e tratamentos diferenciados que os alunos e alunas negros(as) – eu trarei por meio das vozes destes(as) alunos(as), na seção das análises – recebiam na escola, como serem alvos de discursos racistas, falta de acolhimento por parte da equipe pedagógica, nos demos conta que estavam refletindo diretamente nos problemas de baixa autoestima, nos altos índices de reprovação e evasão escolar dos alunos da comunidade.

Deste modo, o Projeto Voz Ativa motivou-se essencialmente em trabalhar com os jovens e adolescentes da Comunidade Sutil. Essa constatação nos motivou a agir junto à comunidade, buscando conhecer e valorar esses adolescentes e jovens, a fim de influenciar na forma como se posicionaram diante de tais questões, por meio da educação pela cultura, via práticas culturais.

O foco inicial do projeto era desenvolver atividades culturais que tivessem temáticas como: raça/etnia, gênero, cidadania e direitos humanos com jovens da Comunidade Sutil e envolveu várias atividades e temas, dentre eles: dança, música, estética, mostra e discussão de filmes, oficinas de fotos, vídeos, contação de histórias, desenvolvimento da leitura e escrita (diários pessoais), entre outras atividades.

De acordo com Gomes (2004), a temática da juventude no Brasil ainda é um campo em construção, com vários temas que demandam maior investigação, sobretudo, no que se refere à articulação entre educação e cultura. E ela considera que a realização de pesquisas que visem cobrir essa lacuna, torna-se uma tarefa desafiadora, apresentando todos os limites e

possibilidades de uma produção teórica.

Essas oficinas podiam ser seguidas de sessões de diálogo, nas quais eram promovidos debates ou dinâmicas de grupo para aprofundamento e avaliação acerca do(s) tema(s) tratado(s) na oficina anterior. Tal metodologia está baseada na crença da educação por projetos e acreditando nas oficinas como base de tal modo de educar.

Partindo dessas afirmações reporto aqui a afirmação de Gomes (2003), para pensarmos além do espaço acadêmico, enquanto extensionistas, que afirma que a educação não se reduz no processo de escolarização, é um processo mais amplo, o qual constitui nossa humanização, que se realiza em diversos espaços sociais. “Consideramos, assim, que existem diferentes e diversas formas e modelos de educação, e que a escola não é o lugar privilegiado onde ela acontece” (GOMES, 2003, p. 170), logo, nem o professor é o único responsável pela sua prática.

> Essa reflexão é importante para se pensar os processos educativos, quer sejam escolares ou não-escolares. Muitas vezes, as práticas educativas que acontecem paralelamente à educação escolar, desenvolvidas por grupos culturais, ONG’s, movimentos sociais e grupos juvenis precisam ser considerados pelos educadores escolares como legítimas e formadoras. Elas também precisam ser estudadas nos processos de formação de professores (GOMES, 2003, p. 170).

A presença dos projetos como uma vertente do trabalho pedagógico desenvolvido em escolas e fora delas e, que é caso, busca contribuir para a inserção das/os jovens no mundo letrado e na sociedade contemporânea, fortemente influenciada pela cultura audiovisual. Sendo assim, todas as oficinas eram orientadas a partir de materiais para leitura e compreensão, sendo eles dos mais diversos gêneros textuais e linguagens e, também, as/os participantes eram encorajados a produzir e representar suas ideias e opiniões, em grupo ou individualmente, também nos mais diversos gêneros e linguagens.

As oficinas eram vistas como estratégia de ensino para a equipe e como conteúdo da aprendizagem para os participantes. Com base no trabalho metodológico desenvolvido pela equipe ao longo das atividades proporcionadas pelo projeto e, também, nas experiências e vivências a partir do que estava presente na bagagem cultural dos participantes e com os

referencias que trazem de sua história de vida.

Como provocação e atração para os jovens, no início, como já foi mencionado, foi utilizado como disparador e meio de aproximação um grupo de danças constituído com seis meninas pertencentes à comunidade entre 10 a 13 anos, originado dentro da Escola Especial, com o pretexto ser utilizado no dia 20 de novembro de 2012, denominado “Grupo Sutileza”, na busca de recuperar o contato estabelecido com a escola por meio do grupo de dança.

Posteriormente, já em contato e em comunicação coma comunidade, apesar da resistência no início, o Projeto Voz Ativa tomou uma dimensão muito maior da que havia sido proposta e prevista. Além da mudança muito positiva na postura dos jovens, houve considerável manifestação por parte de pessoas da comunidade que não era público alvo, como os adultos e as crianças. Estas pessoas depositaram muita credibilidade e confiança nas ações do projeto, como também nos integrantes do mesmo.

E o que consideramos de maior positividade, foi a procura espontânea de outros jovens, adultos e crianças para participar do projeto, após a inserção dentro da comunidade.

A Voz Ativa visibilizada na comunidade proporcionou já de imediato aos bolsistas do projeto grande aprendizado. De modo que se percebeu a importância de primeiramente ouvir a comunidade para o preparo e desenvolvimento das atividades, ao invés de levar receitas prontas e únicas como se fossem comuns a todos os projetos de extensão em alguma comunidade, como também houvesse a homogeneidade dentro de uma mesma comunidade.

No contato com os adultos, por exemplo, eles expuseram suas angústias em relação ao não reconhecimento e conflitos com suas identidades e cultura, assim também reivindicaram novas demandas a partir da liberdade que sentiram ao serem ouvidos. Destacaram a necessidade que sentiam de voltar a estudar, e solicitaram o apoio do projeto na implantação de Alfabetização (Paraná Alfabetizado) e também Educação para Jovens e Adultos (EJA) dentro da comunidade.

Propuseram-se, espontaneamente, em continuar com as ações do projeto após o seu final, recomendando ao Projeto Voz Ativa que capacitassem os jovens para que liderassem e prosseguissem com as ações dentro da

própria comunidade.

Também dentro desta dimensão que conduziu o projeto, houve outra manifestação inesperada. Considerando que o público-alvo eram adolescentes e jovens, devido à experiência anterior da coordenadora na extensão e pesquisa com jovens, não contávamos com a chegada espontânea de crianças entre 3 e 6 anos, meninos e meninas (negras e pardas) na maioria irmãos e parentes dos participantes adolescentes e jovens já pertencentes ao projeto.Com sutileza, as crianças foram chegando e inserindo-se muito à vontade, geralmente solícitas e surpresas. Mesmo os integrantes do projeto ainda não estando preparados para recebê-las, as crianças passaram a inserir-se naturalmente nas atividades, buscando sempre participar de alguma forma, mesmo que de maneira parcial em meio às atividades.

A cada encontro o número de crianças começou a aumentar, e percebemos que elas estavam sentindo-se extremamente compromissadas e assíduas ao projeto, mesmo não tendo, aparentemente, compreensão dos nossos objetivos. De acordo com Carvalho (2012), “há um ditado africano que diz que é preciso toda uma aldeia para criar uma criança”, e essa é uma ideia poderosa da responsabilidade da sociedade pela criação e pelo desenvolvimento de toda e qualquer criança. A autora também ressalta que a atenção dada à criança no começo da vida é muito mais importante para o desenvolvimento do ser humano do que se imaginava até a década de 1980.

Por falta de experiência, no início, quando sentíamos que as atividades poderiam ser muito densas ou teóricas demais para as crianças, passamos a improvisar alguma atividade voltada para a pintura e para o desenho, aplicada paralelamente às atividades dos adolescentes, entretanto, mais uma vez as crianças surpreenderam. Notamos que elas terminavam seus desenhos e pinturas rapidamente para que pudessem novamente inserir-se e participar das outras atividades, juntamente com os mais velhos. Fato que nos fez pressupor que elas queriam além de participar integralmente, buscavam a atenção dos integrantes do projeto e também saber e entender o que fazíamos ali, em sua comunidade. Elas também queriam ser tratadas como capazes, capacitadas, aptas a participar e contribuir, serem ouvidas.

Conforme Bento (2012, p. 101),“entre 3 e 5 anos a, criança já percebe a diferença racial e, ao percebê-la, interpreta e hierarquiza, porque são atentas

ao que é socialmente valorizado ou desvalorizado”, percebendo, portanto, rapidamente o fenótipo que mais agrada e aquele que não é bem aceito;

> [...] crianças pequenas brancas se mostram confortáveis em sua condição de brancas e raramente explicitam o desejo de ter outra cor de pele ou outro tipo de cabelo. Com frequência explicitam que branco é bonito e preto é feio (apontando bonecas, personagens de livros, colegas, professoras); crianças pequenas negras se mostram desconfortáveis em sua condição de negras, porém raramente reagem à colocação de que preto é feio. Quando reagem e pedem ajuda ao professor, este não sabe o que fazer e/ou silencia. Crianças negras revelam o desejo de mudar o tipo de cabelo e a cor da pele; a criança negra parece mais agudamente atenta à diferença racial do que a branca (BENTO, 2012, p. 101).

Desse modo, percebemos que havia uma grande necessidade de retomarmos os planejamentos e o foco do projeto, dividirmos nossas atenções, como também os momentos, e direcionarmos as atividades para os grupos específicos, ou seja, as crianças necessitavam de uma atenção e atividades voltadas somente para elas. De modo que já estavam inclusas no projeto e não poderiam continuar apenas como figurantes nos encontros e oficinas, elas precisavam ser vistas e respeitadas, pois já haviam manifestado de forma sutil sua Voz Ativa.

É importante ressaltar que os procedimentos do Projeto Voz Ativa procuravam acolher a todos os participantes e buscar criar momentos e espaços para que a participação deles fosse efetiva, plena de emoção, em que houvesse lugar para cantar, dançar, comer e partilhar, conforme a pedagogia de base

CAPÍTULO II

EDIFICAÇÃO DA PONTE

“Construímos muros demais e pontes de menos” (Isaac Newton).

Quase finalizada a planta do projeto, já tendo a visualizado através de um plano imaginário e composto de algumas informações necessárias, agora buscaremos e nos utilizaremos também dos elementos construtivos. Sobre essa visualização prévia, nos apoderamos das palavras de Karl Marx, que nos revela que:

> uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade (MARX, 2002, p. 211 – 212).

Embora a ponte possa ser feita de vários materiais (madeira, concreto, metais), é necessário a essa construção um alicerce seguro. Existem várias formas de se construir uma ponte. Porém, a todas elas são comuns alguns elementos. A escolha do material adequado é de responsabilidade do engenheiro civil, que deve baseá-la no maior número de informações (COSTA e BESSA, 2014 p.14).

Para Fonseca (2007), um projeto de ponte é sempre associado a vários engenheiros, porque cada ponte deve ter a melhor solução estrutural para cada problema específico, pois sua forma e tipo são determinados por vários fatores, dentre eles o vão a ser vencido e a complexidade das margens. Seguindo estas normas, há a necessidade em adquirir um conhecimento profundo sobre as razões e fundamentos do equilíbrio estrutural, principalmente pelo material escolhido pelo arquiteto como principal componente de sua obra (Ibid). Isto é, além de engenheiros, também é fundamental a participação de arquitetos na construção de uma ponte. A arquitetura associa a técnica ao uso do objeto a

ser construído, responsável também pela sua estética, ele determina os tipos de materiais necessários, o custo destes, analisa e projeta a planta da construção juntamente, ou não, com a engenharia. Se o arquiteto é responsável pela forma e dimensão do objeto, ele também é responsável por sua função estrutural, demonstrando interesse pela razão dos vãos da ponte (Ibid).

Para que a execução de uma ponte tenha sucesso, o projetista deve ter um vasto conhecimento das possibilidades e capacidades de seu projeto, ou seja, não apenas pensar em vencer o vão; e o designer deve pensar que a forma estrutural controla a força, e quanto mais ele entender isso, mais segura se tornará a forma e estrutura da ponte, encarada como uma obra de arte, o que irá contribuir para criação de novas formas futuras (FONSECA, 2007, p. 6).

O processo constitutivo de uma obra arquitetônica divide-se em concepção espacial (arquitetos/as), que é responsável por moldar o espaço e limites físicos, e a concepção das formas estruturais (engenheiros/as) que é responsável pelas ideias e conceitos que resultam nas formas a serem construídas (FONSECA, 2007).

No caso da ponte de extensão e/ou projeto de extensão trabalharam em sua construção, engenheiros, arquitetos, projetistas, designers e construtores, sendo estes uma coordenadora e uma orientadora, dois recém-formados em Licenciatura em Letras, e quatro acadêmicos de diferentes cursos (Bacharelado em Jornalismo, Licenciatura em Letras e Licenciatura e Bacharelado em História) e do outro lado da ponte os adolescentes e jovens da comunidade, respectivamente.

Assim como vencer um vão por meio de uma ponte para atender uma demanda social, um projeto de extensão e/ou uma pesquisa, geralmente se originam porque escolhemos abordar tal assunto, e porque nele encontramos algum problema e buscamos entendê-lo ou respondê-los e até mesmo tentamos solucionarmos através de respostas e/ou remediações.

2.1 ELEMENTOS CONSTRUTIVOS: METODOLOGIA

Esta pesquisa seguiu as orientações básicas pertinentes à ética da pesquisa com pessoas. Foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido(TCLE): assinatura dos(as) jovens bolsistas envolvidos, jovens da comunidade e pais ou responsáveis pelos menores pesquisados. A pesquisa também foi submetida e analisada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Estadual de Ponta Grossa e aprovada pelo Parecer Consubstanciado do COEP, sob o processo de número 863.948 em 29/10/2014.

2.1.1 Finalizando a planta

O processo e encaminhamento metodológico não se deram de forma seletiva direta, foi um processo evolutivo. Isto é, foi se adaptando de acordo com o desenvolver de toda pesquisa, desde o início dentro da escola, por conseguinte, finalizar o projeto dentro da comunidade.

Como já mencionado neste trabalho, o lugar ocupado por mim antes de detectar o problema na escola era o de uma educadora Agente II, ou seja, aos olhares de todos(as) na escola, eu não possuía a autoridade como uma professora pesquisadora dentro da instituição. O meu limite acabava na porta da secretaria, o que não me permitia participar das reuniões pedagógicas, quanto mais sugerir um assunto ou tema para que fossem discutidos entre eles(as). Por muitas vezes, sugeri a questão racial e também de gênero nas reuniões, propondo indicar pessoas capacitadas para contribuir com as discussões, mesmo sabendo que eu ficaria de fora, mesmo os(as) lembrando constantemente sobre a demanda da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08[14], entretanto, isso nunca foi aceito.

Na Escola Especial, qualquer coisa ainda era mais importante a estas questões como indisciplina dos alunos, estrutura da escola, materiais recicláveis, discussões sobre hora atividade, progressão salarial e outros.

A partir destas observações e informações que se originaram na planta do projeto, percebi que o abismo entre a escola e a Universidade, entre a

[14] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 09 de julho de 2015.

prática e a pesquisa era muito grande e tornava-se uma barreira um tanto intransponível naquele momento.

Contudo, eu sabia que, além de Agente II, sim eu era uma professora pesquisadora. Mas, também tinha consciência de que, ao mencionar a questão racial naquele contexto, a minha identidade negra gritava aos olhares de todos(as) os outros(as) educadores(as) que ali trabalhavam, algo que eu não poderia descartar. O problema e/ou a preocupação, era algo exclusivo meu, aos seus veres. E, não parecia nada convincente, uma “tia da secretaria”, negra, fora da batalha de todos os dias entre giz e quadro, em confronto com alunos e alunas rebeldes, pudesse levar uma receita mágica tirada de teorias embalsamadas, para que pudesse facilitar o dia a dia dos educadores em ação. Para os docentes regentes da escola Especial, eu não possuía o “saber fazer” e sim era apenas munida de modelos idealizados de ação, porque para ser Agente II, basta ter o Ensino Médio.

Contudo, na função de Agente II, tive em mãos o privilégio de poder visualizar a planta da ponte de um ponto acima, fora da sala de aula, num outro plano, pude observar o que Telles (2002) se refere, sobre “patologias pedagógicas crônicas”, a diferença é que aquelas da escola não queriam ser sanadas. Constatei que as marcas ideológicas na escola Especial eram muito profundas, e eu precisava remediar aqueles que através de olhares me pediam por socorro.

Tendo em vista essa perspectiva, com a formação do Projeto Voz Ativa e todos já a postos, encerrei minha função como Agente II na escola Especial e partimos à Comunidade.

Para finalizar a planta da ponte/extensão, traçamos como plano inicial: reuniões e planejamentos semanais com os participantes do projeto de extensão, em parceria com a coordenadora e orientadora do mesmo, para que iniciássemos as leituras e estudos teóricos a fim de obtermos domínio e conhecimento sobre nossas primeiras abordagens e início das atividades.

Posteriormente, realizadas as primeiras instruções e leituras, eu e o outro recém-formado fizemos a primeira sondagem na Comunidade Sutil, e percebemos que teríamos de incluir mais adolescentes e jovens pertencentes às outras escolas. Dentro desta perspectiva, visitamos a Escola Especial para solicitar uma listagem de quantos possíveis alunos e alunas abordaríamos na

comunidade e, também, visitamos a outra escola – somente alunos/as de ensino médio – a qual chamaremos aqui de Escola Especial II, visto que, apesar do intuito inicial considerar os alunos(as) da Escola Especial, não poderíamos construir uma ponte que selecionasse o tráfego, não nesta ponte que almejávamos construir, com objetivo social, cultural e educativo.

Findada a planta do projeto, tomamos a pesquisa etnográfica educativa de cunho qualitativo como preferência para iniciarmos a pesquisa. Afinal, tratava-se das formações de identidades de alunos e alunas e precisávamos interpretar a todos os dados da melhor forma e de todos os elementos construtivos para se erguer com êxito uma ponte, um projeto de extensão.

2.1.2 Caracterização dos elementos construtivos

Os alunos pertencentes à Comunidade Sutil, dentre a Escola Especial e a Escola Especial II, passaram a ser o foco de estudo em questão e optamos por atingir o contexto escolar num outro momento. Desse modo, a pesquisa etnográfica participativa com abordagem qualitativa ficou a mais acertada, uma vez que precisávamos descrever e interpretar o comportamento cultural destes alunos(as), nos familiarizarmos com o contexto em que viviam e negociarmos constantemente com os mesmos, todo o trabalho a ser realizado (TELLES, 2002).

No entanto, mesmo fora da escola, o enfoque da intervenção do projeto e particularmente da pesquisa visava o processo educativo. Fizemos o uso de técnicas que tradicionalmente são utilizadas na etnografia como: a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de alguns documentos, estes colhidos por mim e, por vezes, pelos outros participantes. Num sentido prático, e com base no trabalho que seria desenvolvido pelo Projeto Voz Ativa, com o intuito de empoderar os alunos e alunas pertencentes à comunidade Sutil e, também, a equidade social dos mesmos dentro e fora da escola, através de atividades culturais, por meio de oficinas temáticas, a interação se deu através das próprias oficinas realizadas na comunidade, que foram planejadas, elaboradas e ministradas por mim e por todos os bolsistas durante todo o desenvolvimento do projeto.

Considerando que o projeto ainda estava num processo investigatório, sujeito a revisões e modificações, a pesquisa qualitativa do tipo etnográfico, poderia nos proporcionar o desvelamento do que estava intrínseco nos modos e comportamentos rotineiros destes alunos(as) dentro da comunidade, que poderiam nos revelar os efeitos, os quais refletiam diretamente às suas atitudes e/ou falta delas, dentro do contexto escolar. Posições ocupadas dentro e fora da escola, impostas pela sociedade, sem mesmo que estes percebessem, eram aceitas como normais e adotadas com passividade.

2.1.3 Pesquisa do tipo Etnográfica, Qualitativa e Participativa

Exatamente conforme afirma Duarte (2002, p. 140), “uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados”. Assim se deu a pesquisa na comunidade Sutil, um lugar demasiadamente visitado, observado e pesquisado. Nada de tão original, entretanto, um modo diferente de olhar e pensar sobre a realidade da comunidade, a partir de uma experiência bastante pessoal (DUARTE, 2002).

Para se discutir sobre os procedimentos desta pesquisa, vejamos primeiramente o que é a pesquisa etnográfica, o que ela significa e quais são as suas características. Para tanto, é preciso delinear as suas atribuições, discutir o que a sua vinculação com a educação e o nosso projeto.

> A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas (ANDRÉ, 1995, p. 27).

Isso significa que o foco de interesse daqueles que utilizam a pesquisa etnográfica é justamente a descrição da cultura de um determinado grupo social, das práticas, dos hábitos, crenças, valores, linguagens, significados, entre outros. De acordo com André (1995), é necessário realizar uma adaptação da etnografia à educação, desenvolvendo estudos do tipo

etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito. Tradicionalmente, são associadas à etnografia: a observação participativa, entrevista intensiva e a análise de documentos.

Dessa forma, existe, ainda, o princípio da interação constante entre pesquisador e objeto pesquisado, isto é, que o pesquisador é objeto principal na coleta e na análise dos dados; os dados são mediados pelo instrumento humano – o pesquisador. No interior da pesquisa qualitativa, para Silveira e Córdova (2009), o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas, ou seja, o desenvolvimento da pesquisa tem caráter imprevisível – conhecimento do pesquisador é parcial e em algumas vezes limitado.

André (1995) esclarece que o fato de ser uma pessoa, coloca o pesquisador numa posição bem diferente de outros tipos de instrumentos, uma vez que ele permite uma resposta ativa às circunstâncias que o cercam, transformando as técnicas de coleta, caso necessário, realizando uma revisão nas questões que orientam a pesquisa, o que permite a localização de novos sujeitos, revendo toda metodologia enquanto o trabalho se desenrola; o pesquisador tem flexibilidade para modificar os rumos da pesquisa.

Neste caso, eu não estava sozinha no início das abordagens, percebia os outros bolsistas como pesquisadores, uma vez que gerávamos os dados em conjunto, e somente no final é que passei a me posicionar distintivamente, para ocupar o papel solo de uma pesquisadora.

Outra característica importante da pesquisa etnográfica é a ênfase naquilo que está ocorrendo, ou seja, o processo. Outra propriedade deste tipo de pesquisa é não focar no produto ou nos resultados finais, o que suscita questionamentos que são feitos ao longo do trabalho, destacando os seguintes: O que caracteriza esse fenômeno? O que está acontecendo nesse momento? Como tem evoluído? (ANDRÉ, 1995).

Partindo desse pressuposto, nós, extensionistas, enquanto pesquisadores, nos tornamos participantes de todo o processo, no qual houve um grau de interação com a situação estudada, onde influenciamos e também fomos influenciadas por ela (ANDRÉ, 1995). Essas influências passaram a ser percebidas por mim, o que me fez repensar sobre os objetivos da pesquisa.

A pesquisa realizada em torno do Projeto Voz Ativa suscitou muitas perguntas, em vários estágios do processo, visto que o objetivo inicial era

verificar como se (re)construíam as questões identitárias de raça dos adolescentes e jovens da comunidade, bem como o empoderamento dos mesmos. Posteriormente, a interação com os jovens bolsistas suscitou-se em observações e análises, o que me fez considerar imprescindível incluí-los no foco pesquisa a serem averiguados, assim como a relevância da influência da extensão em todo esse processo.

A etnografia tem como preocupação o significado, a maneira própria com que os sujeitos veem a si mesmos, suas vivências e o mundo ao seu redor. Assim, o pesquisador deve buscar apreender e retratar essa visão particular dos participantes. André (1995) revela, também, que este tipo de pesquisa envolve um trabalho de campo, levando o pesquisador a se aproximar de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado; todos esses fatores devem ser observados em sua manifestação natural, fazendo com que a pesquisa seja conhecida como naturalista.

A aproximação dos participantes se deu nos momentos de planejamento das oficinas, dos grupos de estudo até à realização na comunidade, procurando observação efetiva sobre todos os participantes.

No campo da pesquisa etnográfica, o tempo de contato com o ambiente de estudo pode variar de algumas semanas, meses ou anos. Tudo vai depender dos objetivos do trabalho, da disponibilidade de tempo do pesquisador, da aceitação do grupo pesquisado, da experiência adquirida num espaço de pesquisa e do número de indivíduos evolvidos na coleta de dados. Para esta pesquisa foi necessário um ano de observação em campo (comunidade) e posteriormente levada a fora, por conta das entrevistas com os jovens bolsistas logo no final do projeto.

De acordo com a autora, mais do que uma mera formalidade, relatar os procedimentos e instrumentos utilizados oferece a outros a possibilidade de refazer o caminho e poder avaliar com mais segurança.

> De modo geral, durante a realização de uma pesquisa algumas questões são colocadas de forma bem imediata, enquanto outras vão aparecendo no decorrer do trabalho de campo. A necessidade de dar conta dessas questões para poder encerrar as etapas da pesquisa frequentemente nos leva a um trabalho de reflexão em torno dos problemas enfrentados, erros

> cometidos, escolhas feitas e dificuldades descobertas (DUARTE, 2002, p. 140).

Para Silveira e Córdova (2009), a abordagem qualitativa não denota um modelo único de pesquisa para todas as ciências e sim cada pesquisa pressupõe sua metodologia própria, pois cada uma tem suas singularidades, enfatizando no aprofundamento da compreensão do grupo social, de uma organização e outros.

> Vale reafirmar que a confiabilidade e legitimidade de uma pesquisa empírica realizada nesse modelo dependem, fundamentalmente, da capacidade de o pesquisador articular teoria e empiria em torno de um objeto, questão ou problema de pesquisa. Isso demanda esforço, leitura e experiência e implica incorporar referências teórico-metodológicas de tal maneira que se tornem lentes a dirigir o olhar, ferramentas invisíveis a captar sinais, recolher indícios, descrever práticas, atribuir sentido a gestos e palavras, entrelaçando fontes teóricas e materiais empíricos como quem tece uma teia de diferentes matizes. Tal é, a meu ver, a aventura da pesquisa científica (DUARTE, 2002, p. 152).

Logo, a pesquisa qualitativa, de acordo com Silveira e Córdova (2009), preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, o foco, portanto, acontece na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Investiga o universo de significados subjetivos, e vista disso, o objetivo da amostra visa à produção de informações aprofundadas e ilustrativas, seja ela pequena ou grande, o que importa é que esta amostra seja capaz de produzir novas informações (Ibid).

2.1.4 Os desafios e dificuldades da edificação

Fez-se necessário que fossem observados os jovens bolsistas, por conta de várias atitudes e conflitos gerados durante o projeto de extensão. O que me faz discordar de Silveira e Córdova (2009), que declaram que “pesquisadores qualitativos negam o padrão positivista aplicado ao estudo da vida social, visto que o pesquisador não pode lançar julgamentos ou permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa”, uma vez que isso não foi possível nesta pesquisa.

Confesso que encarar um espaço singular como a Sutil, de um histórico diferenciado, com uma vasta diversidade em todos os aspectos identitários e âmbitos que de lá faziam parte, foi um grande desafio. E, ainda vivenciar tudo ao lado de mais cinco universitários de perfis muito distintos, querendo a todo o momento provar suas identidades, admito que inúmeras vezes me vi em meio a tamanha complexidade. E me tomando do que diz Bauman (2005 p. 5), "é como se eu estivesse tentando esvaziar um oceano com um balde (grifos meus)".

No sentido do que esclarecem Souza e Vóvio (2010), na busca de querer abarcar toda essa realidade, constituída por uma rica diversidade de cenários e relações sociais, foram gerados muitos dados, algo que se tornou muito complexo na seleção para análise. Em determinados momentos, eu tive muita dificuldade de encontrar o meu lugar e minha função na pesquisa.

As investigações envolviam total interação entre pesquisadora (eu) e pesquisados(as) (jovens bolsistas e jovens da comunidade) e todos esses se inteiravam entre si e com outros de dentro da própria comunidade. Assim, como as identidades dos analisados se formavam e transformavam a todo instante, a minha também entrava em crise, através de toda essa interação que fazia parte de todo processo e desenvolvimento do projeto.

> [...] a identidade é formada na "interação" entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o "eu real", mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais "exteriores" e as identidades que esses mundos oferecem (HALL, 2011, p.11 e 12).

André (1995, p.29) ressalta que "o pesquisador faz uso de uma grande quantidade de dados descritivos: situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, que são por ele reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais". E, seguindo essa situação, busquei olhar para o que fosse de mais singular entre todos os envolvidos. E, novamente, acordando com Souza e Vóvio (2010, p. 7):

> A preocupação fundamental no processo de geração de dados parece-nos ser a de reunir um variado conjunto de informações, que aproxime pesquisador aos sujeitos, às suas histórias e práticas declaradas, à apreensão e compreensão de suas realidades e do contexto sócio-histórico em que estão imersos.

E conforme foi verificado, a pesquisa etnográfica pretende formular hipóteses, conceitos, abstrações e teorias. Para tanto, fez-se necessário um plano de trabalho aberto e flexível. Justifico tal afirmação, porque no decorrer do projeto a abordagem inicial era direcionada aos jovens da comunidade como, no entanto, posteriormente, as crianças começaram a ocupar espaços no projeto, nos deixando de certa forma, sem reações, pois não estávamos preparados para tal abordagem. Assim como também eu não contava com atitudes inesperadas e muito significantes dos bolsistas em relação ao reflexo do projeto de extensão em suas identidades. Porém, o mais significativo em relação à pesquisa, foi que toda a equipe assumiu a postura de pesquisadores(as).

Eles(as) tinham de desenvolver estudos investigativos da prática em que atuavam e observavam para posterior avaliação do projeto e produção de artigo para publicação. Contaminados também por minha pesquisa, eles contribuíram com diversas anotações para meu diário de campo, possibilitando, de fato, que meu plano de trabalho se tornasse aberto e flexível. Tal intervenção deu abertura para a inserção de alguns aportes da metodologia crítico colaborativa, visto que, ao tratá-los posteriormente como participantes da pesquisa, visando analisar significações do projeto em suas construções identitárias, eu não poderia mais fazê-lo de forma hierárquica, como se o meu saber e minhas ações estivessem em plano superior às deles.

Conforme enfatiza Martins (2004, p.284), citado por Souza e Vóvio (2010), “a análise qualitativa privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise”. No entanto, em meio às ações admito ter tido grande dificuldade em focar meu olhar ora para o projeto, ora para a pesquisa que dele derivava dentro da comunidade, e confesso que da minha parte foi impossível me equilibrar entre prestar um serviço e realizar a pesquisa.

Em muitos momentos, devido à empolgação e envolvimento dentro da comunidade, não soube dividir as tarefas entre ser bolsista do Projeto Voz Ativa e pesquisadora da pós-graduação. Tanto foi difícil e complexo que os(as) outros bolsistas(as) sentiram a necessidade de me apoiar e me ajudar na

coleta de dados e direcionamentos das observações, muitas vezes, trazendo anotações somente sob seus olhares, uma vez que eu geralmente ministrava e dirigia as oficinas. Luna (2011, p.23) atenta para o fato de que a “imersão na realidade e o compromisso com ela são sempre produtivos em termos de ação relevantes”, porém, só isso “não é suficiente para caracterizar a pesquisa”.

Portanto, destaca André (1995), que os núcleos de investigações vão sendo constantemente reavaliados e as técnicas de coleta revisadas; os instrumentos reformulados e os fundamentos teóricos também devem ser repensados. Sendo assim, a pesquisa etnográfica busca a descoberta de novos conceitos, novas relações e novas maneiras de compreensão da realidade.

2.1.5 Reunindo os construtores da obra: METODOLOGIA COMUNICATIVO-CRÍTICA (MCC)

Ampliou-se, então, o envolvimento dos jovens bolsistas na construção da ponte, desde as reuniões seguidas de estudos e fundamentação teoria ao preparo dos planejamentos, de materiais, abordagens e aplicações das oficinas. Seguindo a perspectiva de diálogo e ação comunicativa, sobre o agir comunicativo, aplicou-se o que Braga (2010), apoiada em Habermas e Freire, enfatiza quando diz que

> [...] cada um de nós se constitui enquanto ser humano a partir das interações, escolhas, decisões que fazemos, e que estas podem ser transformadas e potencializadas por meio da comunicação e do diálogo na busca por um objetivo comum: transformar a realidade e o mundo em que vivemos (BRAGA, 2010, p. 7).

Com base nessas afirmações, ficou evidente que os bolsistas estavam dispostos e abertos a dialogar. Foi então que achei de grande relevância oportunizar que continuassem a participar de minha pesquisa mesmo depois do Projeto Voz Ativa ter finalizado. E pretendendo entrevistá-los sob o intuito de investigar como o projeto de extensão havia os(as) influenciado, em especial no que diz respeito as suas identidades sociais de raça, gênero, sexualidade, de alguma forma, acatei também alguns direcionamentos da Metodologia

Comunicativo-Crítica (MCC), a fim de expor a eles(as) previamente o roteiro da entrevista, e também do grupo focal que seria realizado na comunidade com os jovens e as crianças, com o objetivo de promover um diálogo antes das entrevistas, para que houvesse a participação crítica de todos(as) na elaboração das questões, de modo que as tornassem viáveis e significativas para a pesquisa, efetivamente.

A MCC marca a intersubjetividade entre objeto e sujeito porque denota a capacidade de reflexão e autorreflexão dos envolvidos (BRAGA *et al*., 2010). Cabe destacar que a MCC de pesquisa foi elaborada pelo Centro Especial de Investigação Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona, cuja principal base é a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, que contou, ainda, com as elaborações de Paulo Freire sobre a ação dialógica e conhecimento (BRAGA *et al*., 2010).

Para as autoras, a MCC busca nos participantes, indivíduos capazes de linguagem e ação e compreendem o mundo no qual vivem e explicam suas ações no contexto em que vivem, oportunizando uma interpretação dos dados em conjunto com os investigadores. Desse modo, os momentos da pesquisa geram nos sujeitos a possibilidade de reflexão e de acordos, sendo ela mesma uma possibilidade de transformação da situação que está sendo investigada.

Dessa forma, para Braga *et al*. (2010) a MCC é apresentada tendo como foco a superação de desigualdades sociais, cujo ponto de partida é a reflexão crítica e da intersubjetividade; ela apresenta, ainda, seus próprios postulados e organização, aplicando uma ênfase especial nas interações e no diálogo que têm espaço na vida social, centrando-se nas dimensões sociais que suscitam a exclusão as que levam à inclusão.

Isso significa que, a dialogicidade não pode ser vista simplesmente como um instrumento usado pelo observador em coerência com suas proposições, porém, este deve vê-la como uma maneira de comunicação entre investigador e participantes (BRAGA *et al*., 2010).

Braga *et al*. (2010) se utiliza dos escritos de Habermas (1987) para enfatizar que está em questão o tipo habitual de objetividade do conhecimento, visto que o intérprete tem que participar da ação comunicativa, e que se vê confrontado no próprio espaço objetual, com as pretensões de validez ali impostas. Na descrição e nas interpretações de um ato de fala feita pelo

investigador, a tomada de postura de afirmação ou negação dos participantes, conforme os relatos de Braga *et al.*, (2010), embasados por Habermas (1987), tem de estar presente, na procura decursos de ação simplificados em termos típicos-ideais, ou seja, o significado das ações e da conduta de outros sujeitos, o significado das próprias palavras pronunciadas e escritas devem ser considerado como pertencente a um dado.

Na Metodologia Comunicativo-Crítica, consideramos as vozes dos indivíduos investigados no processo de pesquisa. Os sujeitos da pesquisa se convertem em agentes ativos, os quais refletem sobre a realidade em que estão inseridos; estes sujeitos, por meio do diálogo intersubjetivo e de sua reflexão irão decidir os aspectos que são importantes abordar, construindo considerações sobre sua realidade. A análise que se pretende levar adiante está baseada no diálogo igualitário, no qual as falas das pessoas não são vistas pelo status social, mas sim pelos argumentos que utilizam. Desse modo, Braga *et al.*, (2010) explica que deve-se priorizar as pretensões de validade em detrimento das pretensões de poder, assim, estará em um mesmo plano a palavra do pesquisador com estudos universitários e do pesquisado sem estudos acadêmicos – princípio da inteligência cultural e do diálogo igualitário.

Esse processo de participação dos sujeitos aumenta a reflexão, a criatividade e o rigor científico da análise. O investigador se vê obrigado a reanalisar suas interpretações, a reler o que sabe e revisar questionamentos, muitos dos quais surgem como novos; entendemos, então, que um processo de pesquisa vai além de uma simples de uma reafirmação. É por meio do diálogo e da reflexão dialogada, que Braga *et al.*, (2010) conclui que é dessa forma que chega-se à ciência, à profundidade científica, à rigorosidade ao conhecimento (princípio da dimensão instrumental da aprendizagem dialógica).

Portanto, um dos princípios-chave de toda a pesquisa deve ser a transparência; a todo sujeito participante serão explicados os objetivos e os processos da pesquisa, além disso, as partes do estudo estarão à disposição daqueles que queiram consulta-las e contribuir com opiniões.

As principais características da MCC Braga *et al.*, (2010, p.73 e 74) que foram utilizadas nessa pesquisa são:

- Sem hierarquia interpretativa: considera que todos(as) são capazes de interpretar a realidade em que vivem, não há uma

interpretação superior a outra, nem mesmo aquela da pessoa investigadora;

- Igual nível epistemológico: continuação da característica anterior visando que é importante que o(a) pesquisador(a) participe do processo comunicativo no mesmo plano de igualdade que as pessoas participantes, levando para o diálogo as suas vivências e saberes, podendo contrastar as teorias e investigações científicas;
- Conhecimento dialógico: foca no conhecimento dialógico, que integra a dualidade sujeito/objeto por meio da intersubjetividade e a capacidade de reflexão e autorreflexão, tendo como base a interação entre as pessoas, construindo um conhecimento na comunicação e no diálogo, e não em cima do poder.

Pensando por este prisma, posso até dizer que a própria execução do projeto de extensão também considerou as características da MCC, como veremos mais adiante na descrição das oficinas, nos discursos analisados e na elaboração do grupo focal.

A coleta de dados, nessa perspectiva, pode utilizar técnicas qualitativas ou quantitativas, a escolha vai depender do objeto da investigação. No primeiro caso, podemos usar observações comunicativas, relatos de vida comunicativos, grupos de discussão, etc.; já no segundo caso, os instrumentos podem ser testes provas objetivas, escalas, questionários, etc.

> [...]tendo em vista tais orientações para o desenvolvimento dessa metodologia, pode-se iniciar o processo de investigação considerando de uma questão de pesquisa, uma possível hipótese para a problemática, um levantamento bibliográfico acerca do tema e uma delimitação do marco teórico. Em seguida, passa-se dois momentos significativos de uma investigação: a coleta de dados e a análise com destino à obtenção dos resultados (BRAGA *et al.*, 2010, p. 74).

Porém, o mais importante, lembra Braga *et al.*, (2010), é que na metodologia comunicativa as análises, sejam elas qualitativas ou quantitativas, são feitas partindo de uma orientação comunicativa, que supõe três eixos; diálogo intersubjetivo, pretensões de validade e compromisso. Dessa maneira, temos dois caminhos a seguir, sendo o primeiro deles configurado pela

denúncia da problemática; o segundo significa ir além da denúncia, anunciando possibilidades práticas para sua superação.

2.1.6 A escolha dos materiais de construção: INSTRUMENTOS PARA GERAÇÃO E COLETA DOS DADOS

Visando os objetivos desta pesquisa, o objetivo geral consiste em: analisar quais as influências um projeto de extensão pode ter nas identidades de jovens participantes. Para tal investigação, os participantes foram divididos em dois grupos: os jovens bolsistas – acadêmicos e acadêmicas da Universidade Estadual de Ponta Grossa; e os membros da comunidade – crianças, adolescente e jovens, visto que os instrumentos se deram de formas distintas para concretização da análise e pesquisa, posto que, esta variedade de instrumentos pode ser vista como estratégia fundamental, que permite focalizar os diferentes âmbitos socializadores pelos quais circulam os sujeitos pesquisados e as trajetórias resultantes desse processo (SOUZA e VÓVIO, 2010).

A postura que assumimos numa pesquisa qualitativa, proporcionando um contato mais próximo entre os(as) pesquisados(as) e eu, com intuito de estabelecer uma relação de confiabilidade entre nós, me proporcionou a liberdade de observação, e me orientou na geração de dados (SOUZA e VÓVIO, 2010).

Em consonância com Souza e Vóvio (2010), desde o início do Projeto Voz Ativa, procurei ser honesta com os participantes, deixando-os sempre ciente de que minhas/nossas abordagens estavam sendo observadas e analisadas, e que gerariam dados para a minha pesquisa de pós-graduação. No aspecto “ética”, em relação ao compartilhamento de informações, possíveis implicações e modificações futuras, como também a divulgação dos resultados, busquei corroborar com respeito e cumplicidade com todos os participantes de modo que são procedimentos fundamentais numa pesquisa (SOUZA e VÓVIO, 2010).

2.1.7 Conhecendo os construtores “da ponte pra cá”: Jovens bolsistas

O Projeto Voz Ativa contou com a colaboração de seis distintos acadêmicos, de diferenciados cursos do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da UEPG. Os bolsistas residiam apenas durante o ano letivo na cidade de Ponta Grossa, sendo todos (as) pertencentes a outras cidades distintas. Todos(as) passaram por um processo seletivo para participar do Projeto Voz Ativa, realizado e efetivado pelo NUREGS.

A seleção dos bolsistas para entrevistas da geração de dados também se deu através de convites individuais por mim, dado que todos(as) já estavam à espera, conforme havíamos combinado anteriormente. Para dar início as entrevistas, primeiramente, também fora providenciado o TCLE de todos os participantes que espontaneamente aceitaram participar da entrevista, da mesma forma que já estavam ativos durante toda a pesquisa.

É válido ressaltar que as questões pautadas para o grupo de bolsistas participantes foram relacionadas somente às relações de gênero, étnicorraciais e identidade juvenil, adequada aos seus contextos e sobre todo o processo do projeto de extensão realizado.

E também não foi mencionado o nome de nenhum participante na pesquisa, sendo todos substituídos por pseudônimos, escolhidos por eles(as) durante a discussão da pauta da entrevista, de acordo com a metodologia adaptada à pesquisa, a MCC (Braga *et al*., 2010). Foi permitindo que todos(as) participassem em pé de igualdade da análise prévia das questões, para que refletissem sobre o que seria pertinente e importante para o objetivo da pesquisa, deixando-os(as) que se sentissem livres e à vontade (individualmente) para modificar, retirar e acrescentar no questionário o que julgasse necessário, dando sugestões muito significativas. O foco estabeleceu-se no conhecimento dialógico, entre pesquisado(a) e pesquisadora.

Como pseudônimos, todos(as) escolheram os nomes de Orixás, por conta da interpretação como tal, dos(as) mesmos(as) na abertura do evento realizado pelo NUREGS, como citado anteriormente.

De acordo com Theodoro (2005):

> Os mitos sobre os orixás, as histórias sobre valores da comunidade, envolvendo animais, crianças e adultos, bem como os toques de atabaques, baterias de escolas de samba, o bumba-meu-boi , os blocos afros, o frevo, a congada e muitas outras formas de festejos e danças, revelam força de vida, contam como são os orixás – nossa essência mais profunda – falando dos heróis da comunidade, ensinando amizade, perdão, responsabilidade e Buscando caminhos nas tradições dando identidade cultural a todo um grupo de brasileiros, que só aprendeu a ter vergonha de suas raízes (THEODORO, 2005, p. 96-97).

A autora ainda destaca que, “por meio de uma releitura dos elementos que compõem as culturas negras no Brasil é que poderemos tentar um meio, um aprofundamento pedagógico, ou seja, “capaz de resgatar para todos os brasileiros uma cultura nossa, considerada até agora marginal” (p. 97).

A apresentação dos bolsistas:

PSEUDÔNIMO ESCOLHIDO	DESCRIÇÃO BIOGRÁFICA
NANÃ	**“A mais temida dos orixás, a mais respeitada, mais velha, poderosa e séria” (BARCELLOS, 2002, p. 93). Mulher, se autodeclara[15] parda, 21 anos, solteira, nascida em Presidente Prudente/SP; reside atualmente na zona urbana central de Ponta Grossa; acadêmica do 3º ano de Jornalismo; entrou na UEPG através do sistema de cotas para escolas públicas; permaneceu no Projeto Voz Ativa no período de um ano.**
OBÁ	**“É a segunda esposa de Xangô, enganada por Oxum, que a levou a cortar sua própria orelha para oferecer a Xangô; [...] é poderosa sábia, madura e realista” (BARCELLOS, 2002, p. 85). Mulher, se autodeclara preta, 24 anos, casada, nascida em Ponta Grossa/PR; reside na zona urbana central de Ponta Grossa; acadêmica do 4º ano de Licenciatura em História e ingressou na UEPG através do sistema de cotas para escolas públicas; permaneceu no Projeto Voz Ativa pelo período de seis meses.**
OBALUAÊ	**“Também conhecido como Omolu, é o Orixá que cobre o rosto, está no organismo, no funcionamento do organismo. Na dor dos sentimentos pelo mau funcionamento dos órgãos” (BARCELLOS, 2002, p. 63). Homem, se autodeclara preto, 23 anos, solteiro, nascido em Palotina/PR; atualmente reside na zona urbana central de Ponta Grossa/PR; Recém-graduado em Letras/Espanhol, entrou na UEPG através do sistema universal; iniciou o curso de Bacharelado em Educação Física na UEPG; permaneceu no Projeto Voz Ativa pelo período de um ano.**
OSSAIM	**“Também chamado de Ossãe, o deus das ervas, dono das matas, Orixá da medicina, da cura, da convalescença” (BARCELLOS, 2002, p. 57). Mulher, se autodeclara branca, 21**

[15] A autodeclaração se deu conforme os critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

	anos, solteira, nascida em Prudentópolis/PR; atualmente reside na zona urbana central de Ponta Grossa/PR; acadêmica do curso de Licenciatura em Letras/Espanhol do 4º ano; ingressou na UEPG através do sistema universal; estudou em escola privada; permaneceu no Projeto Voz Ativa pelo período de seis meses.
OXUM	**"Primeira esposa de Xangô, a mais amada por ele, mãe da água doce, Rainha das cachoeiras, deusa da candura e da meiguice, Dona do ouro, Orixá da prosperidade, da riqueza, ligada ao desenvolvimento da criança ainda no ventre da mãe" (BARCELLOS, 2002, p. 77). Mulher, se autodeclara branca, 22 anos, solteira, nascida em Itapeva/SP; atualmente reside na zona urbana central de Ponta Grossa/PR; acadêmica do curso de Bacharelado em História do 4º ano; já aprovada em outro vestibular vai iniciar o curso de Licenciatura em História também pela UEPG; ingressou na UEPG através das cotas para escolas públicas; permaneceu no Projeto Voz Ativa pelo período de seis meses.**
OXUMARÉ	**"É o Arco-Íris, sinal de bons tempos, de bonança. È o Orixá da riqueza, do dinheiro, chamado carinhosamente de 'o banqueiro dos Orixás'" (BARCELLOS, 2002, p. 60). Homem, se autodeclara amarelo, 21 anos, solteiro, nascido em Castro/PR; atualmente reside na zona urbana central de Ponta Grossa/PR; acadêmico do curso de Licenciatura em História; ingressou na UEPG pelo sistema de cotas para escolas públicas; já aprovado em outro vestibular, vai iniciar o curso de Bacharelado em Jornalismo também na UEPG; permaneceu no Projeto Voz Ativa pelo período de onze meses.**
XANGÔ	**"Talvez, o Orixá mais cultuado e respeitado no Brasil, porque ele foi o primeiro deus iorubano, por assim dizer, que pisou em terras brasileiras; é o Orixá mais vaidoso e mais conquistador entre os deuses masculinos africanos" (BARCELLOS, 2002, p. 67). Homem, se autodeclara branco, 21 anos, solteiro, nascido em Belo Horizonte/MG; atualmente reside na zona urbana de Ponta Grossa/PR; acadêmico do curso de Bacharelado em História; ingressou na UEPG pelas cotas para escolas públicas; permaneceu no Projeto Voz Ativa pelo período de seis meses.**

Dos instrumentos;

Durante o processo da pesquisa, foram selecionados vários instrumentos de dados, como gravação de relatos em vídeo, relatos para o relatório da SETI, atas, planejamentos, no entanto, a análise através de entrevistas individuais se tornou mais adequada, por conta do direcionamento e foco nos objetivos a serem verificados, que giraram em torno de questões identitárias e conflitos enfrentados durante a extensão.

- Entrevistas (semiestruturadas) com os jovens bolsistas em áudio (as datas de realização das entrevistas seguem juntamente com

> os discursos recortados, nos momentos das análises dos mesmos).

Segundo Gil (1991), a entrevista é a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e permite lhe formular perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social, mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (GIL, 1991).

Deste modo, vale aqui enfatizar que optamos pela entrevista, porque ela é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizadas no âmbito das Ciências Sociais, considerada como a técnica por excelência na investigação social, por sua flexibilidade, e é adotada como técnica fundamental de investigação nos mais diversos campos (GIL, 1991). Conforme a metodologia utilizada, foi dedicada atenção especial ao processo de seleção dos participantes, como também no nivelamento do tema e formulação das perguntas.

Nesta pesquisa, as entrevistas foram registradas em áudio (gravador) seguidas de transcrições para análises e também que neste tipo de entrevista as perguntas são formuladas previamente, seguindo uma sequência de perguntas. As transcrições foram realizadas pela acadêmica do curso de Letras, Amanda Chofard, da Universidade Estadual de Londrina.

Sobre as marcas da oralidade das vozes, optei por mantê-las, visto que não era o meu objetivo submetê-las a análise, considerei o que diz Dijk (2010)sobre a análise dos ECD (Estudos Críticos do Discurso), que “consideram que a gramática da língua é a mesma para todos [...] e não vão variar em função do poder do falante [...] o abuso de poder pode-se manifestar através da variação de escolhas lexicais [...]”. Partindo dessa afirmação, optei por sustentá-las nas transcrições, considerando que os entrevistados(as) provinham de contextos muito distintos. E por conta da abordagem do *rap* como estilo musical, reforçou ainda mais a escolha pela fidelidade às vozes, visto que, o *rap* tem sua linguagem especificamente marcada no discurso. Somente foram padronizadas as vozes que provinham dos diários de campo, conforme foram descritas por quem (bolsistas) observou e colheu.

O recorte dos discursos formou-se através dos temas que foram surgindo em comum entre todos, isto é, os mais salientes, constituindo eixos temáticos (JOVINO, 2005).

Com almejo em responder aos objetivos geral e específicos: “Qual o papel da extensão na formação dos jovens bolsistas participantes? E quais conflitos, embates, disputas, em termos de identidades podem surgir entre os jovens bolsistas durante a realização do projeto de extensão?”; os discursos virão em vários momentos do trabalho, em especial no Capítulo IV – Sobre a Ponte.

2.1.8 Conhecendo os construtores “da ponte pra cá”: Jovens da comunidade

Para dar início ao pré-teste, foi providenciado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de todos os participantes da comunidade, que espontaneamente aceitaram participar da pesquisa (parte das análises), tanto os de maiores, quanto os de menores, por seus responsáveis.

As crianças, adolescentes e jovens que participaram do Projeto Voz Ativa são todos (as) moradores da Comunidade Sutil, têm idade entre 6 a 21 anos, entre meninos e meninas, num total de dezoito participantes.

A seleção dos jovens da comunidade para participação do projeto de extensão Voz Ativa se deu por meio de convites na escola, pessoalmente por mim, no período em que ainda trabalhava na Escola Especial, conforme já foi relatado. E outros na própria comunidade, sendo que alguns deles(as) foram de livre e espontânea vontade, como por exemplo, os(as) mais velhos(as) que já não frequentam mais a escola, e trabalham na zona rural próximo à comunidade.

Para análise efetiva, o critério de escolha foi conforme iam surgindo os dados nas oficinas, através de anotações, em alguns momentos colhidos por mim, outros pelos outros bolsistas. Este processo se configurava conforme víamos e/ou ouvíamos algo que não poderia ser descartado e negociávamos

entre nós, por meio de gestos e olhares, conforme quem estivesse disponível para tal anotação, enquanto ou outros ministravam a oficina. As anotações não ficavam restritas só a mim, compartilhávamos entre todos(as) os bolsistas.

Do diário de campo em meio às oficinas, os jovens foram comunicados(as) em período de extração dos dados. E que para que não se tornasse incômodo, deixávamos as anotações à responsabilidade do bolsista que não estivesse ministrando a oficina no momento.

Posteriormente, quando surgiu a ideia e a necessidade do Grupo Focal, todos(as) foram informados e convidados(as) a participar, inclusive os bolsistas, para que se inteirassem, opusessem e também participassem da elaboração do método, o qual foi realizado em forma de oficina, para não causar estranhamento nos participantes.

> O diário é mais um dos instrumentos metodológicos usados para registro sistemático de eventos que podem ser importantes para a compreensão do processo dinâmico da pesquisa. Seu uso presta-se para o registro de determinadas reações e expressões dos participantes e também a auto-reflexão por parte das pesquisadoras. Coerentemente com a concepção de letramento aqui adotada, mostra-se fundamental para descrever o contexto em que estão situados os vários eventos de letramento do qual participam pesquisadores e pesquisados. (SOUZA e VÓVIO, 2010, p. 12).

Assim como para os bolsistas, foram utilizados pseudônimos para os participantes da Sutil, estes escolhidos por mim e posteriormente questionado por eles(as), não existindo contestação, a não ser os dois que participaram do pré-teste, que escolheram seus próprios pseudônimos, para homenagear dois personagens que representaram, em virtude de um vídeo realizado com nossa colaboração, em conjunto com as escolas em que estudavam os participantes dos 3 níveis: Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental, II e Ensino Médio, para um concurso nacional, chamado “Curta histórias[16]”.

Segue a apresentação dos participantes da comunidade;

PSEUDÔNIMO	DESCRIÇÃO BIOGRÁFICA
Enedina Alves Marques	**Mulher, 19 anos, nascida na Sutil e atualmente reside em Ponta Grossa com uma tia; se autodeclara preta;**

[16] Ver mais: http://curtahistorias.mec.gov.br/. Acesso em: 10 de setembro de 2015.

	possui o Ensino Médio completo, com **técnico *em* Prótese Dentária; trabalha como babá numa residência em Ponta Grossa.**
André Rebouças	**Homem, 18 anos, nascido na Sutil e atualmente reside em Ponta Grossa com parentes; se autodeclara preto; desistente do 2º ano do Ensino Médio; trabalha em um supermercado em Ponta Grossa.**
Pérola Negra – 19 anos	**Mulher, nascida na Sutil e atualmente reside na comunidade; se autodeclara preta; possui o Ensino Fundamental completo, trabalha nas colheitas das comunidades vizinhas.**
Pérola Negra – 18 anos	**Mulher, nascida na Sutil e atualmente reside na comunidade; se autodeclara preta; possui o Ensino Fundamental completo, trabalha nas colheitas das comunidades vizinhas.**
Pérola Negra – 15 anos	**Homem, nascido em Ponta Grossa e atualmente reside na comunidade; se autodeclara pardo; possui o Ensino Fundamental incompleto; não trabalha.**
Pérola Negra – 16 anos	**Homem, nascido em Ponta Grossa e atualmente reside na comunidade; se autodeclara pardo; possui o Ensino Fundamental incompleto;**
Pérola Negra – 15 anos	**Homem, nascido na Sutil, reside na comunidade; se autodeclara branco; cursa Técnico Agrícola em Palmeira;**
Pérola Negra A – 15 anos	**Mulher, nascida na Sutil, reside na comunidade; se autodeclara preta; cursa o Ensino Fundamental, 9º ano na Escola Especial.**
Pérola Negra B – 15 anos	**Mulher, nascida na Sutil, reside na comunidade; se autodeclara preta; cursa o Ensino Fundamental, 9º ano na Escola Especial.**
Pérola Negra – 15 anos	**Mulher, nascida na Sutil, reside na comunidade; se autodeclara preta; cursa o Ensino Fundamental, 8º ano na Escola Especial.**
Pérola Negra – 14 anos	**Homem, nascido na Sutil, reside na comunidade; se autodeclara preto; cursa o Ensino Fundamental, 8º ano na Escola Especial.**
Pérola Negra – 14 anos	**Mulher, nascida na Sutil; residia na**

	comunidade; se autodeclarava preta; cursava o Ensino Fundamental, 8º ano na Escola Especial.
Pérola Negra – 13 anos	**Mulher, nascida na Sutil, reside na comunidade; se autodeclara preta; cursa o Ensino Fundamental, 7º ano na Escola Especial.**
Pérola Negra – 12 anos	**Mulher, nascida na Sutil, reside na comunidade; se autodeclara preta; cursa o Ensino Fundamental, 6º ano na Escola Especial.**
Pérola Negra – 11 anos	**Homem, nascido na Sutil, reside na comunidade; se autodeclara preto; cursa o Ensino Fundamental, 6º ano na Escola Especial.**
Pérola Negra – 10 anos	**Mulher, nascida na Sutil, reside na comunidade; se autodeclara preta; cursa o Ensino Fundamental I, 4º ano na Escola Especial II.**
Pérola Negra – 8 anos	**Homem, nascido na Sutil, reside na comunidade; se autodeclara preto; cursa o Ensino Fundamental I, 3º ano na Escola Especial II.**
Pérola Negra – 6 anos	**Mulher, nascida na Sutil, reside na comunidade; se autodeclara preta; cursa o Ensino Fundamental I, 1º ano na Escola Especial II.**

Dos instrumentos;

- Diário de campo das oficinas, em específico “Conceito de comunidade, quilombo e colônia) (as datas de colhimento das anotações seguem juntamente com os discursos recortados, nos momentos das análises dos mesmos);
- Pré-teste do Grupo Focal
- Grupo Focal com os jovens da comunidade

Através de uma linguagem não acadêmica e mais informal, foi realizado o pré-teste do grupo focal com dois dos jovens da comunidade e um bolsista. Seguindo a MCC (Braga *et al*., 2010), estendi a estratégia metodológica aos jovens da comunidade, expondo a problemática de pesquisa, dando total liberdade para que ambos ajudassem na elaboração das questões a serem

realizadas no grupo focal que viria a ser realizado na comunidade para todos(as) os(as) outros(as).

De acordo com MARCONI e LAKATOS (1996), os pré-testes, devem ser realizados previamente com o questionário já elaborado numa versão não definitiva, pra que seja analisado e posteriormente reformulado para a versão final, a fim de serem detectadas falhas, adaptação do contexto e da linguagem.

O pré-teste foi realizado com um jovem de 18 anos e uma jovem de 19, ambos pertencentes à comunidade Sutil; também se fez presente um jovem ex-bolsista, o Obaluaê, que contribuiu na elaboração do questionário, como também no processo do pré-teste do grupo focal no papel de moderador, visto que seu papel é o de facilitar o processo de conversação entre os membros do grupo, para que as discussões de desencadeiem sobre o assunto desejado (BUNCHAFT e GONDIM, 2004, p.66).

No grupo focal, a interpretação do significado da experiência individual ou grupal é comumente obtida na pesquisa qualitativa pelo uso de suas técnicas inspiradas em técnicas não-direcionadas e grupais, usadas na psiquiatria (GOMES, 2005). Constituído por um grupo de pessoas previamente selecionadas, para discutir e comentar um tema que seja interesse da pesquisa, a partir de suas experiências pessoais (Ibid.).

A essência do grupo focal está no foco da interação entre os participantes e os pesquisadores, com o objetivo de colher dados a partir de uma discussão focada em assuntos (IERVOLINO e PELICIONI, 2001).

Após a realização com os dois jovens, foi elaborada juntamente com eles outro questionário e novas estratégias sugeridas por eles mesmos, os quais consideram uma linguagem muito formal e “difícil” segundos os dois, e assuntos repetitivos. Também sugeriram que o que fosse realizado na comunidade fosse feito de forma mais lúdica, ao passo que se sentiram muito tensos.

Duas semanas após o pré-teste, em conjunto com três voluntários e a jovem ex-bolsista, Obá, elaboramos o grupo focal, de forma que se parecesse uma oficina, da mesma maneira que eram realizadas, no período da extensão. Findado planejamento, realizamos o grupo focal na comunidade Sutil.

O grupo teve a presença de todos os participantes do projeto na comunidade, e ainda algumas crianças, e mães que não contávamos.

Por conta do assunto em questão, que girou em torno de todo desenvolvimento do Projeto Voz Ativa, como as oficinas, confesso ter considerado de acerto parcial, justifico que senti que todos(as) estavam muito empolgados com o nosso retorno, entretanto, ainda parecia ser um incômodo um trazer o assunto – relações raciais – à tona, ou que de alguma forma os lembrassem sobre o enfrentamento ao preconceito que vivenciam. Por conta desse embate, acredito que poderia ter extraído informações mais precisas e objetivas se tivesse realizado entrevistas individuais, como realizei com os bolsistas.

O grupo focal como procedimento é uma abordagem bastante significativa e proveitosa, visando que normalmente é realizada através da formação e um circulo, e adaptadas estratégias de motivações para acontecera interação (RESSEL, BECK, GUALDA, HOFFMANN, SILVA, SEHNEM, 2008).

Na Sutil, fizemos em forma de dinâmicas, em que todos(as) também ficaram em círculo. Pusemos músicas, intercalamos com brincadeiras, uma vez que previ que poderiam comparecer as crianças, já que sempre estiveram prontas e dispostas a participar das oficinas. Contudo, constatei que o bloqueio ainda permanecia lá, e que falar sobre questões raciais, mesmo que as perguntas não estivessem diretamente estruturadas a questioná-los, ainda se fazia muito difícil em grupo, pois, em vários momentos eles me chamavam para relatar ou desabar individualmente, durante a tarde em que passamos lá para realização dessas atividades.

A manifestação dos discursos virá em vários momentos do trabalho, em especial no Capítulo IV – Sobre a Ponte, com intuito de responder o objetivo geral e a questão específica; “Que influências pode ter um projeto de extensão com foco em questões raciais na identidade racial dos jovens participantes da comunidade?”

CAPÍTULO III

ATRAVESSANDO A PONTE

A ponte não é de concreto, não é de ferro
Não é de cimento
A ponte é até onde vai o meu pensamento
A ponte não é para ir nem pra voltar
A ponte é somente pra atravessar
Caminhar sobre as águas desse momento
(Lenine)

As pontes são de vital importância para o desenvolvimento do país, são elementos indispensáveis de um sistema viário, desempenham diversas funções sociais, vinculam pessoas e povos, proporcionando o seu desenvolvimento e conectando-os não só de maneira econômica, mas também cultural (COSTA e BESSA, 2013).

Para abordarmos sobre a ponte que liga a pesquisa/teoria ao ensino/prática, a conversação da Universidade, Comunidade e Escola, sob o intermédio da Extensão, foi necessário inicialmente sondar os dois pontos extremos da ponte, para analisarmos o processo.

Primeiramente, enfatizar qual é a proposta essencial da universidade, o que os próprios documentos dizem, no que concerne principalmente sobre seu compromisso social com todos e todas. Posteriormente, explanar a respeito das direções dadas para a prática do ensino, questão de ordem fundamental pensando na preparação dos jovens bolsistas enquanto acadêmicos, por meio dos documentos que norteiam o professor e a professora, já graduados(as) e fora da academia, inseridos(as) no contexto da prática.

Essa especulação foi também necessária para refletir a forma viável de estabelecer a conexão através da ponte, da extensão, isto é, dos acadêmicos ainda enquanto extensionistas. E, olhando por esse viés, foi possível pensar na extensão no sentido de ponte sob outro panorama, uma vez que após a sua construção, e depois de muitos tráfegos, foi possível perceber estando em ambos os lados – A e B – que *“o mundo é diferente da ponte pra cá”.*

3.1 Lado A – Academia

Da primeira extremidade, verificamos que, segundo o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), inserido no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2013) da UEPG, a universidade é considerada como um lugar plural, sem distinção das diferenças e também de respeito com as individualidades. Tem a missão de formar profissionais qualificados, mas também em formar opinião e defender ideais, priorizando o novo e o especial nas relações com os professores, colegas e com a comunidade, tem a responsabilidade tanto pela socialização do conhecimento, quanto pela produção de novos conhecimentos (UEPG, 2013).

> Quando se diz que sua meta é produzir conhecimento e torná-lo acessível, isso quer dizer que cabe a ela “(...) não apenas fazer descobertas originais, mas também difundir criticamente os conhecimentos produzidos e socializá-los” A atividade da Universidade deve, portanto, “(...) constituir-se em um trabalho social e politicamente relevante, responsável e competente”, na opinião do mesmo autor (UEPG, 2013 p.74).

A Universidade exerce um lugar importante na sociedade contemporânea, atua na nossa construção enquanto sujeitos, a de outros sujeitos e do coletivo, pressionada pelos processos de globalização e pelos avanços tecnológicos, deve estar em constante reflexão crítica (UEPG, 2013).

Deste modo, é necessário repensarmos no termo sociedade, que suscetível, de algum modo, frequentemente está sendo mencionado em todos os âmbitos das ciências, e surgirá nas duas extremidades da ponte.

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da instituição afirma que a academia deve romper efetivamente com a imposição excessiva das estruturas curriculares na graduação. Há a necessidade de repensar e reconhecer a existência de vários métodos de aquisição/produção do conhecimento, validando-os e permitindo que cada aluna e aluno utilizem-no de acordo com as suas potencialidades.

> Evidencia-se, portanto, a importância de construir continuamente uma estrutura curricular que permita incorporar outras formas de aprendizagem e de formação presentes na realidade social e na própria Universidade. O projeto pedagógico de cada curso concretiza-se, assim, no cotidiano, pelas práticas que o caracterizam pelo que estimula, pelos

> valores e atitudes que promove, não se reduzindo à sala de aula, aos conteúdos ministrados (UEPG, 2013, p.78).

A graduação não deve se limitar a apenas uma profissionalização precisamente técnica, e sim possibilitar o desenvolvimento de "[...] competências de longo prazo e a constituição de uma relação com o conhecimento que leve à efetiva leitura e ação crítica sobre seus fundamentos" (UEPG, 2013).

> A finalidade que justifica a existência da UEPG enquanto Instituição de Ensino Superior do complexo educacional do Estado do Paraná e que baliza seus objetivos estratégicos, táticos e operacionais consiste, de modo geral, em proporcionar à sociedade meios para dominar, ampliar, cultivar, aplicar e difundir o patrimônio universal do saber humano, capacitando todos os seus integrantes a atuar como força transformadora. Tal finalidade se sintetiza na ideia de ação unitária entre o ensino de graduação e pós-graduação, a pesquisa e a extensão (UEPG, 2013, p. 28).

Desse modo, percebemos que a Universidade está integralmente compromissada com a educação do estudante e destacamos alguns dos comprometimentos citados no PDI: praticar e desenvolver ciência; valorizar as múltiplas formas de conhecimento e expressão, técnicas e científicas, artísticas e culturais; refletir criticamente sobre a sociedade em que vive; participar do esforço de superação das desigualdades sociais e regionais; assumir o compromisso com a construção de uma sociedade socialmente justa, ambientalmente responsável, respeitadora da diversidade e livre de todas as formas de opressão ou discriminação de classe, gênero, etnia ou nacionalidade.

Através do processo de reflexão sobre o papel da universidade, destaca-se a necessidade em proferir e adentrar as discussões em torno das relações entre teoria e prática, das possibilidades de perspectivas interdisciplinares e da efetiva união entre ensino, pesquisa e extensão como indicadores de melhoria da qualidade do ensino ofertado (UEPG, 2013, p. 76).

3.1.1 Lado B – Práticas de ensino/comunidade

Na outra extremidade da ponte estão as práticas educativas, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são os instrumentos responsáveis por nortear professores e professoras no que se julga proeminente para o aprimoramento didático do processo ensino-aprendizagem no contexto educacional com objetivos além, para o crescimento e progressão da sociedade. Têm a finalidade de referenciar e subsidiar os técnicos e professores, nas discussões dos currículos da área em todos os estados e municípios.

Elaborados desde 1995, e publicados em 1997, os PCNs, proveniente de um longo estudo, amparados por renomados teóricos, e realizados por muitos educadores que, preocupados com o desenvolvimento da educação no país e incomodados com as práticas pedagógicas de ensino, já de início propunham:

> Ao Professor:
> Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade. Sabemos que isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade (BRASIL, SOUZA, 1997, p. 4).

Dentro deste contexto os PCN de Língua Portuguesa (1998) propõem:

> Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, SOUZA, 1998, p.5).

De acordo com Souza (1997), os PCNs são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região e, atualmente, trazem a proposta através de dez volumes, incluindo um documento de Introdução, seis

documentos referentes às áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física; três volumes com seis documentos referentes aos Temas Transversais, que explica e justifica a proposta de integrar questões sociais, documentos sobre Ética, documentos de Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, e de Meio Ambiente e Saúde.

> Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos (BRASIL, SOUZA, 1997, p. 13).

E de acordo com os documentos oficias PCNs (1998), Ferreira (2006) revela que é válido salientar sobre a pertinência em refletir criticamente sobre o seu papel como professor ou professora no contexto em que atuará. Sobre o significado de ser professor (a), no qual assume na prática a missão de instigar e estimular as mentes a desvendar o mundo por suas próprias conclusões.

3.1.2 PONTE – A Extensão

A extensão, ponte que liga os dois pontos no mesmo plano, mas, que não são acessíveis, comprova de acordo com o PDI a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão. E que, esta articulação entre pesquisa e extensão. traz implicações que enaltecem mais as perguntas do que as respostas.

> [...] pressupõe um trabalho com a indagação e a dúvida científica, capacitando o aluno a ter uma independência intelectual que lhe possibilite continuar aprendendo e que se traduza na prática social como pessoa e como profissional. Nesta perspectiva, a extensão, vinculando com a produção do conhecimento à prática social, permitirá uma relação

> transformadora entre as instituições de Ensino Superior e a Sociedade (UEPG, 2013 p. 75).

Conforme o Plano Nacional de Extensão Universitária (PNEU, 2012), a “Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade”.

Seguindo tais afirmações, destacamos os princípios mais relevantes para essa pesquisa, sobre a Política de Extensão e Assuntos Culturais da UEPG, como: indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; respeito à diversidade e pluralidade de pensamento; equidade no desenvolvimento acadêmico institucional ancorado na qualidade, na estabilidade e na pertinência e promoção de diálogo entre o saber científico e/ou humanístico produzido na Universidade e os saberes leigos, populares e tradicionais advindos de diferentes culturas (UEPG, 2013).

De acordo com o PNEU, através das necessidades práticas do governo e carências da sociedade, na primeira metade do século XX surgiu a universidade brasileira, por meio da união de escolas superiores isoladas, que expunham um potencial existente em uma ou outra área.

Neste mesmo século, sentiu a necessidade de difundir o saber ali acumulado e criaram-se conferências tidas como “lições públicas”, colocando as universidades já próximas das comunidades, sob pressão do Movimento Estudantil. Em consonância, foi criado o Projeto RONDON, pelo governo militar, e também o Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC), ambos com o intuito de levar o estudante universitário a se engajar num plano de país marcado pelo desenvolvimentismo e tecnicismo.

No início eram ações mais assistencialistas, voltadas para as populações mais carentes, somente depois com caráter de extensão é que passaram a questionar tais ações desenvolvidas. Sendo já considerada como uma função e papel da universidade, a extensão começou a ser percebida como um processo que articula o ensino e a pesquisa, que organiza e assessora os movimentos sociais que estavam surgindo.

A institucionalização passava a ser perseguida, só que em sua dimensão processual, envolvendo toda a universidade e não mais através de

programas concebidos fora do espaço acadêmico. Entre os anos 1950 e 1960, os estudantes brasileiros, organizados na União Nacional dos Estudantes (UNE), constituíram movimentos culturais e políticos, vistos como essenciais para a formação das lideranças intelectuais de que carecia o país. Assim estavam definidas as áreas de atuação extensionista, antes mesmo que o conceito fosse formalmente definido (FORPROEX).

Sob o Decreto Lei n. 19.851/1931 a extensão foi registrada no Brasil, como uma modalidade de curso, conferência ou assistência técnica rural, destinada aos diplomados. Suas finalidades eram o progresso da ciência (por meio da pesquisa) e a transmissão do conhecimento (por meio do ensino) (UEPG, 2013).

A extensão convocava a universidade para o aprofundamento de seu papel como instituição comprometida com a transformação social, que aproxima a produção e a transmissão de conhecimento de seus efetivos destinatários (PAULA, 2013). E ainda, "a extensão deve ser parte indispensável da rotina universitária, institucionalizando-se tanto do ponto de vista administrativo como da prática acadêmica (FORPROEX)"[17].

3.1.3 "Eu e Freire"

O subtítulo "Eu e Freire", como também o próximo subtítulo "Eu e Brown" estão associados a um *rap* composto por um *rapper* brasiliense, Gog, intitulado de "Eu e Lenine", abordando a simbologia da ponte no contexto de Brasília, no qual se utilizou de intertextos tanto com o *rap* "Da ponte pra cá" de Brown, quanto com uma música composta pelo cantor Lenine, "A ponte", da qual também se utilizam da metáfora sobre a ponte material e simbólica em suas composições. Seguindo tais referências, trago a seguir os diálogos que estabeleci com Freire (1970) e Brown.

Sob críticas de Paulo Freire na década de 1970, surge a reflexão: vamos falar de comunicação em vez de extensão? (CALHEIROS e STADLER, 2010).

---

[17] Sobre a história da Extensão mais detalhada: http://www.renex.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=20. Acesso em 12 de agosto de 2015.

No início do fechamento desta pesquisa, apenas me baseei nas teorias e reflexões de Freire (1983) sobre minha experiência em campo. E, também, ancorada nas metodologias escolhidas e utilizadas neste trabalho, as quais tiveram que ser revistas, modificadas e adaptadas em todo desenvolvimento da pesquisa, principalmente conforme se deu a interação dos jovens bolsistas e jovens da comunidade, é que pude chegar nesta percepção em relacionar o projeto de extensão com uma ponte. A metáfora utilizada surgiu não só pela forma de construção da mediação – academia à comunidade – como também se apoiou e se sustentou como tal, sob algumas afirmações a respeito do próprio conceito de extensão, pensando na extensão como um processo de ensino, mas que também se pesquisa e se faz ciência:

> A extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados/acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade (FORPROEX, pg. 11)

Para Freire (1983), a extensão pode ser facilmente compreendida como transmissão envolvendo o sujeito ativo (o que estende), o conteúdo (que é escolhido por quem estende), o recipiente (do conteúdo), a entrega (de algo que é levado por um sujeito que se encontra “atrás do muro” àqueles que se encontram “além do muro”, “fora do muro”, daí que se fale em atividades extra-muros), o messianismo (por parte de quem estende), a superioridade (do conteúdo de quem entrega), da inferioridade (dos que recebem), do mecanicismo (na ação de quem estende) e, por fim, na extensão como invasão cultural – através do conteúdo levado, que reflete a visão do mundo daqueles que levam, que se superpõe à daqueles que passivamente recebem.

O autor destaca que esta intervenção do extensionista envolve qualquer que seja o setor em que se realize a necessidade que sentem aqueles que a fazer ir até a “outra parte do mundo”, considerada inferior, para, à sua maneira, “normalizá-la”. Para fazê-la mais ou menos semelhante a seu

mundo. Daí que, em seu “campo associativo”, o termo extensão se encontre em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação, etc. (FREIRE, 1983, p. 12-13).

Tais termos salienta Freire (1983), delineiam atuações que definem o homem em quase “coisa” e o negam como um ser de transformação do mundo e negam também a formação e a constituição do conhecimento autêntico. O que consequentemente descarta a reflexão aos que são os objetos/sujeitos envolvidos na extensão (Ibid).

A extensão para Freire (1983) não tem poder de persuasão, qualquer que seja o seu conteúdo, isso é “domesticação”, uma vez que o(a) extensionista problematiza uma situação concreta, objetiva e real e busca atuar criticamente sobre ela. Sim, este é o verdadeiro trabalho do educador, que atua com outros homens sobre a realidade que os mediatiza, entretanto, o educador também deve educar-se e não é estender algo desde a “sede do saber”, até a “sede da ignorância” para “salvar” com este saber os que habitam neste espaço (Ibid). Aprender e ensinar: é um movimento de mão dupla no processo de tornar-se pessoa (SILVA, 2003).

O mais comum do processo de um projeto de extensão é que o objetivo fundamental do extensionista em meio a ação é tentar fazer com que aqueles, os atingidos, substituam seus “conhecimentos” associados a sua ação sobre a realidade, por outros, e nesta ação está implícita conotação indiscutivelmente mecanicista (FREIRE, 1983).

Concordo com todas as afirmações freirianas, porque ao adentrar na comunidade Sutil, eu, enquanto extensionista, assim como também os outros bolsistas, não conseguimos internalizar de imediato as leituras prévias e, além de interpretarmos como assistencialismo as ações, logo na primeira oficina realizada fomos depositando nossos conhecimentos sobre os jovens e crianças, de maneira operacionalizada.

O resultado da primeira oficina foi de frustração, levando em consideração o despreparo para lidar com jovens de faixas etárias distintas, o estranhamento dos jovens com os bolsistas, dos bolsistas com a recepção da comunidade. Adentramos o local acreditando que estes jovens nos receberiam de forma passiva, aceitando e recebendo nossas imposições (no caso, a dança, como se todos eles gostassem de dançar), sem levar em consideração

que eles tinham opinião crítica, suas experiências de vida e também com outros extensionistas – até mesmo políticos – que deixaram um rastro negativo dentro do ambiente, buscando alguma forma de promoção pessoal ou profissional, sem um retorno efetivo para os membros da comunidade.

Pude perceber essa criticidade efetivamente nas falas dos dois jovens durante o pré-teste do grupo focal realizado por mim e outro jovem bolsista, o Obaluaê, e com dois jovens da comunidade, sob os pseudônimos (escolhidos por eles mesmos) de Enedina Alves Marques, 19 anos e André Rebouças, 18 anos, a primeira questão feita por mim foi: vocês já haviam participado de algum outro projeto como o Voz Ativa?

ANDRÉ- *Tinha projeto, mais eles num... Num interferiro em nada né, tipo... Num deram um conhecimento assim, num conversaro, eles só chegaram lá, fizero tudo e foram embora.*
ANDRÉ - *Simplesmente deram uma câmera pra nois, a gente saiu fotografando, demo as foto pra ela e acabou... não interferiu, não ajudou com nada, em nada.*
ANDRÉ - *A gente ganhou uma câmera né, e nessa a gente ficava com a câmera...*
ANDRÉ - *Durante a semana, tirava foto de uma coisa, anotava, isso foi...*
ENEDINA - *E daí no final de semana a gente tinha uma... Uma caderneta de anotação, num sei bem porque mas tinha que apresentar pra ela o que que a gente tinha tirado foto do que e apresentar as fotos.*
ENEDINA - *É, que até ela chegou fazer né, no último dia.*
ANDRÉ - *Ela fez uma exposição.*
ANDRÉ - *Daí ela fez um livro né...e vende*
ENEDINA - *Fez um livro e fez quadros também de pessoas antigas, tipo nossos avós, num sei se tinha eu...*
ANDRÉ - *Tinha capoeira né.*
ENEDINA - *É, capoeira também.*
ANDRÉ - *Bem... Nada a vê, tipo...porque a gente fazer capoeira ((risos))*
ENEDINA - *Era aulas... Normais.*
ANDRÉ - *Aprendi, mais...sei lá porque né*
ANDRÉ - *Era do PET, o...*
OBALUAÊ- *E assim na... Quando voceis souberam que ia ter o projeto Voz Ativa, que as meninas comentaram, o que o pessoal da comunidade comentou? Os pais de voceis... O que foi comentado da comunidade pra saber "ó, vai vir gente de fora no sábado, voceis chegaram a comentar alguma coisa?".*
ANDRÉ - *Na verdade essa coisa, eles são muito fechado né.*
ENEDINA - *É, e eles também ficaram assim meio né, por causa também dos outros projetos que a gente tinha participado e não levavam nada lá no meio.*
ANDRÉ - *É, eles são... "ah, mais um que vai tirar foto de voceis e vai vazá. ((risos)) Vai cair no mundo com as imagens de voceis ((risos))*

ENEDINA - *Que também tem aquela parte que, até o teu vô cita naquele vídeo, que tem do Sutil né, que muitas pessoas vão só pra saber como que foi a história, mais não... Modifica em nada, aí ele já estava até meio que cansado né, de tudo a "ah, vem um aqui tem que explicar a história, vem outro e outro não fazem nada, não muda nada continua a mesma coisa, e a gente nem sabe pra que que é as pergunta"... Eles são assim né, mas...*
ANDRÉ - *É.*
ANDRÉ - *Lá teve várias coisas já, teve esse, essas foto, teve um filme...Bastante coisa, até um filme.*

Podemos perceber nas falas dos dois jovens e pensar nas questões de Freire (1983, p. 15), "será o ato de conhecer aquele através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe pacientemente um conteúdo de outro? Pode este conteúdo, que é conhecimento de, ser "tratado" como se fosse algo estático?". O autor salienta também que "conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer".

Conforme Freire (1983) há quem pense que, no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido e reinventá-lo, pelo contrário, aquele que é "enchido" por outro de conteúdos cuja inteligência não sabe que tem; de conteúdos que contradizem a forma própria de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende.

> Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 1983, p. 15).

Esta é a razão pela qual busca-se realmente conhecer a inserção da dialogicidade dos sujeitos em torno do objeto cognoscível, não faz extensão, e, se faz extensão, não proporciona as condições para o conhecimento, uma vez que sua ação não é outra senão a de estender um "conhecimento" elaborado aos que ainda não o têm, matando, deste modo, nestes, a capacidade crítica para tê-lo(FREIRE, 1983). É inegável a solidariedade entre as diversas dimensões constitutivas da estrutura cultural. Esta solidariedade em que se acham as suas várias dimensões origina formas diferenciadas de reação à presença de elementos novos nela introduzidos (Ibid).

Isto tanto se verifica quando se tenta modificar técnicas referentes a crenças, como quando se ameaçam as crenças que, por sua vez, determinam técnicas e formas de ação e de comportamento.

Segundo Freire (1983), repetimos que o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações. Isto para Freire (1983) demanda um esforço não de extensão, mas, de conscientização que, bem realizado, permite aos indivíduos se apropriarem criticamente da posição que ocupam com os demais no mundo, esta apropriação crítica os impulsiona a assumir o verdadeiro papel que lhes cabe como homens. O de serem sujeitos da transformação do mundo, com a qual se humanizem (Ibid).

A intersubjetividade ou a intercomunicação é a característica primordial deste mundo cultural e histórico. Não há, realmente, pensamento isolado, na medida em que não há homem isolado na concepção de Freire (1983), todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos linguísticos. O mundo é humano e, desta forma, um mundo de comunicação, o homem atua, pensa e fala sobre esta realidade, que é a mediação entre ele e outros homens, que também atuam, pensam e falam (ibid).

Para Freire (1983)a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.

A comunicação em nível emocional pode realizar-se tanto entre o sujeito “A” e o sujeito “B”, como, em uma multidão, entre esta e um líder carismático, seu caráter fundamental é ser acrítica, afirma o autor. No caso anterior, a comunicação implica na compreensão pelos sujeitos intercomunicantes do conteúdo sobre o qual ou a propósito do qual se estabelece a relação comunicativa. A comunicação é essencialmente linguística (Ibid).

Para entendermos melhor esse processo da comunicação e da dialogicidade entre os intercomunicantes sobre o conteúdo trago outra parte do

pré-teste realizado com os mesmos jovens da comunidade a respeito do período em que realizou-se o projeto Voz Ativa, em que os questionei: vocês aprenderam então alguma coisa, vocês consideram que aprenderam alguma coisa com o Voz Ativa?

ANDRÉ - *Nossa*.
ENEDINA - *Bastante*.
ANDRÉ - *Muita coisa.*
[PAUSA]
ANDRÉ - *Bastante*.
- "Como? [PAUSA] Tem alguma coisa que vocês querem destacar?"
ENEDINA - *A forma de vê né, as coisa, o mundo, a gente mesmo... É... Já aprendeu a... Já tem a autodefesa né, de, a gente já seguiu os padrões, é... Do mundo, digamos assim, que todo mundo... Como você falou do cabelo né, todo mundo "ah, tem que se cabelo assim, a cor tem que ser assim" a gente já fica né, naquela defensiva assim né, já sabe que alguém vai fala alguma coisa, vão ri de você, nem solta né, direito o cabelo né, num aceita, tipo eu e... Acho que essa, é... Essa forma né, de vê as coisa mudô bastante, de fica queto né, de ouvi as coisa e guarda, fica triste no canto e se exclui né, da sociedade.*
[PAUSA]
ANDRÉ - *Ah, eu acho que aprendi a me aceita do jeito que eu sô, porque antes eu num... Num gostava muito desses papo de negro e...*
ANDRÉ - *Jamais ia posta uma foto de cabelo Black... No facebook...*
ANDRÉ - *Não gostava nem de comenta, mais agora falo... Falo abertamente, vocês abriram minha cabeça assim, entre aspas, quanto a isso.*
ANDRÉ - *Ah, porque tipo era uma coisa... Ah, meio chata de comenta... Já vinha já... Vocês entendem.*
((risos))
ENEDINA - *Acho que um pouco da história né.*
ANDRÉ - *Uhum*.
ENEDINA - *Como eu falei da exclusão né, eu acho que... Já fica naquela né...*
- "Como mexer em uma ferida?"
ANDRÉ - *É!*
ENEDINA - *É!*
-"Do que vocês mais gostavam de conversar?"
ANDRÉ - *Ah, eu não sei porque, é uma coisa atual que tá na cara de todo mundo, a mídia.*
ANDRÉ - *É um exemplo bom do que que eles mostram até agora, o que acontece, é... Tipo, é um... Uma coisa clara né.*
- "É verdade, nós conversamos bastante né?"
ANDRÉ - *Uhum, sobre a mídia... É uma coisa que dá pra todo mundo ver, desde os piquininho entender até os mais grande.*
- "E vocês já percebiam essas coisas antes?"
[PAUSA]
ANDRÉ - *Não... Porque antes eu nunca percebia.*
ANDRÉ - *Mais é... O fato dos negros tipo, serem... Vistos né, pela sociedade como bandido, feio, ladrão, tá numa novela, mais não... Não ser o protagonista, coisas assim que mudam né... Que dá pra gente vê agora.*

ENEDINA - *É.*
ENEDINA - *Eu concordo com ele.*
((risos))
ENEDINA - *E nisso tudo né, entra a, é... Por menor que seja a gente vê o preconceito né, não adianta as pessoas dizê "aí, acabô", não acabô, infelizmente não acabô, a gente vê muito ainda, é... Como ele disse, desde as novela, não só em novelas e não só na televisão né, mais muito mais no nosso meio mesmo, nessa parte da escola nossa eu me... Toco bastante...*
ENEDINA - *É difícil né, a gente, a família no caso toda negra né, e ouvi isso que eles falam e quando a gente estudava também né, é... Essa parte dos russo sempre a gente foi mais, sempre a gente foi diferente dos russo, os russo sempre foram né, os queridinho e a gente mais...*
ANDRÉ–*Demais...*
ENEDINA - *É.*
- "E ali nessa época vocês percebiam que tinha essa diferença? Que tratavam vocês diferentes deles?"
ANDRÉ - *Não, porque nós éranovinho agora que a gente vê né.*
ENEDINA - *Agora que caiu a ficha.*
ANDRÉ - *Que abriu a mente nossa, "nossa, olha aquilo lá, foi errado aquilo que aconteceu".*
ENEDINA - *É, já era...*
[PAUSA]
ENEDINA - *Como se fosse natural...*
ANDRÉ - *Hoje não...*

Nestas vozes confirma-se sobre o sujeito pensante que Freire (1983) esclarece, o qual não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um "penso", mas um "pensamos" (Ibid). É o "pensamos" que estabelece o "penso" e não o contrário. Esta co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação (Ibid). O objeto, por isto mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação (Ibid).

Nos diálogos estabelecidos em meio às oficinas entre jovens bolsistas e jovens da comunidade, propiciou-se o saber, o conhecimento em conjunto, ou seja, nesta co-participação dos sujeitos, as conclusões sobre o objeto (assunto ou tema) discutido, inclusive a comunicação constante com o objeto, como a mídia, por exemplo, que ambos os jovens citaram. Esta comunicação e reflexão, segundo relato dos jovens, permanecerá contínua em torno do objeto abordado.

Freire (1983) salienta que, se o sujeito "A" não pode ter no objeto o termo de seu pensamento, uma vez que este é a mediação entre ele e o sujeito "B", em comunicação, não pode igualmente transformar o sujeito "B" em

incidência depositária do conteúdo do objeto sobre o qual pensa. Se assim fosse – e quando assim é –, não haveria nem há comunicação. Simplesmente, um sujeito estaria (ou está) transformando o outro em paciente de seus comunicados. Isso significa a comunicação, pelo contrário, implica numa reciprocidade que não pode ser rompida (Ibid).

O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. É, então, indispensável ao ato comunicativo, para que este seja eficiente, o acordo entre os sujeitos, **reciprocamente comunicantes** (grifo meu). Isto é, a expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito (FREIRE, 1983).

Vejamos aqui na fala de alguns bolsistas que participaram do Projeto Voz Ativa, para percebermos a ausência da comunicação na tentativa de inserção de um projeto de extensão na Sutil, do qual participaram anteriormente ao Voz Ativa.

*Sim... Então, quando eu participei do projeto de pesquisa do PET, do PET história, havia uma das linhas de pesquisa que era voltada pra... Pra um desenvolvimento lá no Sutil, então o que eu tinha de conhecimento básico era que sabia que ele, onde ele se situava... Quantas famílias aproximadamente ali residiam e uma tentativa do projeto em fazer uma biblioteca lá, mais acabou não dando certo... Então quando eu me, eu sai do PET também pra fazer iniciação científica acabo tendo esse rompimento e eu não soube mais sobre o Sutil (*Oxum, Entrevista, 20/11/2014*).*

*Eu fiz algumas visitas na comunidade, porque... Esse projeto que nós fazíamos ele... Tentou fazer uma parceria com outro departamento, com o departamento de turismo da universidade, então eu cheguei a ir algumas vezes pra comunidade pra auxilia o departamento de turismo aplicar alguns questionários, mais... Foi um contato bem distante assim, foi apenas pra aplicar questionário. [PAUSA] Então num foi nada pra conhece o público, pra conhece a comunidade enquanto, é... Um lugar... Histórico, foi mais pela questão física, de delimitação de território, pra vê o tamanho que era, mais nada... Voltado pra questão do sujeito, das pessoas que viviam lá (*Obá, Entrevista, 28/11/2014*).*

Dentro de jornalismo participar de projeto de extensão é muito importante, porque é através dos projetos que a gente entra em contato com... Com o campo da prática mesmo, o primeiro ano é muito teórico, então... A gente... A partir dos projetos começa a produzir textos, começa aprender o que é entrevista, então começa aprende todas as etapas já no primeiro ano, pra mim

*particularmente, particularmente foi muito bom, porque me colocou em contato com a prática do curso logo no começo então desde o primeiro ano, desde dois mil e onze que eu faço matéria, que eu entrevisto pessoas, que eu saio pra cobrir as coisas, que eu participo de eventos, então... Como profissional eu só saio, eu acredito que eu saio muiito melhor por causa dos projetos de extensão (*Nanã, Entrevista, 02/11/2014*).*

Então, é... A princípio assim o que me motivou foi... A questão do... Do lugar que estava sendo realizado o trabalho. [PAUSA] Porque dentro do próprio PET já tinha se tentado o contato com o Sutil pra que se realizasse algumas entrevistas lá e um trabalho lá, mas num foi... Não deu certo assim, o projeto do PET de fazer isso, de tentar desenvolver alguma coisa ali, fracasso né.
*Muito por conta daquilo que nós mesmos já conversamos lá, que muita gente já foi lá, já... É meio que, que... Talvez tenha se aproveitado da... Da situação, não pra desenvolver um trabalho... Que acrescentasse alguma coisa pra eles, mas que desse uma relevância pra si né. Tanto é que o pessoal do PET nem conseguiu chegar, tentou, mas... Não conseguiu (*Xangô, Entrevista, 28/11/2014).

Nestas falas podemos verificar a falta de comunicação que Freire (1983) se refere, as quais não se estabeleceram relações nenhuma. O que podemos constatar que não houve uma planta para se construir a ponte e sim foi apenas buscado estender algo à comunidade.

Em torno de um fato, poderemos usar um sistema simbólico ininteligível para eles (FREIRE, 1983). Nossa linguagem técnica, que se exprime num universo de signos linguísticos próprios, pode deixar de ser alcançada por eles como o significante do significado sobre o qual falamos. Daí que as palestras sejam cada vez menos indicadas como método eficiente (Ibid). Daí que o diálogo problematizador, entre as várias razões que o fazem indispensável, tenha esta mais: a de diminuir a distância entre a expressão significativa do técnico e a percepção pelos camponeses em torno do significado (FREIRE, 1983). Deste modo, o significado passa a ter a mesma significação para ambos. E isto só se dá na comunicação e intercomunicação dos sujeitos pensantes a propósito do pensado, e nunca através da extensão do pensado de um sujeito até o outro (Ibid).

Só se comunica o inteligível na medida em que este é comunicável. Esta é a razão pela qual, enquanto a significação não for compreensível para um dos sujeitos, não é possível a compreensão do significado à qual um deles

já chegou e que, não obstante, não foi apreendida pelo outro na expressão do primeiro (FREIRE, 1983).

Sob tais afirmações de Freire (1983), em relação à comunicação (extensão), eu questiono: Será que os dois jovens entenderem os sistemas simbólicos no diálogo entre eles(as) e a extensionista do projeto a que mencionaram? Quando André afirma no início [...] *Num interferiro em nada né, tipo... Num deram um conhecimento assim, num conversaro, eles só chegaram lá, fizero tudo e foram embora.* Ao mesmo passo que também afirmam posteriormente: *Simplesmente deram uma câmera pra nois, a gente saiu fotografando, demo as foto pra ela e acabou... não interferiu, não ajudou com nada, em nada.* Porque aprender a fotografar não ajudou em nada? Porque não aprender capoeira, e o que tem de engraçado nisso? O que eles querem que mude, ou ajuda em que?

Através da reflexão de Freire (1983), pude notar que embora ele estivesse se referindo a prática de agrônomos em campo, como expõe em seu livro, podemos nos utilizar de algumas afirmações enquanto extensionistas, pesquisadores(as) e educadores(as). Ele nos faz repensar sobre o papel da extensão vista em determinados casos como “estender algo a”, em que remete a várias definições refletidas à imposições mecânicas de conhecimentos. No que diz respeito a um projeto de extensão, assim não deve ser entendido, pois ficou perceptível na fala dos participantes (bolsistas e jovens) que nos contextos em que se referiram não houve a comunicação, a ponte que estabelece o diálogo entre lado A e lado B.

Entretanto, volto a reforçar a importância das fases do processo de construção de uma ponte, desde a sua planta a concretização da edificação da mesma. Sem estabelecer essa conexão de forma cuidadosa não há possibilidade de existir uma comunicação.

E, ao repensar no papel da ponte enquanto projeto de extensão, em específico, o projeto de extensão Voz Ativa o qual estamos abordando, ao ligar o Ponto A – Academia – ao Ponto B – Comunidade – foi possível, no decorrer da pesquisa, repensar em aspectos subjetivos em relação a essa ponte construída. Aspectos que não foram perceptíveis de imediato e que me fizeram mudar esta impressão sobre ponte no sentido completo e preciso, que possui mão dupla e/ou que somente liga dois pontos de difícil acesso.

3.1.4 “Eu e Brown”

Em meio às análises das vozes de todos os participantes, já percebia uma certa disparidade nas respostas, de um lado jovens acadêmicos e bolsistas finalizando suas graduações, e de outro lado jovens e membros de uma comunidade na sua maioria apenas com a educação básica ou desistentes. Enquanto bolsista eu me senti muitas vezes tão envolvida que cheguei a pensar em pertencimento à comunidade. E, nas vozes dos(as) jovens bolsistas também notei que tinham pensado que com as visitas e oficinas ministradas no projeto haviam alcançado o objetivo máximo enquanto extensionistas.

Entretanto, ao (re)analisar as vozes trazidas, passei a me indagar ainda mais, o que me fez rever o meu/nosso papel enquanto extensionista e pesquisadora.

Souza e Vóvio (2010) declaram que há sim “pesquisas que vislumbram outras possibilidades de exploração e exame de dados”:

> (...) procura[m] sublinhar a importância de se levarem em consideração situações singulares, relações efetivas entre os seres sociais interdependentes, formando estruturas de coexistência (“uma família”), em vez de correlações entre variáveis que são recomposições sociológicas de realidades sociais às vezes forte demais, desestruturantes demais ou abstratas demais para compreender certas modalidades do social e com isso certos aspectos das realidades sociais em seu conjunto (LAHIRE, 1997, p.33 *citado por* SOUZA e VÓVIO, 2010).

A partir da reflexão sobre o rap “Da ponte pra cá” de autoria do rapper Mano Brown, minhas indagações a respeito de todo processo da pesquisa, me fizeram repensar sobre minhas atitudes enquanto extensionistas, pesquisadora e mulher negra, já em privilégio em posto acadêmico, numa pós-graduação, e também nos jovens acadêmicos quase finalizando suas graduações, em contexto urbano contrapostos a jovens negros em contexto rural.

Ao ouvir o verso “Não adianta querer, tem que ser, tem que pá/O mundo é diferente da ponte pra cá”, pude perceber que, apesar das abordagens terem sido preparadas e determinadas para aquele contexto, conforme afirmam Street (2003); Souza e Vóvio (2010), de que cada contexto é merecedor de um

distinto letramento, e que não se pode considerar apenas uma única forma de letramento, a qual é imposta pelo estado. Deve-se considerar suas diferentes culturas e necessidades deve-se focalizar os efeitos heterogêneos do letramento, isto é, “a abordagem sociocultural enfatiza o reconhecimento do letramento em sua comunidade de práticas, desempenhando papéis diversificados de acordo com os seus contextos, sujeitos e objetivos que os guiam nesses eventos”, ainda achamos que havíamos atingido ao máximo nossos objetivos enquanto “extensionistas” em pleno exercício acadêmico (Ibid).

Associar a pesquisa ao *rap* enquanto potência me trouxe algumas respostas, quando não conseguia mais compreender, tão pouco as angústias de todos os jovens bolsistas ao finalizar o protejo de extensão.

Para melhor compreensão do cumprimento desta analogia e/ou metáfora explanarei brevemente a contextualização do *rap* compartilhado aqui.

De acordo com Jovino (2005) o *rap,* visto como estilo musical, que combina elementos da modernidade tecnológica com a oralidade, esta entendida aqui como um traço de africanidades. O *rap* surgiu nos anos 70, nos Estados Unidos, através da influência de Djs jamaicanos, Afrika Bambaataa, KoolHerc e Grandmaster na cidade de Nova York, visto que desde 1940 era o canto já era uma prática comum na Jamaica, e também, suas raízes podem ser encontradas entre a população historicamente escravizada tanto no Brasil quanto nos Estado Unidos (JOVINO, 2005).

> [...] a tradição cultural dos povos africanos trazidos ao Brasil tem a oralidade como uma das formas de linguagem [...] como forma de expressão a tradição oral, a força da palavra e da memória. [...] é uma forma de preservar a palavra sagrada transmitida pelas divindades. [...] é transmissora de axé (JOVINO, 2005, p. 5).

O *rap* faz parte essencial do movimento *hip hop*, que surgiu do descontentamento da juventude pobre nova-iorquina com sua situação social, caracterizado pelo comportamento de seus seguidores, através de seu vocabulário, vestuário tem um caráter contestatório expresso na conduta de seus seguidores, seu vocabulário, seu vestuário, na sua corporeidade e na sua arte. As manifestações mais importantes do *hip hop* são; o *rap* (música), break (dança) e o grafite (pintura) (JOVINO, 2005, p. 4).

Souza (2011) afirma que o *hip hop* como movimento cultural, se transforma em vários contextos em que chega, de forma que hibridiza-se assumindo os diferentes efeitos da diáspora negra pelo mundo, chegou no Brasil por volta de 1980, em São Paulo e no Rio de Janeiro. Época em que o movimento social negro, por meio de atos reivindicavam e propunham ações em favor a população negra.

Retratando a realidade, em meio a palavras de ordem do movimento negro, os *rappers* se utilizam de gírias, palavrões e leituras nas canções-manifesto. Estas canções falam de desigualdades sociais, raciais, por dias melhores, trazendo a música questões de cunho real de grupos e indivíduos (JOVINO, 2005). Um canto de resistência que denunciam essas desigualdades (SOUZA, 2005).

O *rap* possibilita criar imagens em suas canções, imagens que nos faz compreender que seus conteúdos como palavras-fotos, emitem manchetes do cotidiano, do pensamento, das reflexões, dos desabafos de seus autores, esclarece Jovino (2005).

Segundo Souza (2011, p.118-119), “o *rap* é um dos gêneros no qual podemos observar a brincadeira com a linguagem que sustenta um dizer que é autônomo, contestador, contra hegemônico e promotor de um conhecimento mobilizador”.

E de acordo com Jovino (2005), o *rap* está inscrito no que condiz a potência da vida, a manipulação da linguagem em lidar com a palavra, a palavra também é potência.

Partindo dessas informações faz valer-se nos tomarmos do que diz Brown, e produzirmos imagens em nossas mentes através de suas palavras: “Da ponte pra cá”, nesta música ele faz referência à realidade, a fatos reais, verídicos vivenciados por ele e todos(a) que moram na periferia, neste acaso a periferia de São Paulo, ou seja, ele fala da prática mesmo, em que existe uma desigualdade social muito grande e que é separada por pontes materiais, inclusive não só no refrão que me ative, mas em todo rap ele vai fazendo associações verídicas para expor tal realidade. Apesar da música ter sido lançada e feito sucesso em 2002, não se pode ver muita diferença na realidade

social, tanto em São Paulo como em todo Brasil, não só em termos de classe, mas principalmente racial, de gênero e sexualidade.

Deste modo, pensando no termo ponte, não no seu sentido lato, mas o estrito da música, que ao mesmo tempo em que une, também separa os dois pontos, podemos remover a sua metáfora e reportá-la ao projeto de extensão, posto que, assim como a ponte material que deu todo um trabalho para sua edificação, o Voz Ativa também foi construído com muita dificuldade, barreiras e cuidados. Brown versa: *"Não adianta querer, tem que ser tem que pá/O mundo é diferente da ponte pra cá/Não adianta querer ser tem que ter pra trocar/O mundo é diferente da ponte pra cá".*

Tanto na ponte de Brown que separa a zona urbana da periferia no rap, também separa sujeitos, realidades, sonhos e muitos outros sentimentos, podemos pensar na periferia Sutil, que antes mesmo de seus membros/moradores, historicamente já estava prevista esta "ponte" simbólica.

Primeiramente podemos dizer que era um muro, que fez com que dificultasse suas vidas e resultasse num grande atraso social. A imagem negativa e marcada ainda está presente e podem ser encontradas em muitos contextos do nosso país (MADUREIRA, 2011). De acordo com Jovino (2010), a questão estereotipada do escravo e do negro mantém-se viva na mente de toda a sociedade mesmo depois do negro liberto.

E pensando de que se trata de uma comunidade rural negra, com registro documentado como identidade quilombola, vale destacar aqui o modo que são vistos conforme percebi na Escola Especial e como mostra Arruti (2010); "de quase folclóricos, enfim, os quilombolas tornaram-se ativistas incômodos, localizados no mapa político nacional em algum lugar entre trabalhadores sem terra, os indígenas, as favelas e os universitários cotistas (p. 28)".

> É necessário reconhecer que a grande maioria das comunidades quilombolas foi excluída da educação formal, assim como da participação nas esferas de tomada de decisão, de debate ou mesmo, em alguns casos, foi excluída da simples sociabilidade municipal, em função de processos de segregação profundamente arraigados (ARRUTI, 2010 p. 29)

E ainda As dificuldades de acesso são apontadas pelos próprios quilombolas como um dos principais fatores obstaculizadores para a escolarização nestas comunidades (ARRUTI, 2010 p. 35).

Para percepção deste reflexo às identidades dos jovens da Sutil, trouxe vozes de dois bolsistas e a descrição de uma das oficinas, a que traz a justificativa do motivo a que eu não me refiro mais a eles como quilombolas, como no início do projeto, que inclusive faz parte do título do projeto.

[...] Num vo lembra especificamente o nome da oficina, mas uma das ultimas oficinas que nós fizemos, que nós vendamos os olhos deles e ficamos dentro de um circulo fazendo perguntas ***sobre a questão da identidade deles, se eles eram quilombolas****, de, de como era a vida deles dentro da comunidade, se eles podia, se eles queriam sair dali ou se não queriam,* ***isso foi muito forte pra mim****. [PAUSA]* ***Algumas respostas ali foram... Positivas, mas também teve as negativas****, então isso foi* ***meio que um choque... Um choque de realidade...*** *Que a gente sempre não espera ouvir determinadas coisas da parte deles e...* ***Aquilo toca com uma sensibilidade na gente que... A gente até desestabiliza, intão foi o momento que eu mais me senti fraca dentro do projeto****.[...]* (Oxum/Mulher/Branca/Entrevista/Áudio, 20/11/2014).

[...] Intão foi um dia que a gente... ***Meio que trouxe a tona essa... A própria palavra né****, e intão foi quando se percebeu que tinha... Alguns participantes do projeto demonstraram* ***um certo desconforto*** *coma palavra* ***quilombo e quilombola*** *e também de não... No sentido de não quere que, é... Fosse... O lugar onde vive fosse caracterizado assim né, intão saí você perguntou o porquê que eu achava que... Que* ***isso acontecia e intão, dizendo pra você na minha ótica, quando... Quando você diz pra... Pra uma pessoa "ah... Tamo fazendo uma atividade que vai sugeri pra você que você seja quilombola****".* (Xangô/Homem/Branco/Entrevista/Áudio, 28/11/2014).

Nas vozes acima dos dois bolsistas entrevistados, percebemos através do vocabulário destacado o quão ficaram incomodados e tocados com a respostas dos jovens da comunidade, ao ponto de acharem que não deveríamos mais insistir com os participantes no seu auto reconhecimento identitário quilombola, ou pelo menos não naquele momento de suas vidas.

Esta oficina tornou-se uma das oficinas mais marcantes nas opiniões dos bolsistas, por conta da reação dos jovens.

A oficina realizou-se no dia 15 de maio de 2014, num sábado, no salão da comunidade, espaço em que realizávamos todas as oficinas.

Como todas as outras a oficina teve um planejamento e também objetivo, que era o buscar entender o porque eles(as) sentiam tanta repulsa ao

falar em “quilombo”, e tínhamos a pretensão de tentar ao máximo desconstruir essa imagem negativa de suas mentes.

A oficina contou com a presença de todos(as) os bolsistas e também de membros da comunidade, entre crianças, adolescentes e jovens.

Como motivação além do aquecimento e dança que fazíamos normalmente ante de iniciar, mostramos vários vídeos de colônias (inclusive as dos vizinhos russos), vídeos de diversos tipos de comunidades e também vídeos de vários quilombos, não só do Paraná, mas de outros estados do Brasil.

Após assistirmos foi constituída a disposição da oficina com base num grupo focal, num círculo, para que não se dispersassem no momento da interação, visto que quando estavam dispostos em fila indiana, de costas um para o outro, a concentração era menor.

Logo que iniciamos a passar os vídeos sobre quilombos, deixando esses por último, eles(as) começaram a dizer que iriam embora, que tinham que chegar mais cedo em casa.

Foi então que rapidamente eu, juntamente com os outros bolsistas, mudamos a estratégia e de imediato formei um círculo com todos(as), mas com eles(as) sentados em cadeiras de costas um para o outro. Como ao final teria uma brincadeira de origem africana, que também fazia parte de todas as oficinas, eu havia levado vendas para os olhos, uma vez que, utilizaríamos na brincadeira Mbube Mbube. Decidi, em acordo com todos(as) que vendaríamos seus olhos, e eu poria uma música instrumental para ambientar ainda melhor nossa conversa. E prontamente todos(as) concordaram acredito que pela aventura do ritual.

Me posicionei no centro do círculo também sentada, passei meu caderno de anotações para Oxum, e solicitei que os outros bolsistas também transcrevessem as vozes, e iniciei o questionário. A regra era aguardar um toque leve em seus ombros para dar a resposta, um a um. Mesmo num clima de tensão e expectativa, o grupo fluiu, mas, no entanto, o nosso objetivo, pelo menos naquele dia, estava comprometido.

O questionário era composto por apenas 12 questões, a fim de que todos(as) pudessem responder e participar. As questões eram simples,

focavam apenas em torno da comunidade, como por exemplo, “1) Vocês gostam de morar aqui na comunidade?”.

A partir dessa primeira questão, percebemos que todos ficaram muito empolgados em falar da Comunidade Sutil, de maneira bem positiva, relataram tranquilamente seus modos de vida, gostos, desejos e tudo mais.

Somente quando foi feita a pergunta “Como as pessoas denominam quem mora na Comunidade Sutil?”, é que tudo desandou, e a oficina foi tomada por um grande desconforto. Eu trouxe apenas as duas perguntas mais diretas, por ser mais condizente com o espaço.

7) **Qual é o termo certo pra vocês? Quilombo? Comunidade? Colônia?**

Pérola Negra A – 15 anos/Mulher: Antes era um lugar só...nada mais
Pérola Negra – 15 anos/Homem: Quilombo não
Pérola Negra – 14 anos/Mullher: Eu também acho que não
Pérola Negra – 13 anos/Mulher: Quilombo não
Pérola Negra – 10 anos/Mulher: Quilombo as pessoas chamam, mas não né
Pérola Negra – 19 anos/Mulher: Comunidade, claro
André Rebouças: Comunidade
Pérola Negra – 15 anos/Homem: Comunidade
Pérola Negra 14 anos/Mulher – 14 anos/Homem: Comunidade;
André Rebouças: Também vila pode até se porque difere da Santa Cruz pois é outra realidade, outros costumes, não é a mesma coisa;

8) **Qual é a primeira reflexão que fazem sobre esses nomes?**

Pérola Negra – 15 anos/Homem: Agora é comunidade por que não tem somente negros, agora difere muito;
Pérola Negra – 19 anos/Mulher: Têm diferenças: colônia é quando as pessoas tem a mesma raça, mesma cor; plantam as coisa...comunidade, quando é uma junção de pessoas que vivem em comum e quilombo não é, porque não têm só negros e não fugimos
André Rebouças: Não deve ser dito quilombo, por que “lá fora” é alvo de piadinhas, eu não gosto.

Sem mesmo precisar contrapor ao lado A da ponte, a academia, onde estão situados os jovens bolsistas, sem a pretensão de concluir esta analogia, sendo esta parte de minha subjetividade, conforme já esclareci, pude fazer algumas associações e considerações acerca de duas realidades extremamente distantes e distintas, as quais dividiram muitas experiências que podemos até considerar simétricas, mas que talvez fossem apenas momentâneas, tanto de um lado como do outro, pois, ao final da tarde, muitas

vezes inicio da noite, fechávamos o salão, entrávamos em carros com seus faróis acesos ou ônibus, atravessávamos a ponte, ansiosos muitas vezes, para que nossos celulares dessem sinal, e pudéssemos dar conta de nossos compromissos pessoais, lazeres e atividades acadêmicas ao longo da semana, até chegar o próximo sábado, ao passo que os jovens da comunidade, acendiam suas lanternas para iluminarem as estradas de terra e caminharem até suas casas, ansiosos para que chegasse logo o outro sábado de oficina com o Voz Ativa.

A identidade quilombola é constantemente reafirmada a partir das atribuições da questão social e racial no discurso político do país. Vista como identidade coletiva é normalmente evidenciada as semelhanças que são internas na comunidade e suas diferenças são vistas quando contrapostas em relação a outras (BASTOS, 2009/2010).

Munanga (2005) nos adverte; “não há nenhuma lei capaz de erradicar o preconceito, dada sua introjeção na mente humana. Entretanto, a educação tem a capacidade de oferecer possibilidades para questionar e desconstruir”.

CAPÍTULO IV
SOBRE A PONTE

"É...a ponte simboliza união
No nosso caso, brasília e o sertão
(a ponte não é de concreto, não é de ferro, não é de cimento)
É do vermelho, é do azul é de cada elemento.
(Gog)

4.1 CONSTRUÇÃO – DISCURSIVA – DAS IDENTIDADES

A linguagem se manifesta nas práticas sociais como discurso, como uma parte irredutível das maneiras como agimos e interagimos, representamos e identificamos a nós mesmos, aos outros e aspectos do mundo por meio da linguagem, isto é, o fluxo de nossa vida diária sempre envolve ação e interação, relações sociais, pessoas com crenças, valores, atitudes, histórias, etc., no mundo material e no discurso (RAMALHO; RESENDE, 2001). A linguagem, como uma prática social, é um recurso capaz de ser utilizado tanto para determinar e sustentar relações de dominação quanto, ao contrário, para contestar e superar tais problemas (Ibid.).

A linguagem não se limita, recusa-se a ser encerrada em fronteiras, a linguagem fala em palavras e pensamentos, violando espaço da mente e do corpo, e as palavras, impõem-se e fixam-se em nossa memória contra nossa vontade (hooks, 1994). O que se torna de difícil entendimento para uma sociedade reconhecer que através da linguagem tocamos uns aos outros, de forma que podem deixar marcas e feridas incuráveis. Conforme a autora, mudar a maneira como nós pensamos sobre linguagem e como nós a usamos necessariamente, altera a maneira como nós sabemos e o que nós sabemos (hooks, 1994).

Há a necessidade de verificar como os participantes que estão agindo na construção do significado por meio da linguagem, por meio desse processo da construção do significado que as pessoas tomam consciência de quem são, isto é, através da linguagem constroem suas identidades ao agirem no mundo, entretanto, não está intrínseco à linguagem (MOITA LOPES, 2010).

Essa construção do significado está particularmente determinada por situações sócio-históricas que são mediadas por práticas discursivas

específicas nas quais os participantes estão posicionados em relações de poder (MOITA LOPES, 2010). E através da interação, da vivencia umas com as outras que as pessoas constroem os significados (Ibid.). A interação como unidade básica de análise, torna possível compreender e perceber “quem tem a responsabilidade por qualquer atividade na construção social dos significados de qualquer comunicação (grifo do autor)”.

Cada um interpreta o mundo em um único e individual, isto é, um mapa conceitual não é suficiente se a linguagem não for a mesma compartilhada, se não for interpretada da mesma maneira não fará o mesmo sentido para todos os membros, mesmo eles fazendo parte de uma mesma cultura. O sentido não é tão transparente, ele se move de uma pessoa para outra (HALL, 1997).

Ao afirmar que o significado obtido nesse processo é uma construção social torna-se válido salientar duas questões centrais em meio essa transformação: alteridade e contexto – que são situados cultural, institucional e historicamente – de modo que, fica visível que o indivíduo toma consciência de si em meio ao processo de tornar consciência dos outros (MOITA LOPES, 2010). Assim, fica válido reafirmar que nossas identidades sociais são construídas por meio de nossas práticas discursivas com o outro (Ibid.).

O contexto a que o autor se refere não é um contexto de cunho material e sim contextos mentais – os mesmos que Hall (1997) se refere – e/ou enquadres interacionais, e isso revela que os participantes discursivos agem no mundo sob condições sócio-históricas particulares – sistemas simbólicos que Woodward (2009) se refere – e que são refletidas em seus projetos políticos e nas relações de poder em que produzem. As pessoas definem suas identidades conforme se posicionam e se vinculam no seu próprio discurso e nos discursos dos outros, e essas pessoas estão cientes dos seus lugares no discursos, “sempre em contexto posicionado (grifo do autor)”, falam e escrevem de lugares e momentos particulares, de uma história e uma cultura que são específicas.

Sendo assim, fica perceptível que o discurso é representado como um processo de construção social, visto como uma forma de ação no mundo e não está intrínseco na linguagem, como já foi dito aqui, é construído e negociado pelos participantes (MOITA LOPES, 2010).

Deste modo, Moita Lopes (2010) afirma, que analisar os diferentes

meios utilizados pelos participantes para agir no mundo através do discurso é tão importante quanto analisar os significados que são construídos nesse processo. O autor ressalta também, que todos nós sabemos que não somos livres para dizer qualquer coisa quando e onde queremos, ou seja, não há ingenuidade. Segundo ele, pode-se dizer que as identidades são promovidas de acordo com os interesses da ordem social dominante, não são propriedades dos indivíduos, a identidade pode ser definida de acordo com o que os outros dizem que você é. Esta ordem expõe a forma de como o poder é distribuído na sociedade, tornando-se uma característica central na visão de identidade (Ibid.).

Os processos discursivos constroem certas identidades para ter voz na sociedade, no entanto elas podem ser alteradas conforme for a época e o espaço em que se esteja ocupando (MOITA LOPES, 2010). Conforme o autor, as práticas discursivas além de construírem identidades, também geram resistência, uma vez que, uma pessoa possa estar posicionada de certa forma em um discurso específico, ela pode resistir a esta posição como também pode criar um contradiscurso que a mude de posição de sujeito marginal e de não marginal, ou seja, o poder pode trafegar em várias direções.

Nesse processo está o “jogo de identidades” e suas consequências políticas, as pessoas não identificam mais seus interesses sociais exclusivamente em termos de classe, uma vez que a identidade muda de acordo com a forma que o sujeito é interpelado e ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida (HALL, 2011, p. 21 e 22). Estamos constantemente em negociação, não com um único conjunto de oposições que nos situe sempre na mesma relação com os outros, mas com uma serie de posições diferentes (HALL, 2003, p. 346).

Sendo assim, pode-se notar que as pessoas têm identidades sociais múltiplas na sociedade, isto é, as pessoas são inscritas em práticas sociais discursiva diferentes através de identidades sociais diferentes e também contraditórias (MOITA LOPES, 2010). Como a língua, as identidades sociais são estruturadas em uma gama de posições contraditórias de um texto discursivo ao outro, afirma Moita Lopes (2010).

Na mesma perspectiva, esclarece Hall (1997) que, assim como a língua que é um sistema de representação envolvida em todo o processo de

construção de significados, todos os sons, palavras, imagens, enfim, tudo que carregamos em nossas mentes é um conjunto que constitui o que chamamos de sistemas de significado de nossa cultura. O significado não é inerente às coisas no mundo e sim construído e produzido, ou seja, é o resultado de uma prática (Ibid.).

Tais conhecimentos, códigos não vêm impressos nos genes de um indivíduo e sim aprendidos num sistema convencional de representação, adquiridos culturalmente, tornando-os indivíduos culturizados, isto é, membros de sua cultura, sendo assim, inconscientemente passam a internalizar códigos e ideias através do sistema de representação, e assim por diante, interpretar as ideias que são transmitidas usando os mesmos sistemas (HALL, 1997). Isto é, seguindo as observações do autor, concordo em afirmar que a identidade está profundamente envolvida no processo de representação (p.71).

As identidades sociais de classe social, gênero, sexualidade, raça, idade, profissão e etc. são exercidas pelas mesmas pessoas nas mesmas práticas discursivas ou em práticas discursivas diferentes como um mosaico, um emaranhado de diferentes potenciais de poder em relações sociais diferentes, como por exemplo: uma pessoa pobre não é só pobre, mas também uma mulher ou um homem heterossexual, gay/lésbica, preto ou branco, jovem ou velho, entre outros (MOITA LOPES, 2010).

E, como já foi mencionado, as identidades sociais são construídas no discurso, embora essas escolhas não dependam de nossa vontade, são determinadas nas práticas discursivas, definidas pelo poder, nas quais agimos e também resistimos a essas práticas (MOITA LOPES, 2010).

Pensando assim, em que a realidade social de cada sujeito é construída no discurso, nota-se que a identidade social está sempre em processo, porque ela depende da realização discursiva e situações particulares, o que torna-se viável pensar não somente em identidade, mas sim no seu processo, que nunca está completa e está sempre em processo (MOITA LOPES, 2010). As identidades nunca são fixas, são complexas, diferenciadas e constantemente reposicionadas, são constituídas dentro da representação, no discurso (Ibid.).

Ao reconhecer a força e influência da linguagem e suas manifestações como discurso é válido enfatizar que:

> [...] O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que direta ou indiretamente o moldam ou o restringem suas próprias normas ou convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo constituindo e construindo o mundo em significado. Podendo distinguir três aspectos dos efeitos construtivos do discurso. O discurso, contribui, em primeiro lugar, para a construção do que variavelmente é referido como “identidades sociais” (grifo do autor) e posições de sujeito (FLAIRCLOUGH, 2001, p.91)

Deste modo, ao reconhecer o poder e impacto da linguagem tomamos consciência da importância do seu conhecimento crítico, refletir e analisar o processo de formações e transformações identitárias, para interferir de maneira positiva na dinâmica social.

4.2 Estudos Críticos do Discurso/ECD – Análise de Discurso Crítica/ADC

A Análise de Discurso Crítica/ADC(RAMALHO E RESENDE, 2011) e/ou os Estudos Críticos do Discurso/ECD (DIJK, 2010), apresentam um modo ou perspectiva diferente que se debruçam sobre os estudos discursivos para investigar os problemas sociais. A sua diferença está em analisar e estudar o abuso de poder, isto é, o modo como a dominação e a desigualdade são representados e reproduzidos através de textos escritos e orais no contexto social e político. Outra diferença relevante nessa perspectiva é de que os analistas críticos do discurso adotam um posicionamento explicitamente consciente de seu papel na sociedade, ou seja, tal análise, descrição ou explanação de teorias sob a ADC/ECD são sociopoliticamente situadas.

Isso quer dizer que, faz parte da proposta da ADC/ECD tornar os acadêmicos capazes de refletirem sobre seu papel na sociedade e cooperarem com os grupos dominados, através de direcionarem suas pesquisas (DIJK, 2010).

Nas palavras de Dijk (2010), a reprodução discursiva necessita de uma analise teórica detalhada. Para o autor, a “reprodução discursiva de abuso de

poder e desigualdade social" merece uma investigação, a fim de desvelar a dominação exercida pelas elites simbólicas.

Conclui-se que tais elites simbólicas têm acesso privilegiado aos discursos públicos controlando a reprodução discursiva da dominação na sociedade (DIJK, 2010). Existe uma relação entre discurso e sociedade, e essa relação se estabelece através do que Dijk (2010) chama de interface cognitiva de modelos mentais e cognições sociais, como conhecimentos e ideologias. O exemplo a que Dijk se utiliza e, que vem de encontro a essa pesquisa é o racismo que se reproduz na sociedade e que, entretanto, não é inato, e sim, aprendido a partir dos discursos públicos propagados na sociedade que temos contato desde que nascemos e que são controlados pelas elites. O autor enfatiza esta relação entre cognição, discurso e sociedade, pois é através deste vinculo que as opiniões públicas nos discursos são manipuladas.

A mídia, por exemplo, segundo Dijk (2010), é vista como maior poder social e padrões de acessos discursivos que legitima e reproduz em um domínio maior de dominância por grupos brancos (europeus) sobre minorias étnicas e raciais. Ele afirma que, a mídia previsivelmente limita o acesso como também diferencia os conteúdos às elites brancas dominantes, ou seja, são selecionadas questões e tópicos de notícias estereotipadas e negativas em relação à minoria étnica, preferidas pela elite branca, e as questões ou tópicos que são diretamente relevantes para a minoria recebem inclusive, menos cobertura e menos proeminência.

O autor atribui esse acesso persuasivo provir em parte, do domínio dos

padrões da fala e da escrita, sendo a elite branca é que possui tal poder e domínio, o que permite acesso preferencial a comunicação de massa e a todos os discursos considerados decisivos e importantes (Ibid.).

É preciso considerar que o modo de entonação especifica, um pronome, uma metáfora, uma cor, uma manchete jornalística, um tópico, ou qualquer outra parte de dentro de um discurso se relacionam ao mesmo tempo de forma abstrata e geral e que estão ligadas às relações de poder na sociedade (DIJK, 2010).

Os Estudos Críticos do Discurso (ECD) para Dijk (2010), não se concentram especificamente em qualquer tipo de poder, e sim no abuso de poder, nas formas de dominação, que resultam em desigualdade e em injustiças sociais.

O autor afirma que não existe “uma” análise do discurso como um método, como também não há “uma” análise social, nem “uma” análise cognitiva, tudo depende do objetivo da investigação da origem dos dados estudados como também do contexto da pesquisa e interesses do pesquisador.

Assim, a partir desses propósitos é que podemos encontrar maneiras de estudar as estratégias da escrita e da fala, para pensar na construção discursiva, como também na sua reprodução (DIJK, 2010). Ao se utilizar dos termos “maneiras de fazer” (grifo do autor) a análise ou a descrição do discurso nas diferentes abordagens e não se utilizar do termo “método” (grifo do autor), conforme os campos de pesquisa em que for aplicado os estudos do discurso pode recorrer aos métodos tradicionais de certas ciências, como: observação participante; métodos etnográficos; experimentos (DIJK, 2010, p.11 e 12).

Partindo da afirmação de Dijk (2010), o discurso deve ser analisado como uma prática social considerando uma situação social, cultural, histórica ou política, isto é, não pode ser examinado apenas como um objeto “verbal” (grifo do autor) autônomo.

> Assim, em vez de simplesmente analisar uma conversação entre vizinhos, talvez seja necessário fazer o trabalho de campo em uma vizinhança, observar como as pessoas falam em bares ou outros lugares públicos e descrever muitos outros aspectos relevantes desses eventos comunicativos, tais como a situação temporal ou espacial, circunstâncias especiais, os participantes e seus papéis comunicativos e sociais, as outras várias atividades que se realizam ao mesmo tempo, e assim por diante (DIJK, 2010, p. 12).

O autor explica que essas maneiras de fazer podem ser descritas como métodos ou abordagens e, na maioria das vezes, serão descrições qualitativas dos detalhes da estrutura discursiva e que se, porventura, tivermos muitas análises de dados, estas descrições também podem ser quantificadas. Ele ainda destaca, que dentro de cada tipo de análise sempre há, de novo, muitas formas de explorar, como por exemplo, a análise formal e a análise funcional, que são duas teorias ou escolas diferentes.

Para Ramalho e Resende (2011), a Análise de Discurso Crítica (ADC) é uma abordagem teórico-metodológica, utilizada para o estudo da linguagem nas sociedades contemporâneas, desenvolvida por Norman Fairclough, a ADC é capaz de detectar as relações entre os recursos linguísticos utilizados por atores e grupo de atores sociais na interação discursiva, cujos enfoques, voltam-se para o que o autor chama de díade discurso e sociedade.

As autoras destacam, que tal investigação linguística visa contribuir tanto para a “conscientização de efeitos sociais de textos como para mudanças sociais que superassem relações assimétricas de poder, sustentadas pelo discurso. Esta análise divide-se entre as abordagens formalista e funcionalista, as quais visualizam a linguagem de forma distinta: a formalista vê a linguagem como um objeto autônomo, ou seja, a sua organização interna, não é influenciada por outras intercessões; a funcionalista, por sua vez, considera as funções externas à linguagem, ou seja, essas funções fazem parte dos estudos

linguístico-discursivos e são responsáveis pela organização interna do sistema linguístico, não tratando a linguagem apenas como gramática formalista, a qual considera apenas a estrutura sistemática das formas de uma língua (Ibid).

Deste modo, Ramalho e Resende (2011), consideram que a abordagem funcionalista de discurso torna-se mais aplicável para os analistas de discurso, porque o interesse de investigação não é apenas na interioridade dos sistemas linguísticos, mas, sobretudo, a investigação de como esses sistemas funcionam na representação e na construção de relações sociais. As autoras salientam que é indispensável que se compreenda como as estruturas linguísticas são usadas como modo de ação sobre o mundo e sobre as pessoas.

Conforme Dijk (2010), “apesar desse pluralismo metodológico, há preferências e tendências em função do enfoque especial dos ECD sobre os aspectos de abusos de poder sobre as condições e consequências sociais da fala e da escrita.” O que o autor quer dizer é que o objetivo da análise e/ou investigação é contribuir para a apoderação social de grupos dominados através do discurso e da comunicação sem infringir os direitos das pessoas estudadas. As análises concentram-se de forma específica nas complexas relações entre a estrutura social e a estrutura discursiva, bem como na forma como as estruturas discursivas podem ser influenciadas pela estrutura social.

Os ECD consideram que certas estruturas sintáticas oracionais obrigatórias, isto é, a gramática da língua é a mesma para todos, independente da situação social do discurso, e não vão variar em função do poder do falante, entretanto, o abuso de poder pode-se manifestar através da variação de escolhas lexicais.

> Podemos concluir que o ECD se concentrarão, em geral, naqueles sistemas e estruturas da fala ou da escrita que podem variar em função de condições sociais relevantes do uso linguístico, ou que podem contribuir para consequências sociais específicas do discurso, tais como influenciar as crenças e ações sociais dos ouvintes e leitores (DIJK, 2010, p. 14).

Em específico os ECD tem como foco as propriedades do discurso, como por exemplo, as expressões, a confirmação, a reprodução ou o confronto do poder social do(s) falante(s) ou escritores enquanto membros de grupos dominantes.

> Essas propriedades podem incluir, de um lado uma entonação especial, as propriedades visuais e sonoras (cor, tipografia, configurações de imagens, músicas), as estruturas sintáticas (tais como ativas e passivas), a seleção lexical, e semântica de pressuposições ou das descrições de pessoas, as figuras retóricas, ou as estruturas argumentativas e, do outro lado, a seleção de atos de fala específicos, os movimentos de polidez ou as estratégias conversacionais (DIJK, 2010, p. 14).

Apesar de algumas distinções entre as visões teóricas apresentadas (DIJK, 2010; RAMALHO E RESENDE, 2011), me utilizei de ambas para a abordagem nesta pesquisa, por conta de suas contribuições serem muito válidas e também terem semelhanças. Sob a afirmação dos autores(as), os estudos a respeito do discurso não se limitam em apenas uma teoria, tão pouco sobre um só trabalho e/ou pesquisa, não se encerram sob apenas uma perspectiva. Sobrepus a diversidade de olhares de diferentes analistas de discurso para diferentes ou os mesmos discursos, com objetivos distintos ou parecidos, isto é, sempre haverá novas perspectivas, novos ângulos.

4.3 As Análises

"Cada um no seu castelo, cada um na sua função,
Tudo junto, cada qual na sua solidão"
(Racionais MC's – Mano Brown)

Conforme foi se encaminhando a pesquisa, foi dada maior atenção aos assuntos que necessitavam de um olhar mais preciso e uma sensibilidade às complexidades intrínsecas que se destacaram nos discursos observados. Desses assuntos, enfatizaram-se as questões identitárias dos(as) jovens bolsistas e dos(as) jovens e membros da comunidade. Mesmo tendo consciência de que cada sujeito porta inúmeras identidades, dentre essas, trouxe as que mais se destacaram, a identidade racial negra, identidade de gênero e também sexual. Embora sejam eixos bastante singulares, não foi possível nivelá-los, uma vez que apareceram várias vezes, não só durante o desenvolvimento do Voz Ativa, mas principalmente nos discursos coletados nas entrevistas e outros.

De acordo com as informações dos ECD de Dijk (2010) me utilizarei dos métodos tradicionais da pesquisa qualitativa do tipo etnográfico para investigação dos discursos selecionados. Isto é, me deterei na prática social como um todo das vozes como: na situação social, cultural, histórica ou política, e não apenas como um objeto verbal autônomo, como sugeriu o autor. Como também na ADC nas palavras de Flairclough (2001), em que afirma que no discurso deve-se considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. E, também na investigação de como esses sistemas funcionam na representação e na construção de relações sociais como sugerem Ramalho e Resende (2011), no modo funcionalista.

As palavras que destaco em negrito nas vozes dos discursos são para expor de que forma me norteei para detectar as posições de sujeitos nos discursos analisados, para verificar de que lugares estão falando e o que há implícito nesses discursos.

As vozes dos membros e dos jovens da comunidade foram colhidas no período em que se realizou o projeto Voz Ativa na comunidade, sendo algumas durante as oficinas e outras nos momentos em que participávamos de festividades e conversas informais dentro da comunidade. E as vozes do jovens bolsistas foram extraídas das entrevistas realizadas individualmente com cada um.

E mais uma vez enfatizo que, o recorte dado às vozes foram “decompostas na busca de extrair temáticas que delas surgissem” (JOVINO, 2005, p. 77). E, que também serão utilizados nomes fictícios para todos os falantes analisados, sendo os dos participantes escolhidos por eles mesmos(as), conforme já disse anteriormente, com exceção de um só que foi retirado de um trabalho já publicado.

4.4 Juventudes e Juventudes Negras

Costuma-se dizer que as gerações mais jovens estão perdidas.
Na realidade, quando analisamos a relação entre juventude
mundo adulto podemos ver que nós, os adultos é que estamos

> *"perdidos" em nossos valores, projetos, utopias e autoridade*
> (GOMES, 2004).

Seguindo a paráfrase é necessário que ampliemos nossa visão sobre esse ciclo da vida, destaca Gomes (2004, p. 2), sobre o que ele representa no geral de suas mudanças, as variações e diversidades de condição social, sexual, de gênero, de raça, de valores, de localização geográfica, entre outros.

Falar de juventude é algo bem complexo, afirma Dayrell (2012). O sociólogo enfatiza que essa complexidade não se dá apenas à juventude, mas a todas as categorias geracionais das fases da vida humana como: infância, idade adulta, velhice. Por isso é importante pensar na juventude de forma que não se reduza a uma faixa etária, apesar de esta ter uma estratégia política necessária, nas políticas públicas, por exemplo é preciso delimitar, por conta do público alvo (DAYRELL, 2012).

O conceito de juventude é bastante amplo na atual sociedade. Embora se tenha a tendência de agrupar a juventude em uma categoria social, ou seja, sujeitos que compartilham a mesma fase da vida, nós precisamos atender para a diversidade reunida neste termo (CORTI e SOUZA, 2004). As experiências juvenis vividas por cada indivíduo são determinantes, através de sua classe social, condição financeira, etnia, local de moradia, situação familiar, orientação religiosa, etc., dando esta diferenciação interna para o termo juventude (Ibid.).

Demarcada pela diversidade e heterogeneidade devemos nos atentar a ideia de "juventudes", ao reconhecermos a multiplicidade de experiências, quanto à origem social, espaço geográfico, de raça, de gênero e outras como já foi mencionado, e que sobrecarregamos num termo só, nos leva então a falar de "juventudes" (grifo meu), no plural (DAYRELL, 2012; CORTI e SOUZA, 2004).

Devido os moldes juvenis na modernidade ser alicerçados em valores da classe média/alta da sociedade (inserção no mercado de trabalho, constituição de um novo núcleo familiar, procriação, ser um consumidor em potencial, etc.), deu-se a estes o ideal a ser buscado, o modelo privilegiado de juventude (CORTI e SOUZA, 2004). Daí parte o estranhamento das classes populares de juventude, que não se identificam com determinados valores, ou então, veem como uma ambição distante, dura de ser alcançada, pois "passam a ocupar as

cidades com novas questões e problemas que já não dizem respeito ao modelo de juventude vigente (CORTI e SOUZA, 2004, p. 18).''

Segundo as autoras, desde as últimas décadas do séc. XX a concepção predominante de juventude teve seu entendimento cronológico dissolvido, dificultando a definição etária, que passou a ser aleatória. Também é deste período que a juventude se torna, efetivamente, um modelo cultural, por representar um estilo de vida almejado (saudável, belo, alegre, corajoso e aventureiro). Assim sendo, "ser jovem é ser atual, "antenado" com as novidades, qualidade que se apresenta como fundamental para o homem moderno e, portanto, torna-se uma qualidade perseguida pela sociedade (CORTI E SOUZA, 2004, p. 19)".

A juventude atual tem como características marcantes a fluidez e a complexidade. Portanto, não se trata de algo concluído, mas de um processo em constante construção, envolvendo a representação dos jovens perante a sociedade, tal qual a própria percepção da juventude sobre sua condição, "assim, torna-se difícil definir a juventude na sociedade atual (CORTI E SOUZA, 2004, p. 19)."

Aqui é interessante pensarmos na liquidez das coisas, na modernidade líquida que Bauman (2009) nos apresenta. Se ele declara que nada mais é permanente, fixo e duradouro, que há necessidade de se trocar o velho pelo novo a todo instante, que as relações humanas e toda organização social está em demasiada complexidade, há de se considerar que essa ebulição também atinja fortemente na juventude.

Dayrell (2012) explica que muito têm se discutido se "juventude" é uma categoria com a qual o próprio sujeito se identifica, pois depende muito do próprio contexto de vida. E, validando essa afirmação, ele ressalta que a juventude tem que ser resultado do contexto concreto que você estuda e observa, e que não é possível generalizar e sim tem sempre que pensar especificamente a partir do grupo social com o qual se está trabalhando.

Como as outras fases da vida, a juventude deve ser compreendida a partir de dois aspectos: biológico e social (Ibid).

Juventude e adolescência são termos distintos, apesar de superpostos. A adolescência, segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), entende-se como um processo biológico que abarca indivíduos de 10 aos 19 anos de

idade, sendo dos 10 aos 14 anos a pré-adolescência e a adolescência dos 15 aos 19 anos. E a juventude é um aspecto sociológico, visto como a preparação para a vida adulta, a qual compreende dos 15 aos 24 ano de idade (CORTI E SOUZA, 2004, p. 11). Sendo então, a adolescência a etapa inicial da juventude (DAYRELL, 2012).

> A juventude não se reduz a um momento de transição, a um tempo de prazer e de expressão de comportamentos exóticos e nem tampouco se restringe a uma fase de crise dominada por conflitos com a auto-estima e/ou personalidade [...] podemos entendê-la, ao mesmo tempo, como uma condição social e um tipo de representação (DAYRELL, 2003, p. 41 *citado por* GOMES, 2004, p.2) .

Durante a adolescência e a juventude o indivíduo amplia seu universo de relações, faz descobertas e constrói novas experiências. Um das características que tem sido apontada, são as expressões culturais juvenis. A dimensão da cultura está historicamente presente na juventude. Hoje, o jovem tem mais facilidade de construir determinadas práticas culturais, principalmente no que diz respeito às tecnologias, quando ele aparece como não só como consumidor, mas como produtor, e pode ser visto no que eles criam em vídeo, na música, na dança, no próprio grafite (DAYRELL, 2012).

Ao descobrir suas habilidades, preferencias e características, o adolescente para a confrontar sua imagem que constrói de si próprio com as imagens que os outros lhe atribuem. E neste jogo entre o eu e os outros que sua identidade vai sendo construída, entretanto é um processo que percorre todo o ciclo vital, mas é na adolescência que atinge seu ápice, influenciando nas possibilidades futuras (CORTI E SOUZA, 2004, p. 25).

É importante dar atenção às suas descobertas em relação ao corpo neste momento, pois, passam a construir sentidos para o corpo de forma ativa, como sujeitos desse processo. E nesta mesma perspectiva, deve-se afirmar não apenas duas, mas diversas formas de sexualidade possíveis, na medida em que o corpo biológico, não é o mesmo que o corpo sexual (CORTI E SOUZA, 2004, p. 30.

Do que vimos até aqui, de acordo com Corti e Souza (2004), podemos afirmar que a juventude é uma categoria histórica socialmente definida. E pensar a juventude brasileira nesse contexto, num país tão excludente, nos faz

constatar o quanto às experiências juvenis são marcadas pelas desigualdades, econômicas, sociais, raciais e de gênero.

Neste molde, cabe à escola buscar esclarecimentos genuínos e consistentes sobre o que diz respeito à juventude, que é considerada geralmente como um dado “natural”, ao passo que deve ser entendida uma condição social ligada à representação.

Para os jovens o período da educação média e superior e a duvidosa inserção no mundo do trabalho, demarcam uma determinada estrutura de transição, as quais impactam suas trajetórias sociais, seus “modos de vida”, e as possibilidades de pensar em seus futuros, e nessa perspectiva, atribuindo essas marcas no processo de individualização, a desvantagem se estabelece na população negra (SACRAMENTO, 2009/2010, p. 11).

“O olhar dado ao corpo jovem-negro incorpora elementos construídos culturalmente na sociedade (SACRAMENTO, 2009/2010, p. 12).” E dentro desta afirmação, estão imbricadas determinadas associações, por vezes com persistência relativa, associação também com o risco social, com a violência e/ou a criminalidade, contudo, os jovens negros vêm, conquistando outra visibilidade, como um modo de articulação de identidades individuais ou coletivas (Ibid.). Sob estas considerações cabe ressaltar que as trajetórias da “juventude negra” (grifo da autora), não podem se definir a impressão de unicidade, como atores sociais, também falam de lugares diferenciados (SACRAMENTO, 2009/2010). Dois jovens negros, por exemplo, que possuam diferentes condições econômicas, terão provavelmente experiências juvenis muito diferentes (CORTI E SOUZA, 2004, p. 14).

Silva (2009/2010) nos faz mostra que há algumas implicações em ser jovem negro(a) no Brasil, e que são norteadas por várias características como: “a condição socioeconômica , os preconceitos sociais e raciais e outras várias situações “limite” que o(a) jovem negro(a) da periferia vivencia todos os dias”. Essas implicações normalmente estão ligadas a empecilhos criados nas várias portas que a vida oferece. Silva (2009/2010) levanta algumas questões, que ao reportarmos ao nosso cotidiano podemos constatar claramente de que “há diferença sim”;

> No passado não muito distante algumas empresas exigiam para contratação de funcionários o requisito “boa aparência”. O

> que será que está por trás desse preconceito? Por que quando entramos num *Shopping Center* nos deparamos com a uniformidade de determinados padrões estéticos? [...] Por que as abordagens policiais são distintas em se tratando de jovem branco ou negro (SILVA, 2009/2010, p. 265)?

Conforme Silva (2009/2010), as pesquisas sobre juventude e trabalho apontam que a entrada no *mercado de trabalho* constitui, de forma geral, uma das principais preocupações da população juvenil brasileira, e que existem diferenciações no processo de inserção, remuneração, cargo, quanto ao recorte socioeconômico, de gênero, de idade e, sobretudo o racial. O trabalho é uma experiência comum e precoce para os jovens pobres negros(as), mas não na forma de um direito social que a escola costuma expor. Geralmente os jovens se apoiam no “bicos” e consequentemente poucos conseguem concluir a escola básica.

Cada indivíduo lida e reage ao seu modo nas situações de discriminação, ou seja, desenvolve suas próprias estratégias. Visando esse pressuposto, é importante pensarmos no processo de construção de identificação de sua raça, sua cor, isto é, a identificação positiva desses jovens negros. Pois as identidades, uma vez que são adquiridas por meio da linguagem e sistemas simbólicos, pelos quais são representadas, acabam sendo estabelecidas em seu interior.

4.5 Voz(es) Ativa

Eu tenho algo a dizer
E explicar pra você
Mas não garanto porém
Que engraçado eu serei dessa vez
Para os manos daqui
Para os manos de lá
Se você se considera um negro
Pra negro será MANO!!!
(Racionais MC’s – Mano Brown)

Para falar de vozes, as denotações identitárias vêm à tona involuntariamente, afinal essas vozes provêm de sujeitos distintos, o que nos

antecipa a pensar que, advêm de lugares já marcados no discurso, conforme já foi frisado.

Não podemos considerar o termo identidade apenas sob um conceito, até porque a identidade se constrói num processo de complexidade e assim permanece em constante discussão, por conta também de tantos adjetivos atribuídos a um mesmo sujeito (GOMES, 2005). Dessa forma, devemos pensar na identidade a partir do contexto de onde o indivíduo está inserido, o qual é formado e depende de vários fatores como: sociais, culturais, políticos, econômicos e até mesmo geográficos.

Tal complexidade advém da desconfiguração da ideia de que as identidades são unificadas e coerentes, fazendo com que os sujeitos vivam numa crise identitária, isto é, um deslocamento ao se debaterem com várias possibilidades identitárias (HALL, 2011). Tratamos aqui de um sujeito pós-moderno, com identidades fragmentadas, transitórias e mutáveis, a partir da relação com o outro (Ibid.)

> [...] a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem (HALL, 2011, p.11 e 12).

A identidade também é marcada pela diferença, pois, para existir depende de algo fora dela, ou seja, de outra identidade que ela não é, mas que, entretanto forneça as condições para que ela exista, sendo assim a diferença é marcada pela exclusão, isto é, se você é x, você não pode ser y e vice-versa (WOODWARD, 2009).A diferença entre estes grupos originou uma crise política e social à noção de identidade, mostrado que toda sociedade humana foi marcada através dessas relações entre diferentes culturas, mesmo elas fazendo parte de uma mesma nação (WOODWARD, 2009).

É no âmbito da cultura e da história que construímos todas as identidades sociais, ou seja, a identidade negra a que destacaremos agora não pode ser separada das outras, visto que um sujeito abarca múltiplas identidades sobressaindo cada uma delas conforme vai se posicionando em determinadas situações ou/e grupos sociais, isto é, a medida que o sujeito vai se reconhecendo numa identidade, deixa estabelecer um sentido de

pertencimento ou de referência (GOMES, 2005). Assim como qualquer outro processo identitário, a identidade negra vai se construindo gradativamente, pois, a identidade não é inata (Ibid).

Através das observações realizadas em meio à pesquisa, pude notar alguns contrastes nos discursos de alguns membros pertencentes à Comunidade Sutil. Os contrastes a que me refiro foram manifestados nas vozes e atitudes destes membros entre adultos, crianças e jovens em meio às visitas e oficinas realizadas na fase de realização do Voz Ativa.

Tais observações não estavam previstas no foco da pesquisa, pois, provinham de membros que não faziam parte do projeto de extensão, entretanto, foi inevitável colher estes dados por conta da percepção na semelhança da constante menção da “escola/educação” nas falas destes membros, o que me fez pressupor que eram símbolos marcantes em suas experiências de vida. Visto também que iniciei o problema de pesquisa dentro de uma escola, dando origem ao projeto Voz Ativa, e também porque estes membros são influentes de forma direta na vida das crianças e jovens participantes do Voz Ativa.

Nas várias vozes e atitudes dos adultos, crianças e jovens notei nas situações discriminatórias e de desigualdade que vivenciam que há semelhanças, dentre elas constante menção da educação em seus discursos. E que mesmo que partamos do pressuposto de que suas experiências com o racismo, estigmas, possam ser provindas de contextos distintos como na escola, no caso das crianças e dos jovens, por exemplo, a relação dos adultos com a educação se mostra muito viva e refletida em suas identidades, o que talvez, não seja novidade em nossa sociedade. Foi possível compreender e destacar nessas vozes que de uma forma ou de outra, há nestes discursos sempre a relação e a menção da escola e/ou educação com a formação da identidade negra no discurso, o que me fez entender o quanto a identidade racial negra fica fragilizada diante da construção de uma identidade racial branca como norma e que a escola é muito atuante neste processo.

Inicio as análises através da voz de um dos membros mais evidentes da Comunidade Sutil, Seu Benedito Gonçalves, homem negro, pai de doze filhos, era bisavô e avô dos participantes projeto do Voz Ativa. Ele faleceu aos 86 anos, logo após o término do Voz Ativa, no dia 31 de outubro de 2014.

O recorte da fala do senhor Benedito foi retirado de um dos trabalhos acadêmicos realizados na comunidade, por Hartung (2000). A justificativa de ter iniciado as análises com este discurso se dá devido à época e o contexto a que ele se refere, e este discurso vir de encontro com outros contemporâneos de outros(a) moradores da Sutil. E que apesar do foco da pesquisa a que ele cedeu a entrevista não se relacionar com a questão identitária, nem letramento, ou seja, não condizer com a área da linguagem, fica saliente a percepção deste senhor sobre as implicações do alfabetismo e/ou não alfabetismo na sociedade, isto é, das habilidades e competências no que se refere às questões cognitivas e linguísticas de leitura e escritas normativizadas pela escola, conforme destaca Rojo (2009).

[...] A gente, ***falta de estudo, os sabido, os mais sabidinho, foi estudando e enrolou os coitado, pois eram analfabeto.*** *Eles falavam: ói, eu dou um alqueire de terra prô senhor modo de o senhor nos arrumar tal coisa assim. Eles iam e cortavam dois, quatro alqueire nessa terra. Até que foi* ***enrolando todo mundo.*** *Daí ajustaram um advogado, o advogado* ***enrolou eles****, pior ainda,* ***aí que foi****. Nós era rico se nossos pai, nossos avô, fosse* ***um pouco inteligente****, pois davam terra em conjunto. Gente,* ***pobre, caboclo****, os padre que* ***chegava aí mendigando, ficavam rico****. Minha bisavó diz que deu prá um tal de Roseira que existiu, ficaram com todo o terreno de Santa Cruz (grifos meus).* (Negro/homem/membro da comunidade/70 anos) (HARTUNG, 2000, p. 107).

Na voz de Seu Benedito acima, através do vocabulário escolhido por ele fica notável a sua percepção em relação à desvantagem em que ele e todos da Sutil se encontravam por não serem alfabetizados e desprovidos de informações. E, mesmo ele também sendo um não-alfabetizado ele tinha muita consciência do privilégio e oportunismo dos outros sobre isso.

Segundo Souza (2011), mesmo tanto tempo após a abolição da escravatura, os lugares ocupados na sociedade em detrimento dos efeitos perversos da escravização, também demarcavam o modo de usar a leitura, escrita e a oralidade entre brancos e negros. A autora ainda afirma, que no Brasil a população negra busca educar-se através de estratégias e negociações, confrontando com uma estrutura política, econômica e cultural desfavorável.

> Em relação à escola, os recém-libertos conheceram, ao mesmo tempo, tantos os discursos favoráveis à sua educação – como forma de inclusão na sociedade de classes que nascia – como também os contrários ao acesso. Nas memórias, as humilhações e rejeições aparecem como talvez os mais

> significativos componentes da inserção e da permanência na escola (SOUZA, 2011, p. 39).

A presença do corpo negro e de seus valores civilizatórios, culturas e crenças, da mesma forma que no período da escravatura, não eram aceitos mesmo após abolição, sendo proibida a alfabetização de negros(as), segundo Souza (2011). A justificativa seria o modo de evitar que se instruíssem e facilitasse rebeliões e desobediências, o que provocava também a recusa de famílias brancas manterem seus filhos na escola, caso estivesse matriculado(a) um negro(a) (SOUZA, 2011).

Os indivíduos considerados não letrados se sentem vulneráveis diante da multiplicidade de situações e interlocutores do cotidiano e consequentemente estão sempre sujeitos ao fracasso na consecução de objetivos próprios. Tal fracasso se dá também, porque vivem sobre o que se denomina “mito do letramento”, o qual é constituído por um conjunto de crenças e representações de natureza ideológica-cultural, inerentes ao processo de letramento do tipo valorizado na escola e reproduzidas pelas instituições de prestígio da sociedade (KLEIMAN, 2005 apud SIGNORINI, 1994).

No processo segregracionista da escolarização, Souza (2011) esclarece que;

> Em meio a esse cenário, a escrita escolar, da mesma forma que algumas práticas letradas, mais próximas da concepção e modelos europeus, ganharam mais visibilidade e legitimidade em detrimento da oralidade e saberes autogerados e vernaculares das populações indígenas e negras de ascendência africana (SOUZA, 2011, p. 38).

Através do depoimento do Seu Benedito, que deixa muito claro e evidente em sua fala que sabia dos privilégios de quem possuía tal domínio, *“falta de estudo, os sabido, os mais sabidinho, foi estudando e enrolou os coitado, pois eram analfabeto”,* pude confirmar que os usos da leitura e escrita são socialmente determinados e distribuídos, atribuindo valores e significados desiguais para cada comunidade, cada sujeito fazendo com que esta diversidade cultural e linguística, criem na maioria das vezes injustiças e

conflitos, o que se torna preocupante para a sociedade, não podendo assim, ser tratados isoladamente e tão menos de forma neutra.

A escola é vista como principal, se não o único acesso ao letramento valorizado pela sociedade, deste modo, torna-se hierarquizada a sociedade, ou seja, quanto maior o nível de escolarização e/ou maior o grau de escolaridade, melhora a desempenho do indivíduo (KLEIMAN, 2008; SIGNORINI, 1994). As autoras afirmam também que dentro desta competição é posto em jogo os alfabetizados versus os não-alfabetizados. E esta hierarquização socioeconômica se reproduz nas desigualdades de acesso à escrita e a cultura letrada, o fator letramento tende a ser a credencial para o sucesso de ação na comunidade através da linguagem e, por conseguinte, nas várias formas legitimadas e de exercício de poder e de controle sobre situações e indivíduos (KLEIMAN, 2005 apud SIGNORINI, 1994 p. 161).

Outra voz que trago é a do Presidente da Associação de Moradores da comunidade e dono de uma das mercearias de dentro da comunidade. Este, a quem tivemos mais contato entre os adultos durante todo o desenvolvimento do Voz Ativa, ele era o responsável pelas chaves do salão de festas e nos cedia em todos os encontros. O Presidente da Associação de moradores fazia questão de nos entregar as chaves em mãos, e aproveitava a oportunidade de nos questionar e nos relatar sobre a necessidade que sentia em se alfabetizar e construir uma escola dentro da comunidade, ressaltando que ele "já possuía um note book e já reconhecia todas as letras".

"É claro que a [...] não quer que ponham uma ***escola aqui dentro da comunidade*** *pra* ***ficar mais fácil*** *pra* ***todo mundo****! Ela já é* ***estudada****...já fez* ***universidade*** *e é* ***branca****!"* (Negro/homem/Pai/Casado/Comerciante/Presidente da Associação de moradores/Sem escolaridade/53 anos – Diário de campo, 17 de agosto de 2013)

É importante fixarmos as atenções nas escolhas lexicais nos discursos apresentados, como também nas suas pontuações, porque através delas podemos simular as entonações, que em momentos exclamam, outros pausam, silenciam e perceber que estas escolhas não são ingênuas, e que determinam o lugar distinto de cada um nos discursos, marcando suas identidades, de acordo com o que já mencionado dito na ADC/ECD.

No discurso trazido acima, ao utilizar os termos *"aqui dentro da comunidade; tudo mundo"* o presidente da associação afirma seu

pertencimento à comunidade e também como pertencente a um modo de viver e pensar em comunidade em seu sentido estrito, isto é, um modo de viver em comum, preocupando-se com todos os moradores.

Podemos nos tomar do que Bauman (2005, p. 26) afirma que, a identidade não foi "naturalmente" gestada e incubada na experiência humana, e sim "forçada", pois, se solidificou num "fato" (grifos do autor), graças à brecha "dolorosamente" (grifo meu) sentida que essa ideia sugeria, [...] a identidade nasceu da crise do pertencimento.

As identidades nacionais, por exemplo, não são coisas com as quais nós nascemos, são formadas e transformadas no interior da representação. Estas representações são símbolos que *identificam suas origens e implicam em identidades.* Por exemplo, as culturas nacionais, ao produzirem sentidos sobre "nação", com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Sentidos que são adquiridos através das histórias que são contadas sobre a nação, histórias únicas que são armazenadas na memória e passam a conectar seu presente com o passado, reforçando ainda mais as imagens que já foram construídas, transformando a identidade nacional numa "comunidade imaginada", ocasionando numa crise de identidade (HALL, 2001).

Os símbolos mencionados e/ou sistemas simbólicos são encontrados num ponto específico do tempo, ou seja, na história. A história é vista como principal motivo dos conflitos de oposições entre grupos sociais, isto é, por meios de alguns elementos significativos, denominados simbólicos (culturais e sociais), ou seja, a forma como são representados na sociedade, o que faz com que, na maioria das vezes, esses sistemas simbólicos e/ou formas de representações sejam reivindicadas pelos seus descendentes, causando constantes embates e disputa de poder na sociedade em geral, ocasionando divisões de grupos e desigualdades sociais (WOODWARD, 2009).

E, conforme mencionado anteriormente, viver numa comunidade imaginada implica em um *nós* coletivo, como: *nós* negros, *nós* homossexuais, *nós* mulheres, *nós* professores e etc.. O *nós* ou o "todo mundo da comunidade", produzido no discurso acima, se refere ao sistema de representações que um grupo social traz consigo e que buscará reivindicar seus direitos sociais e políticos, sendo este conceito identitário essencial para este grupo, sendo assim, a identidade só pode ser usada no plano do discurso

(NOVAES, 1993 apud GOMES, 2005). Normalmente, esses grupos buscam visibilidade por conta de apagamento e desvalorização de sofrem na sociedade, ou seja, grupos segregados (Ibid).

E, assim como o Seu Benedito, o presidente da associação de moradores da Sutil também tem a percepção de que há vantagens não só em ter o conhecimento no sentido formal, instituído pelo estado, mas também de que fazer parte de um outro grupo étnico-racial, em especial o de ser branco(a) ou talvez, o de não ser negro(a), mesmo que esse sujeito faça ou não parte da mesma comunidade. Nesse sentido, pensando na forma de como se construiu a identidade negra no Brasil onde a imagem do negro sempre foi marcada e sobrecarregada de estereótipos negativos é pertinente a ênfase em seu discurso.

A identidade negra sendo também uma construção social, histórica e cultural, que foi/é formada por conflitos e diálogos, isto é, não é construída no isolamento. Através da formação de um grupo/étnico racial ou de sujeitos pertencentes a um mesmo grupo é criado um olhar sobre si mesmos quando se relacionam e interagem com o outro. Fazendo com que este olhar volte-se sobre si mesmo quando o outro rebate sobre este olhar e determina sua identidade (GOMES, 2011).

Gomes (2011) esclarece que a identidade negra no Brasil, não pode ser considerada somente no plano subjetivo e simbólico, mas principalmente no sentido político, ou seja, é considerado um processo radical, que não se limita na cor de pele, nem por oposição ao branco, e sim onde há aquisição da consciência do processo histórico e situação de exclusão do povo negro na sociedade, para a qual contribuiu de forma muito significativa, entretanto, com trabalho escravo, além de todo acervo cultural.

E, nesse mesmo viés, trago a voz de outra moradora da Sutil, a vice-presidenta da associação de moradores e também tesoureira, em que podemos constatar as afirmações acima sobre o “olhar do outro”, formado no interior da representação.

*“**Não adianta** vocês trazerem **escola aqui pra dentro da comunidade**...o **problema** está com **eles** mesmo **daqui**. **Eles são todos acomodados** e já se acostumaram a trabalharem para os **russos**.”* (Branca/mulher/Solteira/Mãe/Vice Presidente da Associação de moradores/Tesoureira/Universitária/26 anos relato em reunião – Diário de Campo08/11/2013).

Apesar de vir do mesmo espaço e tempo dos outros membros já citados, o lugar marcado no discurso pela tesoureira mostra-se desigual através da escolha do seu vocabulário. Ao escolher o advérbio *"aqui"* e frisar *"pra dentro da comunidade",* ela afirma seu pertencimento à comunidade também, entretanto, não ao mesmo grupo étnico-racial. Consciente, está só demarcando sua identidade étnico-racial através da diferença quando ressalta que *"o problema ta com 'eles' mesmo daqui"*, isto é, ela pertence a um mesmo espaço, contudo, não possui os mesmo "problemas" que "eles", ou seja, que o outro.

Conforme Bauman (2005) acho pertinente relatar aqui que as "comunidades" (grifos do autor) – referente às identidades – são dois tipos; as de vida e as de destino, as que "vivem juntos numa ligação absoluta", e outras "fundidas unicamente por ideias, ou por uma variedade de princípios", respectivamente, sendo desta segunda que surge a questão da identidade, o autor justifica por existir muitas ideias e princípios que sujeitos acreditam em comum para que desenvolvam essas comunidades, em que é preciso fazer escolhas repetidamente, reconsiderá-las por vezes e ainda conciliá-las a outras demandas contraditórias.

Em consonância com Dijk (2010), não podemos deixar de destacar também, que o foco analítico especial dos ECD se concentram nos sistemas e estruturas da fala ou da escrita que podem variar em função de condições sociais relevantes do uso linguístico, ou seja, que consequentemente podem influenciar ouvintes e leitores. Então, quando ela se utiliza dos termos *"não adianta", "o problema"* e *"acomodados",* podemos perceber a manifestação do abuso de poder e superioridade em seu discurso, e de que estas escolhas não são ingênuas, essa seleção lexical enfatizam características negativas dos "Outros", do "outro grupo" ou *"eles"* como ela se refere no discurso. É relevante enfatizar também, que na ADC/ECD pode ser mostrado que as ações discursivas do grupo dominante são ilegítimas.

Nesse sentido, é importante reportar aqui que:

> [...] o "pertencimento" e a "identidade" não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida. São bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age

> – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. A “identidade” não vai ocorrer às pessoas enquanto “o pertencimento” continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa (BAUMAN, 2005, p. 17-18)

A ex Presidenta da Associação de moradores traz também em sua voz claramente sua consciência de pertencimento identitário, e ainda, o que nós bolsistas e participantes do projeto de extensão não fomos capazes de interpretar, nos pusemos muitas vezes do mesmo lado da ponte, enquanto ela deixou evidente em seu discurso que não estávamos, quanto mais que ambos os lados fossem iguais, quando nos pôs num lugar de sujeitos autorizados quando afirmou veemente “*quero muito que vocês falem das coisas nesse projeto aí de vocês”.* Durante todo o desenvolvimento do projeto na comunidade, esta foi a única vez e a única pessoa, enquanto membro da Sutil, declarou-se como “quilombola”.

*“Eu **quero muito** que **vocês falem das coisas** nesse projeto aí de vocês pra eles! **Eu quero** que **eles** não tenham mais **vergonha** de dizer que **são quilombolas**...e não fiquem falando **de crescer logo pra ir embora daqui** pra cidade!”*(Negra/mulher/Ex Presidenta da Associação de moradores/Ensino Fund. Completo/48 anos – relato na festa de São Benedito na Comunidade/Diário de Campo– 08/12/2013)

Através das vozes colhidas dos membros da comunidade, os quais não fizeram parte do projeto de extensão, pude extrair a homogeneidade em seus discursos, em relação à formação de suas identidades negras. A semelhança a que me refiro provém da consciência exposta nos discursos, a respeito da educação, no sentido institucional mesmo, em que eles reconhecem e mencionam constantemente a hierarquização socioeconômica que se reproduz nas desigualdades de acesso à escrita e a cultura letrada.

A escola, enquanto instituição é vista, como um lugar que aprendemos e que aprendemos e compartilhamos não só e saberes escolares mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade (Ibid).

E dentro desta análise, posso confirmar que a escola possui um ambiente de maior diversidade humana, propício para a construção e desenvolvimento de valores e princípios éticos, pois dentro dela os alunos e

alunas passam grande parte de seu tempo e irão expressar seus princípios em situações reais.

A educação é crucial na construção de quem somos, isto é, os significados construídos na escola sobre a vida social, paralelamente a outros significados a que somos expostos em outras práticas discursivas das quais participamos, desempenham papel central na legitimação das identidades sociais, “a identidade é, de algum modo, um efeito da socialização institucional” (MOITA LOPES, 2001, p. 59).

As ações discursivas na escola, como em outros contextos são determinados por questões sócio-históricas particulares, ou seja, a nossa ação discursiva não está simplesmente ocorrendo no mundo social de forma autônoma, ela está fundamentalmente marcada por condições sócio-históricas privadas, que definem como os participantes se posicionam e são posicionados no discurso (MOITA LOPES, 2001). Alunos(as) e professores(as), por exemplo, podem agir no discurso com base nas relações de poder exercidas ali e como são percebidos mutuamente como sujeitos sociais, o que envolve suas identidades de gênero, raça, sexualidade etc. Ibid.

A partir dessas afirmações trago as vozes dos participantes do Voz Ativa, de jovens de ambos os lados da ponte, para expor o quanto a escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. As manifestações dos elementos linguísticos das vozes acima, os sujeitos e discursos envolvidos na linguagem, são merecedores de um olhar distintivo e refinado, para efeito de compreensão e análise efetiva.

*“Sabe o que a **professora** disse pra nós? Que ela ganha o dinheiro dela bem sentada na sala se ela quiser...porque nós **não vamos ser nada** além de gari...sabe né...lixeiro...por isso ela não vai ficar se preocupando com a gente.”*

(Pérola Negra/mulher/13 anos/7º ano (retida) – Diário de Campo, 22/03/2014)

Através da representação estereotipada da professora mencionada no discurso acima, podemos pensar sobre o que diz Munanga (2005), de que quando a história da população negra é exposta em algum livro didático ou contada por algum professor leigo e omisso no assunto, ela é apresentada

apenas do ponto de vista do “Outro” e normalmente seguindo uma ótica muito humilhante e pouco humana.

*“A **professora** disse que **a gente** é como um rio na vida dela...que **tanto faz** o que vamos ser na vida...que a gente é como água...que **apenas passa e nada mais**.[...] Ih...nunca que eles **ensinam** essas coisas...e nem mesmo quando resolvem fala da **África**, eles lembram que tem **preto**...parece que nem tem até...só falam do **Egito** e das pirâmides [risos]...só lembram da gente dia **20 de novembro** agora.[...] Nem vou escolher nenhum **professor** pra inscrever a gente no concurso de vídeo...eles nem vão ligar...não sabem nem o nome da gente.[risos]* (André Rebouças/homem/18 anos/2º ano EM (desistente) – Diário de Campo, 12/04/2014)

A visão dessa representação pode desenvolver também nos alunos não negros preconceitos quanto à capacidade intelectual da população negra, e, nas crianças negras, um sentimento de incapacidade que pode conduzi-las ao desinteresse, à repetência e à evasão escolar. (MUNANGA, 2005, p. 26).

Nos discursos trazidos abaixo, é notável a diferença na construção da identidade negra demarcada nas vozes entre a jovem da comunidade e os jovens bolsistas, considerando primeiramente, o lugar que cada um está ocupando, e de que lugar provém tais discursos, isto é, lugares muito diferenciados. E, o interessante, que venho destacar aqui, é que para ter a consciência do “ser negro(a)” do lado A (academia) da ponte foi necessária a interação, a intervenção acadêmica na construção de suas identidades.

Da ponte pra cá, percebemos nos discursos de dois bolsistas a construção de suas identidades negras dentro da universidade, Lado A:

***“**Também **dentro da... Da graduação** eu fiz parte do PIBID, projeto Iniciação a Docência trabalhano ca professora Ione e professora Ligia, também com intuito dos **gêneros textuais na língua espanhola**, só que o que foi diferencial desse projeto ao meu ponto de vista, Ione me fez **desperta e acorda pro mundo** como eu sempre falo, foi a **iniciativa das africanidades** que a **professora** Ione e **professora** Ligia apresentaram pra gente que era **estuda a cultura... Africana, negro-brasileira** dentro da licenciatura onde até então eu não conheci e por já fazer parte desse projeto, dentro do PIBID onde eu fiquei por dois anos como bolsista e mais um ano como voluntário, tê a oportunidade de continua trabalhano essa temática foi o que me **agrado bastante**, onde **foi o projeto que me fez eu conhece como negro**.(Obaluaê/Homem/Negro/Recém formado (Letras)/Entrevista/Áudio, 08/12/2014)*

*“Ah, o que me motivo participar do Voz Ativa foi que... Eu trabalho com **questões étnico-raciais** e o Voz Ativa tem como foco, tinha como foco é... A comunidade **remanescente quilombola** onde... É... Que predomina, é... São jovens, crianças e adolescentes é... **Negros**, então isso me chamou bastante atenção e até pela questão, é... **Por questão pessoal** mesmo assim, intão acho que o que me motivou foi só, **não***

a questão de istudo, *de interesse pelo tema, mas, principalmente,* ***por uma questão pessoal*** *[PAUSA] Posso, posso sim fala o porque... Que...eu tinha comentado que tinha entrado no, no projeto, me inscrito porque me chamou a atenção* ***por motivos e, e questões pessoais****, foi... não apenas porque eu* ***pesquiso questões étnico-raciais*** *e, e... esse ch... esse tema tema me, me... é... me chama bastante a atenção, mas* ***principalmente por questões pessoais, por eu ser negra****, por... é...* ***já ter vivenciado algumas questões que talvez os moradores da comunidade remanescente quilombola*** *é, também* ***possam ter vivenciado por serem negros,*** *né? Então foi por essa questão. E acho que me chamou bastante a atenção. Por... talvez tem experiências parecidas com as minhas, né? Intão foi nesse, nesse sentido que... é... o projeto o... Voz Ativa me,* ***me chamou bastante atenção****, né?* ***Intão o motivo pessoal no sentido de eu, eu me senti in... é, é...integrante desse grupo, né****? Integrante* ***desse grupo de jovens, que são negros****,* ***que, de certa forma são de periferia, né?*** *E que frequentam escolas públicas****, intão foi nesse sentido que eu me identifiquei,****intão eu pensei, eu quero fazer parte desse projeto,* ***que é algo que faz parte da minha realidade****. Intão talvez, dessa forma, eu possa é...* ***contribuí,*** *i também me identifique, né? Intão foi por esse motivo,* ***por questão de identidade mesmo, identidade negra, né?*** *Que ali eu ia ter é, é... esse... espelho, né?* ***Que eu já vivi isso,*** *eu* ***já passei por isso****,* ***intão eu sô isso****. Intão foi* ***nesse sentido mesmo, questões pessoais.****(Obá/Mulher/Negra/Entrevista/Áudio, 28/11/2014)*

E, partindo dessa percepção, podemos pressupor que a jovem do lado B (comunidade) da ponte teve experiências desfavoráveis para a formação de sua identidade racial na escola, contudo, apesar da sua desistência, ela não mostrou-se duvidosa em relação a sua raça, sua identidade negra, ao passo que podemos pressupor que sua trajetória na escola foi marcada de representações negativas, de modo que, dentro desta afirmação, está o reflexo da sociedade, como um espelho, que faz questão de lembrar o sujeito negro a todo momento, aos olhos do Outro, de sua história única, carregada de estigmas e cicatrizes históricas.

“Se eu tivesse tido alguma ***professora negra*** *na vida...acho que jamais eu tinha parado de* ***estudar****...não tinha deixado de ir pra* ***escola****.”* (Pérola Negra/mulher/18 anos/8º ano (desistente) – Diário de campo, 08/03/2014)

A representação segundo Hall (1997), significa usar a linguagem para dizer algo significativo sobre, ou para representar de forma significativa o mundo para os outros. […] O significado não é inerente às coisas no mundo e sim construído e produzido, ou seja, é o resultado de uma prática (HALL, 1997). A representação é a produção de sentido dos conceitos em nossas mentes através da linguagem, e é a ligação entre conceitos e a linguagem que nos permite apresentá-la ao mundo real de objetos (Ibid.).

O significado depende da relação entre as coisas do mundo, pessoas, objetos e acontecimentos, sejam eles reais ou fictícios, e também do sistema e/ou mapa conceitual, que podem funcionar como representações mentais. Hall (1997) esclarece, que há diferentes mapas conceituais na cabeça de cada um de nós, diferentes formas de ver o mundo, de modo que nos torna incapazes de compartilhar todos os pensamentos.

Merece um destaque, a voz da bolsista Obá acima, em que demarca o pertencimento a um grupo étnico-racial pertencimento e reconhecimento da identidade negra, no entanto, vale também pensarmos na sua afirmação "*que é algo que faz parte da minha realidade*", afinal as experiências de identidades negras são diversas como qualquer menção identitária. As jovens falam de lados distintos, zona rural e zona urbana, uma desistente do ensino fundamental, enquanto a outra jovem fala de um espaço acadêmico, com discurso empoderado de conhecimentos sobre a temática racial. É nesse sentido que devemos direcionar nossos olhares agora, a ponte une sim, mas também separa.

O processo de representação dentro do contexto escolar, visto que quando é laçado o olhar sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las (GOMES, 2003). Conforme a autora, no tenso processo no construção da identidade, o corpo pode ser considerado como um suporte da identidade negra e o cabelo crespo como um forte ícone identitário.

"Ah...nunca que os ***professores*** *vão fazer carinho na gente...nem nunca passar a mão num* ***cabelo desse****."*(Pérola Negra/mulher/14 anos – 8º ano – Diário de Campo, 12/04/2014*)*

[...] a ***istuda*** *e a olha mais e até* ***repensa comigo mesmo****...* ***Porque*** *que eu* ***tenho cabelo curto****... Né****, porque que eu no meu cabelo crespo eu não dexava cresce****, porque que* ***eu achava que... Bonito tinha que se curto?Hoje*** *eu já* ***não penso mais assim****...* ***Agora*** *eu sei que* ***é uma opção eu dexa curto****, mais o meu cabelo posso dexa solto, dexa cresce...* *Não sei, eu tomei isso como... (Obaluaê/Homem/Negro/Entrevista/Áudio, 08/12/2014)*

A “dupla cabelo e cor da pele”, assim denominada por Gomes (2002), são determinantes na construção da identidade negra. Ela destaca principalmente o cabelo:

> A importância desses, sobretudo do cabelo, na maneira como o negro se vê e é visto pelo outro, até mesmo para aquele que consegue algum tipo de ascensão social, está presente nos diversos espaço e relações nos quais os negros se socializam e se educam: a família, as amizades, as relações afetivo-sexuais, o trabalho e a escola. Para esse sujeito, o cabelo carrega uma forte marca identitária e, em algumas situações, é visto como marca de inferioridade (GOMES, 2003)

Corrêa (2006) destaca que o corpo humano se constrói cultural e socialmente, determinando onde pode ser exposto, pois revela a estrutura da sociedade em particular a qual pertence. Ele afirma que:

> Todo corpo humano é carregado de signos, nele está inscrita a cultura de uma sociedade. Das escarificações na pele de grupos étnicos africanos à tatuagem dos marinheiros ocidentais, do longo pescoço das tailandesas da etnia Karen aos minúsculos pés das chinesas e às modernas próteses de silicone com fins estéticos, cada corpo traz em si as marcas do grupo ao qual pertence. O corpo é, ao esmo tempo, natural e simbólico (CORRÊA, 2006, p. 4).

Madureira (2011) exemplifica que na relação entre senhor e escravo, este não detinha propriedade do seu corpo, num passo que pertencia ao senhor, o qual dispunha dele para o seu usufruto, seja na mão-de-obra ou como objeto sexual. O mesmo acontecia com as senhoras brancas no trato de escravos e escravas (p. 46).

Através da pesquisa realizada por Gomes (2002), sobre “Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte”, pude trazer importantes significações sobre a representação do corpo e do cabelo na construção da identidade negra. A autora traça um panorama sobre a escola, afirmando que na instituição escolar, assim como na sociedade, nós comunicamos-nos por meio do corpo. “E o olhar sobre o corpo negro na escola que nos leva a considerar como professores/as e alunos/as negros e brancos lidam com dois elementos”. Gomes (2002) sustenta que “o cabelo e o corpo são pensados pela cultura”.

Nesse sentido ela destaca que o cabelo crespo e o corpo negro podem ser considerados expressões e suportes simbólicos da identidade negra no Brasil e que também mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste, representando um sentimento de autonomia, expresso nas formas ousadas e criativas de usar o cabelo (GOMES, 2002). E o cabelo e o corpo são usados no nosso critério de classificação racial para apontar quem é negro e quem é branco em nossa sociedade (Ibid).

De acordo com Fairclough (2001), é dentro da prática social que ocorre o processo de transformação de identidade e, segundo ele são dois conceitos responsáveis sobre a prática social; "hegemonia" e "ideologia[18]". A hegemonia é a liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade (Ibid).

. A ideologia envolve significações da realidade (o mundo físico, as relações sociais e as identidades sociais), que são construídas por práticas discursivas e que contribuem para a produção, reprodução e transformação de relações de dominação. Um dos mais significantes efeitos da ideologia é a constituição do sujeito, no que instituições como educação e mídia têm um papel decisivo (FLAIRCLOUGH, 2001, p. 84).

A escola considerada um aparelho ideológico do Estado[19] consequentemente, por se tratar de um local repleto de culturas, raças, etnias e diversidades das mais amplas, resulta-se um local híbrido, no qual se destacam ambigüidades, impurezas, de caráter instável, que propicia, ainda, uma imensa troca de conhecimentos empíricos por parte dos envolvidos. Aqui podemos (re)pensar no contexto da escola Especial, onde iniciou a pesquisa, em que podemos considerar que há um grande choque de raças/etnias, um choque de culturas alunos e alunas "russos e negros" que segundo depoimento da Agente II, são naturalmente tratados de formas desiguais pela escola.

Além das relações pessoais o racismo está presente, de forma enraizada nas instituições, é o chamado racismo institucional. (CARREIRA e SOUZA, 2013).

Da mesma forma que o discurso tem o poder de produzir e reproduzir

[18] Definições dadas por Fairclough (2011, p. 116-126).
[19] Definição dada pelo filósofo francês Louis Althusser (SILVA, 2000, p. 69-70).

conhecimentos, crenças por meio de diferentes modos de representar a realidade, o discurso também reforça e reconstitui identidades.

Segundo os ECD, Dijk(2010, p. 97) citado por Madureira (2014), “o grupo branco como um todo tem privilégios especiais e acesso a todos os recursos sociais, incluindo aí os recursos simbólicos da comunicação, mantendo sua influência persuasiva sobre as condições mentais através das práticas discriminatórias (estereótipos, preconceitos, ideologias)”, o que consequentemente os grupos étnicos minoritários ficam exatamente com o oposto, não podendo usufruir de boas condições como, boa educação, *status,* emprego ou até mesmo às posições sociais compartilhadas com brancos pobres.

> Uma estratégia de tal discurso dominante é definir de forma persuasiva o *status quo* étnico como “natural”, “desejável”, “inevitável”, ou até mesmo “democrático”, por exemplo, através da negação da discriminação ou racismo, ou através da desracialização (“*de-racialing*”) da desigualdade através de redefinições em termos de classe, diferença cultural ou das consequências especiais (únicas, temporárias) do *status* de imigrante (DIJK, 2010).

*“**É difícil né**, a gente, a **família no caso toda negra né** [...] quando a gente estudava também né, é... **Essa parte dos russo sempre a gente foi mais**... sempre a gente foi **diferente dos russo**, os **russo sempre foram né**,**os queridinho e a gente nada...”** (Enedina Alves Marques* – Negra/mulher/19 anos/ 3º ano do Ensino MédioGrupo Focal, 03/07/2015*).*

O preconceito racial prejudica o desenvolvimento da autoconfiança e autoestima de milhões de pessoas negras socialmente discriminadas. Ele também é um obstáculo para a construção de relações respeitosas, de reconhecimento positivo e de solidariedade entre as pessoas, ao alimentar a idéia de uma sociedade hierarquizada, na qual uns “valem mais que os outros” e que determinadas histórias e culturas são melhores do que outras (CARREIRA e SOUZA, 2013).

Partindo das declarações de Gomes (2002), em que destaca o “cabelo e corpo” como símbolos marcantes da identidade negra, vale nos tomarmos dos “Sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo”, assim são definidos os Indicadores da Qualidade na educação – Relações raciais na Escola (CARREIRA e SOUZA, 2013), que podem ser

utilizados como uma arma e ferramenta poderosa para se não se remediar ao menos amenizar essas feridas incuráveis fixadas pelo racismo, não só na mente, mas também na alma de toda a comunidade negra.

Os indicadores condizem diretamente no que diz respeito ao tratamento indiferente e na maioria das vezes extremamente negligente por parte da escola. Xingamentos, piadas, apelidos referentes à diferença de cada um, são demasiadamente ofensivos e deve obrigatoriamente haver a intervenção dos responsáveis maiores e/ou mais precavidos de conhecimento e não o silenciamento naturalizado (CARREIRA e SOUZA, 2013). Os indicadores podem ser notados inteiramente nas “Atitudes e Relacionamentos” dentro da escola como:

“Na minha sala da ***escola*** *só tem eu de* ***nega****...só que tudo mundo fica me chamando só de* ***africana****...mas eu não gosto...eu falo...mas a* ***tia manda*** *eu****sentá*** *e* ***ficáquetinha****.”*(Pérola Negra/mulher/9 anos/4º ano (retida) – Diário de Campo, 22/03/2014)

O silenciamento diante de situações discriminatórias apenas dá sustentação para que o problema continue e é importante reconhecer que há vários tipos de silêncio:

> [...] o silêncio de concordância (“é isso mesmo!”), o silêncio de constrangimento, o silêncio da omissão (“não tenho nada a ver com isso”), o silêncio de quem não sabe o que fazer com a situação. Há também os olhares dos educadores que não conseguem enxergar “pra valer” crianças, jovens e adultos negros (sua história, beleza, conhecimentos, participação etc.) e que reforçam preconceitos e estigmas (CARREIRA e SOUZA, 2013, p. 35).

Contudo, é importante pensarmos que a identidade negra não é a única possível de ser construída pelos sujeitos que pertencem a esse grupo étnico/racial, há múltiplas identidades sociais e a identidade negra é apenas uma delas (GOMES 2011).

4.6 Corpos (estranhos) sobre a ponte: Os conflitos na extensão

O tráfego sobre a ponte corria tudo bem, as idas e vindas entre os dois lados da ponte se faziam tranquilamente, até que, todos se perceberam corpos estranhos sobre a ponte.

Embora minha abordagem não seja tão aprofundada, o objetivo desta seção é trazer para discussão os possíveis conflitos e desentendimentos que pode existir num trabalho em grupo, em específico, num projeto de extensão que, e verificar de que forma esses embates interferem nos aspectos identitários, em seus processos construtivos, que é só é possível em meio aos discursos.

[...] visto que não levamos em consideração o fato de que estávamos despreparados para dirigir um grupo heterogêneo de pessoas, acreditando que, a princípio, tratava-se de um ambiente inteiramente homogêneo, tanto no que se tratava a juventude, como na questão de normatização do que provinha dos gêneros (masculino e feminino). Na primeira oficina, lançamos o desafio da dança, escolhemos as músicas, elaboramos as coreografias e, a fim de incorporar-nos dentro daquele espaço, acabamos por separar a comunidade em dois grupos: meninos e meninas [...] *(Diário de campo – 02/08/2013, Oficina de Fotografia e Filmagem).*

Lembro-me bem desse relato anotado por mim nas descrições das oficinas, dado que foi um dia de frustração para todos(as) nós bolsistas, embasados no senso comum, nos surpreendemos que algumas meninas não queriam dançar e queriam fotografar e filmar, e alguns meninos pediram para fazer parte das coreografias.

Ingenuidade a minha/nossa achar que por tratar-se de uma comunidade, um povo que dado o termo, teoricamente vive num meio em comum, com uma identidade grupal, não fosse deixar aflorar suas outras identidades, além da racial. Mas enfim, que há de errado em pensar em menino e menina;homem e mulher; masculino e feminino; macho e fêmea? Como assim? Quer dizer então que eles podem ser gays e elas podem ser lésbicas? Não. Definitivamente, não. A identidade de gênero e a identidade sexual, por incrível que pareça, não estão ligadas.

Além desse equívoco já logo no início do projeto, na interação entre os(as) bolsistas também se deram em torno de alguns conflitos relacionados ao estranhamento no que Miskolci (2005, p.2) se refere “[...] aparece alguém com atitudes que destoam da maioria [...] e se expressa de forma que provoca mal-estar no grupo que antes era homogêneo [...] Um corpo porque o que lhe confere distinção é algo físico e visível (grifos meus)”.

Ao longo da discussão irei trazendo as vozes dos bolsistas, de acordo com a Análise Discurso Crítica/ADC(RAMALHO E RESENDE, 2011) e/ou os Estudos Críticos do Discurso/ECD (DIJK, 2010), usando os mesmos procedimentos das análises anteriores.

[...] se desse continuidade a esse... acho que muita coisa tinha que sê resolvido como, ***pra mim, principalmente a questão da sexualidade****, da, da questão do... É... Lá a gente* ***buscava vê o outro a partir da perspectiva racial****,* ***mas ver o outro a partir da perspectiva, é... Da sexualidade*** *né,* ***da condição sexual do outro****, porque* ***a gente via conflito nisso, que tinha****...* ***Tinha conflito entre os bolsistas****, tinha* ***conflito entre bolsista e comunidade****,* ***comunidade com comunidade****, então é coisa que eu acho que se tivesse oportunidade de ser feito teria, é, surgido efeito até porque a* ***questão da sexualidade*** *pela questão da fase que eles tava vivendo, claro que tinha criança de cinco anos que não ia entende, num ia fazê sentido pra elas, mais* ***pros mais adolescentes fazia sentido*** *até pra, por ser esse momento de descoberta, de,* ***da liberdade sexual, da questão sexual, do ser sexual né****.*(Oxumaré/Homem/Amarelo/21 anos/Entrevista/Áudio, 26/05/2015)

Primeiramente, de uma forma bem simples, vamos separar as categorias: 1) homem e mulher fazem parte das identidades de gênero, visto que, de antemão, devemos considerar que não há apenas essas duas categorias e que elas podem ser classificadas em várias, como *queer*, por exemplo; 2) feminino e masculino são apenas expressões, assim como também o andrógino, tem a ver com o modo que nos comportamos, nossos movimentos, o modo que nos expressamos; 3) e a identidade sexual e/ou orientação sexual não é algo que possuímos “naturalmente”, ou seja, o órgão sexual que nascemos e nossa identificação com determinado gênero não define por quem nos sentiremos atraídos (Salih, 2013), isto é, “não há nenhuma relação necessária entre masculinidade e interesse sexual por mulheres” (MISKOLCI, 2013).

Seguindo essas afirmações, apesar de tamanha complexidade, devemos passar a compreender que, apesar de inevitável, há de se desfazer essas conexões segunda a autora, e também de que nenhuma antecede o discurso, assim como qualquer outra identidade é essencialmente constituída no discurso, conforme já estamos vendo ao longo da pesquisa. E segundo declarações de Gomes (1996, p. 2), “a raça e o gênero são relações imersas na alteridade”.

Butler afirma que a identidade é um construto performativo, que se constitui numa teoria complexa, é uma sequencia de atos (SALIH 2013). Os corpos ganham sentido socialmente, as expressões remetidas aos gêneros, feminino ou masculino, nos corpos é construído no contexto com as marcas de determinada cultura, como por exemplo (LOURO, 2013, p. 11). A divisão de gênero por cores, por exemplo, tem uma história e, portanto, pode ser revista, cor-de-rosa já foi uma cor masculina até que ascensão do Império britânico tornasse azul os uniformes da marinha a cor que adotamos até hoje como símbolo da masculinidade (MISKOLCI, 2005, p. 2).

Hum... Eu acho que foi... "Um corpo estranho na sala de aula" que foi um texto que eu já havia lido no PIBID, mais foi um texto que... Que me feiz pensa mais... Sobre o ***"quem sou eu****"... E pra iscuta a opiniões, as opiniões das pessoas do grupo onde... Né, por, teve bolsistas que entraram e saíram e você* ***cê acusado só por você usar uma bolsa diferente****, é... É complicado... Né, e na discussão desse texto... Eu fiquei pensativo onde a gente estava num projeto, que a iniciativa era* ***construção de identidade dos****... Digamos dos jovens e das crianças da comunidade, mas ao meu* ***ver a gente tava se contradizendo****.* (Obaluaê/Homem/Negro/Entrevista/Áudio, 08/12/2014)

Ou seja, essas associações são pura convenções, azul é masculino e rosa é feminino, roupas masculinas e roupas femininas. Uma prova disso é que hoje as mulheres ocupam os lugares profissionais dos homens e vice-versa. Os padrões hegemônicos de masculinidade e feminilidade, não são produtos da biologia, mas socialmente criados, afirma Miskolci (2005).

No âmbito da cultura e da história é que se definem as identidades sociais, dentre elas identidades sexuais, de gênero, de raça, e etc. (LOURO, 2013). E essas múltiplas identidades sociais podem ser atraentes provisoriamente, porque somos sujeitos de identidades transitórias (Ibib.).

Da afirmação de Beauvoir "de que não nascemos, mas nos tornamos uma mulher", podemos compreender que "como uma prática discursiva contínua, ela está aberta à intervenção e à ressignificação, entretanto, o gênero se solidifica numa forma que faz com que ele pareça ter estado lá o tempo todo, o gênero é um processo que não tem origem nem fim, "fazemos", e não algo que "somos", esclarece Butler (SALIH, 2013, p. 66-67).

Ao escolher um gênero, segundo Butler, significa interpretar as normas existentes de gênero, organizando-as de uma nova maneira (SALIH, 2013).

[...] até que surgiu o comentário da bolsa que o Obaluaê tava usando que, segundo o outro bolsista, era ***uma bolsa de menina*** *[...] bolsa que era feminina que o Obaluaê usava era* ***coisa de viado****,* ***era coisa de bicha****[enfatizou a palavra]só sei que a gente fico* ***meio chocado na hora*** *[enfatizou a frase].* (Oxumaré/Homem/Amarelo/Entrevista/Áudio, 26/05/2015)

Na vozes acima, nos tomamos do que diz Butler, que as categorias homem/mulher, macho/fêmea, são discursivamente construídas no interior de uma matriz heterossexual de poder e que não há nenhuma posição de liberdade para além do discurso (SALIH, 2013).“O mundo é sexualmente hierarquizado (BOURDIEU, p. 84)”. Os homens também são prisioneiros da dominação masculina, pois eles precisam se construir como homem ao longo de todo um trabalho de socialização – o “ser homem” (BOURDIEU, 2014). Ou seja, a virilidade precisa ser afirmada em oposição à suposta fraqueza feminina.

De acordo com Butler, o gênero é uma escolha limitada, não inteiramente livre, limitado pelas estruturas de poder, as quais está situado. Deste modo, é possível afirmar em consonância com a autora, de que o gênero é um construto discursivo, algo que é produzido e não é natural, o gênero não é algo que somos, é algo que fazemos, é um conjunto de atos repetidos no interior de um quadro regulatório, um verbo invés de um substantivo, um fazer invés de um ser (SALIH, 2013).

A linguagem e o discurso é que fazem o gênero, ressalta a autora, e que não existe um “eu” fora da linguagem, uma vez que a identidade é uma prática significante e os sujeitos culturalmente são inteligíveis, são efeitos e não causas do discursos que ocultam sua atividade (SALIH, 2013, p.89). É nesse sentido que a identidade de gênero é performativa seguindo afirmação de Butler, do mesmo modo que a escolha de roupas de alguém é delimitada, talvez até predeterminada pela sociedade, pelo contexto no qual esse alguém está situado (SALIH, 2013).

Como uma “estratégia”, o gênero define-se como um “estilo corporal”, numa sequência de atos, como já foi esclarecido acima, com a finalidade de manter a sobrevivência cultural, uma vez que quem não “faz” seu gênero corretamente é punido pela sociedade (SALIH, 2013).

*[...] na **sexualidade das meninas**, eu acho tamém que... É... As vezes **a gente se portava de alguma forma**, **todos nós nos portávamos de uma forma que não era condizente ao local**.*(Oxumaré/Homem/Amarelo/21 anos/Entrevista/Áudio, 26/05/2015)

O mesmo trabalho psicossomático feito nos meninos, é aplicado às meninas, numa forma mais radical: a mulher estando constituída como uma entidade negativa, definida apenas por falta (no caso, o falo); todo o trabalho de socialização tende a impor-lhe limites, todos eles referentes ao corpo, definido para tal como sagrado (BOURDIEU, 2014).

*[...] eu achei que**...fiquei com medo que pudessem pensa que eu que tivesse levando uma conotação mais sexual pra comunidade**, pela **forma de me vesti, pela forma de me porta, pelo... Pela forma de ser como eu sô mesmo, eu tinha meio medo de sê, de acharem que era isso né, que eu que tava influenciando o meio**, só que a gente sabe que essas questões por mais que num, num tenha provas é... Que confirmem o que eu vo fala, a gente sabe **que ninguém influencia ninguém nisso**, parte da pessoa mesmo, **num tem uma explicação** que fala **"ah, tem um cara que... Tem um gay lá e ele faz isso e eu achei legal e eu vou ser gay por conta disso"** ou vou ser outra coisa por influência.* (Oxumaré/Homem/Amarelo/21 anos/Entrevista/Áudio, 26/05/2015)

A depreciação de *gays* e lésbicas se dá primeiramente através do policiamento do gênero, salienta Miskolci (2013)

Miskolci (2013) destaca que a escola é um dos locais privilegiados para que os meninos aprendam a ser masculinos e meninas femininas, e se pra isso é necessário aprender, podemos pressupor que pode ser variável e flexível, de pessoa para pessoa. Ele afirma também, que esse modelo binário que a escola sociedade em geral fabrica homens e mulheres, torna-se difícil o desvelamento das desigualdades criadas socialmente entre ambos, e ainda contribui para o ocultamento das sexualidades alternativas, isto é, ignorar gays e lésbicas, é uma das formas que a escola encontra para construir identidades de gênero tradicionais, desvalorizando a compreensão de gêneros e vivências afetivas (MISKOLCI, 2013).

*[...] eu acho que as **pessoas esperavam** que, que... Eu e o... A outra pessoa falássemos do que nós gostávamos, **que nós eramos gays**, **ou que nós somos gays ou que nós somos isso ou que nos somos aquilo**, as pessoas **elas sentem necessidade disso**, de sabê, **te coloca dentro duma caxinha e fala "você é isso e pertence a isso, então ta tudo certo"***

*[...] Que **magoa né**, você **iscuta...as menina, que não trocaria uma ropa perto de você**, é... É difícil você escuta isso de frente **só porque você não tem a mesma sexualidade**, **digamos que a pessoa**, [PAUSA] Isso feiz eu pensa bastante, mais... Me feiz vê também **que a gente e mais forte** que as... Né, você **acaba aprendendo e esse tipo de coisa você vai enfrenta**.(Obaluaê/Homem/Negro/Entrevista/Áudio, 08/12/2014)*

Portanto, é necessário voltarmos nossas atenções, de modo que nossa cultura ainda vê a homossexualidade como sendo uma ramificação danificada da heterossexualidade, esta sendo a norma, detém o status de superior. A cultura heterossexual e heterossexista estabelece a coerência dessas categorias para perpetuar e manter o que a poeta e crítica AdrienneRich chamou de “heterossexualidade compulsória” (SALIH, 2013).

AS TRAVESSIAS

Posso afirmar de antemão que a ponte almejada foi finalizada com sucesso e hoje permanece firme e consistente para manter o tráfego livre às duas mãos. Sobre a metáfora “Não adianta querer ser, tem que ter pra trocar, o mundo é diferente da ponte pra cá”, eu a vejo de forma ambígua, porque “é tão diferente da ponte pra cá, quanto é diferente da ponte pra lá”, que ambos os lados “tem que ter pra trocar”, visto que são experiências distintas de pertencimento, juventudes, experiências negras distintas, em termos de classe, gênero, sexualidades, enfim, uma diversidade de sujeitos numa gama de identidades líquidas, fragmentadas, em crise, identidades em movimento.

Os resultados da pesquisa, acho justo trazer também por meio das voz(es) ativas de alguns dos participantes, e posteriormente falarei por mim:

[...] Sai do Voz Ativa sentindo dentro de mim que eu não era a mesma pessoa que eu tinha entrado ali e... E isso assim de uma manera gritante né, que daí num é... Nenhuma sala de aula que você tá fazeno uma leitura sobre uma determinada época, sobre um determinado povo, mais na realidade acho que muito... Da vivência, do contato, da experiência, da troca de experiência [PAUSA] que acontecia você acaba se abrindo pra novas sensibilidades, isso em todos os campos possíveis do... Do teu raciocínio, por exemplo, a cultura africana, os Orixás, a brincadeiras, as pessoas, a própria comunidade, a própria questão etnicorracial [...] É impossível você ter passado por um Voz Ativa, impossível você tê passado uma tarde que fosse, nem que num fosse bolsista, lá na Comunidade Sutil junto do projeto que você voltasse pra casa sem uma inquietação dentro da tua mente e eu acho que é isso que vale, é aquilo que... Você não vai tê mais paz de espírito, nunca mais, porque você sabe que tem muito a ser feito, muito a ser disconstruído e isso é o que o Voz Ativa fez por mim, por exemplo, é uma luta que nunca vai acaba e que sempre que eu pude, é... Tá acrescentano, indo pra batalha pra fazê... Que quer que seja... A gente tá aí né [...]Tendo a honra de podê um dia representa Xangô né, que depois você conhece a história a cultura você passa admira ainda muito mais o personagem Xangô, a figura dele, o que ele representa pra cultura e você sabê que você siguro aquele machado ali, não é pra qualquer um né, intão uma coisa que ah, sei lá, se entendeu, né?(Xangô/Homem/Branco/Entrevista/Áudio, 28/11/2014).

[...] Nanã que terminou o projeto não é a Nanã que começou em dois mil e treze, de jeito nenhum... Eu acho que eu ainda tenho uma longa trajetória de conhecimento, de istudo, de abri os olhos, de muita coisa pa enxerga... Pra enxerga e pra vê e pra me dedica, mais o projeto me abriu os olhos pra, pra... Pra coisas que a gente, sei lá, às vezes eu via, mais fingia que não vejo, sabe? E... E... Eu acho que o mais importante de tudo, além de melhora como pessoa, de me coloca em... Tipo acorda, você tá veno que isso existe memo? Que... Que existe, que ta aí, que o povo faiz e que você não percebe, que você faiz sem percebe, tipo... Se policie, porque você também faiz, sabe? Esse chacoalhãotamém que é uma coisa que... e incomoda um poco eu acho, quando você percebe que você também faz incomoda muito mais, porque aponta o

*dedo pra pessoa e fala "ah, você tá fazeno" é fácil, agora assumi que você tamém faz, que você não enxerga, que você repete coisas, nossa aí é muito complicado... Então eu acho que me acrescento muito e principalmente me... Eu acho, serviu demais pra mim muda como profissional, pra... Que a gente, que a mídia, que o jornalismo, que sei lá, a área da comunicação tem que abri os olhos, tem que acorda, tem que para de repeti porcaria, tem que para de joga... Bestera na, na... Na mídia e sabe? Então... Eu deixei o projeto Voz Ativa... Como uma pessoa melhor e com m objetivo específico num fica repitindo e... Reforçando um monte de babosera que as pessoas reforçam e que a mídia reforça o tempo intero... Se eu vo consegui? Deus permita que sim, espero que sim, mais definitivamente o projeto me ajudo a ser uma pessoa, a ver coisas principalmente, que a gente geralmente finge que não vê, porque eu acho, hoje, hoje... Tem que assumi, tem que toma vergonha na cara e assumi, finge que não vê, que vê e vira a cara, vê e acha que não. (*Nanã/Mulher/Parda/Entrevista áudio, 02/11/2014*).*

[...] A gente, pelo menos eu cheguei com uma coisa muito pré-moldada já na cabeça e quando a gene tem o contato com a prática nós vemos que as coisas nem sempre são tão teóricas assim... Então com o contato a prática com eles... Fez passar o olhar pra outras questões também, principalmente a respeito da escola... A respeito deles dentro da comunidade, nós sempre achamos que ah, eles são comunidade, eles são totalmente unidos, nós não conseguimos enxerga as rupturas de poder que as vezes acontecem lá dentro também, então eu acredito que o Voz Ativa ele, ele proporciono... Um novo olhar sobre...(Oxum/Mulher/Branca/Entrevista/Áudio, 20/11/2014).

[...] eu não consigo entra em uma sala de aula e homogeniza sabe como, tipo vê todo mundo assim... Digamos que... Como se tudo fosse igual, porque não é, a gente percebe isso diariamente né, esse ano mesmo quando eu tava dando aula eu tinha alguns alunos negros... E alguns alunos relataram pra mim que sofreram preconceito e coisa... Que é chocante assim e eu tentei orientá-los né, de... De como seguir, o que fazer... Intão assim, eu não consigo mais vê da mesma forma que eu via antes uma sala de aula, é... As pessoas, até mesmo a TV, eu não consigo vê a TV como eu via antes, intão tem certas coisas que muitas... Muitas pessoas acham humor naquilo e eu num acho humor nenhum, intende? Intão, pra isso serviu muito sim, pra mim cresce minha cabeça, quanto é né, a essas questões assim mais profissional mesmo. (Ossaim/ Mulher/Branca/Entrevista/Áudio, 23/12/2014)

[...] Meu deus, não tem como descreve... O ativo, essa força que eles tiveram... Não só deles, mas da gente tamém, de podê tá aqui falando hoje de uma coisa bem feita, porque eu simplismente poderia fala que foi um projeto que eu fiz durante a... A faculdade ou depois da faculdade, mais... É uma lição de vida, num sei... Né, é difícil, é especial, é diferente, é... Gratificante. [PAUSA] É triste, porque eu sei que eu num tô lá... Né, se eu, sempre brincava com vocês, se eu pudesse vive de projeto de extensão eu ia de bolsa pro resto da vida... Não precisasse me... Tá numa escola onde o sistema é totalmente fechado, onde não tem uma preocupação co aluno, que ali eu tenho números e ta ali com as crianças num projeto de extensão é... Totalmente diferente, otra realidade, é outro contexto. [PAUSA] É diferente.(Obá/Mulher/Preta/Entrevista/Áudio, 28/11/2014)

[...] digamos hoje eu so um Obaluaê totalmente diferente, porque eu falo abertamente sobre... Posso fala sobre raça, posso fala sobre sexualidade que eu tô de mente aberta, tô... Incaro tranquilo, coisas que eu não tinha, acho que eu não tinha uma liberdade maior antes de tê o contato com essas pessoas.(Obaluaê/Homem/Negro/Entrevista/Áudio, 08/12/2014)

Através da leitura da transcrição das entrevistas dos bolsistas, assim como de seus relatos de encerramento do projeto, é possível perceber o amadurecimento dos(as) bolsistas em relação a questão racial, que conforme Munanga (2005):

> O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2005, p.16).

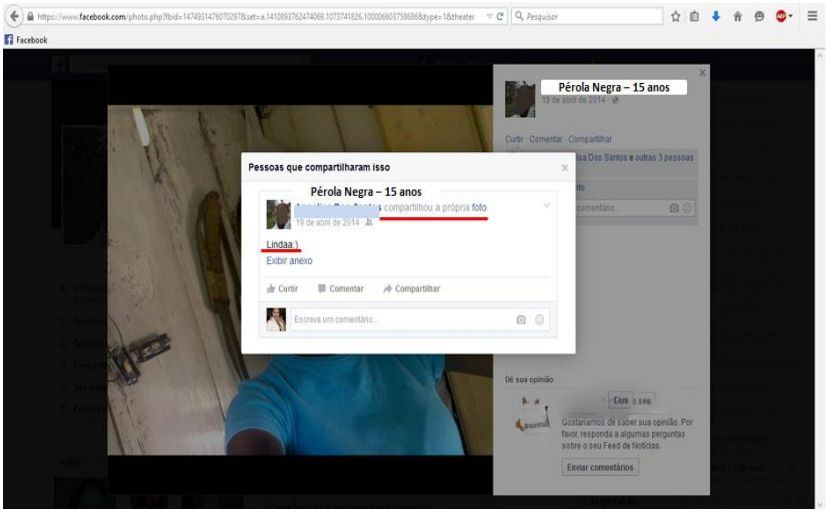
Contudo concordo com Gomes (1996), quando ela afirma que “falar em relações raciais e de gênero, discutir as lutas da comunidade negra e dar visibilidade aos sujeitos sociais não implica em um trabalho a ser realizado esporadicamente” e sim, transformar além da sua postura enquanto profissional, adquirir uma nova visão, respeito e reconhecimento às diversidades, que perpassa o ensino, e vai além da prática educacional, devem ser pensada em todas as suas práticas sociais.

A voz ativa dada a comunidade, hoje faz com que a maioria deles(as) entendam que seus lugares sociais no mundo podem ser onde eles quiserem, mesmo que pra isso precisem atravessar a “ponte” todos os dias, reivindicando por seus direitos e valorizando suas identidades. Suas histórias únicas foram recontadas, não na íntegra por conta do pouco tempo (um ano), mas o suficiente para o despertar de novos olhares e ouvidos mais afinados para que não caiam mais nas armadilhas em meio a caminhada desta sociedade tão injusta.

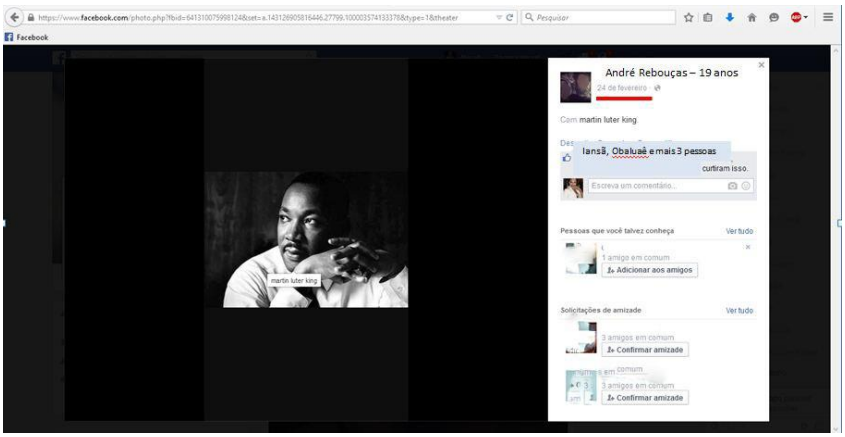
Analisar e perceber o projeto de extensão Voz Ativa, driblando minhas identidades – mulher, negra, mestranda, pesquisadora, extensionista, amiga – a todo o momento, foi uma experiência muito marcante em minha vida. Entender que meu lugar naquele momento, naquele espaço era o de uma pesquisadora, não foi uma tarefa fácil. Não só saí do projeto com aprendizado,

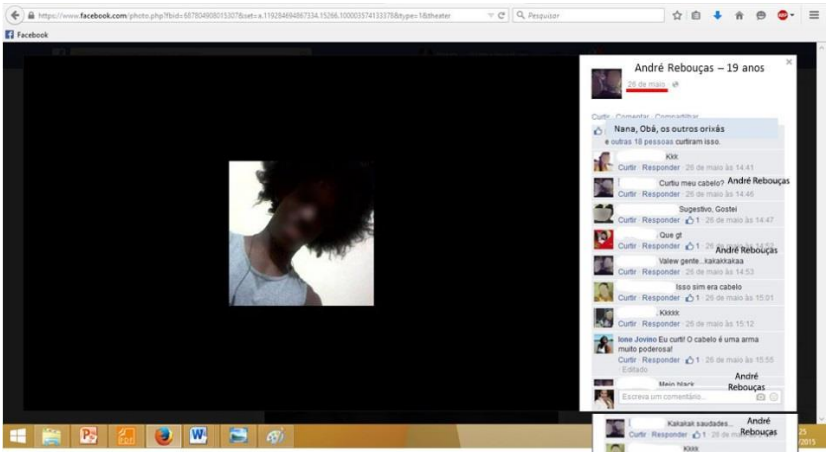
porque caminho e levo o projeto dentro de mim, anexado em minha identidade e minha experiência mais valiosa de vida, afinal, filhos são para a vida toda. Com o projeto, fui capaz de aprender a trabalhar em grupo, aprender a ouvir, ser menos líder, acatar opiniões e ideias distintas da minha sem hostilizar. E mais do que tudo e qualquer coisa, aprendi a acreditar e me manter firme na luta, na batalha contra qualquer tipo de preconceito. Não desistir e continuar lutando pelas igualdades de diretos, igualdades de respeito. Talvez realmente não pudemos mudar o mundo como almejamos no início do projeto, mas com uma Voz Ativa, pudemos mudar sim um pedacinho dele. Pudemos construir uma ponte consistente, a qual de alguma forma irá facilitar algumas travessias.

Abrir o facebook hoje, e perceber que todos possuem suas fotos reais, com seus cabelos soltos, expondo suas negritudes, em seu perfis e não imagens de desenhos infantis e/ou carros e motos, como era antes, e ainda, na ausência de comentários, compartilhar a própria foto e comentar sobre si mesma –“linda”– não tem preço.



Houve impactos positivos sobre outros jovens também, como grupos no WhatsApp pelo celular, intitulados como “Pretinhos do poder” e “Diamantes negros”. Também, frases de personalidades e líderes de Movimentos Negros.





Alguns dos(as) participantes desistentes da escola, voltaram a estudar e “atravessam a ponte” com dignidade, força e coragem todos os dias e depois retornam ao seu lado da ponte, me faz valorizar ainda mais a extensão enquanto ensino-aprendizagem, enquanto prática educacional.

Contudo, vale um olhar atento para pensar na formação crítica dos graduandos, ou seja, ainda enquanto acadêmicos já envolvidos nos projetos políticos pedagógicos e planos de conteúdos escolares, envolve, pois, necessariamente, a identificação do segmento social cujas vozes e a reflexão sobre sua serventia, com vistas à mudança social. De modo que, os graduandos passem a refletir criticamente sobre o qual o papel do professor ou professora no contexto onde esse professor irá trabalhar ou está trabalhando.

Além disso, pode leva-los a pensar e questionar a forma como os professores ensinam, ao passo que, será uma influência nas oportunidades futuras de vida dos alunos. Por exemplo, o que é discutido no projeto de extensão e como deve ser levado à sala de aula, possivelmente fará diferença no comportamento de alunos perante a sociedade e, em particular, na visão desses alunos com relação à família, raça, gênero, classe, sexualidade e idade.

Portanto, os acadêmicos envolvidos em projeto de extensão, por exemplo, já sairão aptos e capazes de se integrar nas escolas, como em qualquer outro âmbito profissional, com melhor preparo, dignidade e acima de tudo respeito ao próximo e a si mesmo.

REFERÊNCIAS – Ferramentas e Materiais utilizados na construção

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única.** Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=O6mbjTEsD58 – Parte 1, 2009.

_____ http://www.youtube.com/watch?v=SZuJ5O0p1Nc – Parte 2, 2009.

ALVES, T.: **Espacialidades, interações e redes sociais: uma análise a partir da comunidade quilombola Santa Cruz** – Ponta Grossa. (Dissertação) Mestrado em Geografia-Universidade Estadual de Ponta Grossa.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BARCELLOS, M. C. **Os orixás e o segredo da vida**. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

BARROS, T. F. G; CORREIA, A. M. A. **Quebrando tabus: o ensino do desenho arquitetônico no curso de engenharia civil.** In: Congresso Internacional de Engenharia Ggráfica nas Artes e no Desenho, 7.; Simpósio Nacional de Geometria Descritiva e Desenho Técnico, 18.Curitiba, 2007. anais. Curitiba, Graphica, 2007.

BASTOS, P. C. **Jovens negras**: identidades articuladas entre o quilombo e a cidade. In: Cadernos PENESB periódico do Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF. Ed. Alternativa/Ed. UFF: Niterói, 2009/2010.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BESSA, F. C; COSTA, B. P. D. **Concepção e Dimensionamento de Pontes em Madeira Roliça para Estradas Vicinais na Região Sudoeste do Paraná.** 2014. Trabalho de Conclusão de Curso de Engenharia Civil, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Pato Branco, 2014.

BENTO, M. A. S. **A identidade racial em crianças pequenas**. *In*: BENTO, M. A. S. Educação infantil, igualdade racial e diversidade: Aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, p. 98-114, 2012.

BENTO, M. A. S. **A identidade racial em crianças pequenas**. *In*: BENTO, M. A. S. (Org.) Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

BRAGA, F. M.; GABASSA, V.; MELLO, R. R. **Aprendizagem dialógica: ações e reflexões de uma prática educativa de êxito para todos(as).** 1. ed. São Carlos: EDUFSCar, 2010. v. 1. 85p.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**: a condição feminina e a violência simbólica. Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.

BRASIL, LEI N o 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece 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 dá outras providências.

BRASIL, LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizese bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura AfroBrasileira e Indígena".

BRASIL. LEI Nº 7.716, DE 05 DE JANEIRO DE 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça e cor.

BRASIL. LEI Nº 12.288, DE 20 DE JULHO DE 2010. Casa Civil. Subsecretaria de Assuntos Jurídicos. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=109892

BUNCHAFT, A. F.; GONDIM, S. M. **Grupos focais na investigação qualitativa da identidade organizacional**: exemplo de aplicação. Ver: Estudos de Psicologia PUC/Campinas, v. 21, n. 2, mai/ago 2004, p. 63-77.

CALHEIROS F. P.; STADLER, H. H. C. **Identidade étnica e poder**: os quilombos nas políticas públicas brasileiras. Rev. Katál. 2010;13(1):133-9.

CARREIRA, D.; SOUZA, A. L. S.; **Indicadores da qualidade na educação relações raciais na escola/ação educativa**. Unicef, SEPPIR, MEC – São Paulo: Ação educativa, 2013, 1 edição.

CAVALLEIRO, E. **Valores civilizatórios**: dimensões históricas para uma educação antirracista. *In*: Orientações e Ações para a educação das relações étnico-raciais. SECAD: Brasília, 2006.

CORRÊA, L. G. **Corpo exposto**: a representação do negro em dois anúncios de telefonia celular. FUMEC, UNIREVISTA, Belo Horizonte, Vol. 1, n° 3, p. 1 - 11, julho 2006.

CORTI, A. P.; SOUZA, R. **Diálogos com o mundo juvenil**: subsídios para educadores. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

DAIRELL, J. **Os jovens contemporâneos e a escola**: por uma pedagogia da juventude. Associação Imagem Comunitária, S/A.

DIJK, T. A. V. **Discurso e poder**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

DUARTE, R. **Pesquisa qualitativa**: reflexões sobre o trabalho de campo. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 139-154, 2002.

ELIAS, N. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologias da relação de poder a partir de uma pequena comunidade. Jorge Zahar Editora: Rio de Janeiro, 2000.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2001.

FERREIRA, A. J. **Formação de professores de língua inglesa e o preparo para o exercício do letramento crítico em sala de aula em prol das práticas sociais**: um olhar acerca de raça/etnia. Línguas & Letras: Cascavel, 2006.

FERREIRA, A. J. **Educação antirracista e práticas em sala de aula**: uma questão de formação de professores. Revista de Educação Pública. Relações raciais e educação: dez anos de estudos e pesquisas na UFMT. Cuiabá, v. 21, n. 46, p. 275-288, mai/ago 2012.

FERREIRA, A. J. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

FERREIRA, A. J. **Teoria racial crítica e letramento racial crítico**: narrativas e contra narrativas de identidade racial de professores de língua. Revista APBN, v. 6, n. 14, jul/out, 2014, p. 236-263.

FONSECA, R. P. **A Ponte de Oscar Niemeyer em Brasília: Construção, Forma e Função Estrutural.** Dissertação de Mestrado da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília (UnB). Brasília, 2007.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação**? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, N. L. **Educação, raça e gênero**: relações imersas na alteridade. Cadernos PAGU, n. 6 e 7, 1996, p. 67-82.

GOMES, N. L. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira**: desafios, políticas e práticas. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

GOMES, N. L. **Educação e identidade negra e formação de professores/as**: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

GOMES, N. L. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. São Paulo: USP, 2002 (tese: doutorado).

GOMES, N. L. **Juventude, práticas culturais e negritude**: o desafio de viver múltiplas identidades. *In*: GOMES, N. L. GT: Afro-brasileiros e Educação / n.21, Agência Financiadora: FAPEMIG/CNPQ.

HALL, S. **A identidade cultura na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. In: HALL, S. (Org.) Que negro é esse na cultura negra. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HARTUNG, M. **Muito além do céu: escravidão e estratégias de liberdade no Paraná do século XIX.**Topoi, v. 6, n. 10, jan.-jun. 2005, p. 143-191. Disponível em: Disponível em: http://www.direito.caop.mp.pr.gov.br/arquivos/File/Parana_negro_atual.pdf. Acesso: em 06/04/14.

hooks, bell. **Linguagem: Ensinar novas paisagens/novas linguagens**. City Collegeof New York, 2008.

IERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M. C. F. **A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde**. Revista da escola de enfermagem da USP, v. 35, n. 2. P. 115-121, 2001.

JOVINO, I. S.; SOUZA, R. F.; MADUREIRA, S. A. **Apontamentos sobre criança e infância na pesquisa e na extensão do NUREGS/UEPG**. *In*: Perspectivas sobre infância e educação infantil: diferença, sociologia da infância e relações étnico-raciais. Compacta Gráfica e Editora: São Carlos, 2014, p. 934-947.

JOVINO, I. S. **Escola**: as minas e os manos têm a palavra. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCAR, 2005.

KIZERBO, J. **História Geral da África, II: África antiga** / editado por GamalMokhtar. – 2. ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010.

KLEIMAN, A. B. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel - Unicamp, MEC, 2005-2010.

_____ **Letramento e suas implicações para o ensino de Língua materna**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2008.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2012.

LOURO, G. L. **Pedagogias da sexualidade**. *In*: LOURO, G. L (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MADUREIRA, S. A. **Publicar e Propagar: A representação de negros e negras no gênero publicitário.** Trabalho de Conclusão de Curso em Letras/Francês – Universidade Estadual de Ponta Grossa.

MADUREIRA, S. A. **Meu blackpower é meu aplomb**. *In*: Experiências, projeto equidade na pós-graduação: perspectivas, debates e histórias de vida. Org. JOVINO, I. S. Nova Letra: Blumenau, 2015.

MARCONI, M. A.; LAKATUS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro I, 19ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MISKOLCI, R. **Um corpo estranho na sala de aula**. *In*: ABRAMOWICZ, A.; SILVERIO, V. R. Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas: Papirus, 2005.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas**: a construção de raça, gênero e sexualidade na sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MUNANGA, K (Org)**. Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

NEIBURG, F. **Apresentação à edição brasileira**. In: Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Org: ELIAS, N., SCOTSON, J. L. Jorge Zahar Editor: Rio de Janeiro, 2000.

NUREGS. **Núcleo de Relações Etnicorraciais, Gênero e Sexualidadade UEPG - Eventos.** Disponível em: <http://nuregsuepg.blogspot.com.br/p/eventos-nuregs.html>, acesso em 20/04/2013.

OLIVEIRA, V. C. S. **Educação das relações étnico-raciais e estratégias ideológicas no acervo do PNBE 2008 para educação infantil**. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2011.

PARANÁ. **Educação escolar quilombola**: pilões, peneiras e conhecimento escolar. Curitiba: SEED, 2010.

PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Diretrizes Curriculares da educação fundamental da rede de educação básica do Estado do Paraná**: versão preliminar. Curitiba: 2008.

PORCHEDDU, A. **Zygmunt Bauman**: Entrevista sobre educação. Desafios Pedagógicos e Modernidade Líquida. Tradução: Neide Luzia de Rezende e Marcello Bulgarelli. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, maio/ago, 2009.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão de ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 29-36 e 71-76.

RESSEL L, B.; BECK C. L. C. B.; GUALDA D. M.; HOFFMANN I. C.; SILVA R. M.; SEHNEM G. D. **O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa**. Texto Contexto Enferm. 2008;17(4):779-86.

RESENDE, V.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SIGNORINI, I. **Esclarecer o ignorante**: a concepção escolarizada do acesso ao mundo da escrita. The Especialist, n. 1 e 2, v. 15, p. 163-171, 1994a.

SIGNORINI, I. “**A letra dá vida mas também pode mata**”: os sem leitura diante da escrita. *In*: Leitura: Teoria e Prática. n. 24, v.13, p. 20-27. 1994b.

SIGNORINI, I. **Letramento e (in)flexibilidade comunicativa**. *In*: KLEIMAN, A.B. (org.) OsSignificados do Letramento. Campinas: Mercado das Letras, 2005. p. 160-199.

STREET, B V. **What’s new in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice**. CurrentIssues in ComparativeEducation, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

SACRAMENTO, M. **Apresentação**. In: Cadernos PENESB periódico do Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF. Ed. Alternativa/Ed. UFF: Niterói, 2009/2010.

SALIH, S. **Judith Butler e a teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SANTOS, S. A. **Ação afirmativa ou a utopia possível**: O perfil dos professores e dos pós-graduandos e a opinião destes sobre ações afirmativas para os negros ingressarem nos cursos de graduação da UnB. Relatório Final de Pesquisa.Brasília: ANPEd/ 2° Concurso Negro e Educação, Mimeo, 2002.

SILVA, N. N. **Juventude negra e escola**: uma abordagem da diversidade cultural a partir dos sujeitos. *In*: Cadernos PENESB periódico do Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF. Ed. Alternativa/Ed. UFF: Niterói, 2009/2010.

SILVA, P. B. G. **Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos.***In*: BARBOSA, L.M.A. et al. (Org.). *De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil.* São Carlos: EdUFSCar, 2003.

SILVA, P. B. G. **Aprendizagem e ensino das africanidades brasleiras**. In: MUNANGA, K. (org) Superando racismo na escola Brasília MEC/SECAD, 2005.

SILVA, T. T. **Teoria Cultural e Educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2000.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. **A pesquisa científica**. *In*: GERHARDT, T E.; SILVEIRA, D. T. (Org). **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora de UFRG, 2009.

SOUZA F. S.; BRITO I. A.; PEREIRA L. M. S.:**Regional Nordeste I - Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnicorraciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03 -** GOMES, Nilma Lino (Org) 1. ed. -- Brasília : MEC ; Unesco, 2012.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: hip hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, A. L. S.; VÓVIO, C. L. **Desafios metodológicos em pesquisa sobre letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

TELLES, J. A. **“É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem!”** Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. In: Linguagem & Ensino, Vol. 5, N° 2. Pelotas: EDUCAT, 2002, p. 91-116.

THEODORO, H. **Buscando caminhos nas tradições**. *In*: MUNANGA, K. (Org.) Superando o racismo na escola. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica conceitual. *In*: SILVA, T. T. (Org.) Identidade e diferença. Petrópolis: Vozes, 2009.