

21.2

# Teoria & Sociedade

ISSN: 1518-4471

## *Dossiê - Violências na Universidade: racismo, sexismo, homofobia e políticas de enfrentamento*

Revista dos Departamentos de  
Antropologia e Arqueologia,  
Ciência Política e  
Sociologia

U F M G

Teoria & Sociedade, Revista dos Departamentos de Antropologia e Arqueologia, Ciência Política e Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, é uma publicação periódica semestral destinada a veicular trabalhos teóricos e empíricos sobre temas de interesse das áreas das ciências sociais

#### EDITORAS

Natália Guimarães Duarte Sátyro  
Maria Jacqueline Rodet

#### COMISSÃO EDITORIAL

Bruno Pinheiro Wanderley Reis  
Carlos Ranulfo Félix de Melo  
Daniel Schroeter Simão  
Eduardo Viana Vargas  
Renarde Ferreira Nobre  
Vera Alice Cardoso Silva

#### CONSELHO EDITORIAL

Antonio Augusto Pereira Prates- UFMG  
Antonio Fernando Mitre- UFMG  
Archibald Haller- UW–Madison  
Benício Viero Schmidt- PUC-RS  
Bernardo Sorj- UFRJ  
Bila Sorj-UFRJ  
Bill Smith- Stanford University e Miami University  
Carlos Aurélio P. de Faria- PUC MINAS  
Celina Souza- UFBA  
Daniel Pecaute- EHESS, Paris  
Elisa Reis- UFRJ  
Fábio Wanderley Reis- UFMG  
Fátima Anastasia- UFMG  
Gustavo Lins Ribeiro- UnB  
Jean-Michel Blanquer- DGESCO- Paris  
José Eisenberg- UFRJ  
Juarez Rocha Guimarães- UFMG  
Leonardo Avritzer- UFMG  
Leonardo Fígoli- UFMG  
Maroli Pompermayer- UFMG

em suas múltiplas vertentes intelectuais. Tendo uma abrangência ampla e plural, Teoria & Sociedade publica artigos inéditos e ensaios bibliográficos que tenham passado pelo crivo de pareceristas anônimos designados pela Comissão Editorial, assim como resenhas e traduções inéditas no Brasil.

#### EQUIPE TÉCNICA

##### Secretárias Editoriais:

Ana Paula Santos Rodrigues  
Raquel Caldas Nolasco

##### Editoração Eletrônica:

Thomás Mota Coelho Nascimento

Marco Cepik- UFRGS  
Maria D'Alva Gil Kinzo- USP  
Maria das Mercês G. Somarriba- FJP  
Maria Lígia Oliveira Barbosa- UFRJ  
Marta Araújo- CES- Coimbra  
Martin Bauer- LSE- Londres  
Mirian Goldenberg- Museu Nacional/ UFRJ  
Mônica Mata Machado de Castro- UFMG  
Nelson do Valle Silva- IUPERJ  
Neuma Aguiar- UFMG  
Otávio Dulci- UFMG  
Peter Fry- UFRJ  
Pierre Sanchis- UFMG  
Renan Springer de Freitas- UFMG  
Renato Bosghi- IUPERJ  
Roberto Grün- UFSCar  
Rodrigo Duarte- UFMG  
Sérgio Azevedo- UENF  
Sílvia Maezo- CES- Coimbra  
Tânia Quintaneiro- UFMG

Teoria & Sociedade

## REDAÇÃO

### Teoria & Sociedade

Departamento de Antropologia e Arqueologia

Departamento de Ciência Política

Departamento de Sociologia

Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

Universidade Federal de Minas Gerais

Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha

31270-901 - Belo Horizonte, MG - Brasil

<http://www.teoriaesociedade.fafich.ufmg.br/>

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

© 2015, DAA-DCP-DSO/UFMG

Número publicado com recursos do Departamento de Ciência Política e da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG

## ATENDIMENTO

[teoriaesociedade@gmail.com](mailto:teoriaesociedade@gmail.com)

## Teoria & Sociedade

Revista dos Departamentos de Antropologia e Arqueologia, Ciência Política e Sociologia - UFMG

Belo Horizonte, 21.2, Julho - Dezembro de 2013. Circulação abril de 2015. Semestral.

ISSN: 1518-4471

1) Teoria Social - Periódicos. 2) Política - Periódicos. 3) Sociologia - Periódicos.

4) Antropologia e Arqueologia - Periódicos. 4) Universidade Federal de Minas Gerais

21.2

Teoria  $\mathcal{E}$  Sociedade

ISSN: 1518-4471

*Dossiê - Violências na  
Universidade: racismo,  
sexismo, homofobia e  
políticas de enfrentamento*

Revista dos Departamentos de  
Antropologia e Arqueologia,  
Ciência Política e  
Sociologia

U F M G

## SUMÁRIO Summary

### ARTIGOS Articles

- EDITORIAL - UNIVERSIDADE, O MAQUÍNICO DO PRECONCEITO E A NECESSIDADE DA CRÍTICA 10  
CLAUDIA MAYORGA  
PAULO ROBERTO DA SILVA JUNIOR  
YURIJ CASTELFRANCHI
- AQUI ENTRE TODOS NÓS - SOBRE O TROTE DE MARÇO DE 2013 NA FACULDADE DE DIREITO DA UFMG 14  
Here among all of us - on the 2013 march's hazing at law's school of UFMG  
MARCELO ANDRADE CATTONI DE OLIVEIRA  
DAVID GOMES
- UM HERDEIRO BASTARDO? CONSIDERAÇÕES SOBRE O DEBATE RACIAL NA USP E SUA INFLUÊNCIA NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA DE KABENGELE MUNANGA 33  
A bastard inheritor? Considerations about the racial debate in USP and its influence on the academic path of kabengele munanga  
VIVIANE ANGÉLICA SILVA
- (RE)DESCOBRINDO AS (IN)DIFERENÇAS: AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA 66  
(Re)discovering the (in)differences: the affirmative actions at the universidade federal de uberlândia  
ADRIANA CRISTINA OMENA DOS SANTOS
- VIOLÊNCIA E RELAÇÕES DE INTIMIDADE NO ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL: REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS 87  
Violence and Intimate Relationships in Portuguese Higher Education: Representations and Practices  
JOSÉ MANUEL MENDES  
MADALENA DUARTE  
PEDRO ARAÚJO  
RAFAELA LOPES
- NENHUMA DAS ALTERNATIVAS: RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO NO EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL 113  
Not applicable: gender social relationships in the Brazilian physical education undergraduate exam  
RENATA PASCOTI ZUZZI  
JORGE DORFMAN KNIJNIK  
CLEBERSON TAVOLONE BATISTA

LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LAS UNIVERSIDADES COLOMBIANAS The gender violence in colombian universities LEIDY JOHANNA ORREGO COLORADO GLADYS ROCÍO ARIZA SOSA	135
DISCURSOS DISCRIMINATÓRIOS COMO EXPRESSÃO DE VIOLÊNCIA Discriminatory discourses as an expression of violence MARESSA DA SILVA MIRANDA	160
O “ARMÁRIO” DA UNIVERSIDADE: O SILÊNCIO INSTITUCIONAL E A VIOLÊNCIA, ENTRE A ESPETACULARIZAÇÃO E A VIVÊNCIA COTIDIANA DOS PRECONCEITOS SEXUAIS E DE GÊNERO The University “Closet”: institutional silence and violence, between spectacularization and daily violence of gender and sexual prejudice HENRIQUE CAETANO NARDI PAULA SANDRINE MACHADO FREDERICO VIANA MACHADO LETÍCIA ZENEVICH	179
UNIVERSIDAD, CÁRCEL Y MUJERES: AVATARES DE UNA RELACIÓN DIFÍCIL Womens, prison and university: phases of a hard relationship CAROLINA CRAVERO BAILETTI	201
LUTAS POR RECONHECIMENTO, DESRESPEITO E UNIVERSIDADE: A ATUAÇÃO DOS COLETIVOS UNIVERSITÁRIOS DE DIVERSIDADE SEXUAL PARA O ENFRENTAMENTO À HOMOFOBIA INSTITUCIONAL Struggles for recognition, disrespect and university: the role of the academic collective of sexual diversity to confront institutional homophobia JULIÃO GONÇALVES AMARAL	229
NEGROS E NEGRAS NA UNIVERSIDADE E O DESAFIO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE PERMANÊNCIA: O CASO DO PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES NA UNIRIO Black people in university and the challenge of public policy to permanence: the case of conexões de saberes program in unirio FRANCISCO MARCELO DA SILVA	263
HOMOFOBIA E MISOGINIA NA ESCOLA: ENFRENTAMENTOS A PARTIR DOS DIREITOS HUMANOS Homofobia and misogyny at school: confrontations from human rights ADLA BETSAIDA MARTINS TEIXEIRA MARCEL DE ALMEIDA FREITAS	293





ARTIGOS  
Articles

## UNIVERSIDADE, O MAQUÍNICO DO PRECONCEITO E A NECESSIDADE DA CRÍTICA

Era 15 de março de 2013. Mais um trote universitário, entre os inúmeros de caráter racista e violento que todo ano se sucedem, ocorria no Brasil. Na Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais, um grupo de alunos encenava uma performance de recepção aos calouros. Uma das personagens, uma aluna com a pele pintada de preto, as mãos amarradas por uma corrente, segurava um cartaz que a rotulava como “Caloura Chica da Silva”. Em outro momento, estudantes amarravam um colega a um poste, também após pintar sua pele, e festejavam com uma explícita saudação nazista. Um deles, maquiado com um bigode em estilo hitleriano. Era apenas um entre tantos trotes violentos daquele ano. Como muitos outros, com conotações sexistas e racistas. Para quem vivenciou de perto aquelas semanas, um fato emergia com evidência: à indignação e ao repúdio de muitas e muitos servidores e alunos da Universidade, não correspondia um funcionamento igualmente rápido, incisivo e efetivo da máquina institucional.

Em primeiro lugar, apesar de que um suspeito crime havia acontecido, embora a Faculdade de Direito e a Universidade tivessem sido feridas por um atentado à própria concepção de Estado de Direito, foram atores externos à universidade que formalizaram denúncia às autoridades, para que pudessem investigar os possíveis crimes ocorridos. Em segundo lugar, o processo institucional interno, de apuração dos fatos e da eventual condenação dos culpados, foi demorado, misturado com outro processo (contra mais de cem alunos, por consumo de bebida alcoólica), foi mantido em surdina e afetado por algumas declarações infelizes, tanto de grupos de estudantes quanto de representantes docentes: afirmações que colocavam o fato na moldura de um ato “lamentável”, de “mau gosto”, ou até mesmo apenas uma brincadeira culta, uma encenação irônica e de cunho histórico que só pareceu grave porque retirada do contexto de festa em que aconteceu. Em uma palavra, independente da vontade dos indivíduos, o funcionamento institucional da Universidade tendia a silenciar, invisibilizar ou até mesmo negar o caráter de violação de direitos, que tão explícito parecia a todos.

Quem, na pele ou por sua trajetória acadêmica, conhecesse os processos típicos da violência contra o *Outro*, podia indignar-se mas não podia se dizer surpreso. Se algo tem

em comum nos processos que contribuem para, ou legitimam, a violência de gênero, a fúria racista, o ódio homofóbico ou xenofóbico, são alguns ingredientes clássicos da institucionalização do preconceito (na mídia, nos regulamentos e na burocracia dos órgãos responsáveis pela investigação ou punição etc.). Em primeiro lugar, o silenciamento, ou a negação do problema: não se vê a violência e o grito que a denuncia é tachado de histérico, exagerado, extremista. Em segundo lugar, quando o problema não pode ser negado, tende a ser visto como pouco grave, não capaz de afetar a credibilidade, a sinceridade, a efetividade do funcionamento democrático e justo da instituição: aconteceu algo, se admite, mas não foi tão grave; foi uma brincadeira de mau gosto, dizem alguns, será apurada e julgada, garantem todos. Por fim, nos casos em que o problema se impõe em toda sua força e gravidade, surge um *framing*, um enquadramento em que o acontecimento é vivenciado e que o situa fora do alcance, portanto, da responsabilidade, da instituição: é grave, agora afirmam todos, mas, infelizmente, é coisa que acontece o tempo todo, com certeza não somente aqui, onde foi apenas uma triste exceção. Aqui somos diferentes, a instituição tende a dizer, como na reação imunológica de um organismo surpreendido por um vírus. O problema, então, se tenta explicar, deve ser externo a nós, um *non-self*: estar enraizado está na “sociedade”, na “família” (ou em sua “decadência”), na escola de base, no suposto “subdesenvolvimento” da sociedade brasileira.

Desta vez, contudo, se a trajetória dos atos racistas foi parecida com a de muitos outros casos, o desfecho foi diferente. Graças à dramaticidade explícita das imagens, e à potência das redes sociais, a indignação sobre o trote cresceu e se alastrou no minúsculo intervalo de poucos dias, e o fato tornava-se material valioso para a indústria da notícia. A mídia mineira e, logo a seguir, a grande imprensa e as redes televisivas nacionais, cobriam o caso com ênfase, fato que, junto com a mobilização de alunos e professores, forçava, ao menos em parte, a máquina institucional para uma prestação de conta menos demorada e mais transparente.

A partir deste fato, e dos tantos outros, muito graves, que se sucederam em muitas universidades (trotos violentos, especialmente contra alunas ou estudantes cotistas, casos de abusos ou assédio por parte de professores, casos de declarações racistas ou sexistas de docentes, chegando até os recentes, dramáticos, relatos de violência, tais como na UFOP e na USP), emergiu com clareza, para nós, que o tema da violência nas universidades (e das universidades), não deveria ser tratado apenas como um estudo de caso, lateral, marginal, da violência da, e na, sociedade. Seu funcionamento, bem como as resistências e as lutas contra os processos maquímicos de silenciamento, a busca por ações, regras ou operações que dificultem o racismo e o sexismo institucional, nos pareciam, ao mesmo tempo, um território de grande relevância para a reflexão acadêmica, um ato necessário de denúncia moral e civil e, também, uma necessidade política imprescindível.

Assim nasceu a ideia deste dossiê. Ideia que, afortunadamente, encontrou o interesse e a generosidade dos tantos autores que contribuíram para este número monográfico

da Revista Teoria & Sociedade. Os artigos aqui reunidos conseguem retratar um cenário extremamente diversificado de abordagens e reflexões sobre o funcionamento do preconceito e da violência nas universidades, no Brasil e fora do Brasil, bem como sobre movimentos, ações e políticas de enfrentamento.

O primeiro artigo que os leitores encontrarão é “Aqui entre nós – sobre o trote de março de 2013 na Faculdade de Direito da UFMG” de Marcelo Andrade Cattoni de Oliveira e David Gomes que apresentam e analisam o caso do trote que ficou conhecido como “trote nazista e racista na UFMG” e que inspirou a organização deste número da Revista Teoria & Sociedade. No artigo seguinte, Viviane Angélica Silva, autora de “Um herdeiro bastardo? Considerações sobre o debate racial na USP e sua influência na trajetória acadêmica de Kabengele Munanga”, analisa as contradições e os paradoxos vividos por um intelectual negro, pesquisador das relações étnico-raciais em uma das grandes universidades do Brasil. Tal artigo dialoga com o próximo texto, “(Re)descobrimo as (in)diferenças: as ações afirmativas na Universidade Federal de Uberlândia”, onde Adriana Omena dedica-se a analisar a implementação da política de cotas na universidade supracitada com enfoque nos seus alcances e desafios.

Em seguida, José Manuel Mendes, Madalena Duarte, Pedro Araújo e Rafaela Lopes analisam como estudantes do ensino superior nomeiam situações de violência de gênero no contexto da universidade e seus posicionamentos em relação a essas violências no artigo “Violência e relações de intimidade no Ensino Superior em Portugal: representações e práticas”.

O conhecimento e uso das teorias de gênero na formulação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes Brasileiros (ENADE), em nível superior, do curso de Educação Física, é analisado por Renata Pascoti Zuzzi, Jorge Knijnik e Cleberon Tavolone Batista no artigo “Nenhuma das alternativas: relações sociais de gênero no exame nacional de desempenho dos estudantes de educação física no Brasil”. No artigo seguinte, “*La Violencia de género en las Universidades Colombianas*”, Leyde Colorado analisa oito estudos sobre violência de gênero na educação superior na Colômbia entre estudantes, professores e pessoal técnico-administrativo.

Em seguida, os leitores encontrarão o texto “Discursos discriminatórios como expressão da violência” de Maressa Miranda que discute o conceito de discriminação a partir de uma perspectiva deliberacionista da democracia e dos direitos humanos, assim como a partir dos conceitos de poder e violência de Hannah Arendt.

Em “*Armário da Universidade: o silêncio institucional e a violência, entre a espetacularização e a vivência cotidiana dos preconceitos sexuais e de gênero*” Frederico Viana Machado, Henrique Caetano Nardi, Paula Sandrine Machado e Letícia Zenevich analisam como a universidade engendra mecanismos de regulação social que (re)produzem as hierarquias sexuais e de gênero e é seguido de “*Universidad, Cárcel y Mujeres: avatares de una relación difícil*” artigo no qual a autora Carolina Cravero Bailetti analisa

o acesso (ou não acesso) à educação superior por mulheres em estado de encarceramento na Argentina.

Em “Lutas por reconhecimento, desrespeito e universidade: a atuação dos Coletivos Universitários de Diversidade Sexual para o enfrentamento à homofobia institucional” Julião Gonçalves Amaral analisa a dinâmica de atuação política de três Coletivos Universitários de Diversidade Sexual do estado de Minas Gerais.

Com o tema geral da democratização da universidade, em “Negros e negras na universidade e o desafio das políticas públicas de permanência: o caso do programa Conexões de Saberes”, Francisco Marcelo da Silva analisa uma política destinada a garantir uma permanência na universidade, com qualidade, de estudantes negros moradores de favelas.

Por fim, Adla Betsaida Martins Teixeira em “Homofobia e misoginia na escola: enfrentamentos a partir dos direitos humanos” enfatiza a necessidade de construir estratégias pedagógicas, currículos, planejamentos contínuos, não apenas visando remediar as violações, mas buscando sua prevenção.

Os leitores encontrarão produções diversas, que abordam problemas complexos e contribuem, a partir da perspectiva da teoria social, com a análise da universidade, suas dinâmicas de desigualdade e apontam a necessidade da crítica, da desconstrução e da resistência.

Desejamos uma ótima leitura a todos!

Claudia Mayorga, Paulo Silva Júnior e Yuriy Castelfranchi  
Organizadores

Belo Horizonte, 05 de dezembro de 2014.

# AQUI ENTRE TODOS NÓS - SOBRE O TROTE DE MARÇO DE 2013 NA FACULDADE DE DIREITO DA UFMG

MARCELO ANDRADE CATTONI DE OLIVEIRA  
DAVID GOMES

## RESUMO

O presente texto aborda o trote de março de 2013 na Faculdade de Direito da UFMG, no qual aconteceram manifestações de racismo e alusões ao nazismo. Divide-se em duas partes: a primeira, escrita antes dos resultados finais das investigações intertécnicas; a segunda, escrita depois desses resultados.

## PALAVRAS-CHAVE

Trote, racismo, nazismo.

## INTRODUÇÃO

Em março de 2013, ocorreu, como ocorre todo ano, mais especificamente duas vezes por ano, um conjunto de atividades destinadas à recepção de novas e novos estudantes na UFMG. Em uma de suas unidades, a Faculdade de Direito, o dia quinze daquele mês de março foi escolhido para que, já tendo acontecido em dias anteriores as atividades de recepção organizadas oficialmente pela UFMG como um todo e pela Faculdade de Direito em particular, nele acontecesse a recepção organizada pelas próprias e pelos próprios estudantes de períodos superiores, caracterizando, assim, o que é tradicionalmente conhecido como trote universitário.

Nesse trote, dois fatos chamaram atenção: em um deles, uma estudante foi pintada com cores escuras, suas mãos foram amarradas, teve de segurar um cartaz com os dizeres “Caloura Chica da Silva” e foi puxada, pela corda que a amarrava, por um estudante branco; em outro, um estudante foi amarrado a uma pilastra, tendo em torno dele outros três estudantes fazendo uma saudação nazista.

Em face da ampla repercussão gerada, a Faculdade de Direito nomeou uma comissão de sindicância para apurar internamente o ocorrido.

O presente texto tem por objetivo oferecer uma reflexão predominantemente política sobre os fatos narrados. Sua estrutura divide-se em duas partes, cujo marco divisório são exatamente os desdobramentos da sindicância instaurada. Nesse sentido, a primeira parte (I) foi escrita ao final do primeiro semestre de 2013, antes da Portaria n.º 059/2013 da Diretoria da Faculdade de Direito, portaria essa que foi a consequência direta dos trabalhos da comissão de sindicância<sup>1</sup>. A segunda parte (II) foi escrita no final de agosto de 2013, posteriormente à Portaria n.º 059/2013.

## PRIMEIRA PARTE<sup>2</sup>

### INTRODUÇÃO: ENTRE O NÃO-MAIS E O AINDA-NÃO

Não faz muito tempo. Não está mais aqui, à nossa frente. Mas, de certo modo, ainda permanece. Por outro lado, não demora muito para que retorne, não falta muito para que volte ou possa voltar uma outra vez. Por isso, embora ainda não esteja novamente aqui, ao alcance dos nossos olhos, seu vulto de algum modo já antecipa seu regresso. Entre um passado que permanece e um futuro que se antecipa, ou melhor, na tensão mesma

<sup>1</sup> A Portaria 059/2013 pode ser encontrada no seguinte endereço: <<http://www.direito.ufmg.br/images/stories/documentos/portarias/portaria0592013.pdf>>.

<sup>2</sup> Uma primeira versão desta primeira parte foi publicada, como contribuição ao debate interno, no jornal Voz Acadêmica, editado e distribuído pelo Centro Acadêmico Afonso Pena, órgão de representação dos estudantes de Direito da UFMG. Aqui, essa versão aparece completamente revista e ampliada.

entre um *passado presente*, teimoso em não passar, e o risco de um *futuro passado*, compulsivo em seu desejo de repetição: é aqui que estamos.

O trote ocorreu. Como de costume, perto do início do semestre. O semestre vai chegando ao fim, outro o sucederá. Novas e novos membros entrarão para a comunidade universitária da UFMG, para a comunidade acadêmica da Faculdade de Direito da UFMG. Rituais de entrada e de passagem, de recebimento e integração, possivelmente, provavelmente, acontecerão. O trote, nome que se tem dado a esses rituais, acontecerá, voltará a acontecer: é entre aquele trote que já veio e esse outro que se anuncia que nos encontramos.

A euforia também já veio. Como costuma ser do seu feitio, levantou sua voz, procurou culpados, fez denúncias, ultrapassou alguns limites, cometeu uma ou outra injustiça em suas análises, prometeu lutas hercúleas, mudanças radicais, soluções fortes. Uma agenda positiva em direitos humanos. Depois — como igualmente costuma ser do seu feitio — passou, está passando.

O que ameaça vir agora, ainda mais eufórico, mais eloquente e mais perigoso do que a euforia, embora sempre de alguma forma ligado a ela, é o silêncio. O silêncio e o esquecimento. É também entre o peso dessas duas figuras, desses dois sintomas humanos tão irmãos e mais ou menos espelhados quanto o passado e o futuro, que nos situamos: entre uma euforia passada cujos ecos ainda não deixam de se fazer ouvir e um silêncio ameaçador cujos ruídos — sempre paradoxais — desde já assombram.

*Entre.* Talvez não haja um lugar que se mostre melhor como convite ao pensar do que aquele lugar no qual estamos *entre*. Mais do que isso, não é sempre *entre* que estamos quando pensamos? Entre um não-mais e um ainda-não que é o *locus* da atividade do pensar, o *locus* que permite que pensemos e que inclusive nos pensemos — pensemos sobre nós mesmos—, para então retornarmos à corrente infundável da história e dos assuntos humanos e podermos sobre eles exercer algum tipo de julgamento?

Este é certamente um conjunto de reflexões que tomam como referência a discussão filosófica entre Karl Jaspers e Hannah Arendt, e não é sem motivo que já de partida a invocamos. O advento do totalitarismo provocou um conjunto infundável de reflexões por parte de autoras e autores de distintos campos e perspectivas. Arendt foi, sem dúvida, um dos nomes que mais se destacou na tentativa de discutir filosoficamente o nazismo e seu significado. É nesse quadro político e filosófico que foram escritos alguns de seus livros mais conhecidos, como *Origens do Totalitarismo* (Arendt 2012) e *Eichmann em Jerusalém* (Arendt 1999). É também nesse quadro que ganharão corpo alguns de seus principais conceitos, como o conceito de *banalidade do mal*. No debate entre ela e Jaspers (Arendt e Jasper 1992), tendo como pano de fundo ainda o mesmo quadro, um outro conceito assumiu centralidade: o conceito de *responsabilidade*, imprescindível para a reflexão empreendida abaixo.

Dois outros conceitos ‘arendtianos’ complementam a justificativa dessa invocação:



os conceitos de *pensar* e *julgar*. Ambos constituem categorias centrais da obra de Hannah Arendt. Mas, em que pese seja possível encontrar referência a eles ao longo de toda essa obra, um texto específico dedicado a cada um deles somente surgiria no final da trajetória, acadêmica e de vida, ‘arendtiana’. Intitulado *A Vida do Espírito* (Arendt 2000), seu último livro foi pensado para ser inicialmente dividido em dois volumes: o primeiro, dedicado à atividade do pensar, onde seria trabalhada profundamente, dentre outras, a questão do lugar do pensamento, a questão do espaço *entre, entre um não-mais e um ainda-não*, que é onde estamos quando estamos pensando (Arendt 2005); o segundo, dedicado às atividades do querer e do julgar. Arendt chegou a escrever os dois volumes. No segundo, entretanto, ateu-se só ao querer. O julgar, ao que tudo indica, teria passado a constituir-se como objeto de um volume à parte. Desse último volume do último livro, porém, não restou mais do que o título e duas epígrafes, uma de Catão, a outra de Goethe. Logo, a reflexão ‘arendtiana’ acerca do julgar somente pode ser apreendida pela aproximação de textos e trechos esparsos e fragmentários (Arendt 2003a; 2003b; 2004). Por esse método, contudo, é possível chegar a algum esclarecimento sobre a relação entre pensamento e julgamento, entre pensar e julgar,

o julgar se distingue tanto da vontade quanto do pensamento. Em relação a este, porém, a atividade do julgar permaneceria em estreita ligação: com o pensar, os homens se retiram do mundo para uma atividade que não tem como finalidade nenhum produto fora de si mesma; com o julgar, os homens retornam ao mundo. Nesse retorno, o julgar, após o efeito liberador do pensar, empresta realidade a este, torna-o manifesto no mundo das aparências. O pensar não se manifesta como conhecimento, mas como capacidade de distinguir o belo do feio, o certo do errado. Essa capacidade de distinção é exatamente o juízo (Cattoni e Gomes 2013:91).

Por conseguinte, num momento em que a comissão de sindicância nomeada no âmbito da Faculdade de Direito para apurar os fatos ocorridos já terminou seus trabalhos e elaborou seu relatório, mas em que este ainda não foi tornado público (foi enviado antes à Procuradoria Jurídica da UFMG), propomos, e nos propomos, *refletir* acerca do trote a partir de uma ótica predominantemente política: neste momento, neste momento *entre* em que nos encontramos, é importante, é imperativo, é imprescindível mesmo que não percamos a oportunidade de tentar pensar e *refletir politicamente* sobre tudo isso.

## A LÓGICA DA VIOLÊNCIA E OS PRENÚNCIOS DO OCORRIDO

Não poderia ser surpresa o que aconteceu no trote do mês de março de 2013. Há muito, algo mais ou menos assim, como uma profecia, vinha sendo anunciado. Quando, no trote do segundo semestre de 2010, pedaços de carne crua, ou alguma coisa similar,

foram espalhados pelo chão do Território Livre José Carlos da Mata Machado, aquilo seriam sinais claros de que uma escalada simbólica vertiginosa e extremamente violenta estava, havia já algum tempo, em curso.

O Território Livre José Carlos da Mata Machado é um pátio interno à Faculdade de Direito, sendo utilizado sobretudo como espaço de convivência entre estudantes e para a realização de alguns eventos, acadêmicos e festivos. O nome, José Carlos da Mata Machado, é uma referência ao estudante torturado e morto pela ditadura militar, expressão da resistência estudantil e de sua luta pela democracia.

Contudo, uma escalada profundamente contrária ao significado histórico do Território Livre estava em curso, escalada que se compunha dos trotes e das calouradas, dos jogos jurídicos e das canções da Associação Atlética Acadêmica, além das comemorações das Festas dos cem dias<sup>3</sup>.

Não o trote ou a calourada como um todo, como instituições de recepção e integração; não os jogos jurídicos como um todo, nem a Associação Atlética como um todo, nem as Festas dos cem dias como um todo. E não também apenas o trote, a calourada, os jogos jurídicos, a Associação Atlética e a comemoração dos formandos. Fazer tanto uma, quanto outra afirmativa seria adentrar a própria lógica dessa escalada de violência. Mas determinadas práticas e discursos de trotes, calouradas e Festas dos cem dias, determinadas práticas e discursos visíveis e audíveis em jogos jurídicos, em ritos sociais a eles ligados e em apresentações da charanga<sup>4</sup> da Atlética — essas práticas e esses discursos destacavam-se no ato de profetizar com voz clara e bem discernível o que estava por acontecer.

Mas qual seria a lógica de tal escalada? O que permitiria unir aqueles sinais e relacioná-los ao trote deste ano? Trata-se da lógica da violência como humilhação legitimada daquele ou daquela que puder ser representado como radicalmente outro. É exatamente isso o que permite que falemos de acontecimentos que têm lugar no Brasil do início do século XXI valendo-nos de termos como nazismo ou fascismo, conceitos originalmente carregados com a história e com as circunstâncias específicas da Alemanha e da Itália

<sup>3</sup> Trata-se de evento festivo que acontece semestralmente e é organizado pelas turmas que se formarão no respectivo semestre. O nome deve-se ao fato de serem realizadas sempre numa data que antecede em cem dias a data prevista para a formatura.

<sup>4</sup> Trata-se de grupo musical composto por estudantes de Direito e ligado à Associação Atlética Acadêmica.

da primeira metade do século XX<sup>5</sup>. Tanto lá quanto aqui, e não obstante diferenças importantes entre nazismo e fascismo, o que está em jogo é uma lógica da violência que se manifesta como uma humilhação dirigida a quem pode ser tomado ou tomada como não sendo igual a nós. E é só por isso que essa humilhação se legitima, pois, embora cruel e degradante, ela se realiza contra alguém diferente de nós, contra alguém que é radicalmente o outro — ou a outra — daquilo que nós somos. Pouco importa quão intensa seja a humilhação, e pode ser até melhor que ela seja a mais efetiva possível, chegando à beira da própria morte — *humilhação* extrema, a transformação do próprio corpo em *humus*, o retorno ao pó da terra, apagamento do corpo e condição de possibilidade do sepultamento da memória.

Respeitadas as devidas e necessárias proporções, é essa a lógica que vinha há algum tempo perpassando as atividades sexistas-machistas dos trotes, as letras igualmente sexistas-machistas da charanga e as letras dessa mesma charanga escritas em alusão a estudantes de faculdades privadas, além de outras manifestações como as ocorridas na Festa dos Cem Dias no final de 2012<sup>6</sup>. Que essa lógica descambasse para uma cena racista-sexista-machista ou que abrisse espaço para a representação de símbolos culturais relativos ao exemplo maior do tipo de violência e humilhação ao qual ela se refere — ou seja, o nazismo —, não surpreende.

Não surpreende tanto quanto não surpreendem as reações que se seguiram, não ao trote, mas à ampla repercussão que ele gerou.

## A REPERCUSSÃO DO TROTE E SUAS REAÇÕES: SOBRE A DISTINÇÃO ENTRE CULPA E RESPONSABILIDADE

Do lado daquelas e daqueles que compreenderam o tom agressivo e violador de direitos presente no trote, tratou-se muitas vezes de procurar culpados e de eximir-se de culpa e responsabilidade, de apontar o dedo e delimitar territórios: nós, progressistas,

5 Certamente, o uso desses termos não é de todo adequado, principalmente sob uma ótica 'arendtiana'. Ambos referem-se a arranjos políticos, institucionais, econômicos, culturais e sociais muito próprios, não sendo sequer de todo adequado o uso dos dois como sinônimos. A manutenção, todavia, desse uso no presente artigo explica-se pelo interesse em buscar dialogar de perto com a situação concreta vivenciada na UFMG e particularmente em sua Faculdade de Direito após o trote de 15 de março. O debate público que se seguiu a esse acontecimento valeu-se intensamente de ambos os termos. Assim, ao invés de recusar esse uso, pareceu-nos mais recomendável procurar compreender o que justificava, para as pessoas envolvidas naquele evento e em suas repercussões, o uso indistinto das expressões nazismo e fascismo. É dessa proposta de compreensão que emergiu a definição esboçada logo abaixo, isto é, o uso desses termos sendo justificado pela lógica da violência como humilhação extrema dirigida ao radicalmente outro, lógica essa que as atoras e os atores sociais envolvidos no trote e em suas repercussões pareciam enxergar tanto no nazismo e no fascismo quanto nos atos de 15 de março. De toda sorte, como fica claro no corpo do texto, essa definição não desconsidera, nem as diferenças significativas entre nazismo e fascismo, nem as diferenças de proporção entre esses dois acontecimentos e o trote.

6 No segundo semestre de 2012, quando da realização da Festa dos Cem Dias pela turma que se formaria no final daquele ano, uma série de atitudes de teor altamente violento marcou a comemoração. Dentre essas atitudes, destacam-se cantos homofóbicos, invasão de salas de aulas, ofensas pessoais a professores e ameaças.

contra outros e outras, conservadores e conservadoras; nós, democráticas e democráticos, contra outras e outros, autoritárias e autoritários; nós, maduras e maduros, contra outras e outros, jovens ingênuas e ingênuos; nós, indignadas e indignados, contra outras e outros, culpadas e culpados.

Mas não.

Essa delimitação de territórios, traçada desse modo, é impossível em um caso como o que aconteceu. Em primeiro lugar, ela se mantém atada à mesma lógica — ‘schmittiana’, é *mister* que se diga<sup>7</sup> — de separação radical entre nós e os outros, lógica da qual ela se pretende, ao menos em princípio, afastar. Em segundo lugar, tal delimitação é impossível pela sutil e fundamental diferença, da ótica da política, entre culpa e responsabilidade, diferença que deve ser marcada, e em um duplo sentido.

Em um primeiro sentido, nós, que não fizemos o trote, que não praticamos nenhum dos atos que nele tiveram lugar, nós não somos culpados por ele. Mas somos responsáveis. Respondemos — devemos responder e precisamos responder — pelo que ocorreu.

O trote se realizou por causa de uma série de circunstâncias que o tornaram possível, circunstâncias cuja reunião poderíamos chamar de *contexto*. Havia um *contexto* para o trote. Ele não aconteceu fora do tempo e do espaço. Aconteceu na Faculdade de Direito da UFMG, num momento — num período ou numa época, como se queira — em que nós estávamos aqui. Aconteceu na Faculdade de Direito, uma Unidade da UFMG, cuja retórica própria, com ares de oficialidade, tantas vezes insiste em reproduzir uma espécie de mitologia *patrimonialista*, ao denominá-la de Vetusta Casa de Afonso Pena<sup>8</sup> ou de Faculdade Livre de Direito<sup>9</sup>.

Sem dúvida, o trote não pode ser resumido fatalista e mecanicamente a esse *contexto*, sem se levarem em conta as singularidades dos sujeitos que o organizaram interagindo com tal *contexto*, influenciados por ele e o influenciando. Mas o *contexto* foi, de alguma maneira, em alguma medida, sua condição de possibilidade, uma condição hermenêutica que o permitia vir ao mundo: era possível fazer aquilo, ali, naquele momento. Talvez em outro lugar, em outra hora, não seria. Mas ali, naquela hora, sim.

Esse conjunto de circunstâncias ao qual podemos dar o nome de *contexto* é constituído por nós, ao mesmo tempo em que nos constitui. O *contexto* nos produz, assim como

7 Um dos conceitos mais lembrados da obra de Carl Schmitt, autor bastante estudado nos últimos anos, muitas vezes de maneira acrítica, na Faculdade de Direito da UFMG, diz respeito à sua definição da política como caracterizada pela oposição binária entre amigo e inimigo. Cf.: Schmitt 1982; Schmitt 1992

8 A expressão refere-se ao ex-Presidente da República, Afonso Pena, um dos principais responsáveis pela fundação da Faculdade de Direito, antes mesmo de sua integração à UFMG. Em geral, o uso da expressão parece carregar um sentido de reforço da antiguidade e do tradicionalismo da Faculdade de Direito.

9 A expressão refere-se a antiga denominação da Faculdade de Direito, de cunho meramente administrativo. Em geral, seu uso parece carregar tanto um sentido também de reforço da antiguidade e do tradicionalismo quanto uma alusão ambígua à ideia de liberdade interpretada em termos restritamente liberais.

produzimos o *contexto*. Por conseguinte, somos por ele responsáveis.

Assim, as perguntas mais adequadas não seriam aquelas que dizem: quem são esses, diferentes de nós, com os quais não concordamos, os quais desde já condenamos — quem são esses que fizeram o trote? Antes, deveríamos nos indagar: como nós, que dizemos não concordar com essas práticas, como nós, que nos colocamos contrariamente a tudo isso — como nós permitimos que o trote, que esse trote, acontecesse? Como pudemos permitir? Onde estávamos enquanto tudo acontecia? Estávamos aqui. Somos, pois, politicamente corresponsáveis pelo que aconteceu aqui.

O primeiro sentido da articulação diferenciadora entre culpa e responsabilidade diz, portanto: não somos culpados, mas somos responsáveis. Em um segundo sentido, todavia, essa articulação diferenciadora deve dizer: somos responsáveis, mas não somos culpados.

Tal segunda articulação, ou segundo sentido de uma e mesma articulação diferenciadora, justifica-se diante das reações, ainda dentre aquelas e aqueles contrários ao trote, que procuraram naturalizar a relação de causalidade entre o Direito — e a Faculdade de Direito — e o trote. Nos termos dessas reações, o Direito é autoritário, a tradição jurídica no país é autoritária, as pessoas que estudam Direito são autoritárias. Logo, é por isso que houve o trote.

O conteúdo dessas assertivas não é totalmente falso, mas as relações causais que constroem são falaciosas, ao mesmo tempo em que novamente reproduzem a lógica segregacionista — aquela cisão radical entre nós e os outros — da qual elas parecem querer se afastar. São falaciosas tanto porque situações semelhantes ao trote poderiam em princípio acontecer, como de fato acontecem, em outras Unidades da UFMG e em outros lugares da sociedade — em outros *contextos* semelhantes, portanto—, quanto porque nem só de autoritarismo se faz o Direito, as pessoas que lidam com o Direito e a tradição jurídica no país. Há, por exemplo, professores e alunos — de hoje e de ontem — na Faculdade de Direito da UFMG que historicamente deram, literalmente, a vida na defesa dos direitos humanos, da democracia e da justiça social. Uma lembrança fundamental nesse sentido, embora não a única, é o próprio José Carlos da Mata Machado, que nomeia o Território Livre, acima citado. Além disso, há igualmente perspectivas teóricas que lutam, internamente ao Direito, contra a tendência — certamente inegável — a um conservadorismo autoritário que contamina sua compreensão e sua dinâmica. Por fim, neste ano em que se celebram os vinte e cinco anos da Constituição de 1988, é imprescindível nos afastarmos dessa leitura estereotipada do Direito e nos indagarmos acerca das importantes contribuições emancipatórias dessa Constituição nas últimas duas ou três décadas, bem como, com base nisso, acerca da relação mesma entre Direito e emancipação social.

É a essa tradição libertária e igualitária que nos filiamos, nós que — conquanto pessoas do Direito, membros da Faculdade de Direito — não concordamos com as práticas do trote e demais práticas semelhantes às do trote, e é exatamente essa tradição que

nos permite colocarmo-nos contrários a elas e assumirmos, não sem pesar, a responsabilidade por elas. Responsabilidade, mas não culpa. Responsabilidade pelo que aconteceu e pelo *contexto* concreto que possibilitou que concretamente acontecesse, mas não culpa naturalizada pelo simples fato de sermos da área do Direito ou a e da Faculdade de Direito.

## A REPERCUSSÃO DO TROTE E SUAS REAÇÕES: A INCOMPREENSÃO DA VIOLÊNCIA E A DIFÍCIL TAREFA DE LIDAR COM O OCORRIDO

Do lado daquelas e daqueles que não enxergavam o tom agressivo e violador de direitos que se manifestara no Território Livre, em de março de 2013, as reações trataram muitas vezes de assumir um caráter negacionista ou, inclusive, vitimizador, que via na repercussão dos fatos proporções absurdas e recusava qualquer possibilidade de encaminhamento para o que ocorreria. Nada de mais havia acontecido, tudo não passara de uma brincadeira, e punir seria uma injustiça que, além de tudo, não resolveria o problema — até porque não havia problema a ser resolvido.

Todas essas reações, de um lado e do outro — do lado de quem compreendeu e do lado de quem não compreendeu a violência colocada em ato no trote—, abrem nosso horizonte e nos impelem a questionarmos, e a nos questionarmos, sobre o que fazer, sobre o que fazer agora, neste momento *entre* no qual nos situamos.

Em primeiro lugar, a punição. Alguma coisa grave ocorreu. E se houver, como acreditamos, a possibilidade de uma punição no interior da estrutura administrativa da Universidade e mesmo uma punição no âmbito penal, essa punição deve ser aplicada. Mas, obviamente, ela tão somente é possível nos limites das garantias do Estado Democrático de Direito. Em outras palavras, apenas se ela for possível como punição, não como vingança.

Para Hannah Arendt (2010: 294-303), a vingança, do ponto de vista da política — campo por excelência daquilo que acontece *entre* os seres humanos e que tem como sua condição a pluralidade humana —, nos engessa num círculo vicioso que nos impede de agir em uma direção diferente e de começar algo novo. O oposto da vingança seria o perdão e a alternativa ao perdão seria a punição, pois ambos são igualmente capazes de interromper a cadeia de acontecimentos e possibilitam, por isso, que novas ações possam surgir em direções outras, que novos começos possam vir ao mundo. É preciso nos afastarmos da vingança. Ao contrário dela, tanto o perdão quanto a punição, a punição não-vingativa, colocam um ponto final na cadeia anterior de ações e reações e nos propiciam agir diferentemente, começar projetos novos, seguir em frente.

Se é preciso que nos afastemos da vingança e se, por outro lado, perdoar em um caso como o que estamos aqui discutindo seria um ato de extrema irresponsabilidade

política para com o pluralismo, a democracia e os direitos humanos, e também um ato de perigosas consequências futuras dada a imprevisibilidade da interminável cadeia de ações e reações que se desdobram a partir da ação inicial (o trote, no nosso caso), a alternativa que nos resta é punir. Punir aqueles e aquelas que puderem ser devidamente identificados e identificadas como autores e autoras dos atos agressivos e violadores de direitos que marcaram o trote.

Em segundo lugar, para além da punição. Pois se damos ao *contexto* a relevância que damos, é necessário agirmos também nele, sobre ele, algo que a punição sozinha não pode nem deve fazer, sob pena de ser instrumentalizada em prol de um suposto sentido pedagógico que traz consigo inelutavelmente o risco da arbitrariedade e, logo, uma vez mais da reprodução da lógica da violência. Neste ponto, a principal questão que se levanta é: o que fazer em face de tanta gente que sequer concorda que o trote teve fortes traços racistas, sexistas e nazifascistas? Como construir um diálogo que permita a compreensão desses traços, que propicie o entendimento da gravidade daquele evento e de outros similares?

Essa é a tarefa mais difícil que se coloca a nós. Ela envolve, e exige, práticas educativas e institucionais amplas e distintas das que temos adotado. Muito embora sem pretensão exaustiva, essas práticas podem ser reunidas nos seguintes grupos: primeiramente, são necessárias e urgentes, no curso de Direito assim como nos cursos de graduação em geral, mudanças curriculares aptas a trazer para dentro da sala de aula discussões aprofundadas sobre a pluralidade social e o respeito às diferenças. Pluralidade e diferença são características marcantes da sociedade brasileira contemporânea, características essas que, por conseguinte, são reproduzidas em um nível micro no interior das Universidades. Logo, sem a devida reflexão acerca dessas características, corre-se o risco de que a comunidade universitária padeça também das patologias que marcam a sociedade como um todo, com a pluralidade transformada muitas vezes em sectarismo e com as diferenças transformadas em desigualdades e motivos legitimantes da violência e da dominação. Porém, certamente mudanças curriculares não serão suficientes sem uma adequação dos marcos teóricos utilizados como chave interpretativa da realidade. No caso específico da Faculdade de Direito, é possível perguntar, por exemplo, em que medida um *excesso schmittiano*, por um lado, combinado ao neutralizador elogio da gestão administrativa em detrimento da ação política institucional, por outro, ambos facilmente verificados nos últimos anos, não guardam alguma relação com o trote, com suas repercussões, com as reações às repercussões e com certa *economia da exceção* presente em tudo isso. Finalmente, dentro ainda desse primeiro grupo, é necessário que mudanças curriculares e revisões teóricas sejam acompanhadas de novas práticas pedagógicas, pois parece haver uma relação forte entre práticas pedagógicas autoritárias e comportamentos violentos verificados internamente à comunidade universitária. Desse modo, mudanças curriculares, revisões operadas nos referenciais teóricos e alternativas pedagógicas

mais democráticas e emancipatórias comporiam um primeiro grupo de ações a serem colocadas em pauta como estratégia de enfrentamento às várias formas de violência e opressão dentro da Universidade.

De maneira complementar à sala de aula, é necessário que sejam criadas outras esferas nas quais a discussão sobre a pluralidade e a diferença possa assumir o caráter de um diálogo contínuo entre atoras e atores sociais diversos, estudantes, professoras e professores, servidoras e servidores. Afinal, se o problema de que tratamos aqui é um problema da comunidade universitária como um todo, é imprescindível que toda ela seja chamada a discuti-lo. Isso pode ser materializado por meio de fóruns, presenciais e virtuais, permanentes de discussão, bem como por meio do planejamento, ao longo do ano, de atividades temáticas esparsas, mas interligadas. Além de um lugar para troca e difusão de informações, experiências e opiniões, esses fóruns e atividades poderiam constituir-se em espaços de integração que serviriam exatamente de exemplo concreto de um convívio marcado pela pluralidade e pelo respeito à diferença. Fóruns e atividades interligadas em um planejamento mais amplo, ambos abertos aos diversos segmentos que compõem a comunidade universitária, comporiam um segundo grupo de ações.

Dentro de um terceiro grupo de ações, poderiam ser situadas as inovações internas à estrutura institucional da UFMG. A construção de uma rede de órgãos e setores administrativos destinados a lidar com problemas relativos à violência nos distintos *campi* que compõem a Universidade contribuiria significativamente para o enfrentamento dessa violência. Um primeiro passo nessa direção seria a criação de uma ouvidoria central integrada interdisciplinarmente por profissionais devidamente capacitados para essa tarefa.

Mas nenhuma dessas medidas — mudanças curriculares, revisões teóricas, novas práticas pedagógicas, fóruns, atividades temáticas, inovações na estrutura administrativa universitária — será eficaz se não conseguirmos encontrar caminhos de comunicação que tornem nosso discurso compreensível. É preciso falar, é necessário que repitamos insistentemente, indignadamente e incansavelmente, o grau de violência contido naqueles gestos de março. Mas é urgente encontrarmos um modo de nos fazermos compreensíveis em nossa insistência e em nossa indignação.

Todas essas propostas ganham ainda mais relevo no cenário que se avizinha. O sistema de cotas virá mudar o rosto da Universidade pública brasileira, virá alterar sua composição social, política e econômica, colocando em xeque padrões e configurações há muito estabelecidos. Essas alterações chegarão à UFMG, chegarão à Faculdade de Direito da UFMG. Se não iniciarmos, desde já, um movimento para a constante reflexão pública acerca das cotas e do seu papel inclusivo e para medidas concretas relativas a isso, o risco de gestos como os do trote e mesmo de atos ainda mais violentos se repetirem é imenso. Pois políticas meramente liberais de redistribuição — como o são as cotas — não alcançam seu objetivo, ou o têm pervertido, se não vêm acompanhadas de iniciativas voltadas



para a questão da pluralidade, da diferença e do reconhecimento<sup>10</sup>.

Uma última nota: não parece possível dissociar o que aconteceu — o que vinha e vem acontecendo — e o que aqui dissemos sobre isso que aconteceu — que vinha e vem acontecendo — de uma reflexão mais ampla acerca da democracia brasileira e do que nela ainda permanece de traços autoritários. Em outras palavras, não é possível nos afastarmos aqui de uma preocupação teórica e cívica com o problema da justiça das transições políticas, com o tema da justiça de transição. Muitos se perguntam o que isso tem de ver com experiências atuais de violência e de desrespeito. Acontece que inúmeros estudos<sup>11</sup>, no Brasil e ao redor do mundo, mostram que a falta de compromisso com o resgate da história, assim como da memória, de períodos autoritários, contribui para um recalque coletivo da violência vivida, para a persistência de práticas e de traços de uma cultura autoritária, sentimentos de revolta, de impunidade, de falta de horizontes. Sem um debate público, amplo e aberto, não há como fazer um acerto de contas com o passado. O risco é, outra vez, o da repetição, o da repetição do autoritarismo nas mais diversas formas, incluindo o cotidiano das relações sociais. Seja no desrespeito brutal a legítimas manifestações populares, como se pôde assistir e vivenciar em junho de 2013 por todo o Brasil, seja onde talvez menos se poderia esperar — numa Universidade pública, por exemplo. Nesse sentido, a proposta concreta de uma comissão da verdade na Faculdade de Direito da UFMG, tanto quanto a extensão dessa comissão para toda a UFMG, é de fundamental importância.

Temos a oportunidade de aprender com o que ocorreu, de transformarmos o ocorrido em um momento de aprendizagem única acerca da convivência acadêmica plural e de utilizarmos isso em prol da consolidação de uma comunidade universitária mais justa e mais democrática. Essa aprendizagem, para que não signifique fracasso e retrocesso, dependerá do que optaremos por fazer neste momento, aqui e agora. Neste momento *entre* no qual nos encontramos, com todas as tensões que nele se descarregam de um passado que insiste em não passar e de um futuro que, temeroso de não ser mais do que a repetição de tal passado, teima em antecipar-se e colocar no jogo seus medos e suas angústias, mas também suas mais sinceras esperanças no porvir.

10 Para uma abordagem introdutória à discussão sobre a categoria do reconhecimento, cf.: HONNETH 2009a. Para desdobramentos dessa abordagem em direção a uma reflexão sobre o problema da justiça, cf.: Fraser; Honneth 2006; Honneth 2007. Para as atuais reflexões de Axel Honneth procurando situar sua teoria do reconhecimento no horizonte de debate das teorias da justiça contemporâneas, cf.: Honneth 2009b; Honneth 2011.

11 Os últimos anos acompanharam um incremento substantivo da produção nacional voltada ao tema da justiça transicional e, particularmente, ao problema dos efeitos de continuidade oriundos de um legado autoritário não-tematizado publicamente. Um excelente panorama das pesquisas envolvendo esse tema pode ser encontrado nos distintos números da Revista Anistia Política e Justiça de Transição, disponíveis no seguinte link: <<http://portal.mj.gov.br/main.asp?Team=%7B67064208-Do44-437B-9F24-96E0B26CB372%7D>>.

Não houve racismo. Menos ainda apologia ao nazismo ou ao nazi-fascismo. Como poderia ter havido? Como, se o que marca a brasilidade do brasileiro<sup>13</sup> é a harmonia das raças, fruto de um processo de miscigenação no qual toda violência dessa mistura se dissipa, se dissolve e se oculta – ou simplesmente se justifica? Se não há racismo no Brasil, como poderia ter então havido racismo na Faculdade de Direito da UFMG, cuja história se acredita confundir com a própria história da República Brasileira?

Não, não houve racismo. Não poderia ter havido. Nada, nenhum indício, sinal ou traço aponta ou poderia apontar nesse sentido. E, se não houve racismo, se não o houve porque nunca poderia ter havido, menos ainda poderia ter se manifestado ali, naquele Território Livre, aquela que em termos de ideologia representa o apogeu de um discurso fincado na segregação das raças e levado às últimas consequências sob a forma da eliminação radical do outro – e da outra: não houve também apologia ao nazismo. Se não houve e não poderia ter havido manifestações racistas, menos ainda poderia ter algum dia existido qualquer alusão favorável ao nazismo.

Mas algo aconteceu. A repercussão ampla – no meio acadêmico, no campo político, na mídia em geral – dizia que algo acontecera, que algo grave houvera acontecido e que, portanto, uma resposta precisava ser dada. Era preciso responder, explicar. A alternativa do simples esquecimento, da simples espera para que o tempo cumprisse seu papel de esmorecer toda imagem e toda palavra, toda lembrança, todo apelo e toda dor, não era uma alternativa que estivesse disponível.

A explicação veio. Como portaria da direção da Faculdade de Direito da UFMG. Essa portaria, considerando a sindicância antes realizada e o parecer da Advocacia-Geral da União (no caso, a Procuradoria Jurídica da UFMG), instaurou processo administrativo disciplinar contra boa parte dos estudantes do segundo período do curso diurno de Direito da UFMG, por terem aplicado trote aos estudantes do primeiro período desse

12 Conforme informado no início do texto, esta segunda parte foi escrita no final de agosto de 2013, após a Portaria 059/2013 da Diretoria da Faculdade de Direito da UFMG, portaria essa que foi o resultado imediato dos trabalhos realizados pela comissão de sindicância instaurada para averiguar os acontecimentos do trote de 15 de março de 2013.

13 Sem dúvida, esta segunda parte do texto ficaria enriquecida por uma referência mais aprofundada à história do pensamento social brasileiro. Afinal, uma discussão de fôlego sobre o racismo no Brasil precisa passar pelo menos pelo pensamento racista do século XIX e início do século XX e pela suposta inversão operada por Gilberto Freyre, seguindo os rastros desse debate e os múltiplos olhares e vozes que se integraram criticamente a ele até seus desdobramentos contemporâneos. Entretanto, os limites pensados para este artigo e a proposta que o guia desde o início – a saber, não exatamente uma análise do racismo, mas uma reflexão politicamente elaborada sobre, e um diálogo de perto com, um acontecimento específico e suas repercussões efetivas e potenciais – não permitem esse aprofundamento. De igual maneira, os problemas possivelmente envolvidos nas punições específicas para a prática do racismo – assim como toda disputa jurídico-hermenêutica acerca da diferença entre racismo e injúria racial e do alcance jurisprudencial do discurso de ódio – não foram abordados, exatamente pelo intuito de realização de uma reflexão política, não jurídica, sobre o acontecimento do trote. Para uma leitura crítica recente e inovadora do tema do pensamento social brasileiro, bem como do tema do racismo, cf.: Souza 2009.

mesmo curso; instaurou igualmente processo administrativo disciplinar contra boa parte dos estudantes desse mesmo primeiro período, por terem contribuído financeiramente e participado das atividades do trote; finalmente, instaurou também processo administrativo disciplinar contra integrantes da Diretoria do Centro Acadêmico Afonso Pena, órgão estudantil responsável pela representação do corpo discente de Direito na UFMG, por terem distribuído gratuitamente e comercializado bebidas alcoólicas durante o evento. A justificativa e o fundamento da portaria estariam na existência de normas universitárias que proíbem todas essas condutas. No total, cento e noventa e oito estudantes processados.

Nada dito sobre os atos de aspecto racista. Nada dito sobre os atos de alusão ao nazismo. Por outro lado, a acusação generalizada, a possibilidade da punição generalizada, sem individualização das condutas, contrária exatamente às garantias do Estado Democrático de Direito e com ares muito mais próximos aos da ideia de uma vingança exemplar.

Não é de hoje que eventos semelhantes acontecem. Não é de hoje que trotes ou outras manifestações festivas, seja na Faculdade de Direito ou em outras Unidades da UFMG, são realizadas, e o são com consumo, distribuição e venda de bebida alcoólica, mesmo contrariando disposição normativa universitária em sentido contrário. Sem dúvida, em parte, esse uso do álcool é simples quebra de regras, ou desconhecimento de regras, ou mesmo mera desconsideração de regras. Em parte, porém, esse mesmo uso assume o caráter político de contestação em face de uma normatização universitária autoritária, desproporcional e não-razoável, pretendendo, com a desobediência civil e com a instauração do conflito, a ampliação e a efetividade da democracia dentro da Universidade — não é sempre somente assim que a democracia se amplia e se efetiva?

Qualquer que seja o caso, fato é que é conhecimento público e notório a realização do trote e de outras festas, nas quais se faz presente, praticamente sem exceções, o consumo, a venda e/ou a distribuição de bebidas alcoólicas.

Em outras palavras, o que aconteceu em março de 2013 não foi novidade alguma. Aconteceu o que sempre acontece, o que todo mundo sempre viu acontecer. E é nisso que reside o duplo caráter, a um só tempo irônico e trágico, da explicação dada pela Faculdade de Direito da UFMG sobre o que aconteceu: aconteceu o que sempre acontece.

Aconteceu o que sempre acontece porque o trote sempre aconteceu, porque festas sempre aconteceram, porque o uso e a circulação do álcool sempre aconteceram. Mas, por uma outra perspectiva, aconteceu o que sempre acontece porque o racismo sempre acontece, porque o racismo acontece o tempo todo em nosso cotidiano, em nossas relações pessoais, sociais e institucionais, e acontece tanto que quando acontece não passa de algo comum, que pode soar, no máximo, como uma grande brincadeira.

Aprofundando um pouco mais, não houve racismo porque existe racismo o tempo todo, e, portanto, não é sequer possível destacar um ato dentro desse contínuo, dentro

dessa sequência indeterminada. Não houve racismo, não poderia ter havido racismo — e, logo, também não a alusão ao nazismo —, porque as relações pessoais, sociais e institucionais no Brasil são relações nas quais não seria possível identificar práticas fundadas na segregação racial. Todavia, a impossibilidade de se identificar o racismo não significa, como se poderia pretender, a ausência do racismo. Ao contrário, significa a prova cabal de um racismo difundido, proliferado, profundamente arraigado e tornado tão comum que parece ser tudo menos ele mesmo.

É esse o sentido que se desdobra quando se toma a condução como um todo do caso pela Faculdade de Direito da UFMG. Depois de tantas e tantas repetições de trotes e circulação de bebidas, com conhecimento amplo da comunidade acadêmica, desta vez se tomou uma atitude repressora, desta vez se fez presente a possibilidade da punição, logo desta vez, quando o que estava em jogo, e gerou toda a repercussão que fez ser imperativa a instauração da comissão de sindicância, tinha por tema uma outra coisa, uma outra coisa tornada de conhecimento nacional pela violência simbólica que expressava.

Algo aconteceu, e era preciso explicar. A explicação foi simples: aconteceu apenas o que sempre acontece. Por sempre haver, não houve agora; por haver em todo lugar, não houve ali: “não, não houve racismo”.

Como dissemos na primeira parte deste texto, porém, nem só de autoritarismo se faz o Direito e a tradição jurídica no país. Em seguida à publicação da Portaria 059/2013, uma série de manifestações públicas de professores, professoras e estudantes de graduação e pós-graduação se fizeram ouvir. Plurais em suas colocações, elas vieram unidas pelo mesmo objetivo de contestar o tratamento institucional dado pela Faculdade de Direito da UFMG ao caso. Destacam-se, nesse sentido, as cartas públicas lançadas pelo Centro Acadêmico Afonso Pena, pelo Centro Acadêmico de Ciências do Estado — órgão de representação estudantil do bacharelado em Ciências do Estado, curso que compartilha com o bacharelado em Direito o prédio da Faculdade de Direito — e por discentes do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFMG.

Cabe destacar também recurso interposto em face da Portaria n.º 059/2013. Esse recurso foi construído a partir de um diálogo entre integrantes da Faculdade de Direito e professores, professoras e estudantes ligadas e ligados a outras unidades da UFMG. No momento em que o presente texto é finalizado<sup>14</sup>, tal recurso já foi distribuído para relatoria e aguarda, portanto, julgamento na Congregação da Faculdade de Direito.

Além disso, no início do segundo semestre de 2013, o Centro Acadêmico Afonso Pena empenhou-se em realizar atividades de recepção de calouros e calouras dando destaque ao tema dos direitos humanos e das desigualdades existentes no Brasil.

Dos órgãos oficiais da própria estrutura institucional da Faculdade de Direito, contudo, além da portaria acima discutida, nada até agora foi feito.

Não concordamos, desde o início<sup>15</sup>, com a busca desenfreada por culpados, com as acusações desmedidas e com as arbitrariedades das punições. Entendíamos, como continuamos a entender, que a punição era necessária, mas de modo individualizado, e apenas se ela se mostrasse possível, depois das devidas investigações, nos termos das garantias do Estado Democrático de Direito. Entendíamos, ainda, que essa punição deveria referir-se à responsabilidade pela prática de atos racistas e pela alusão ao nazismo. Infelizmente, a opção materializada na Portaria n.º 059/2013 seguiu um caminho oposto: a punição generalizada, o desrespeito ao Estado Democrático de Direito e o ocultamento dos traços de racismo e nazismo por meio da condenação, de um lado, do trote como um todo e, de outro, apenas por causa do consumo, venda e distribuição de bebidas alcóolicas.

Não concordávamos, como continuamos não concordando, com as acusações desmedidas porque nossa preocupação central não era, como não é, rotular toda uma geração de estudantes de Direito da UFMG — ou toda uma turma, ou mesmo todo um grupo menor de estudantes — como racistas e nazistas. Nossa maior preocupação era compreender e demonstrar todo um *contexto* que propiciava aquele acontecimento, todo um contexto social e institucional que se oferecia como propício aos atos de 15 de março de 2013, contexto perante o qual era preciso assumir a responsabilidade, assumir a correspondência. Pois, se não o nazismo, certamente o racismo no Brasil manifesta-se não tanto como intenção subjetivamente racista, mas sobretudo como institucionalização social e institucional de um conjunto de práticas fundadas na segregação racial simbólica e prática, como institucionalização de um *contexto* — para não falarmos de estruturas — racista, que torna inclusive invisíveis atos destacados de racismo, reinterpretados como simples brincadeiras típicas da tradição histórica e cultural brasileira. Isso ajuda a entender, por exemplo, a permanência de tanto racismo no país, ao passo que tão pouca gente se assume como racista.

Diante desse quadro, enfatizávamos, e continuamos a enfatizar, a urgência de atuarmos sobre o *contexto*, a imprescindibilidade de agirmos sobre esse *contexto* se quisermos construir uma convivência acadêmica plural, justa, democrática e solidária, bem como contribuir para a construção de uma convivência social mais ampla com essas mesmas características.

15 Cf.: acima, a primeira parte do texto.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDDT, Hannah. 1999. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo: Companhia das Letras.
- \_\_\_\_\_. 2000. *A vida do Espírito: o pensar, o querer, o julgar*. Tradução: Antônio Abranches, César de Almeida e Helena Martins. 4. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000. (2 v.)
- \_\_\_\_\_. 2003a. Conferencias sobre la Filosofía Política de Kant In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Conferencias sobre la filosofía política de Kant*. Tradução: Carmen Corral. Buenos Aires: Paidós: 21-142.
- \_\_\_\_\_. 2003b. Imaginación. In: \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. : 143-153.
- \_\_\_\_\_. 2004. *Responsabilidade e Julgamento*. Tradução: Rosaura Einchenberg. São Paulo: Companhia das Letras.
- \_\_\_\_\_. A Quebra entre o Passado e o Futuro. (Prefácio). In: \_\_\_\_\_. *Entre o Passado e o Futuro*. Tradução: Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva: 28-42, 2005.
- \_\_\_\_\_. *A Condição Humana*. Tradução: Roberto Raposo. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Origens do Totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- \_\_\_\_\_.; JASPERS, Karl. *Correspondence, 1926-1969*. Kohlen, L e Saner, H. (Eds.). Tradução: Robert e Rita Kimber. New York: Harcourt 1992.
- CATTONI, Marcelo; GOMES, David. Arendt e a Constituição da Política entre a Ação e o Julgar. In: \_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_.; ALVES, Adamo Dias. *Constitucionalismo e Teoria do Estado: ensaios de história e teoria política*. Belo Horizonte: Arraes 2013: 85-97.
- HONNETH, Axel. *Sofrimento de Indeterminação. Uma Reatualização da Filosofia do Direito de Hegel*. Tradução: Denilson Luiz Werle e Rúrion Soares. São Paulo: Esfera Pública, 2007.
- \_\_\_\_\_.; FRASER, Nancy; 2006. *¿Redistribución o Reconocimiento?* Madrid y A Coruña: Ediciones Morata y Paideia.
- \_\_\_\_\_. 2009a. *Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. 2. ed. São Paulo: 34.
- \_\_\_\_\_. 2009b. A Textura da Justiça. Sobre os Limites do Procedimentalismo Contemporâneo. Tradução: Emil A. Sobottka e Joana Cavedon Ripoll. *Civitas*, v. 9, n. 3: 345-368.

- \_\_\_\_\_. ANDERSON, Joel. Autonomia, Vulnerabilidade, Reconhecimento e Justiça. *Cadernos de Filosofia Alemã*, n. XVII, 2011.
- SCHMITT, Carl. *Teoría de la Constitución*. Madrid: Alianza, 1982.
- \_\_\_\_\_. *O Conceito do Político*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- SOUZA, Jessé (Coord.). *A Ralé Brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

# HERE AMONG ALL OF US - ON THE 2013 MARCH'S HAZING AT LAW'S SCHOOL OF UFMG

## ABSTRACT

This paper approaches the March's 2013 hazing at Law's School of UFMG, in which there have been racists manifestations and allusion to the nazism. It divides itself in two parts: the first one was written before the final results of internal investigations. The second one was written after those results.

## KEYWORDS

Hazing, racism, nazism.

## SUBMETIDO EM

Agosto de 2013

## APROVADO EM

maio de 2014

## SOBRE OS AUTORES

### MARCELO ANDRADE CATTONI DE OLIVEIRA

Bacharel, Mestre e Doutor em Direito pela UFMG. Estágio Pós-doutoral com Bolsa CAPES em Teoria e Filosofia do Direito na Università degli studi di Roma III. Professor Associado II da Faculdade de Direito da UFMG.

Contato: mcattoni@gmail.com

### DAVID GOMES

Bacharel, Mestre e Doutorando em Direito pela UFMG. Professor substituto do Departamento de Direito da UFOP.

Contato: daviflg@yahoo.com.br



# UM HERDEIRO BASTARDO? CONSIDERAÇÕES SOBRE O DEBATE RACIAL NA USP E SUA INFLUÊNCIA NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA DE KABENGELE MUNANGA

VIVIANE ANGÉLICA SILVA

## RESUMO

Este trabalho considera alguns momentos da história de pesquisas sobre relações raciais na Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo desde a sua fundação em 1934, primeiro na Sociologia, sobretudo com a chamada Escola Paulista de Sociologia e posteriormente na Antropologia. Com estas considerações, pretende-se situar institucionalmente a trajetória de Kabengele Munanga, cuja entrada no Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo (USP) decorre de uma complexa linha de sucessão, dando sequência à uma tradição de estudos sobre relações raciais na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da USP, iniciada por Florestan Fernandes na Sociologia. Sendo assim, a proposta deste trabalho é compreender como essas heranças delineiam a carreira acadêmica de Kabengele Munanga, primeiro e único docente negro da disciplina na USP há mais de trinta anos. Trazer a experiência do professor Kabengele Munanga na USP mostra-se relevante para refletir sobre os dilemas na sua história de conciliações e conflitos com a universidade, no sentido de ser um intelectual negro amplamente reconhecido no país, sobretudo por segmentos que discutem relações raciais, porém ambivalente e à margem no seu departamento, no que diz respeito à vivência acadêmica cotidiana.

## PALAVRAS - CHAVE

Universidade de São Paulo, relações raciais, professor negro, Kabengele Munanga.

A fundação da Universidade de São Paulo, USP, em 1934, exigiu a criação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FFCL), concomitante ao decreto inaugural da universidade com o propósito de ser sua célula *mater*, o elo de integração científica e cultural da nova universidade. Para a composição do quadro docente, a contratação da missão estrangeira composta por professores recrutados em diversos países da Europa, sobretudo França, Alemanha e Itália foi a medida de ordem prática mais importante no sentido de assegurar que a universidade cultivasse todos os ramos do saber, a implantação de múltiplos pontos de vista e uma mentalidade pesquisadora (Antunha 1974).

O fazer acadêmico na recém-criada USP e na FFCL mais especificamente, foi se constituindo nas duas primeiras décadas segundo a tônica dos docentes que compuseram a missão estrangeira. Assim, dentre os “condicionantes do desenvolvimento das ciências sociais” na FFCL pode-se destacar as regras e modelos da vida acadêmica europeia, em especial a francesa (Miceli 2001). Dado o pontapé inicial, a carreira acadêmica esteve invariavelmente condicionada ao doutorado, aos concursos de livre-docência e de conquista da cátedra. A cátedra, posto mais importante da carreira acadêmica que vigorou na USP entre os anos de 1934 a 1969, foram inicialmente ocupadas por docentes estrangeiros, mas à medida que os licenciados brasileiros foram se firmando no cenário acadêmico, passaram a ocupá-las. Durante quase duas décadas, duas cátedras de Sociologia protagonizaram na FFCL a instituição acadêmica da disciplina na USP,

durante sua vigência (1934-1969), na FFCL-USP, havia duas cátedras de Sociologia que polarizaram as disputas em torno das concepções de ensino e pesquisa (frequentemente misturadas às questões de ordem política) que deveriam orientar a constituição das ciências sociais nessa universidade. Os primeiros catedráticos foram Paul Arbousse-Bastide (primeira cadeira) e Lévi-Strauss (segunda). O confronto entre os dois em torno da organização do programa do curso teve como desfecho o afastamento de Lévi-Strauss, no final de 1937. Para seu lugar, foi contratado Roger Bastide, personagem central na FFCL-USP (e no cenário cultural paulista) até seu retorno à França, em 1954 (Jackson 2007:119).

A história da FFCL tem sido amplamente analisada. Porém, para os propósitos deste trabalho, interessa destacar a importância da chamada Escola Paulista de Sociologia, que nasceu no seio da recém-criada Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP. Arruda (1995) considera o legado da chamada Escola Paulista de Sociologia a partir do grupo de sociólogos organizados em torno de Florestan Fernandes quando este assumiu a Cadeira de Sociologia I em 1954. Tanto do ponto de vista temático, quanto teórico este grupo de intelectuais se debruçou sobre questões que se aproximavam. Quando Florestan Fernandes torna-se catedrático, após o retorno de Roger Bastide à França, a

disciplina assume novas disposições intelectuais e acadêmicas. Para Pulici (2008), comparada à cadeira de Sociologia II essas novidades se traduzem em concepções de universidade marcadamente diferentes. Apesar da origem comum, sob a regência de mestres franceses, as duas Cadeiras seguiram tendências bem distintas, segundo a orientação de seus regentes brasileiros: Florestan Fernandes (no período de 1954-1963) e Fernando de Azevedo (1943-1963).

A Cadeira de Sociologia I foi a porta que se mostrou mais aberta a grupos marcados pela diferença, como mulheres e descendentes de famílias estrangeiras, cuja presença na universidade era indício de sua democratização. É possível encontrar nas duas cadeiras sociólogos de perfis sociais distintos, mas é na Cadeira de Sociologia I que estão “os grandes ‘oblatos’, ou seja, os intelectuais que devem tudo que são à Faculdade de Filosofia” (Pulici 2008: 143).

À frente da Cadeira I de Sociologia, Florestan Fernandes se empenhou na mesma tarefa que coube a Durkheim na França: “assentar as bases da Sociologia acadêmica” (Arruda 1995: 144). Orientado pela experiência francesa, enfatizou a teoria impondo novos padrões de concepção e transmissão das obras, criando o molde acadêmico de reflexão e rompendo com o passado. Diferentemente dos chamados “interpretes do Brasil”, mais preocupados com os “fundamentos da sociedade” brasileira, os “sociólogos paulistas buscam apreender as relações entre certos fenômenos e o contexto abrangente” (Arruda 1995:132). A Sociologia que se criava em São Paulo propunha a superação de uma produção ensaística, mais característica dos intérpretes, optando por novas regras e valores do cânone científico.

A obra *A integração do Negro na Sociedade de Classes*, tese apresentada em 1964 para professor titular da cadeira de Sociologia I, é apontada por Arruda (1995) como um marco na trajetória intelectual de Florestan não apenas com relação aos estudos das relações raciais, mas também quanto ao amadurecimento do autor nas suas reflexões sobre a sociedade brasileira. Para Guimarães (2009) Florestan Fernandes teria cristalizado como propriamente brasileira a problemática sociológica das relações raciais. Embora não tenha sido o único na construção dessa nova agenda, chamou a atenção para o que havia de problemático no campo das relações raciais, o que antes era visto como solucionado em termos de democracia racial. Foi também muito bem sucedido ao propor uma agenda de pesquisa que considerasse tanto as aspirações dos intelectuais nacionalistas, quanto as reivindicações dos intelectuais negros, as aspirações por igualdade social e desenvolvimento. Dessa maneira, tal agenda transformou o estudo das relações raciais no Brasil nos anos cinquenta e sessenta.

Florestan não teria visto restrição à possibilidade de nomear como preconceito de cor as barreiras impostas aos homens e mulheres de cor, constatadas nas suas pesquisas. Na sua interpretação, tais discriminações só demonstravam o quanto o avanço da ordem social competitiva e a democracia eram obstruídos. Tal posicionamento o aproximou de

alguns militantes e intelectuais negros, ampliando o reconhecimento da sua obra, pois Florestan justificou em termos teóricos a existência do preconceito, apontando qual seria a função que desempenharia,

[...] o preconceito no Brasil seria uma reação das elites brancas (e não do povo) às novas relações sociais, próprias à ordem social competitiva. A potencialidade revolucionária dos negros estaria justamente em livrar a sociedade burguesa emergente das amarras e dos privilégios e das desigualdades da ordem patrimonial (Guimarães 2009: 92).

A revolução burguesa posta a cabo pelo “negro revoltado” completaria o serviço inacabado das novas elites brancas. A imperfeição da revolução burguesa seria a explicação para a persistência do passado, da ordem racial negada nas representações burguesas e reafirmada nos seus atos, cuja consequência era a transformação do ideal da democracia racial em um mito (Guimarães 2009: 93).

Apesar da inegável importância que desempenhou nesse debate, é necessário destacar que Florestan Fernandes não era o único sociólogo apontando os limites da revolução burguesa no Brasil, os processos de modernização e industrialização brasileiros e ainda propondo um projeto de Sociologia brasileira. Alberto Guerreiro Ramos, sociólogo negro, baiano nascido em Santo Amaro da Purificação em 1915, que fez carreira intelectual no Rio de Janeiro e Estados Unidos, é um importante nome que figura nesse debate, levantando e delineando questões que se desdobraram no seio da Sociologia brasileira.

No que concerne aos estudos sobre relações raciais no Brasil, há uma grande e fundamental discordância entre os autores. Embora Guerreiro não tenha aplicado “seu rigor metodológico e sua perspectiva teórica na realização de uma pesquisa sobre o negro no Brasil” não deixou de fazer “críticas contundentes aos estudos produzidos sobre o tema, demarcando diversas vezes o seu descontentamento com o que estava sendo produzido”. (Figueiredo e Grosfogel 2007: 39). Crítico mordaz do fato de a vida do negro ser amplamente analisada por pesquisadores, na sua totalidade, brancos, na perspectiva do “problema do negro”, Guerreiro Ramos faz importante distinção entre “negro-tema” e “negro-vida”,

o negro-tema é uma coisa examinada, olhada, vista, ora como ser mumificado, ora como ser curioso, ou de qualquer modo como um risco, um traço da nacionalidade que chama a atenção. O negro-vida é, entretanto, algo que não se deixa imobilizar; é despistador, proteico, multiforme, do qual, na verdade, não se pode dar versão definitiva, pois é hoje o que não era ontem e será amanhã o que não é hoje (Ramos 1995: 215).

A produção de Guerreiro Ramos pode afirmá-lo como um dos maiores sociólogos

do país, num momento de institucionalização da disciplina no Brasil. Pesquisas como a de Oliveira (1995) e Martins (2008) propõem analisar comparativamente as contribuições de Guerreiro Ramos e Florestan Fernandes para a construção da Sociologia brasileira, ressaltando as contribuições de ambos. E diante da consagração de Florestan Fernandes como um dos fundadores da Sociologia na universidade brasileira, Figueiredo e Grosfogel (2007) chegam até mesmo a questionar: “Por que não Guerreiro Ramos?”

Embora a carreira intelectual de Guerreiro Ramos não tenha sido construída na USP, interessa destacar que foi construída também de forma tangencial à USP. A substancial comparação de sua obra à de Florestan Fernandes dá indícios suficientes disso. Há ainda outra questão que merece ser considerada: Guerreiro Ramos viveu mais de quinze anos nos Estados Unidos, onde faleceu em 1982. Sua carreira de docente universitário aconteceu lá, mas isso não lhe abriu as portas das universidades no Brasil, muito menos na Escola Paulista de Sociologia que se fez na USP, sob a batuta de Florestan Fernandes. Segundo Oliveira (1995) os dois estabeleceram discordâncias públicas a respeito de suas perspectivas analíticas. Ciente do não reconhecimento da academia brasileira, Guerreiro Ramos considerava-se um homem realizado, embora tenha encontrado mais espaço nos Estados Unidos do que no Brasil,

reconhecimento não é o caso. Eu sou uma pessoa considerada no Brasil. Eminente, membro da comunidade acadêmica da minha profissão. Sou uma pessoa de quem as pessoas falam, estou nos compêndios como um inovador, pacificamente. Hoje, a minha ascensão como teórico nos Estados Unidos é uma beleza. [...] Já visitei todas as grandes universidades americanas, p. Harvard, Berkeley, Stanford... Que universidades eu visitava antes? São Paulo não me deixava entrar... (Ramos apud Oliveira 1995: 176 [Grifos nossos]).

Por que retomar Guerreiro Ramos para considerar a trajetória acadêmica de Kabengele Munanga? É necessário pontuar que o sucesso do projeto de Sociologia acadêmica proposto por Florestan Fernandes, do qual Kabengele Munanga é herdeiro na Antropologia, foi disputado também por Guerreiro Ramos, importante intelectual negro e brasileiro. Contemporâneo de Florestan Fernandes no debate da institucionalização da Sociologia no Brasil, Guerreiro Ramos esteve interessado na sociologia de São Paulo. Mas nos anos de 1950 e 1960 aventurar-se nessa seara significou buscar guarida na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras ou na Escola Livre de Sociologia e Política, instituições que foram profundamente marcadas pela atuação de Florestan Fernandes. Sendo públicas as desavenças entre Guerreiro Ramos e Florestan Fernandes, a possibilidade de Guerreiro Ramos entrar na FFCL ou na ELSP pode ter sido cerceada.

Assim, vale indicar uma consequência problemática dessa disputa: se por um lado o trabalho de Florestan Fernandes na institucionalização da Sociologia foi fundamental para o debate e a pesquisa no campo das relações raciais, abrindo algumas portas para

os intelectuais negros, por outro lado, durante o processo, outras portas podem ter sido fechadas para intelectuais negros. Ironicamente, as portas que Florestan Fernandes ajudou abrir posteriormente para Kabengele Munanga na Antropologia na USP estiveram fechadas para Guerreiro Ramos na Sociologia, seu contemporâneo e importante interlocutor. Obviamente não se trata aqui de desprezar toda a simpatia e solidariedade que Florestan Fernandes endereçou aos oprimidos, excluídos e desprivilegiados de toda ordem. É de veras conhecido que Florestan Fernandes nunca escondeu sua humilde origem social, fator que o fez sensível às desigualdades raciais brasileiras. Mas torna-se necessário encarar alguns dilemas e contradições inerentes ao fazer acadêmico, dos quais nem Florestan Fernandes passou incólume.

Seria interessante também considerar qual foi a relação que Florestan Fernandes estabeleceu com a parcela da população negra com quem trabalhou durante suas pesquisas. É fato que Florestan Fernandes reconheceu a importância dos ativistas negros para o conjunto de trabalhos que realizou ao longo da vida sobre a temática, o que está registrado em seus escritos,

a colaboração do negro e do mulato foi maciça: nos seminários contávamos com uma afluência média de 130 ou 150 pessoas. Nessa massa selecionamos intelectuais negros, para entrevistas em grupo focalizadas; mulheres com maior consciência do “problema negro”, para seminários e entrevistas focalizadas; e sujeitos para história de vida e entrevistas formais ou informais, de caráter pessoal. A colaboração do branco se deu através da assistência de um grande número de estudantes de sociologia da Universidade de São Paulo, de assistentes e auxiliares de ensino da cadeira de Sociologia I, e de pessoas que ocupavam posições-chaves em diversos tipos de instituições, através das quais as “linhas de cor” definiam sua vitalidade e funções, selecionadas para entrevistas formais e informais (Fernandes 2010:98).

Florestan Fernandes define os sujeitos que colaboraram com sua pesquisa em termos raciais como negros, mulatos e brancos. No grupo dos negros e mulatos estão os intelectuais negros (homens) e mulheres com consciência do “problema negro”. No grupo dos brancos estão sociólogos e pessoas de diversas instituições em posições chave. Apesar de nomear alguns homens negros como intelectuais, Florestan Fernandes estava falando de negros ativistas, literatos, jornalistas e de setores médios negros e não de acadêmicos negros. Além disso, as mulheres negras parecem estar fora da classificação de intelectuais. Desse modo, é possível perceber que o diálogo com intelectuais negros que interessava a Florestan Fernandes parece ser mais com aqueles que estavam fora da

universidade brasileira, ainda que possuíssem formação superior<sup>1</sup>. No que diz respeito ao intelectual negro da academia, a exemplo de Guerreiro Ramos, com quem Florestan Fernandes poderia dialogar enquanto sociólogo e pesquisador, a relação não se efetivou.

Interessante ressaltar que Guerreiro Ramos não era o único intelectual negro no campo das ciências sociais apto à docência na USP desde os anos 1950 e dela ausente, pois além dele havia, por exemplo, Virgínia Leone Bicudo<sup>2</sup>. A questão que fica é por que somente a partir dos anos 1980, com Kabengele Munanga e posteriormente Milton Santos, torna-se possível a presença de docentes negros na Faculdade de Filosofia da USP? O próximo tópico desse trabalho propõe analisar a entrada de Kabengele Munanga na Faculdade desde a condição de aluno, considerando o contexto de pesquisas sobre relações raciais na Sociologia e na Antropologia, sobretudo a inflexão da temática racial na Sociologia 'uspiana'. Antes, de considerar mais a fundo a trajetória acadêmica de Kabengele Munanga, faz-se necessário indicar como se deu o processo de declínio do interesse pelo debate racial na Sociologia 'uspiana' para entendermos o modo como a Antropologia acolhe a temática.

Analisando a trajetória da pesquisa na Sociologia na USP, Arruda (1994) indica que no decorrer da década de 1950 prevaleceu uma vertente de investigações focada nos estudos sobre relações raciais, a partir do projeto de Florestan Fernandes e seu professor francês, Roger Bastide. Em torno das questões referentes ao negro, Florestan orientou uma série de importantes trabalhos, de autores tais como Fernando Henrique Cardoso, Octávio Ianni, Maria Sylvia de Carvalho Franco, Juarez Rubens Brandão Lopes,

1 A natureza das relações estabelecidas entre pesquisadores da academia paulista e setores negros é também analisada por Silva (2011) que indica que houve "ligação que congrega interesses analíticos e políticos, postura ética, método científico e trajetórias particulares que permite, em São Paulo, o decisivo sucesso da pesquisa sobre as relações sociais racializadas, fazendo dela um marco da Sociologia Brasileira" (Medeiros 2011:153). De modo que em São Paulo, o "encontro na encruzilhada social" entre ativistas negros e pesquisadores "foi promissor" (*Ibidem*), a despeito de algumas distâncias que persistiram, tais como o lugar dos pesquisadores (brancos) e o dos sujeitos (negros). Essa distância chegou a ser questionada por um sujeito da pesquisa, o doutor Edgar Santana, que não queria ser apenas um "pesquisado", pois tinha condições de ser "pesquisador" também (Leite e Cuti 1992:153).

2 O modo como Florestan Fernandes estabeleceu diálogos com pesquisadores negros que lhe foram contemporâneos aponta para questões intrigantes no que diz respeito ao campo de disputas em São Paulo. Analisando a trajetória da professora Virgínia Leone Bicudo (1910-2003), Damasceno (2010) indica que Virgínia foi a primeira mulher negra no país a receber um título de pós-graduação em Sociologia, em 1945. O mestrado e o doutorado de Virgínia, ambos realizados na Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP), foram também os primeiros trabalhos de pós-graduação defendidos no país tematizando as relações raciais brasileiras. Nos seus trabalhos de mestrado e doutorado, Virgínia formulou interpretações sobre as relações raciais no Brasil, de modo que ela "antecipou as conclusões de Florestan Fernandes com quem iria trabalhar anos mais tarde no Projeto UNESCO em São Paulo." (Damasceno 2010: 1). Quanto à participação de Virgínia, no projeto UNESCO, Jackson (2007) e Damasceno (2010) apontam para um fato interessante: A primeira publicação do relatório do projeto UNESCO, em 1955, intitulado *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo: ensaio sociológico sobre as origens, as manifestações e os efeitos do preconceito de cor no município de São Paulo*, trouxe o conjunto completo das pesquisas produzidas pela equipe formada por Roger Bastide, Florestan Fernandes, Virgínia Bicudo, Oracy Nogueira e Aniela Ginsberg. Na reedição do relatório, publicado em 1958, com o título de *Branços e Negros em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana*, os trabalhos de Virgínia Bicudo, Oracy Nogueira e Aniela Ginsberg são excluídos, restando apenas os de Roger Bastide e Florestan Fernandes. Embora não seja tema para esse trabalho, analisar o modo como Florestan Fernandes dialogou com essa importante e intelectual negra em São Paulo é de suma importância.

trabalhos estes defendidos até a primeira metade da década de 1960. No entanto, nesta década já despontavam outras características que marcaram a produção dessa segunda geração de sociólogos na USP, apesar de algumas persistências. Arruda (1994) indica que o forte registro dessa segunda geração de sociólogos diz respeito à preocupação em torno da mudança social e da estruturação da sociedade de classes. Dentre os fatores possíveis para explicar o declínio do interesse pela questão na chamada Escola de Sociologia Paulista, que revolucionara os estudos sobre o assunto, estão,

Roger Bastide retornara à França; Florestan Fernandes, o grande líder da escola, após o término de sua tese (que levava vinte anos para ser concluída), não aceitava nem mesmo orientar pesquisas sobre a questão; e seus assistentes — Octavio Ianni e Fernando Henrique Cardoso —, depois de suas respectivas pesquisas sobre a Região Sul do país, também se desinteressaram do tema. Todos pareciam tomados pelos “grandes dilemas e desafios” da sociedade brasileira, p. classes trabalhadoras, revisão da educação formal, industrialização, urbanização... Dentro dessa perspectiva “macro” o interesse pelo negro (ou acerca do preconceito), quando existia, parecia residual e subsumido a um problema maior explicado pelo conflito social, político e intraclasses (Schwarcz 2006: 171).

Verifica-se, sobretudo a partir da década de 1970 um recuo das pesquisas clássicas da Sociologia uspiana referentes à temática racial e a emergência de novos movimentos acadêmicos e políticos. Nesse contexto outros estudos ganham vulto fora da USP, como os de Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle e Silva ou mesmo os de João Batista Borges Pereira na Antropologia da USP, oferecendo releituras das teses da sociologia clássica. De um modo geral, ao final da década de 1970, pouco se escrevia ou publicava sobre relações raciais no país. Segundo Hasenbalg (1998) a Sociologia das relações raciais era um tema marginal no cenário das ciências sociais,

há vinte anos, eram muito poucas as pessoas trabalhando esse tema. Eu tive medo de publicar o meu livro em 1979. Dez anos antes, Florestan Fernandes tinha sido expulso da USP, aposentado compulsoriamente. Durante esse período, não se falou nada no país sobre relações raciais. Depois que Florestan publicou “A integração do negro na sociedade de classes”, em 1965, e, em 72, “O negro no mundo dos brancos”, a produção na ótica sociológica era ínfima, e as condições políticas não eram propícias. A Antropologia, sim, continuou estudando o *candomblé*, a *umbanda*, que não eram coisas tão ‘perigosas’ (Hasenbalg 1998: 36).

Assim, o recuo das pesquisas sobre a temática racial na Sociologia da USP não significou o desaparecimento do tema na universidade, havendo uma migração para a Antropologia e mudanças de enfoque. O próximo tópico desse trabalho pretende retomar aspectos da história da Antropologia na USP para melhor compreensão dessa dinâmica.



Com isso, busca-se também entender como a discussão racial no interior da Antropologia possibilitou a emergência da figura do professor Kabengele Munanga, intelectual negro cuja trajetória é o ensejo desse trabalho.

#### SOBRE A ANTROPOLOGIA NA USP: A EMERGÊNCIA DE NOVOS ESTUDOS SOBRE RELAÇÕES RACIAIS E A TRAJETÓRIA DO PROFESSOR KABENGELE MUNANGA

A Antropologia na USP existe como disciplina ministrada de modo intermitente desde 1936, e passa a ser lecionada obrigatoriamente nos cursos de Ciências Sociais, Geografia e História a partir de 1941. A história da institucionalização da disciplina, conforme assinala João Batista Borges Pereira (1994), destaca o nome de dois professores: Emilio Willems e Egon Shaden. O primeiro era imigrante alemão formado em Economia na Alemanha e que chega à USP pelas mãos de Fernando de Azevedo. Sob a condução de Willems a Antropologia torna-se disciplina obrigatória em 1941 e em 1947 é instituída a especialização em Antropologia, Sociologia e Ciência Política. Em 1948 a Antropologia, além de disciplina obrigatória passa a ser a Cadeira de número quarenta e nove. Tendo Florestan Fernandes como um de seus assistentes, Willems realiza o primeiro estudo de comunidade no Brasil. Mas seu primeiro assistente foi Egon Shaden, neto de alemães de Santa Catarina, diplomado em Filosofia e que ao assumir a Cadeira de número quarenta e nove em 1950 a amplia e fortalece institucionalmente.

A existência paralela da Cadeira de Etnografia do Brasil e Língua Tupi-Guarani, sob a regência de Plínio Ayrosa, cerceava as possibilidades de afirmação integral da Antropologia como área do saber. Com a morte de Ayrosa, Shaden consegue superar a dualidade institucional e “a resistência da área da Sociologia, liderada por Florestan Fernandes, que pretendia trazer Herbert Baldus, do Museu Paulista, para reger a cadeira de Etnografia” (Pereira 1994: 252). Em suma, Shaden promoveu a criação da Cadeira de Antropologia ao incorporar definitivamente as disciplinas de Etnografia e Etnologia, concomitante à criação da cadeira de Línguas Indígenas do Brasil no setor de Letras da Faculdade de Filosofia.

Considerando que a natureza do saber antropológico é configurada pela natureza “de seus objetos reais”, a qual predomina sobre o recorte teórico, duas vertentes ordenaram a agenda de trabalho da disciplina: “a etnologia indígena e a Antropologia da sociedade nacional, mais conhecida, no caso das populações negras, pela rubrica de ‘questão racial’” (Schwarcz 1999: 272). A discussão racial nesse campo do saber *do e no* Brasil teria seus primórdios associado a Nina Rodrigues, “um de nossos primeiros antropólogos *avant la lettre* com seu trabalho sobre os *Africanos no Brasil*” (Schwarcz 1999: 73). Outros importantes autores calçaram a trilha da discussão racial na disciplina, mesmo antes de sua institucionalização. É nessa chave que também podem ser compreendidos os

trabalhos de Gilberto Freyre, M. Herskovits, Donald Pierson e Charles Wagley. O campo da Antropologia era delineado também com os estudos na área de etnologia realizados por pesquisadores do porte de “Eduardo Galvão (1949), Darcy Ribeiro (1950), Florestan Fernandes (1949, 1952)” (Schwarcz 1999: 279).

Desde meados da década de 1950 é possível perceber certos redirecionamentos nos estudos sobre o negro na Antropologia. Críticas como as de Sérgio Buarque de Holanda e de Edson Carneiro e a influência dos estudos da UNESCO foram fundamentais para que o negro deixasse “de ser visto como um objeto exótico, como dizia Sérgio Buarque de Holanda, e passou a ser encarado como velho cidadão do país que era, como dizia Édson Carneiro, passando também da esfera da Antropologia (cultural) para a esfera da Sociologia” (Corrêa 2011: 210). Num contexto onde coexistiam interpretações que, de um lado apresentavam a ideia de um Brasil como “modelo de convivência racial” e de outro, interpretações que procuravam evidenciar as desigualdades nas relações raciais estabelecidas, (Schwarcz 1999: 279), uma série de pesquisas foi mobilizada no âmbito da UNESCO<sup>3</sup> que teve também desdobramentos em novas pesquisas na Cadeira de Sociologia I da USP.

Assim, assiste-se a uma guinada na discussão com as proposições da chamada Escola Paulista de Sociologia, cujas bases teóricas sustentavam essa inovação: “em lugar das análises culturalistas, as visadas sociológicas” (Schwarcz 1999: 282). O enfoque sociológico nas relações entre negros e brancos após o regime escravocrata ganha novo estatuto, ao passo que há mudanças nas etnografias que privilegiavam até então as análises das influências africanas sobre as populações negras e importantes questões surgem em relação às análises dos cultos afros. Assim,

as críticas à Antropologia, partindo de argumentos de natureza sociológica, surgem já a partir do início dos anos quarenta, com Sérgio Buarque de Holanda, que problematiza a oportunidade dos estudos afro-brasileiros da assim chamada escola Nina Rodrigues, que nesse contexto tinha em Arthur Ramos sua figura de proa. Além dele, Guerreiro Ramos, no final dos anos quarenta (já militante do Teatro Experimental do Negro), retoma o debate que se radicaliza nos anos cinquenta, com as críticas aos estudos de comunidade. Por sua vez, Florestan Fernandes, ainda nos anos cinquenta, questionará o estatuto de ciência social do “folclore”, o que significava, de alguma maneira, uma investida contra a própria Antropologia (Schwarcz 1999: 283-284).

3 Era um momento no qual o mundo acabava de vivenciar os horrores da segunda guerra mundial e a possibilidade de uma democracia racial soava como alento. Sobre o projeto UNESCO ver Marcos Chor Maio: A História do projeto Unesco: estudos raciais e ciências sociais no Brasil (1997).

A partir dos anos 1960 a Antropologia esteve associada a representações mais conservadoras, em função do enfoque que privilegiava a harmonia e o equilíbrio da seleção dos objetos que pareciam pouco relevantes no debate nacional; ao passo que a Sociologia esteve mais alinhada à ideia de disciplina politicamente mais comprometida, devido à desconstrução da noção de raça e o investimento no conceito de classe. “À Antropologia corresponderia, grosso modo, a estrutura, enquanto à Sociologia, a mudança.” (Schwarz 1999: 284). Apesar disso, aconteceu importante continuidade das pesquisas sobre relações raciais na USP no âmbito da Antropologia.

Nos anos 1980, Borges Pereira (1981b) propõe um balanço sobre os estudos das populações negras feitos na USP nos cursos de Antropologia, Sociologia e Ciências Políticas, indicando que tais investigações eram desenvolvidas na Antropologia. Quando acontecia na Sociologia, era em grande parte obra de pesquisadores ligados à Antropologia, ou que estavam na Sociologia por questões de ordem burocrática. Na Ciência Política, naquele momento, não aponta nenhum trabalho preocupado com o tema. O autor agrupa esses estudos sobre o negro na Antropologia da USP em quatro conjuntos: “1) o negro e a comunicação; 2) o negro em contexto religioso; 3) o negro no sistema de relações raciais; 4) o negro em condições de vida rural.” (Pereira 1981b: 64). Para o autor, tais trabalhos, apesar de pretender leituras críticas, são herdeiros e de alguma maneira dão sequência às pesquisas desenvolvidas pela Sociologia uspiana. Peirano (1999) endossa essa ideia de certa continuidade entre a Sociologia e a Antropologia ao lembrar que o então estudante João Baptista Borges Pereira apresentou um projeto de pesquisa de doutorado sobre o negro a Florestan Fernandes, que não aceitou orientá-lo. Ou nas palavras de Borges Pereira (2003):

Eu mesmo tive um desacordo com Florestan Fernandes que reflete esse instante de transição temática. Quando lhe entreguei meu projeto de doutorado, ele me falou que não orientava mais teses sobre o negro, pois tudo o que tinha de se escrever, já fora escrito (Pereira 2003: 324).

A recusa de Florestan Fernandes levou João Baptista a buscar a orientação de Egon Shaden, configurando a criação de uma sublinhagem, pois João Baptista encontrou na Antropologia, um orientador para uma pesquisa, cuja realização na Sociologia era plausível também. No entanto vale ressaltar que o próprio Egon Shaden, que ocupou a cadeira de Antropologia da USP entre os anos de 1949 e 1967, considerou que “nunca chegou a esboçar-se, *felizmente*, na Universidade de São Paulo, algo que pudesse denominar-se uma ‘escola antropológica paulista’” [ênfase da autora] (Shaden 1984: 254 apud Peirano 2000: 220). Era um momento em que a Antropologia parecia pouco atraente. Borges Pereira conta que quando fora convidado por Shaden para ser seu assistente, Florestan Fernandes teve a seguinte reação,

pois Florestan ficou indignado, disse que era um prejuízo, uma perda des-

perdiçar meu talento com uma disciplina politicamente alienada. Quer dizer, nesse período da vida nacional, não havia mesmo o menor estímulo para a carreira em Antropologia (Pereira 2003: 338).

Com o retorno de Shaden à Alemanha e a morte de Gioconda Mussolini que seria a sucessora mais provável, Borges Pereira assume a cátedra de Antropologia por dois anos e meio, e depois da reforma no ensino superior de 1968 que instituiu os departamentos no lugar das cátedras, continuou como professor livre docente. Considerando que a Antropologia estava em pleno processo de configuração institucional<sup>4</sup>, Borges Pereira herdou vários desafios impostos à disciplina naquela ocasião: além de assumir os orientandos de Shaden e a *Revista de Antropologia*, com todas as dificuldades inerentes à manutenção inicial deste periódico, ele e seu pessoal criaram a primeira pós-graduação brasileira em Antropologia (Pereira 2003: 327-328). Como era de se esperar, Borges Pereira constituiu também seu próprio conjunto de orientandos. Dentre eles, estava o então estudante Kabengele Munanga, que em 1975 chega à universidade para fazer seu doutorado; num contexto de ambiguidades da Antropologia, uma disciplina que era vista como alienada, mas que ao mesmo tempo herdava uma tradição de pesquisas sobre relações raciais na USP.

Embora os trabalhos pretendessem criticar o legado, são descendentes e de certa forma continuadores da tradição sociológica paulista “que propunham ver o negro basicamente como problema social, a partir do diagnóstico científico de suas condições de vida” (Pereira 1981b: 71). Esses estudos socioantropológicos procurariam preservar e mesmo cultivar a “denúncia” que foi uma das marcas revolucionárias da Escola Paulista de Sociologia (Pereira 1981b: 71-72). No entanto, emerge o seguinte questionamento,

mas até que ponto um estudioso branco, mesmo treinado para tal, consegue se colocar no lugar do outro, quando o outro é um negro? Esta interrogação traz consigo a certeza de que será altamente frutífera para a compreensão mais justa do problema do negro no Brasil a ascensão do intelectual preto à cena da pesquisa e reflexões críticas (Pereira 1981b: 72).

Interessante observar que Guerreiro Ramos, ao propor a distinção entre

4 Em entrevista publicada em 2003 Borges Pereira conta que o núcleo de Antropologia na USP era bem reduzido: “Na USP, até 1964, só havia o Egon Schaden e a Gioconda Mussolini, que contavam com a colaboração de dois instrutores voluntários: Ruth Cardoso e Eunice Ribeiro Durham. A partir da metade da década de 1960, vindo da UNESP, chegaram Amadeu Lanna e eu. Juntando-se a nós na mesma época, vieram Thekla Hartmann, Renate Viertler e Hunaldo Beiker. Depois vieram Lux Vidal, Renato Queiroz, Carlos Serrano, Aracy Lopes e Sylvia Caiuby Novaes. E assim o grupo foi sendo ampliado até chegar ao que é atualmente.” (Borges Pereira 2003: 320-321)

“negro-tema” e “negro-vida” e problematizar a tradição de estudos sobre relações raciais que entendiam o negro como problema nos anos 1950, apontava também para os limites dos trabalhos sobre a temática sem a participação de pesquisadores negros. No âmbito da Faculdade de Filosofia da USP, João Baptista Borges Pereira, um pesquisador branco, na década de 1980 reconheceu esse problema. Ele assistiu na década de 1970 a chegada de pelo menos dois estudantes e pesquisadores negros na Faculdade De Filosofia da USP: Kabengele Munanga, seu orientando e Eduardo de Oliveira e Oliveira, sociólogo. A trajetória do professor Kabengele será melhor considerada pois dá ensejo a esse trabalho, quanto à passagem de Eduardo de Oliveira, há pouca informação biográfica disponível. Eduardo de Oliveira foi aluno da Faculdade nos anos de 1970, tendo sido contemporâneo e amigo de José de Souza Martins na USP (e é baseada nas informações deste professor do Departamento de Sociologia da USP que Grin (2002) faz breves considerações sobre a vida acadêmica de Eduardo de Oliveira e Oliveira). Chegou a ser professor na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), no interior do estado de São Paulo. Seu trabalho mais relevante é intitulado: *O mulato: um obstáculo epistemológico*, publicado em 1974. Suicidou-se em 1980,

São Paulo, 1980. O sociólogo Eduardo de Oliveira e Oliveira, “mulato e brasileiro”, é encontrado morto em seu apartamento em completo estado de inanição autoinfligida. Reconhecido pelos seus colegas como talentoso e polêmico, Eduardo de Oliveira e Oliveira deixou pouco material escrito, uma peça de teatro encenada e morreu praticamente desconhecido (Grin 2002: 204).

O nome do professor Eduardo de Oliveira, que fez sua carreira docente na UFSCAR vem à tona apenas para registrar sua passagem como aluno pelo departamento de Sociologia, um negro que conheceu dentro da instituição a importância da Escola Paulista de Sociologia. Apesar disso, ficam alguns questionamentos: embora seja um nome conhecido na militância do movimento negro, por que há pouca informação disponível a seu respeito? Se seu texto supracitado é a sua produção mais conhecida, qual é o conhecimento sobre seu trabalho de pós-graduação? Que projeto de pesquisa empreendeu na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)<sup>5</sup>?

Sem respostas satisfatórias para essas indagações, segue-se com considerações mais detalhadas sobre a trajetória do professor Kabengele Munanga, nascido na atual República Democrática do Congo, e que desde os anos 1980 tem sido uma voz negra solitária no Departamento de Antropologia da USP. Trazer a experiência do professor

5 No catálogo da produção intelectual sobre escravidão e relações raciais feitas no Brasil entre os anos 1970 a 1990 Barcelos et. al (1991) registra a produção de Eduardo de Oliveira e Oliveira. São listados mais dois textos além do *O Mulato: um obstáculo epistemológico*, que são: *Movimentos Políticos do Início do Século XX no Brasil e nos Estados Unidos e Etnia e Compromisso Cultural*. Ambos apresentados no Grupo de Trabalhos André Rebouças no âmbito da Semana de Estudos sobre a Contribuição do Negro na Formação Brasileira ocorrida na Universidade Federal Fluminense em 1976.

Kabengele na USP pode ser útil para refletir sobre os dilemas raciais na sua história de conflitos com a universidade, tanto como intelectual negro — amplamente reconhecido no país, sobretudo por segmentos que discutem relações raciais — quanto no exercício de acadêmico, na condição de professor de Antropologia na USP.

Kabengele Munanga chegou à USP em 1975, a partir de convênio entre USP e Itamaraty com as universidades africanas. Em 1969 graduou-se em Antropologia Cultural Africana, na Université Officielle Du Congo à Lubumbashi. Passados quatro anos do processo de independência do país, começou seu doutorado na Universidade de Louvain, Bélgica, nas Ciências Políticas. Por questões políticas (parte da sua família fazia oposição ao regime político no Congo, num contexto de ditadura militar) teve a sua bolsa suspensa, interrompendo sua formação. Por alguns anos esteve na Bélgica como professor assistente auxiliar e foi nessa ocasião que conheceu o professor Fernando Augusto Albuquerque Mourão, fundador do Centro de Estudos Africanos da USP, que estava em missão oficial para estabelecer relações de cooperação entre a Universidade de São Paulo, o Itamaraty e as universidades africanas. Após aceitar o convite do professor Mourão, conseguiu bolsa de estudos para vir para a USP. Como sua pesquisa estava bastante adiantada, pôde concluir o doutorado em apenas dois anos. Em entrevista ao *Jornal Ìrohìn*<sup>6</sup>, o professor Kabengele conta que na sua recepção não teve grandes problemas,

[...] mas era aquela coisa, p. todo mundo se aproximando, querendo saber se já caeei um leão, se tem televisão na África, se tem estradas. Muitos compreendiam África como se fosse um país ou uma aldeia, ou coisa assim, como sempre. Não mudou grande coisa. Então não tinha nenhum problema. Tinha aquelas ideias pré-concebidas sobre a África.

O professor Kabengele Munanga diz que na sua vivência no Brasil não se deparou com o preconceito à primeira vista, mas que aos poucos foi ficando cada vez mais nítido quais os destinos possíveis ao negro no Brasil, conforme indica em entrevista concedida a esse trabalho<sup>7</sup>,

não se depara com o preconceito à primeira vista, logo que sai do aeroporto. Essas coisas vêm pouco a pouco, quando se começa a descobrir que você entra em alguns lugares e percebe que é único, que te olham e já sabem que não é daqui, que não é como “nossos negros”, é diferente. Poderia dizer que esse estranhamento é por ser estrangeiro, mas essa comparação na verdade é feita em relação aos negros da

6 Entrevista concedida por Kabengele Munanga no dia 10 de setembro de 2006 ao *Jornal Ìrohìn*: “Sem Pai-xão a gente não faz nada”. Disponível em: <<http://br.dir.groups.yahoo.com/group/DemocraciaRacial/mensagem/2524>> Acesso em: 06/02/2011

7 Entrevista que realizei com o professor Kabengele Munanga no dia 25/04/2011, para minha pesquisa de doutorado em andamento.

terra, que não entram em alguns lugares ou não entram de cabeça erguida. Depois, com o tempo, na academia, fiz disciplinas em Antropologia e alguns de meus professores eram especialistas na questão racial. Foi através da academia, da literatura, que comecei a descobrir que havia problemas no país. Uma das primeiras aulas que fiz foi em 1975, 1976, já era uma disciplina sobre a questão racial com meu orientador João Baptista Borges Pereira. Depois, com o tempo, você vai entrar em algum lugar em que está sozinho e se pergunta: onde estão os outros?

Em entrevista publicada em 2013 pela *Revista de Antropologia* da USP, Kabengele Munanga ressaltava o fato de que a convivência com negros brasileiros não aconteceu de modo imediato, porque a vida acadêmica na USP era marcadamente branca,

quem fazia parte do nosso cotidiano, começando pelo desembarque no aeroporto e passando pelo CRUSP, pelos professores, pelas salas de aula e bibliotecas não eram negros e mestiços. Daí a primeira dificuldade para observar o tipo de relação que se estabelecia entre colegas brancos e negros brasileiros, porque estes últimos não circulavam na universidade. Nós, enquanto estrangeiros vindos da África e vivendo num meio universitário quase exclusivamente branco, éramos tratados com uma afabilidade curiosa (Munanga apud Jaime e Lima 2013: 534).

Para Kabengele Munanga, sua presença suscitava um estranhamento que possuía ares de ignorância e preconceito sobre a África e seu corpo negro, cuja geografia marcava uma diferença no cotidiano da Faculdade. O estranhamento parece ter sido mútuo. Se por um lado *o homem que veio do Zaire*<sup>8</sup> parece ter provocado deslocamentos nas percepções de discentes e/ou docentes na USP, por outro, esse intelectual negro e africano problematiza as expectativas tecidas a respeito do negro no Brasil. Durante a sua formação na USP, Kabengele Munanga descobriu que existia outra África no Brasil e que apesar de tudo o que a universidade já havia pesquisado sobre afro-brasileiros havia um espaço no qual ele poderia trazer contribuições necessárias a partir de um olhar negro e estrangeiro (Jaime e Lima 2013:532).

O professor Kabengele Munanga ingressou no curso de Ciências Sociais na Universidade Oficial do Congo em 1964, onde dois anos depois são criadas as formações em Antropologia e Linguística Africana sendo que apenas um discente fez opção pela Antropologia; na ocasião, o aluno atendia pelo nome de Kabengele Crispim, hoje conhecido como Kabengele Munanga. Escolher cursar Antropologia no Congo na década de 1960 era também encarar a fama de alienação e conservadorismo que a disciplina carregava. O Kabengele aluno fez a opção pela Antropologia muito ciente da história e dos problemas que a disciplina possuía,

<sup>8</sup> Título do texto de “boas vindas” que um jornal do MAE (Museu de Arqueologia e Etnologia, da USP) fez em 1977, a respeito do então estudante Kabengele Munanga.

ninguém, fora eu, queria fazer Antropologia, porque todos os meus colegas da época tinham a informação de que a Antropologia era uma disciplina que se colocou a serviço da colonização para justificar a inferioridade do negro. De que adiantaria uma ciência considerada colonial no contexto das independências? Havia certamente uma confusão entre a antropologia cultural e a antropologia física (cuja participação na construção e disseminação de teorias racialistas era inegável). Eu, um “louco”, como alguns de meus colegas e amigos consideravam, encarei o desafio, porque através da disciplina de Introdução à Antropologia, ministrada pelo professor Ferdinand Ngoma, doutor em Sociologia pela Sorbonne e, aliás, o único professor negro (congolês) na Universidade Oficial do Congo, já tinha certo discernimento entre a antropologia física e a antropologia cultural. Fechei os ouvidos às bobagens racistas que eram faladas, tais como “Os cursos de ciências sociais, em especial a antropologia, ajudam os negros a entenderem porque são inferiores aos brancos”, e segui em frente (Munanga apud Jaime e Lima 2013: 516-517).

Um debate que o professor Kabengele Munanga assumiu durante a sua trajetória acadêmica refere-se à problematização da colonização no mundo das ciências. Ele tem ressaltado a importância de situar quem faz e onde o conhecimento acontece. No que diz respeito a quem produz, Kabengele tem refutado a pretensa neutralidade racial no campo científico. No que diz respeito ao onde, ou seja, às instituições acadêmicas, é interessante observar que embora a academia brasileira possa em algum momento ter desqualificado alguns lugares e sujeitos do saber, menos frequentemente problematiza sua posição nesse universo. A trajetória de Kabengele traz elementos que também apontam nessa direção: Quando Kabengele escolheu cursar o doutorado no Brasil, foi novamente taxado de louco, mas dessa vez em função das desconfianças a respeito do tipo de Antropologia que era feita num país famoso mais pelo carnaval e futebol e menos pelas credenciais científicas: “Você é louco! Em vez de esperar outra oportunidade para ir para a Europa ou para os Estados Unidos, vai para o Brasil, um país de carnaval, samba e futebol! Que antropologia você vai estudar naquele país?” (Munanga apud Jaime; Lima, 2013: 525). Sem negar que parte da sua formação foi feita no continente europeu, Kabengele admite também que foi positivamente surpreendido quando se deparou com o nível de qualidade da USP,

outra coisa também foi marcante para mim, p. o grande desenvolvimento das ciências sociais e da antropologia na USP me deixa sem complexo de inferioridade comparativamente aos colegas que estudaram nas universidades ocidentais. Apresento-me em qualquer lugar do mundo por onde passo, com a cabeça erguida, como Doutor em Antropologia pela Universidade de São Paulo! (Munanga apud Jaime e Lima 2013: 525-526).



A narrativa de Kabengele Munanga permite compreender que ele reconhece a importância que seu orientador, João Baptista teve ao apresentar-lhe os clássicos estudos desenvolvidos pela Escola Paulista de Sociologia sobre as relações raciais brasileiras. Além disso, a USP é entendida como fundamental no seu processo de formação antropológica, de mudança epistemológica, e de construção de novos olhares sobre a África e sobre o negro. (Jaime e Lima 2013: 526).

A ambivalente condição de ser estrangeiro e negro pode ser percebida também na trajetória de suas preocupações acadêmicas. Sua tese de doutorado intitulada *Os Basanga de Shaba (Zaire) - Aspectos socioeconômicos e político-religiosos*, defendida em 1977, demonstra vinculação explícita com seu país de origem, fazendo desse Kabengele Munanga um pesquisador africano de passagem pelo Brasil. Após a defesa do doutorado a intenção de Kabengele Munanga era voltar para o Congo e continuar sua vida acadêmica no seu país de origem, porém mais uma vez as condições políticas frustraram seus intentos, conforme relata em entrevista concedida para este trabalho,

[...] quando me formei em 77, voltei para o Congo para integrar minha universidade, para prestar serviço ao meu país, mas como lhe falei a conjuntura política de ditadura militar, questões sérias políticas, eu acabei abandonando meu emprego, fui desertor mesmo e voltei ao Brasil. Tive um contrato como professor visitante na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no programa de mestrado em Ciências Sociais. Então atuei naquela universidade de setenta e nove a oitenta.

Interessante observar que quando retorna ao Brasil o professor Kabengele Munanga, que no doutorado pesquisou sobre arte africana, apresentou já na Universidade do Rio Grande do Norte projeto de pesquisa sobre a realidade do negro brasileiro. Quando prestou concurso na USP, concorreu à vaga do professor José Mariano Carneiro da Cunha, do Museu de Arqueologia e Etnologia, que pesquisava arte africana e brasileira. E mesmo para ingresso como docente na USP, em 1981, apresentou projeto de pesquisa sobre o negro brasileiro. Assim relata sua história de envolvimento com a questão,

então foi esse o processo, começar a trabalhar sobre a questão do negro desde que entrei na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Então foi o meu primeiro projeto de pesquisa, eu continuei nessa área até agora. [...] Não entrei no meu projeto de engajamento com a USP com um projeto sobre a África. Então essas pessoas não acompanharam, essas pessoas estavam dormindo e quando abriram os olhos eu já estava na USP sentado. Muitos perguntam como eu entrei, então essa análise do que eles esperavam que eu ia porque... Muitos não acompanharam meu processo, estava na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, quando faleceu José Mariano Carneiro da Cunha, do Museu de Arqueologia, me ligam dizendo que meu processo já estava correndo para trabalhar no Museu como pesquisador junto com Mariano. Mariano faleceu, você tem que entrar no lugar dele, só que precisa entrar com um projeto de pesquisa. O projeto de pesquisa com o qual entrei, não

era um projeto sobre a África, era um projeto sobre o negro no Brasil. [...] Foi um concurso tranquilo, porque naquela época, tinha pouca gente que trabalhava com África [...] eu concorri nessa área e não tinha outra pessoa que tivesse conhecimento sobre a arte africana e então era uma entrada fácil.

Avaliando algumas consequências do seu envolvimento com questões raciais brasileiras, o professor Kabengele Munanga aponta a emergência de conflitos na universidade e no diálogo com alguns pesquisadores negros ou não, que questionam tanto a sua posição de estrangeiro, quanto a de negro que pesquisa a realidade racial brasileira,

[...] porque se eu tivesse simplesmente ficado aqui, calado, estudando a África, sem me meter na questão nacional, não teria nenhum problema. Talvez muita gente não teria, não sei quantas pessoas não gostam de mim, mas eu entrei numa questão, como uma questão nacional, isso deve ter criado problemas, **tanto do ponto de vista da instituição** (grifos nossos) e de algumas pessoas negras que acham que eu estou ocupando um lugar que elas deveriam ocupar, estou falando do negro no lugar deles, com tanta propriedade, eu sou apenas um estrangeiro, como do ponto de vista de brancos, ‘mas ele é um estrangeiro que entrou aqui, o que ele tem que se meter nas questões nacionais, para falar do negro com tanta propriedade, com tanto engajamento?’

Assim, Kabengele Munanga volta e se estabelece no Brasil com a intenção de se aprofundar nas relações raciais brasileiras. Porém, a condição de especialista em África é que lhe abriu portas na USP efetivamente. Essa ambiguidade é muito importante para entender como o professor Kabengele está institucionalmente situado, bem como aponta para o fato de que sua escolha por pesquisar as desigualdades raciais no Brasil, não se fez sem conflitos, tornando sua trajetória dentro do departamento menos confortável e mais marginal. Por mais que tenha apresentado um projeto sobre o negro brasileiro no seu concurso de ingresso na USP, Kabengele Munanga era graduado, especialista e doutor em África. Sua contratação no Departamento de Antropologia da USP a princípio, deveria ter atendido à demanda do Departamento de um especialista em África, distante da realidade de desigualdades vivida pela população negra brasileira. No entanto, ser herdeiro da Escola Paulista de Sociologia, afastou Kabengele Munanga dos propósitos que justificavam seu concurso e sua contratação. Ao fazer esse desvio de rota Kabengele Munanga tornou-se assim, um herdeiro bastardo dentro do seu próprio Departamento.

Cabe ressaltar que o interesse do professor Kabengele Munanga pelas relações raciais no Brasil não eliminou suas preocupações de pesquisa sobre o continente africano, conforme atesta sua produção bibliográfica registrada em seu currículo *lattes*, que sintetiza sua preocupação de pesquisa da seguinte forma: “Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Antropologia das Populações Afro-Brasileiras, atuando principalmente nos seguintes temas: racismo, identidade, identidade negra, África e Brasil.”.

Interessa destacar que embora Kabengele Munanga seja o único professor negro no seu departamento há mais de trinta anos, não é o único interessado em investigar a temática racial; considerando as dissertações e teses defendidas entre os anos 1970 a 1990 (Barcelos et al. 1991) registraram na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da USP (FFLCH<sup>9</sup>) (entre 1970-1990) vinte e três trabalhos na Antropologia, cinco nas Ciências Sociais, quarenta e um na História e oito na Sociologia. Nesse catálogo da produção intelectual sobre escravidão e relações raciais feitas no Brasil entre os anos 1970 a 1990 (Barcelos et al. 1991) arrolam uma produção nacional estimada em cerca de 2500 referências<sup>10</sup>.

Alguns fatores explicam o interesse de pesquisa pela temática neste período: o crescimento e consolidação da pós-graduação nas ciências humanas e sociais; a emergência de associações científicas, como a ANPOCS e seus grupos de trabalho sobre o tema e, por fim, a disponibilidade de dados oficiais do IBGE sobre cor/raça da população. Em termos políticos, é de fundamental importância o ressurgimento do Movimento Negro na década de 1970 e a partir da década de 1990, a configuração de novos padrões de reivindicações pautadas na adoção de medidas antidiscriminatórias e formulação de políticas de ação afirmativa (Hasenbalg 2005). Assim, Kabengele Munanga empreende uma ampliação de suas preocupações acadêmicas num momento em que a pesquisa sobre questão racial revigora-se concomitantemente ao fortalecimento do Movimento Negro no Brasil.

Desse modo, para melhor compreensão da trajetória intelectual do professor Kabengele Munanga na USP e o modo como ela se localiza na história da discussão racial na USP, é pertinente retomar aqui a distinção entre “negro-tema” e “negro-vida” proposta por Guerreiro Ramos. Em entrevistas<sup>11</sup> que Kabengele Munanga concedeu, ele, aliado às reivindicações de acadêmicos e militantes negros, recorrentemente apontou para o modo como o racismo à brasileira priva a população negra de acessar direitos básicos que ainda são entendidos como privilégios, tais como saúde, educação, trabalho e redistribuição de renda. Este artigo reconhece a importância do professor Kabengele Munanga como grande intelectual negro que se coloca na condição de porta-voz nesse debate, mas também ressalta alguns momentos em que Kabengele faz considerações referentes à sua trajetória acadêmica, no que diz respeito à emergência de conflitos. Mais especificamente, o lugar ambíguo e marginal que ocupou no Departamento de Antropologia da USP,

9 A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), fundada em 1934 foi reestruturada com a Reforma do Ensino Superior de 1968 que aconteceu em todo o ensino universitário brasileiro. Dentre outras mudanças, houve a extinção do sistema de cátedras e a instituição de Departamentos. Nesse processo, a FFCL muda de nome, passando a ser a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FFLCH), pois deixou de abranger os cursos de os cursos de Física, Química, Matemática e Estatística, Biociências, Geociências, Psicologia e Educação, que passaram a ser Institutos e/ou Faculdades autônomas. Cf.: <<http://fflch.usp.br/historico>>

10 A frequência dos temas foi de 47% para escravidão e abolição, 18,4% para participação política, cultura e identidade, 16,7% para religião, 10,9% para relações raciais e desigualdades e 7% para bibliografia, fontes impressas e estudos gerais sobre o tema (Barcelos et. al. 1991: 19).

11 Cf.: Nosso racismo é um crime perfeito. - Entrevista com Kabengele Munanga. Fonte, na Revista Fórum, edição 89, de - agosto 2010, p. Publicada do site sítio da Fundação Perseu Abramo no dia 28/02/2013.'

seu descontentamento com a ABA e a ANPOCS. E mais recentemente a Carta Aberta que publicou referente ao seu processo de candidatura á bolsa do programa “Professor Visitante Nacional Sênior” da CAPES, que ele concorreu para atuar na Universidade Federal do Recôncavo Baiano, mas que lhe foi negada, conforme se verá detalhadamente mais adiante nesse texto. Vale lembrar que instituições como a ABA, ANPOCS e CAPES são círculos que fazem intersecções com a USP, e desse modo, debates que Kabengele iniciou dentro do seu Departamento, também têm reverberações em outros espaços acadêmicos. Conforme definição própria do Kabengele, sua trajetória intelectual é um contínuo “valsar” que aponta para avanços e retrocessos no debate racial, de reconhecimentos e conflitos que sua figura suscita.

Este trabalho não está alheio ao fato de que Kabengele Munanga alcançou indiscutível reconhecimento acadêmico, principalmente fora da USP, atestado por sua premiada trajetória intelectual. Kabengele conquistou a Comenda da Ordem do Mérito Cultural, Contribuição à Cultura Brasileira, da Presidência da República do Brasil (2002); a Comenda Zumbi dos Palmares, Grau Cavaleiro Mérito da Liberdade, do Governo do Estado de Alagoas (2004); Homenagem pelo conjunto da obra conferido pela Universidade Federal de Santa Catarina (2012); o Prêmio Benedito Galvão da Ordem dos Advogados do Estado de São Paulo (2012) e a Homenagem da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros pela dedicação e contribuição à promoção da igualdade e valorização das populações afro-brasileiras (2012). (Jaime e Lima 2013: 509). Dentre outros termômetros que sinalizam o quanto ele é reconhecido estão ainda a sua participação, na condição de notório saber em 2003, quando a SEPPIR foi criada, Kabengele Munanga integrou o Conselho Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade racial e, em 2010, também na categoria de notório saber, participou dos debates sobre a constitucionalidade das cotas e na promulgação do Estatuto da Igualdade Racial.

Na USP Kabengele Munanga além de ter chegado ao topo da carreira docente ao tornar-se Professor Titular, foi vice-diretor do Museu de Arte Contemporânea, (MAC), diretor do Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE) e do Centro de Estudos Africanos (CEA). Além disso, recebeu também algumas honrarias: a Homenagem como Decano em Estudos Antropológicos e Processos de Produção de Diferenças, etnicidade, raça, sexualidade, gênero e idade, do Departamento de Antropologia da FFLCH-USP (2008); a Homenagem da Associação dos Docentes da USP pela contribuição à superação das desigualdades raciais no Brasil e pela trajetória acadêmica (2012). E ainda foi convidado em 2012 pelos colegas de Departamento para ministrar a aula inaugural do curso de Ciências Sociais e para o incipiente debate sobre cotas na pós-graduação no Departamento de Antropologia (Jaime e Lima 2013: 509 e 549-550). Interessante observar que quando recebeu da Presidência da República, no governo de Fernando Henrique Cardoso a Comenda da Ordem do Mérito Cultural, em 2002, Kabengele diz que não houve nenhuma repercussão dentro do seu Departamento, o mesmo se repetiu ao longo dos seus concursos de

livre docente e titular,

quando eu recebi o título de comendador da república, pelo governo Fernando Henrique Cardoso, como reconhecimento de mérito cívico ao meu trabalho sobre a cultura do negro no Brasil, sobre a cultura brasileira, eu recebi parabéns de todos os lugares, da própria reitoria, da congregação, menos dos meus colegas do departamento. Foi um silêncio, parece que nada aconteceu. Isso saiu nos jornais, na Folha, mas você não encontra alguém para parabenizar, ignora completamente. Até alguns dos meus concursos, quando eu fiz, você não via pessoa te cumprimentar. [...] Quando eu fiz meu concurso de livre docente, um ou dois me cumprimentaram, no mais, fui ignorado. Quando fiz meu concurso de professor titular, ignorado completamente, como se nada tivesse acontecido. São manifestações de inveja, não há como você transformar isso numa manifestação preconceituosa, mas essas coisas são difíceis de avaliar. Então é difícil você receber aplausos e dizer que o santo de casa não faz milagre, faz milagre fora. Então é mais ou menos isso a minha situação. Mas isso não me incomoda porque tenho consciência disso. Isso me incomodaria se tudo o que escrevi não tivesse servido para o processo de conscientização da população negra.

É importante pontuar que, para o concurso de Livre Docente na USP, a exigência é a defesa de uma tese. Sendo assim, esse é um processo que depende fundamentalmente do mérito individual. A princípio, é um concurso que pode ser disputado por qualquer Professor Doutor da universidade, sem restrições de vagas. A defesa da tese de livre docência para um Professor Doutor da USP assegura a ascensão para o nível de Professor Associado. Por sua vez, o concurso para Professor Titular, que é o topo da carreira acadêmica da USP, depende não apenas da livre docência, mas decorre diretamente de configurações políticas internas a cada departamento, uma vez que o número de vagas é limitado, restringindo assim, o número de candidaturas. O concurso de livre-docência de Kabengele Munanga, defendido em 1997, com a tese intitulada *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil - Identidade Nacional Versus Identidade Negra* é um marco na trajetória de Kabengele no departamento de Antropologia da USP, pois explicita sua preocupação com a questão racial brasileira. Porém, apesar de uma história de ambiguidades e divergências com seu departamento, em 2001 o professor Kabengele Munanga avança na carreira acadêmica, passando pelo concurso de titular, integrando assim, a elite docente da USP, embora sem o reconhecimento dos seus colegas de departamento.

Com uma produção bibliográfica que possui ampla circulação em outros espaços de discussão, que não apenas os fóruns acadêmicos e reconhecendo-se como intelectual e não como militante Kabengele Munanga tem plena consciência do quanto a sua obra dialoga com vários outros setores da sociedade, como o movimento negro, professores/as da educação básica, instâncias do governo, etc.,

eu não tenho atuação política, porque não sou político, eu sou intelectual. Minha atuação é o que... Eu percorri esse Brasil, todos os lugares. [...] Então eu tinha um trabalho de penetração para a comunidade, muito grande. Eu diria na realidade, que atuei tanto na academia, quanto no movimento negro. Eu costumo dizer que o meu trabalho foi como uma dança de valsa, um para frente, a comunidade, outro atrás na academia. Isso que fez de mim um intelectual diferenciado. As pessoas que me leem acham que eu escrevo coisas diferentes, que sou acessível aos outros, porque quando escrevo sobre a questão do negro, a primeira coisa é, escrevo para eu atender as pessoas da minha comunidade, à qual eu pertencço historicamente, apesar de ter nascido na África. Se eu não entendi o que escrevo, então os outros não vão entender. Então essa é uma maneira de atuar. Quando nasceu a Lei 10.639, uma das pessoas que viajou em vários estados a convite da SECAD, da Educação para fazer a conferência de abertura sobre a Lei 10.639, fui eu.

Apesar das críticas e certos descontentamentos com a universidade, a USP aparece como fundamental na construção da sua carreira de intelectual engajado, pois abriu-lhe portas importantes conforme admite: “Então é isso, a USP foi significativa na minha trajetória, nos meus processos de conscientização, no meu engajamento, no meu trabalho intelectual engajado”. A produção bibliográfica do professor Kabengele, nesse movimento de “valsar” com a sociedade e a academia, tornou-se fundamental na construção de opiniões na sociedade brasileira e na formação de importantes intelectuais e acadêmicos. Dentro da USP, o professor Kabengele tem tentado dialogar com importantes intelectuais negros ou não que também são interessados nos debates acadêmicos e políticos sobre as questões raciais brasileiras, na esteira da pesquisa no campo das relações raciais, desde a sua chegada ao doutorado na década de 1970.

Foi assim com o seu orientador João Baptista Borges Pereira, Carlos Serrano, Fernando Mourão, Renato Queiroz e outros. Considerando a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFLCH), em 1982 viu chegar à USP no curso de Geografia o professor Milton Santos, intelectual negro, “um grande intelectual, talvez um dos maiores intelectuais que o Brasil produziu”, nas palavras do professor Kabengele Munanga em entrevista para essa pesquisa. A obra do professor Milton Santos é muito extensa e ele deixou suas contribuições também no debate racial. Em 1988, Munanga viu chegar à universidade outro intelectual negro, Wilson do Nascimento Barbosa, no departamento de História, economista de formação, que tem atuado nas áreas de história econômica, economia, cultura do negro brasileiro, cultura negra no Brasil. Interessante observar que esse trio de professores negros conseguiu chegar ao topo da carreira docente, que é o nível de Professor Titular. Em 1992 viu chegar à Faculdade de Direito da USP a professora Eunice Prudente, primeira mulher negra superintendente no Instituto da Previdência Municipal e a primeira secretária de Justiça do Estado de São Paulo. Na Sociologia, em 2004, viu a chegada da professora Márcia Regina de Lima Silva, intelectual negra e referência em pesquisas sobre mercado de trabalho, trajetórias ocupacionais, desigualdades raciais e de

gênero e políticas de ação afirmativa no ensino superior.

Ainda em 1988, no seu departamento, o professor Kabengele assiste à chegada de intelectuais brancos, pesquisadores da questão, como a professora Lilia Katri Moritz Schwarcz, pesquisadora consagrada no campo de pesquisas sobre relações raciais. No Departamento de Sociologia viu a chegada em 1994 do professor Antônio Sérgio Alfredo Guimarães, que de certa maneira dá continuidade à tradição de pesquisa sobre relações raciais na Sociologia da USP ao propor uma análise crítica da Escola Paulista de Sociologia, que reconhece o legado e traz importantes avanços teóricos. Ainda na Antropologia o professor Kabengele tem acompanhado o ingresso de gerações mais recentes de outros pesquisadores da temática racial, como Vagner Gonçalves, Laura Moutinho, etc.

Em suma, Kabengele Munanga é o primeiro intelectual negro que pesquisa sobre a temática no departamento de Antropologia da USP e entra para o panteão da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo como um nome fundamental para o debate racial. Após trinta anos como único docente negro do departamento, sua aposentadoria em 2012 fez emergir ainda outros dilemas institucionais: qual a possibilidade de entrada de outro(a) docente negro(a) na Antropologia da USP? Esse questionamento tornou-se mais aguçado quando foram abertas as inscrições no primeiro semestre de 2013, do concurso para provimento de um cargo de Professor Doutor na área de Antropologia das Populações Africanas e Afro-brasileiras e Teoria Antropológica. O desfecho do processo seletivo revelou que o professor Kabengele Munanga foi o primeiro e até agora único docente negro do departamento, sem que fossem abertas trilhas para algum intelectual negro/a na sucessão. A trajetória acadêmica do professor Kabengele Munanga dentro do Departamento de Antropologia da USP é marcada por conflitos: se por um lado enfrentou resistências e falta de reconhecimento de alguns de seus pares, por outro lado construiu também uma trajetória de êxitos e amplo reconhecimento, porém sem conseguir deixar herdeiros<sup>12</sup>. O que o situa entre algumas margens: a do reconhecimento acadêmico e a da solidão de ser o único professor negro num renomado Departamento há mais de trinta anos, mas sem perspectivas de ver outro(a) negro(a) como colega num futuro próximo.

Sendo assim, na condição de antropólogo e pesquisador negro da maior universidade do país, é possível perceber na trajetória acadêmica de Kabengele Munanga momentos em que prevalece a condição de “negro-vida”, independente do quanto ele tenha problematizado a noção de “negro-tema”. Em entrevista a esse trabalho o professor

12 Em conversa sobre esse texto com Valéria Alves, mestranda do programa de pós-graduação em Antropologia da USP (PPGAS-USP), aluna negra e militante no processo que instituiu cotas para a entrada de alunos/as negros/as no PPGAS-USP a partir de 2014, ela me informou que o candidato que foi aprovado em primeiro lugar nesse concurso, Lorenzo Gustavo Macagno, não assumiu a vaga. Dentre os candidatos aprovados, mas que não foram eleitos para a vaga, está o nome de Pedro Jaime de Coelho Júnior, que foi orientando do professor Kabengele Munanga. Um novo concurso deverá ser aberto, mas ainda não há informações sobre quando deverá sair o edital.

Kabengele indica conflitos entre as pesquisas realizadas na Faculdade de Filosofia da USP sobre discursos e práticas antirracistas e a sua trajetória acadêmica,

parece que o Florestan Fernandes nunca existiu nessa universidade, parece que tudo o que se escreveu nessa universidade, pela Escola de Sociologia Paulista, foi uma mentira. No momento do vamos ver ... Então quando acontece uma coisa assim, você se pergunta como que estas pessoas te percebem na universidade. Eles podem tentar entender sua trajetória para saber até onde chegou, entender que seu caminho é diferente do caminho dele. Então eu acho que não posso acusar, mas tenho consciência de que o preconceito existe também na academia. Não posso fornecer provas, porque essas provas não são fáceis de fornecer. **Como não posso fazer falsas acusações, mas eu sei que existe o preconceito na academia também e quando você não tem provas, intuitivamente você sente em alguns ambientes, só que você não pode fornecer aquilo como prova.** (Grifo nosso).

A narrativa de Kabengele Munanga traz alguns desafios metodológicos inerentes às pesquisas sobre a temática racial. Considerando que a invisibilidade é um traço característico do ensino superior brasileiro no seu processo de dissimular hegemonias, desigualdades e ausências, estudar a presença das minorias na universidade é se comprometer com “o problema que não tem nome”<sup>13</sup> (Mayorga 2010: 151). A ambiguidade do *racismo à brasileira*, que é ao mesmo tempo negado e reconhecido impõe problemas metodológicos, pois não sabemos “*como* nomear problemas sobre os quais não há consenso público ou ainda *como* propor e realizar enfrentamentos a problemas que não são reconhecidos como problemas? (Mayorga 2010: 153).

Há momentos, porém, em que a sutileza sai de cena e alguns conflitos tornam-se mais evidentes. Como único professor negro no departamento de Antropologia da USP há mais de trinta anos, seu isolamento intelectual passa também por uma série de cerceamentos propugnados por muitos de seus pares do campo nacional das ciências sociais, conforme notícia o Jornal *Ìrohìn* (2006),

Kabengele passou dez anos sem participar das reuniões da Associação Brasileira de Antropologia (ABA). Em 1996, sua proposta de mesa foi recusada pela organização da ABA. Em 2006, a mesa redonda da qual participaria como palestrante só foi aceita depois de um recurso enviado à organização da ABA, que inicialmente havia recusado a proposta.

Em entrevista a esse trabalho o professor Kabengele falou sobre seu

13 Mayorga (2010) toma de empréstimo a expressão “problema que não tem nome” da psicóloga social e feminista Betty Friedan (1963), nas suas análises sobre a persistência de desigualdades de gênero, apesar das importantes conquistas ao longo do século XX.



descontentamento com duas associações de pesquisa de grande prestígio no campo das ciências sociais brasileiras: ANPOCS (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais) e ABA (Associação Brasileira de Antropologia). Embora tenha sido coordenador do grupo de trabalho na ANPOCS “Temas e Problemas da População Negra” em 1987, viu sua relação com as duas associações desmoronarem ao longo dos anos,

eu participava da ABA, como participava da ANPOCS. Depois deixei de participar, porque você pede uma mesa redonda para discutir a questão do negro, eles te recusam, ou te aceitam para um grupo de trabalho, onde você vê um jovem que foi seu aluno, que faz parte de outra universidade, que está lá com uma mesa enorme, que não te deram. A primeira vez que veio questão de política de Ação Afirmativa, eu pedi uma mesa, não sei se foi na ABA ou foi na ANPOCS, me recusaram. Desde então eu deixei de participar. Não participo nem da ANPOCS, nem da ABA, porque eles oferecem pequeno espaço para você, espaço que nada tem a ver o que você é. Então eu não me contento, então quando eu vejo isso, eu caio fora, eu não me submeto, eu não quero ocupar posição subalterna, não quero ficar na sombra de um ou outro pesquisador, isso não quero. Isso é talvez um dos grandes problemas que eu tenho, porque muitos gostariam que eu ficasse como alguns negros, com apadrinhamento, atrás de um grande professor branco. Como sou independente, isso acaba me criando um pouquinho de dificuldade com essas associações. Então há muitos anos que não participo. Na ABA eu já fui, na ANPOCS eu já fui coordenador de grupos de trabalho sobre o negro, abandonei a ABA, abandonei a ... Não vou porque são panelinhas para prestígio... Os outros pesquisadores vão... Então eu caí fora por causa disso.

A queixa de Kabengele Munanga a respeito dessas associações é um momento singular em que o professor torna pública algumas dificuldades que enfrenta no seu ofício acadêmico cotidiano. Sua condição de primeiro negro na Antropologia da USP é amplamente destacada em vários fóruns e assim, parece pertinente perguntar: quando a principal associação dessa disciplina no Brasil reconheceu ou reconhecerá esse fato? Em 2006, por ocasião dos cinquenta anos da ABA, foi publicado um livro intitulado *Homenagens*<sup>14</sup>. O nome de Kabengele Munanga é considerado apenas na seção que rememora a instituição da pós-graduação em Antropologia Social na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pois entre os anos de 1979 e 1980, Kabengele Munanga atuou nessa instituição na condição de professor e orientador. O livro também rememora a história da Antropologia na USP e não há nenhuma nota que considere a presença de Kabengele como primeiro e único professor negro do Departamento, embora o documento não tenha se esquecido de destacar a importância das primeiras professoras, “as grandes damas” a se aventurar nessa seara. Obviamente não se trata de sacrificar a discussão de gênero na história do

14 *Homenagens: Associação Brasileira de Antropologia: 50 anos / organizadoras Cornelia Eckert, Emilia Pietrafesa de Godoi. – Blumenau: Nova Letra, 2006. 408 pp.*

fazer antropológico no Brasil, mas de atentar para a necessidade de considerar a importância do pertencimento racial dos grandes nomes que construíram essa disciplina no Brasil.

Após a sua aposentadoria compulsória, Kabengele Munanga tentou alçar novos voos na sua carreira intelectual. Aceitou o convite da professora Georgina Gonçalves dos Santos para atuar na Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB). Para tanto, concorreu em 2013 a uma bolsa da CAPES, do programa “Professor Visitante Nacional Sênior” (PVNS). Esta é uma história escrita em alguns importantes capítulos: a candidatura do professor Kabengele Munanga, o parecer da CAPES, que não considerou o candidato Kabengele Munanga suficientemente apto à bolsa, a mobilização da comunidade acadêmica, sobretudo negra e o novo parecer da CAPES, agora reconsiderando a primeira decisão. Sendo assim, a proposta do programa de atividades que Kabengele Munanga apresentou teve parecer favorável, mas sem aprovação final,

pele parecer da Comissão Julgadora (Edital 28- 2013), nosso programa foi deferido e recomendado à bolsa com certo elogio, classificando-me na Categoria I dos pesquisadores do CNPQ. Foi, se entendi bem, na última instância que fomos preteridos, em comparação com os demais deferidos. Em outros termos, tenhamos a coragem de aceitá-lo, nosso programa [da UFRB] e meu CV foram considerados inferiores para sermos incluídos entre os 59 bolsistas aprovados. (Carta aberta do Professor Kabengele Munanga)<sup>15</sup>.

Esse resultado gerou discussões em círculos acadêmicos que produzem conhecimento no campo das relações raciais no Brasil. Houve a construção de debates, documentos, abaixo-assinados que foram amplamente divulgados em fóruns acadêmicos e redes sociais. A UFRB entrou com um recurso contra a decisão da CAPES, o antropólogo José Jorge de Carvalho, professor da Universidade de Brasília construiu um documento em apoio ao professor Kabengele Munanga, que teve muitos signatários. Alguns abaixo-assinados circularam pelas redes sociais, a Associação de Pesquisadores Negros do Brasil, a ABPN, também manifestou apoio ao professor Kabengele e o Departamento de Antropologia da USP por intermédio da professora e chefe do departamento, Ana Lucia Pastore enviaram carta aberta à CAPES exigindo retratação pública.

Durante esse processo, uma questão levantada pelo professor Kabengele em sua carta aberta, foi que ele não foi o primeiro e nem o único a ter o pedido indeferido. Sem desmerecer os demais candidatos, sua experiência de quarenta e três anos como docente e pesquisador foi comparativamente insuficiente, mas conforme ressaltou, é necessário questionar os critérios de comparação “Pois bem, é possível comparar propostas

15 Carta Aberta do Professor Kabengele Munanga. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/areas-de-atuacao/questao-racial/afrobrasileiros-e-suas-lutas/23302-racismo-as-altas-esferas-quem-tem-medo-de-um-negro-que-sabe-professor-kabengele-munanga-quebra-o-silencio-academico>>. Acesso em: 14/02/ fev. 2014.

diferentes sem antes estabelecer entre elas um denominador comum? Qual foi esse denominador? As regras do jogo de comparação não parecem claramente definidas”.

Outro ponto importante foi levantado pelo professor José Jorge de Carvalho, quando disse que o professor Kabengele Munanga foi o único ou um dos poucos negros nesse processo seletivo, mas “por coincidência, esse único negro foi o menos qualificado, por comparação. Estranha e triste coincidência!”. Diante dessa situação, cabe aqui ressaltar a necessidade de haver negros em instâncias acadêmicas decisórias. A atuação de intelectuais negros na educação brasileira deve ser uma realidade em todos os níveis, indo além dos programas nacionais de implantação da Lei n.º 10.639 ou das cotas raciais nas universidades federais. É necessário que haja negros/as participando de decisões dentro das principais agências de fomento à pesquisa, programas de ciência e tecnologia, reitorias, direções de departamentos, associações de docentes do ensino superior e tantos outros espaços de poder do ensino superior brasileiro. Mas apesar de a comunidade negra ser ainda pouco representada nas altas esferas da academia brasileira, depois de toda a mobilização e discussão que esse caso gerou, a CAPES voltou atrás e no segundo semestre de 2014 foi divulgada a decisão de reconhecer que a grande experiência e contribuição do professor Kabengele na construção de uma agenda anti-racista na sociedade brasileira o habilita à bolsa do PVNS. Conforme ressaltou o professor Kabengele, essa “é uma vitória coletiva<sup>16</sup>”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Articular as discussões sobre relações raciais e docência no ensino superior é interpelar algumas (in)visibilidades. A exclusão de negros/as na docência no ensino superior é indicativa dos modelos de interpretação das relações raciais no Brasil, pois embora a segregação racial no meio acadêmico nunca tenha sido imposta, na prática acaba sendo realidade, em um universo que pouco tem feito para analisar quais mecanismos ensejam a segregação e tampouco tem investido em ações de superação.

Esta é uma temática delicada, polêmica e desconfortável, pois ainda que não tenha a intenção, na opinião de Wolff (1983), todo o corpo docente do ensino superior participa em maior ou menor medida da construção da desigualdade social. Para Carvalho (2003) investigar raça e docência superior é perguntar à academia brasileira porque os negros não chegam a um por cento dos docentes nas universidades públicas de todo o Brasil. A possibilidade de resposta, manutenção ou de mudança desse quadro estão nas mãos dos professores, que têm a autonomia na gestão do sistema universitário.

16 Beneficiado fui eu, mas a vitória é coletiva, diz Kabengele Munanga [http://www.afropress.com/post.asp?id=17402#.U\\_XxrdF\\_ajc.facebook](http://www.afropress.com/post.asp?id=17402#.U_XxrdF_ajc.facebook): Acesso em 09/09/2014.

Assim, torna-se necessário também, conhecer as estratégias, recursos, discursos e práticas de que acadêmicos/as negros/as lançaram mão para tentar driblar as (im)possibilidades de acesso a um universo que tem sido cerceado à população negra: a docência da maior universidade do país. Este trabalho aventa a hipótese de que a entrada do professor Kabengele Munanga na docência da USP na década de 1980 é um importante marco na história de docentes negros nesta universidade, embora sua entrada seja decorrência da sua experiência de pesquisas sobre África, e não da sua condição de negro e africano.

Considerando a história do debate racial na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas na USP desde a Escola Paulista de Sociologia, é possível situar o professor Kabengele Munanga numa rede de relações de orientações e parcerias acadêmicas, com destaque para a figura do seu orientador, João Baptista Borges Pereira, que herda uma tradição de pesquisas sobre relações raciais da Sociologia, porém efetuando-as na Antropologia. Assim, Kabengele Munanga é também herdeiro, ainda que indiretamente, de uma tradição de pesquisas inauguradas pela Escola de Sociologia Paulista, porém com a grande diferença de ser o primeiro pesquisador negro e africano na história da Faculdade que trouxe críticas e avanços ao debate. Embora sua trajetória acadêmica não tenha expandido a possibilidade de entrada de outros docentes negros/as, a presença do professor Kabengele Munanga no departamento de Antropologia foi uma porta que se mostrou aberta à entrada e formação de pós-graduandos negros na USP. A passagem de Kabengele pela Antropologia da USP, não se fez sem conflitos. O próprio Kabengele Munanga indica que sua trajetória no departamento poderia ter sido mais tranquila se tivesse escolhido pesquisar apenas sobre África e não se aventurar a falar de desigualdades raciais no Brasil, na condição de negro e africano. No entanto, apesar do isolamento muitas vezes experimentado ao longo da sua estadia no departamento, conseguiu fazer uma carreira amplamente reconhecida em outros espaços acadêmicos, junto à comunidade negra e poder público.

Por fim, este trabalho não tem a pretensão de esgotar a discussão sobre a importância do intelectual, professor, negro e africano Kabengele Munanga, primeiro e até agora único no Departamento de Antropologia da USP. Embora amplamente reconhecido e autor de uma bibliografia já consagrada, existem poucos trabalhos que avaliam sua extensa contribuição teórica e analítica<sup>17</sup>. A trajetória e a obra de Kabengele Munanga merecem mais pesquisas que façam jus aos mais de quarenta anos de dedicação ao “negrotema”, enfrentando os desafios de ser “negro-vida”.

<sup>17</sup> Em consulta ao banco de dissertações e teses da USP, foi encontrada a tese de doutorado a respeito de Kabengele Munanga: Oliveira, Julvan Moreira de. *Africanidades e Educação: ancestralidade, identidade e oralidade no pensamento de Kabengele Munanga*, 2010. Faculdade de Educação, da Universidade do Estado de São Paulo. Ano de obtenção: 2010. No banco de dados do Domínio Público, foi encontrada a dissertação de mestrado: Silva, Cristiano Pinto da. *Educação Brasileira e Identidade Negra em Kabengele Munanga*. Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Pará. Ano de obtenção: 2009.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNHA, Heládio C. G. Universidade de São Paulo. *Fundação e Reforma*. Estudos e Documentos. São Paulo, CRPE: 7-264, 1974.
- ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento. A Sociologia Acadêmica no Brasil, p. Florestan Fernandes e a Escola Paulista. In: Miceli, S. (Org.). *História das Ciências Sociais no Brasil*. São Paulo: Vértice, 1995: 107-232 (v. 2)
- \_\_\_\_\_. A Trajetória da Pesquisa na Sociologia na USP. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 8, n. 22 : 315-324, 1994.
- BARCELOS, Luiz Cláudio; CUNHA, Olívia Maria Gomes da; ARAÚJO, Tereza. *Escravidão e relações raciais no Brasil: cadastro da produção intelectual (1970-1990)*. Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-asiáticos, 1991.
- BASTIDE, Roger; Fernandes, Florestan. *Branços e Negros em São Paulo*. São Paulo, Editora Nacional, 1959.
- BATISTA, João. *João Batista: depoimento [2003]*. Entrevistador: Stélio Marras. 2003.
- CARVALHO, José Jorge. Ações Afirmativas para Negros na Pós-graduação, nas Bolsas de Pesquisa e nos Concursos para Professores Universitários como Resposta ao Racismo Acadêmico. In, p. GONÇALVES E SILVA, Petronilha B.; SILVÉRIO, Valter (orgs.) *Ações Afirmativas, p. Entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: INEP, 2003: 161-192, 2003.
- DAMASCENO, Janaina. *Estudo de atitudes e preconceito racial na obra de Virgínia Leone Bicudo*. In: CONE: I Prêmio Construindo a Igualdade Racial. São Paulo: Prefeitura Municipal de São Paulo, maio 2010.
- FERNANDES, Florestan; *Circuito Fechado. Quatro ensaios sobre o “poder institucional”*. São Paulo: Globo, 2010.
- FIGUEIREDO, Angela; GROSGOUEL, Ramón. Por que não Guerreiro Ramos? Novos desafios a serem enfrentados pelas universidades públicas brasileiras. *Cienc. Cult.*, São Paulo, v. 59, n. 2: 36-41, 2007.
- GRIN, Mônica. Modernidade, identidade e suicídio: o “judeu” Stefan Zweig e o mulato” Eduardo de Oliveira e Oliveira. *Topoi*, Rio de Janeiro, pp 201-222, jul.- dez. 2002. (Revista de Pós-Graduação em História Social da UFRJ)
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Racismo e Anti-racismo no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2009. (v. 1, 254 pp.)
- \_\_\_\_\_. Como trabalhar com “raça” em sociologia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, 2003.

- HASENBALG, Carlos. *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG/Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005. 316 pp.
- \_\_\_\_\_. *Relações Raciais no Contexto Nacional e Internacional. Estudos e Pesquisas: racismo*, Niterói, Eduff, v. 4: 9-41, 1998.
- JACKSON, Luiz Carlos. Gerações pioneiras na sociologia paulista (1934-1969). *Tempo Social*, v. 19, n. 1, 2007. (Revista de Sociologia da USP).
- LEITE, José Correia. & Cuti. *E disse o velho militante José Correia Leite* São Paulo: Secretaria de Cultura, 1992.
- LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. *Memória da Faculdade de Filosofia (1934-1994)*. Estud. Av., São Paulo, v. 8, n. 22, dez., 1994.
- MARTINS, Tatiana Gomes. Florestan Fernandes e Guerreiro Ramos na construção de uma Ideia de Brasil Moderno. *Temáticas* (UNICAMP), v. 27/28: 157-185, 2006.
- MAYORGA, Claudia. *Universidade cindida; universidade em conexão: ensaios sobre democratização da universidade*. Belo Horizonte (MG): UFMG, 2010.
- MICELI, Sérgio. Condicionantes do Desenvolvimento das Ciências Sociais. In: Miceli, S. (Org.). *Histórias das Ciências Sociais no Brasil*. São Paulo: Sumaré/ANPOCS; Brasília, (DF): CAPES, 2001.
- MUNANGA, Kabengele. Da África ao Brasil (depoimento). Entrevistadores: Pedro Jaime; Ari Lima. *Revista de Antropologia*, [S.l.], v. 56, n. 1, jun.: 507-551, 2013. ISSN 0034-7701. Disponível em, p. <[http, p. //www.revistas.usp.br/ra/article/view/64518](http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/64518)>. Acesso em: 07 mar. 2014.
- OLIVEIRA, Lippi Lúcia. *A sociologia do Guerreiro*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995. (v. 1, 193 pp.)
- PEREIRA, João Baptista Borges. Estudos Antropológicos das Populações Negras na Universidade de São Paulo. In: *Revista de Antropologia*, São Paulo, vol.24: 63-74, 1981.
- \_\_\_\_\_. Emilio Willens e Egon Shaden na História da Antropologia. *Revista Estudos Avançados*, n. 22, 1994.
- RAMOS, Alberto Guerreiro. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: 1995.
- PEIRANO, Mariza. A Antropologia como ciência social no Brasil. *Etnográfica*, v. 4, n. 2: 219-232, 2000.
- \_\_\_\_\_. Antropologia no Brasil (Alteridade Contextualizada). In: Miceli, S. (Org.). *O que Ler na Ciência Social Brasileira (1970-1995)*. São Paulo: Sumaré/ANPOCS; Brasília, (DF): CAPES, 1999.

- PULICI, Carolina. *Entre Sociólogos: versões conflitivas da “condição de sociólogo” na USP dos Anos 1950-1960*. São Paulo: EDUSP, 2008.
- SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. Questão racial e etnicidade. In: Miceli, S. (Org.). *O que Ler na Ciência Social Brasileira (1970-1995)*. São Paulo: Sumaré/ANPOCS; Brasília, (DF): CAPES, 1999.
- \_\_\_\_\_. Introdução. (Questão Racial Brasileira Vista por Três Professores). *Revista USP*, São Paulo, v. 68: 168-180, 2006.
- SILVA, Mário Augusto Medeiros da. *A descoberta do insólito: literatura negra e literatura periférica no Brasil (1960-2000)* / Tese de Doutorado. UNICAMP - - Campinas, SP: [s. n.], 2011.
- WOLFF, Robert Paul. *O ideal da universidade*. São Paulo: UNESP, 1993.

# A BASTARD INHERITOR? CONSIDERATIONS ABOUT THE RACIAL DEBATE IN USP AND ITS INFLUENCE ON THE ACADEMIC PATH OF KABENGELE MUNANGA

## ABSTRACT

This paper considers some moments in the history of research on race relations at the Faculty of Philosophy, University of São Paulo since its founding in 1934, first in sociology, particularly in the so-called São Paulo School of Sociology and later, at Department of Anthropology. With these considerations, we intend to situate institutionally the path of Kabengele Munanga, whose entry into the Department of Anthropology at University of São Paulo (USP) is due to a complex line of succession, continuing the tradition of studies on race relations in the College of philosophy and Human Sciences of USP, initiated by Florestan Fernandes in Sociology. Thus, the aim of my study is to understand how these legacies delineate to academic Kabengele Munanga' career, first and only black as professor at USP in this department for more than thirty years. Bring the experience of Professor Kabengele Munanga at USP is relevant to think about the dilemmas in her history of conciliations and conflicts with the university, to be an intellectual black broadly recognized in the country, especially for segments that discuss race relations, in the sense of being an intellectual black broadly recognized in the country, especially for segments that discuss race relations, but on the sidelines in your department, in regard to the academic experience everyday.

## KEYWORDS

University of São Paulo, race relations, black teacher, Kabengele Munanga.

## SUBMETIDO EM

Setembro de 2013

## APROVADO EM

Fevereiro de 2014

## SOBRE A AUTORA

### VIVIANE ANGÉLICA SILVA

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais e é doutoranda da Universidade de São Paulo no Programa de Pós-Graduação em Educação, na área de Sociologia da Educação. Possui experiência em pesquisas nas áreas de Sociologia da Educação, Psicologia Social/ Política e História Oral, com ênfase



nos seguintes temas: Teorias de relações raciais no Brasil, educação no ensino superior, estudos de gênero, processos de construção de identidades e reconhecimento, métodos biográficos e memória.  
Contato: [vivianeangelica@usp.br](mailto:vivianeangelica@usp.br).

# (RE)DESCOBRINDO AS (IN)DIFERENÇAS: AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

ADRIANA CRISTINA OMENA DOS SANTOS

## RESUMO

O texto apresenta informações sobre as ações afirmativas adotadas pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) com relação às suas formas de ingresso para estudantes de origem popular, egressos de escolas públicas. Apresenta, ainda, informações sobre o Programa Conexões de Saberes e o Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões, que visam à permanência qualificada de estudantes ingressantes por políticas públicas de democratização de acesso ao ensino superior. Esses programas pretendem contribuir efetivamente para uma constante ligação da universidade com as necessidades sociais emergentes, em particular as ações afirmativas direcionadas às comunidades populares urbanas. Metodologicamente, tem como base documental os dados obtidos na instituição e nos programas, além de informações obtidas na imprensa, resultado da visibilidade midiática do embate jurídico surgido como desdobramento da política de cotas na UFU. Os resultados estão diretamente relacionados às necessidades sociais e ao tratamento superficial que parte da sociedade dedica à temática. Tal superficialidade não considera as (in)diferenças e não permite o debate sério, qualificado e sem preconceito.

## PALAVRAS-CHAVE

Ações afirmativas, democratização, ensino superior, conexões de saberes, PET.

O sistema educacional, como uma das engrenagens da complexa máquina chamada sociedade, obedece à mesma lógica que a conduz: a lógica das desigualdades. Cabe, porém, clarearmos os conceitos de desigualdade e diferença, muitas vezes tratados como sinônimos. Diferenças nos remetem à diversidade cultural, étnico-racial, de costumes e de crenças e valores das diversas sociedades e dos diversos grupos que compõem as sociedades complexas. Desigualdades, por sua vez, são resultantes da postura individual e/ou coletiva, social e historicamente construída, de intolerância, de incompreensão e de preconceito mediate as diferenças. Portanto, diferenças são inerentes à sociedade, desigualdades são por ela estabelecidas.

Na sociedade brasileira, existem dois tipos de desigualdades latentes e que alimentam todo tipo de violência, velada ou não: a primeira, entre ricos e pobres; a segunda, entre negros e brancos. Ambas, porém, com reflexo no acesso e na permanência escolar (Comparato 1998).

Segundo Bourdieu, o “sistema escolar [...] é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (Bourdieu 1998: 14). Assim, a escola e a Universidade, ao tratarem o dom construído nas desigualdades como algo natural, comungam com a ideologia da igualdade e contribuem para a manutenção do *status quo*, ou seja, dessas mesmas desigualdades.

A própria rentabilidade escolar está intimamente ligada à interiorização, no período pré-escolarização, da cultura da elite, pois,

as crianças oriundas dos meios mais favoráveis não devem somente ao meio os hábitos e treinamentos utilizados somente nas tarefas escolares, e a vantagem mais importante não é aquela que retiram da ajuda direta que seus pais possam dar. Elas herdaram também saberes [...], gostos e um ‘bom gosto’, cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais frequente esses imponderáveis da atitude são atribuídas ao dom (Bourdieu 1998: 45).

A concepção de escola, nesse sentido, torna-se contraditória em relação àquilo que dela se espera, pois o espaço escolar não assume o mesmo contorno para todos os alunos, sendo refém das relações sociais por eles previamente construídas.

Esse contexto determinará experiências escolares de sucesso e de fracasso que influirão nas perspectivas e nas posturas de cada um diante do futuro, pois “a mira do futuro depende estreitamente, em sua forma, e em sua mobilidade, das potencialidades objetivas que são definidas para cada indivíduo por seu estatuto social e por suas condições materiais de existência” (Bourdieu *apud* Garcia 2005: 12).

No contexto da educação, temos assistido, nos últimos anos, à emergência das políticas

de ações afirmativas, que são “medidas especiais e temporárias que buscam compensar um passado discriminatório, ao passo que objetivam acelerar o processo de igualdade como alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis como as minorias étnicas e raciais” (Santos 2009: 54).

Embora existam vários tipos de ações afirmativas, como os cursos preparatórios para vestibular e concursos públicos voltados para a população de baixa renda e a reserva de vagas para deficientes em empresas com mais de cem funcionários, as cotas para estudantes pobres e negros nas universidades foi a que ganhou maior repercussão na sociedade. Em parte, a polêmica resulta da suposta contrariedade à meritocracia causada por essa ação afirmativa.

De volta à questão da igualdade, vale lembrar que a Constituição Federal de 1988 traz como postulado fundamental da República Federativa do Brasil e diretriz para interpretação das demais normas jurídicas o princípio da isonomia, segundo o qual,

art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...].

Esse artigo tem servido de argumento aos que são contrários às ações afirmativas, numa forma velada de violência comum na sociedade contemporânea. No raciocínio lógico dessa corrente de pensamento, nenhum cidadão deve ser privilegiado em qualquer circunstância, haja vista o princípio da isonomia. É preciso repensar, todavia, de qual igualdade estamos falando. Se formos pela vertente da igualdade formal, pensaremos em “igualdade de todos perante a lei, sem distinções de qualquer natureza [...]”. Esse modelo apenas veda o tratamento discriminatório, mas não assegura a efetiva realização do ideal de justiça e de igualdade para as mais diversas camadas sociais” (Carreira 2005: 46-47).

A igualdade material, por sua vez, “tem como objetivo primordial a efetiva supressão ou redução das desigualdades sociais, por meio de um tratamento igualitário a todos os seres humanos, de modo a permitir-lhes um pronto acesso aos bens da vida, sem qualquer discriminação” (Carreira 2005: 47-48). Portanto, considerando a igualdade material, é possível afirmar que as ações afirmativas são medidas constitucionais de supressão (ou, pelo menos, redução) das desigualdades entre os cidadãos. Chegamos, assim, ao conceito aristotélico de igualdade, que consiste em tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais na medida de suas desigualdades.

Nessa perspectiva de promover uma igualdade material, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) instituiu um sistema de reserva de vagas para estudantes da rede pública de ensino, o Programa de Ação Afirmativa de Ingresso ao Ensino Superior (PAAES), que será detalhado no próximo tópico.

No intuito de elucidar questões concernentes à natureza dos processos de seleção seriada adotados pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), bem como as implicações sociais que possíveis alterações nesses processos encerram, partiremos de uma breve explanação de aspectos gerais que intervêm direta ou indiretamente na realidade da universidade em questão.

Uberlândia localiza-se na região do Triângulo Mineiro, a 556 km da capital mineira, Belo Horizonte. Com uma população estimada em 600.285 mil habitantes (IBGE 2010), ocupa a terceira posição na classificação das cidades mais populosas de Minas Gerais. Economicamente, é considerada a principal cidade do Triângulo Mineiro, uma vez que, através de sua malha rodoviária, está ligada aos grandes centros econômicos do país, tais como São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília.

A Universidade de Uberlândia (UnU) foi autorizada a funcionar em 14 de agosto de 1969, por meio do Decreto-Lei Nº 762, como instituição de direito privado, composta por faculdades isoladas já existentes na cidade. Nove anos depois, mais precisamente em 24 de maio de 1978, o Decreto-Lei Nº 6.532 determinou a federalização da universidade, que passou a ser nomeada como Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Atualmente, a UFU possui, em Uberlândia, três campi já instalados – Campus Santa Mônica, Campus Umuarama e Campus Educação Física – e um campus sendo projetado – Campus Glória. Nas cidades vizinhas, conta com o Campus do Pontal, em Ituiutaba-MG, e os campi de Monte Carmelo-MG e de Patos de Minas-MG, os três em processo de construção, mas que já disponibilizam alguns cursos.

A UFU possui ainda três unidades administrativas e duas Unidades Especiais de Ensino: a Escola de Educação Básica (ESEBA) e a Escola Técnica de Saúde (ESTES). A estrutura física da universidade dispõe também de três fazendas experimentais e uma unidade de conservação registrada no Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), a Estação Ecológica do Panga, cuja utilização é reservada para alunos de graduação e pós-graduação. A comunidade acadêmica é composta por cerca de 16.000 alunos, 1.900 professores e 3.330 técnicos administrativos.

Vale ressaltar que, até meados da década de 1990, a única forma de ingresso de discentes na UFU – e na maioria das instituições de educação superior brasileiras – era o vestibular tradicional, instaurado no Brasil em 1911. Nos anos 1990, porém, uma série de acontecimentos desencadeou mudanças significativas no campo educacional, sobretudo no que toca as formas de ingresso nas universidades. Segundo Gomes (2009), as referidas mudanças tiveram como válvula propulsora a nova política instituída no país: o neoliberalismo. Souza (2007: 38) completa o raciocínio afirmando que essa nova política centralizadora “aprofundou a crise social e econômica por meio da desnacionalização,

recessão e exclusão social”.

O Estado passou, então, a promover as chamadas políticas de ajustes estruturais, voltadas para setores estratégicos como a saúde e a educação, a fim de minimizar os efeitos socialmente excludentes provocados pelo desemprego no país (Gomes 2009: 52). Não cabe aqui discorrer acerca das pretensões do Estado ao adotar tais medidas, tão somente observar o percurso realizado pela educação brasileira a partir da ótica sociopolítica e verificar como esse processo atingiu o acesso à Educação Superior.

Assim, é nesse contexto que, em 20 de dezembro de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 é promulgada, descortinando novas possibilidades para o ingresso na Educação Superior. No capítulo IV, o artigo 50 estabelece que: “As instituições de educação superior, quando da ocorrência de vagas, abrirão matrículas nas disciplinas de seus cursos a alunos que demonstrarem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio” (Brasil 2003: 27).

Nota-se que a LDB legitima os processos seletivos como forma de ingresso na Educação Superior, no entanto, não prescreve a natureza destes, cabendo às universidades, no exercício de sua autonomia, desenvolvê-los e aplicá-los.

O artigo seguinte aponta a possibilidade de integrar o ensino médio ao processo seletivo,

as instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino (Brasil 2003: 27).

Surgem, assim, os processos de seleção seriada como alternativa ao vestibular tradicional. Posteriormente, algumas universidades também passaram a utilizar na seleção dos candidatos a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), instituído no Brasil em 1998.

Conforme Gomes (2009: 86), 36 instituições de Educação Superior – dentre essas a UFU – utilizam a avaliação seriada sob a justificativa de que o vestibular tradicional alimenta o método da memorização mecânica e o ensino fragmentado, que por sua vez representam o oposto da realidade acadêmica a que o candidato deverá adaptar-se, caso aprovado. Ainda assim, o vestibular não foi extinto – e, provavelmente não o será tão cedo, tendo em vista a série de fatores, principalmente de caráter econômico, que permeiam a questão.

Após participar de diversos seminários e reuniões com outras instituições que já adotavam o vestibular seriado, em 1997, a UFU instituiu o Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior (PAIES), destinado aos alunos devidamente matriculados no ensino médio da rede pública ou privada, inclusive supletivos e similares.

Tratava-se de um processo avaliativo seriado em que os alunos deveriam realizar

uma prova ao final de cada uma das três séries do ensino médio. As inscrições na primeira etapa eram reservadas exclusivamente para alunos matriculados no primeiro ano do ensino médio, devendo ser renovadas nas próximas séries. Na terceira e última etapa, os candidatos deveriam optar por um dos cursos oferecidos pela UFU. As etapas da avaliação não eram eliminatórias, de modo que eram classificados os candidatos que obtinham as melhores pontuações ao longo de todo o processo.

Além de facilitar, em tese, o acesso à Educação Superior, o PAIES se justificava por constituir um meio de combate ao treinamento pré-vestibular e ao método de memorização dos conteúdos, cultivando nos alunos o hábito do estudo e valorizando a aprendizagem efetiva, que deve ocorrer durante todo o percurso escolar, e não somente no último ano.

O ano 2000 trouxe consigo a primeira turma de discentes a ingressar na UFU através novo processo, mas trouxe também uma série de questionamentos. Dentre eles, a reprodução por parte do PAIES de uma “pseudo-democracia”, cuja face mais aparente se apresentava no desequilíbrio entre a quantidade de alunos da rede privada e da rede pública que ingressaram. De acordo com Guimes Rodrigues Filho, professor do Instituto de Química e coordenador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFU (NEAB-UFU), dentre os alunos selecionados pelo processo seriado, apenas 25% eram oriundos de escolas públicas.

O PAIES não possuía um recorte socioeconômico e a UFU, até o momento, não optara por implantar nenhum tipo de sistema de cotas. Assim, o programa seriado da época se mostrava insuficiente para atender a real demanda da população uberlandense, ao menos nos aludidos moldes.

Em 29 de agosto de 2003, a Portaria R nº 836 deu origem ao processo 94/2003, que constituiu uma comissão, presidida pelo Prof. Dr. João Marcos Alem, para discutir medidas a serem adotadas pela UFU a fim de democratizar o acesso e promover a inclusão social. Essa comissão elaborou um relato no qual sugeria a adoção de políticas afirmativas que contemplassem as dicotomias sociais, destacando a necessidade de formulação de propostas que atingissem a base do problema, ou seja, a discrepância entre o público universitário e as camadas sociais excluídas deste espaço. Discutia-se a necessidade de adotar políticas de cotas sociais e raciais. O então reitor da instituição, Prof. Arquimedes Diógenes Ciloni, era de opinião favorável somente às primeiras.

O tema não chegou a ser discutido no Conselho Universitário, permanecendo adormecido até 6 de outubro de 2004, quando uma segunda comissão foi constituída pela Portaria R nº 1.126, sob a presidência do Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva. Esta ficou responsável por dar continuidade aos trabalhos, desenvolvendo debates cuja temática fosse a implementação e a ampliação de políticas de inclusão social e de democratização do acesso à Educação Superior no âmbito da UFU. O objetivo primeiro das comissões era identificar os empecilhos para o acesso à Educação Superior no contexto de

então, impostos pela organização econômica e pelo sistema político vigente.

A terceira comissão, constituída pela Portaria R nº 379 de 19/04/2006 e incumbida de dar continuidade aos trabalhos, retomou e ampliou reflexões densas a partir das quais é possível verificar que, no Brasil, há mais demanda por vagas na Educação Superior do que as instituições – públicas e privadas juntas – tenham capacidade de suportar. Dessa maneira, as camadas populares da sociedade são penalizadas quase que exclusivamente. Daí a urgência de políticas educacionais que ofereçam soluções para tais desnivelamentos.

Esta comissão elaborou, então, uma Proposta de Resolução para estudo de políticas a serem adotadas visando ao aumento dos níveis de inclusão social e democratização do acesso à Educação Superior na UFU.

Diante dos dados e dos argumentos apresentados pelas comissões, o Conselho Universitário achou por bem, em reunião realizada 30 de novembro de 2007, extinguir o PAIES e decidiu pela criação de um programa de ação afirmativa, baseado no sistema de cotas, voltado exclusivamente para alunos egressos de escolas públicas, numa tentativa de democratizar o ingresso na UFU. Em 29 de agosto de 2008, o Conselho instituiu o atual Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior (PAAES).

As avaliações seguiriam o modelo do PAIES, sendo que a única diferença entre os dois processos reside no perfil dos candidatos: do PAIES, podiam participar alunos matriculados no ensino médio, tanto da rede pública quanto da particular, enquanto que as provas do PAAES só poderiam ser realizadas por alunos que cursaram os quatro últimos anos do ensino fundamental e estivessem cursando o ensino médio em escola pública.

A partir de então, 25% das vagas dos cursos de graduação oferecidos pela UFU seriam reservadas exclusivamente para alunos da rede pública de ensino. Essa alteração, no entanto, provocou a insatisfação da população que compõe as classes mais abastadas de Uberlândia, posto que estas não mais dispusessem da seleção seriada como porta de entrada para a UFU. Tal fato é digno de uma minuciosa abordagem, que realizaremos mais adiante.

Seguindo a cronologia dos acontecimentos, abordaremos a seguir o Programa Conexões de Saberes, que se constituiu como projeto de ação afirmativa de aproximação entre a academia e as comunidades populares por meio da troca de saberes.

## NOVOS OLHARES PARA AÇÕES AFIRMATIVAS NO MEC E NA UFU

O Conexões de Saberes foi um programa de ações afirmativas destinadas à democratização do acesso e da permanência, com qualidade, de estudantes de origem popular na universidade pública. O projeto acadêmico esteve diretamente vinculado às pró-reitorias de extensão ou órgãos semelhantes nas instituições federais de ensino superior.



Tratou-se de uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), com execução financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e instituído no âmbito do MEC por meio da Portaria nº 01/2006. O Programa Conexões de Saberes (PCS) foi,

[...] instituinte de uma rede socioeducacional para a ampliação de vínculos entre as instituições acadêmicas e as comunidades populares, através da inserção qualificada de estudantes de origem popular nas práticas de pesquisa e extensão universitária em cursos de graduação nas instituições federais de ensino brasileiras (Silva, Avendaño e Carvalho 2008: 1).

A iniciativa foi formulada em 2003, a partir de uma experiência pioneira do Observatório de Favelas, e implementada em 2004, em projetos pilotos, pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Os objetivos previstos pelo programa relacionavam-se ao desenvolvimento de projetos que avaliam o impacto de intervenções públicas nas comunidades populares, principalmente as relacionadas à infância e à juventude; à formação de cidadãos conscientes dos problemas sociais e aptos a atuarem como líderes em seu próprio território, modificando tal realidade; ao estímulo de maior articulação entre a instituição universitária e as comunidades populares, com a devida troca de saberes, experiências e demandas; e à proposição de condições para maior acesso e permanência, com qualidade, dos estudantes oriundos das favelas e periferias nas instituições de ensino superior.

A gestão do programa Conexões de Saberes constituiu-se por uma coordenação local, formada por coordenadores ou representantes da Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), e uma coordenação nacional, composta pela CGDI/SECAD/MEC. Nas IFES, o programa constituiu-se por sua coordenação local – um coordenador geral, professor da universidade, preferencialmente com a titulação de doutor e experiência de trabalho em projetos de extensão e/ou pesquisa na temática do programa – e pelo grupo de estudantes de graduação bolsistas, como também por voluntários que se integrem às atividades previstas.

A coordenação local do projeto deveria oferecer aos bolsistas uma formação acadêmica ampla e plural nos campos:

- a) da teoria e metodologia de extensão e pesquisa;
- b) do domínio de técnicas instrumentais e discursivas;
- c) da estruturação e desenvolvimento de políticas públicas.

O grupo de estudantes era composto por, no mínimo, 30 estudantes de graduação inseridos como bolsistas do programa por um período de dois anos, com possibilidade de prorrogação por mais um ano.

O eixo fundamental do PCS/SECAD/MEC foi a criação, no interior das universidades, de uma rede de articulação entre os estudantes oriundos de espaços populares em torno de dois objetivos principais:

- 1) criar condições para a realização de um processo regular de avaliação do impacto das intervenções públicas nas comunidades populares, sobretudo as dirigidas para a infância e juventude;
- 2) formar novos quadros técnicos sociais nesses territórios, capazes de se constituírem como lideranças comunitárias com perfil diferenciado.

A rede de articulação entre os estudantes oriundos de espaços populares foi construída a partir do desenvolvimento de projetos específicos nas comunidades, de estudos orientados de metodologia de pesquisa e de formação técnica.

Inicialmente, o programa selecionou 50 (cinquenta) estudantes universitários de origem popular, que atuaram em três comunidades dos municípios de Niterói-RJ e São Gonçalo-RJ durante um ano. Esse projeto embrionário de permanência de estudantes de origem popular na Universidade serviu como referência para que, no final de 2004, a SECAD/MEC, em parceria com o Observatório de Favelas, iniciasse o programa “Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares” em cinco universidades federais: UFF, UFMG, UFPA, UFPE e UFRJ.

Em maio de 2005, mais nove universidades foram incluídas no Conexões de Saberes: UFAM, UFBA, UFC, UFES, UFMS, UFPB, UFPR, UFRGS e UnB. No ano de 2006, outras 18 (dezoito) universidades foram convidadas a ingressar no programa: UFAC, UFAL, UFG, UFMA, UFMT, UFPI, UFRN, UFRPE, UNIVASF, UFRR, UFRRJ, UFS, UFSC, UFSCar, UFT, UNIFAP, UNIR e UNIRIO, totalizando 32 (trinta e duas) instituições.

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFEB), uma das mais recentes instituições federais de ensino superior brasileira, ingressou no Conexões em 2007. Já em 2009, a rede teve a adesão de seis novas instituições: UFERSA, UFCG, UNIFEI, UFU, UFRA e UFSM. Em 2011, o programa estabeleceu parceria com aproximadamente 50 (cinquenta) universidades públicas federais.

Na UFU, o programa foi implantado a partir de uma iniciativa da Diretoria de Extensão e de várias unidades acadêmicas. A coordenação geral e coordenação adjunta foram assumidas por professores da Faculdade de Educação e Faculdade de Engenharia Civil, respectivamente, por já terem experiência com o Conexões de Saberes em outra instituição. Em Uberlândia, o programa envolveu aproximadamente 10 unidades acadêmicas e possui 14 ações, listadas no Quadro 1.

Em 2010, não foi publicado edital específico do Conexões de Saberes, porém, foi lançado um edital conjunto com o Programa de Educação Tutorial (PET). Segundo o secretário de educação continuada, alfabetização e diversidade do MEC, André Luiz de Figueiredo Lázaro, tal junção foi feita para melhor, para resolver a necessidade de

**Quadro 1 – Unidades acadêmicas e ações do Conexões  
de Saberes na UFU**

<b>UA/setor</b>	<b>Subprojeto/ação</b>	<b>Coordenador</b>	<b>Bolsas</b>
NEAB	Levantamento da democratização acesso/ permanência/cotas na UFU	Guimes Rodrigues Filho	02
FECIV	Canteiro escola: construindo cidadania	Antonio Carlos Santos	02
NEAB	Capoeira Angola na Educação Especial e Cur- so/Geração de renda Bonecas Pretas	Guimes Rodrigues Filho	00
FAFCS/Soc.	Cultura política e mulheres de comunidades populares	Claudelir C. Clemente	02
FACIP	Diálogos culturais – tijuicanos e migrantes nordestinos	José Josberto M.Sousa	08
FACED/ Ped.	Educação de Jovens/ Adultos - espaços não escolares	Sonia Maria dos Santos	01
FAMED/ Nut.	Educação Nutricional	Luana Padua Soares	02
FAFCS/ Artes	Fachadas Humanizadas	Raquel M. Salimeno Sá	01
FACED/Jor.	Mídia e inFORMAÇÃO na comunidade	Rodrigo M. de Faria	02
FAMAT	Mídias na educação: inclusão digital criativa	Arlindo J. Souza Junior	02
ESTES / Prót.	Multidisciplinaridade na atenção à saúde bucal idoso	Terezinha R. C. Oliveira	02
ILEEL	Narrativas de vida: identidade e idosos	Maria Ap. R. Ottoni	02
FAEFI	Teatro Sócio-educativo “Troupe EnCENA”	Gabriel H. M. Palafox	02
IG	Dialogando e Matutando/ Const. Cidade	Luiz G. Falcão Vasconc	02

Fonte: Coordenação geral do Programa Conexões de Saberes/PROEX/UFU (2011)

institucionalização do Conexões nas universidades, e pode ser considerada uma vitória, pois “o PET Conexões é o Conexões de Saberes sem tirar nem por”. Além disso, com a união, o Conexões de Saberes deixa de ser uma iniciativa da SECAD e passa também pela SESU, duas secretarias comprometidas com a natureza do programa e que o abordam rigorosamente nos moldes em que foi criado. Para o secretário, a portaria redefine a natureza do PET e do olhar ao qual estava acostumado<sup>1</sup>.

Tal contexto leva em consideração que os grupos PET tradicionais trabalham com uma visão que aparentemente não contempla a situação de exclusão atual e desconsidera a organização das comunidades populares (urbanas, quilombolas ou indígenas). Já o

<sup>1</sup> Informações obtidas junto à Videoconferência MEC/ SECAD realizada em 23/08/2010.

Conexões de Saberes supõe a existência de um saber comunitário popular, ignorado pela comunidade acadêmica e que pode auxiliar os bolsistas a superarem sua condição de exclusão social. Em comum, trata-se de duas instâncias que produzem conhecimentos.

O Conexões tem uma visão afirmativa da comunidade popular e isso foi levado ao PET. A intenção é a formação de um grupo capaz de conhecer politicamente as relações entre comunidade e universidade e capaz de atuar politicamente para melhorar estas relações. O PET Conexões politiza o acesso ao PET e a IFES ajuda o aluno a entender o papel dele nas políticas públicas inclusivas. Além disso, a intenção é que agora o PET passe a ser gerido pelas pró-reitorias de Graduação e de Extensão.

De acordo com a SECAD, por ocasião da publicação do edital, a mudança no PET traduz a visão que este deve ser um Programa de Educação Tutorial, que vise à melhoria da graduação, mas na forma de educação inclusiva, em contato com as comunidades e voltado também a estudantes de origem popular.

Assim como o Conexões de Saberes, os PET Conexões devem, necessariamente, ser desenvolvidos a partir de três dimensões concomitantes:

- I. Político-institucional – firmando o programa na agenda política das IFES a fim de contribuir para a formulação de uma política nacional de ações afirmativas destinadas à democratização do acesso e da permanência, com qualidade, de estudantes de origem popular na universidade.
- II. Formação acadêmica e política – visando à atuação qualificada dos estudantes de origem popular participantes do programa como pesquisadores e extensionistas, do ponto de vista social e técnico-científico, em diferentes espaços sociais, nas comunidades populares e na universidade.
- III. Interação entre comunidade e universidade – promovendo o encontro e a troca de saberes e fazeres entre as comunidades populares e a universidade a partir da implementação de projetos de extensão-ensino-pesquisa.

A UFU selecionou e enviou três propostas de PET Conexões ao MEC/SESU/SECAD, todas estas aprovadas. São as seguintes:

- A educomunicação como instrumento de diálogo entre os cursos de Jornalismo, Pedagogia e Licenciaturas da Universidade Federal de Uberlândia e comunidades populares urbanas;
- (Re)conectando saberes, fazeres e práticas: rumo à cidadania consciente;
- Saúde, cultura e saberes: Resgate dos direitos humanos, cidadania e pluralidade.

Os grupos, atualmente, já desenvolvem suas atividades, algumas individualmente, outras em conjunto, como foi o caso da mobilização em prol da manutenção pela política de cotas na UFU, detalhada a seguir.

Programas como o Conexões de Saberes e o PET Conexões são respostas a questionamentos recorrentes em argumentações contrárias às cotas no Ensino Superior. Esses argumentos, em geral, como explicitamos no começo do artigo, além de denunciarem uma suposta desigualdade no tratamento dado aos concorrentes, apontam que os estudantes cotistas não teriam condições de acompanharem o desenvolvimento do curso, como o fazem os alunos não cotistas. Nesse contexto, o Conexões e o PET envolvem justamente alunos com o perfil cotista em atividades de ensino, pesquisa e extensão, focadas em comunidades populares, criando um ciclo de inclusão de quem está fora da vida acadêmica ou, ainda que já esteja dentro, que não tenha se integrado totalmente à universidade.

E se os PETs Conexões representam diferenças significativas na vida acadêmica dos que já estão na universidade, entre os que almejam ingressar a principal mudança foi a extinção do PAAES, como narramos no tópico seguinte.

## O CASO PAAES NO INGRESSO DE 2010/2011 – AS (IN)DIFERENÇAS RE-APARECEM

Como foi explicado anteriormente, o Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior (PAIES) era um processo seletivo seriado de ingresso nos cursos de graduação da UFU destinado a estudantes de escolas públicas e particulares que estivessem cursando o ensino médio. Ele foi extinto no ano de 2008, sendo, em seu lugar, instituído o Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior (PAAES), conforme a resolução nº 20/2008 do Conselho Universitário (CONSUN) da referida instituição. Tal substituição foi realizada tendo-se em vista a situação de exclusão social na qual está submetida a maioria dos alunos egressos da escola pública, configuração essa que os impõe dificuldades no acesso ao ensino superior e a consequente necessidade de estabelecimento de políticas para a transformação efetiva deste quadro.

Assim, o PAAES é criado como parte de um conjunto de políticas e ações institucionais que visam assegurar o acesso à UFU de estudantes oriundos da escola pública, bem como promover sua permanência e a conclusão de seu curso de graduação. A UFU reserva ao programa 25% das vagas dos cursos, podendo participar dele estudantes que cursaram pelo menos os últimos quatro anos do ensino fundamental e que estejam cursando o ensino médio na escola pública. As provas de seleção do programa realizam-se em três diferentes etapas ao longo das três séries do Ensino Médio.

O PAAES tem um período inicial de funcionamento de seis anos, após o qual sua continuidade e/ou readequação serão decididos pelo CONSUN. Seu primeiro subprograma, 2008-2011, teve sua última etapa realizada no final de 2010. Assim, no dia 21 de dezembro do mesmo ano, foi divulgada a primeira relação de aprovados por este processo

seletivo. Logo foi constatado que grande parte dos nomes que constavam na lista era de estudantes egressos de escolas particulares, o que contraria os propósitos do programa, destinado exclusivamente a alunos da rede pública de ensino. E assim também o foi na segunda chamada sucessiva de aprovados pelo PAAES.

Mais especificamente, dos 934 aprovados, 568 eram de escolas públicas, ao passo que 366 eram de escolas privadas<sup>2</sup>. Entre os aprovados para os cursos mais concorridos do programa, a predominância de alunos de escolas particulares era evidente, como pode ser observado no Quadro 2.

**Quadro 2 - Distribuição de vagas nos cursos mais concorridos do PAAES 2008-2011**

<b>Distribuição de vagas nos cursos mais concorridos do PAAES 2008-2011</b>						
<b>Curso</b>	Medicina	Direito (matutino)	Direito (no- turno)	Engenharia Civil	Comunicação Social	<b>Total</b>
<b>Egressos de escola pública</b>	0	5	4	4	2	15
<b>Egressos de escola particular</b>	20	15	16	16	8	75

Fonte: Jornal Correio de Uberlândia de 17/02/2011

No início de 2011, impedidos de se matricular na UFU devido à sua origem escolar, os alunos da rede particular mobilizaram-se e buscaram na Justiça Federal os meios pelos quais pudessem efetuar matrícula. Liminares judiciais foram concedidas a vários desses estudantes e grande parte deles pôde, então, se matricular. Apesar de não se posicionarem contra ou a favor de ações afirmativas, os estudantes que ingressaram na UFU com liminar alegam que o PAAES é um programa excludente e muitos defendem o estabelecimento de cotas sociais dentro de programas como o antigo PAIES e no vestibular. Ainda que os alunos de escolas particulares saibam a quem se destina o PAAES, eles negam que suas inscrições no programa tenham sido fraudulentas. O problema, segundo eles, estaria no sistema por meio do qual os estudantes se cadastram no programa.

Uma brecha permitiu que alunos de escolas particulares fizessem inscrição no sistema do PAAES. Os candidatos deveriam preencher um campo específico do formulário de inscrição disponibilizado no site da UFU informando o nome da escola em que estudavam. As instituições de ensino estavam pré-cadastradas no sistema e, caso aquela em que o candidato estudou não estivesse listada, ele tinha a possibilidade de selecionar a opção “outras”. Tal opção foi utilizada por alunos de escolas particulares e serviu de subterfúgio

<sup>2</sup> Segundo informações do jornal Correio de Uberlândia de 17/02/2011.

para que eles reivindicassem as vagas após serem aprovados no programa. Um aluno do curso de Direito da UFU, que pediu anonimato, considera que,

a UFU cometeu um erro ao colocar (a opção) ‘outras’ determinando para escolas de outros estados, só que nesse ‘outras’ entrou uma brecha para colocar alunos de escolas particulares. Nisso a UFU errou feio. [...] Ela deixou todo mundo fazer nisso, se ela fizesse uma seleção ela perceberia a quantidade de alunos de escola particular e barrariam. Isso já quebraria totalmente os processos, porque nós não conseguiríamos nem fazer a terceira etapa do PAAES.<sup>3</sup>

Outra aluna do mesmo curso, que também não quis ser identificada, afirma que “se desde o começo tivessem impedido, a gente não iria ter feito, ter tentado nada. A UFU deu uma brecha. Não foi bem uma fraude, a gente aproveitou uma brecha”.<sup>4</sup>

Apesar da existência dessa brecha no formulário de inscrições do PAAES, o edital do programa é bem claro quanto a quem se destinam as vagas disponibilizadas. O subitem 1.3 do item 1, “Das disposições preliminares”, especifica,

a inscrição do PAAES/Subprograma 2010/2013 (1ª Etapa), a renovação ou inscrição no PAAES/Subprograma 2009/2012 (2ª Etapa) e a renovação no PAAES/Subprograma 2008/2011 (3ª Etapa) serão destinadas exclusivamente aos candidatos que tenham cursado, *na rede pública, os últimos quatro anos do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio Regular* (UFU 2010, grifo do autor).

Após a divulgação da lista de aprovados do PAAES iniciou-se um período de desconfiança entre pais, alunos, professores e outros setores da sociedade, em relação à posição que seria tomada pela UFU frente à aprovação de alunos de escolas particulares. A concessão de liminares judiciais àqueles que buscaram na Justiça o direito de se matricular e a consequente efetivação da matrícula na universidade a partir do dia 7 de fevereiro provocaram a reação dos prejudicados. No dia 17 de fevereiro, cerca de 400 alunos de diferentes escolas públicas de Uberlândia realizaram uma manifestação na Câmara Municipal da cidade. Os manifestantes protestaram contra as matrículas dos alunos de escolas particulares aprovados pelo PAAES.

A UFU recebeu, no dia 18 de fevereiro, uma recomendação do Ministério Público para que fossem matriculados todos os alunos de escola pública prejudicados pelas matrículas realizadas por meio de liminares dos alunos da rede privada de ensino. Acatando

3 A informação verbal foi obtida por meio de entrevista realizada no dia 10/03/2011 dentro das dependências da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). O aluno entrevistado foi escolhido aleatoriamente.

4 A informação verbal foi obtida por meio de entrevista realizada no dia 10/03/2011 dentro das dependências da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A aluna entrevistada foi aprovada tanto no PAAES 2008/2011 quanto no Vestibular 2011-1 da UFU. Por esse motivo, ela desistiu de ingressar na universidade pelo PAAES e o fez por meio da vaga conquistada no vestibular.

a recomendação, no dia 21 de fevereiro, a universidade divulgou a terceira chamada sucessiva de aprovados no PAAES, desta vez, contendo apenas alunos de escolas públicas. Efetivamente, foi chamado um aluno de escola pública para cada aluno de escola privada matriculado por meio de liminar. Tal lista acalmou os ânimos dos setores da sociedade que desaprovavam as decisões da universidade.

A partir da divulgação desta terceira lista, as discussões se voltaram para uma nova problemática: como acomodar o excesso de alunos em uma universidade que não está preparada para receber esta demanda? Nesse momento, surgiram especulações de que parte dos alunos matriculados em cursos com maior excedente seria remanejada para turmas com início no segundo semestre.

Pais, alunos e professores de escolas particulares, sentindo-se ameaçados por tal medida, apresentaram a alegação de que a liminar judicial concedia àqueles que as possuíam o direito de início imediato às aulas. Os defensores dos direitos dos alunos das escolas públicas, por sua vez, recorreram ao amparo do edital do PAAES, destinado exclusivamente a alunos da rede pública de ensino. Gilda Alves Correia, mãe de uma candidata de escola pública aprovada em Medicina pelo PAAES, expôs seu posicionamento,

nós não somos em momento nenhum contra o cumprimento de uma decisão judicial, as decisões judiciais precisam ser respeitadas e cumpridas, mas não à custa das vagas dos alunos das escolas públicas. Se o reitor tem que cumprir cinco, dez, quinze, duzentas limitares, isso é problema do reitor; respeite as vagas dos alunos das escolas públicas.<sup>5</sup>

Na última semana de fevereiro, o CONSUN, procurando evitar mais ações judiciais, decidiu absorver todos os matriculados do PAAES no primeiro semestre de 2011. Não foi descartada, entretanto, em um primeiro momento, a possibilidade de que tal medida acarretasse a diminuição da oferta de vagas no processo seletivo realizado no meio do ano para o preenchimento das vagas do segundo semestre. Todavia, essa hipótese acabou sendo derrubada em reuniões seguintes.

Vale mencionar que, em maio de 2010, o ministro do Supremo Tribunal Federal, Ricardo Lewandowski, manifestou-se favorável à política de ações afirmativas diante da ação de um candidato a uma vaga no ensino superior na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que questionava o sistema de cotas adotado pela universidade. A decisão do ministro confirma a constitucionalidade dos programas de ação afirmativa, a exemplo do PAAES da UFU, como foi abordado na introdução deste texto. O ministro entendeu que a constituição garante a legalidade das políticas que beneficiam segmentos sociais em situações vulneráveis.

<sup>5</sup> A informação verbal foi obtida por meio de entrevista realizada no dia 23/02/2011 na residência da entrevistada.



Além de o PAAES, como ação afirmativa, não ferir a constituição, há ainda o princípio da autonomia das universidades federais, previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB) de 1996, a qual, segundo o reitor da UFU, Alfredo Júlio Fernandes Neto, foi “rasgada”<sup>6</sup> em meio às liminares judiciais envolvendo o PAAES, concedidas em cima de uma fraude: a informação de escola de origem no formulário de inscrição. Desta forma, as ações judiciais dos alunos de escolas particulares poderiam ser indeferidas.

Em entrevista realizada no dia 04 de fevereiro de 2011, o reitor da UFU afirmou que, com matrículas sustentadas por meio de ações judiciais, os alunos de escolas particulares aprovados pelo PAAES estão sujeitos a serem desligados da universidade caso suas liminares venham a ser cassadas, o que a universidade tenta judicialmente. Alfredo posiciona-se favorável às ações afirmativas com recorte socioeconômico e considera o processo seriado adotado pela universidade um modelo satisfatório para o ingresso de alunos de escolas públicas. Sobre a eficiência deste programa, o reitor declarou que,

é a primeira vez que estão ingressando. É preciso que a gente faça pelo menos mais três PAAES, para ao final dessas edições nós fazermos uma análise do que entrou, se realmente incluiu-se alunos de renda mais baixa. Se mostrar que ficou tudo na mesma, não valeu a pena, se mostrar que o PAAES, após três anos, incluiu além da questão de baixa renda, também a questão racial, está resolvido.<sup>7</sup>

A discussão em torno das políticas de cotas e ações afirmativas esteve amplamente presente na mídia uberlandense no início de 2011. Diferentes esferas da sociedade que, até então, não haviam se posicionado, passaram a defender suas posições.

A indiferença parecia difícil, inclusive, em âmbito nacional. Afinal, em 2012, foi sancionada a Lei de Cotas pelo governo federal. As desigualdades passaram a ser tratadas de outra maneira, inclusive, na UFU.

## O FIM DO PAAES E A ADESÃO À LEI DE COTAS

Os candidatos que ingressarão na UFU, no início de 2014, por meio do programa seriado exclusivo para estudantes de escolas públicas serão os últimos. O PAAES foi extinto no dia 20 de novembro de 2012, em reunião do Conselho Universitário da Universidade Federal de Uberlândia (Consun/UFU), que confirmou o que havia sido decidido

6 A informação verbal foi obtida por meio de entrevista realizada no dia 04/03/2011 na reitoria da Universidade Federal de Uberlândia.

7 A informação verbal foi obtida por meio de entrevista realizada no dia 04/03/2011 na reitoria da Universidade Federal de Uberlândia.

dias antes pelo Conselho de Graduação (Congrad). Desde então, as provas do PAAES vêm sendo aplicadas apenas aos alunos que já haviam iniciado o processo seriado, por terem feito as provas da primeira e/ou segunda etapa, vinculados às edições 2010/2013 e 2011/2014.

Na mesma ocasião, a UFU anunciou que aplicaria a Lei nº 12.711/2012, a chamada Lei de Cotas, sancionada pelo governo federal em agosto de 2012. Essa lei garante que as IFES destinem no mínimo 50% de suas vagas a alunos cotistas. As instituições começaram a implantação da Lei de Cotas ainda em 2013, ao menos de forma gradual, e têm até 30 de agosto de 2016 para efetivar a total aplicação da norma.

A lei vale para os vestibulares das instituições e para o Sistema de Seleção Unificada (SISU) do Ministério da Educação, cuja avaliação é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Desde a adesão a essa lei, a UFU tem realizado o seu próprio vestibular no processo seletivo do meio do ano e aderido ao SISU para a seleção do início do ano.

São considerados cotistas, conforme a Lei de Cotas, os alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. A distribuição das vagas leva em conta critérios sociais e raciais e é feita da seguinte forma,

as vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) serão subdivididas — metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Brasil 2012).

Os estudantes de Ensino Médio da rede pública de Uberlândia protestaram, na época, contra a substituição do PAAES pela Lei de Cotas, mas a UFU manteve a decisão por considerar que esses alunos estavam contemplados na nova lei, que atende também a outros públicos oriundos de classes populares e que ao ingressar por cotas na instituição está sujeito aos atos de violência psicológica, uma das mais cruéis e dissimuladas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar as ações afirmativas significa (re)pensar a sociedade na qual estamos inseridos. (Re)pensar as diferenças, as desigualdades, as indiferenças. Diferenças que resultam em desigualdades; desigualdades que se naturalizam de tal forma nas relações cotidianas que geram indiferenças; indiferenças que na forma de violência mascarada e silenciosa não permitem o debate sério, qualificado e sem preconceito dessas mesmas

desigualdades.

Garantir o ingresso ao ensino superior àqueles que historicamente constituíram-se (ou melhor, foram constituídos) como excluídos é entender que a universidade não deve ser um espaço dos privilegiados pelas suas condições materiais objetivas, mas sim um espaço da pluralidade, da diversidade.

Devemos, contudo, entender o ingresso na universidade como um primeiro passo. Precisamos garantir, para além dele, a permanência dos alunos oriundos das camadas populares da sociedade. Mas não podemos parar na perspectiva do acesso e da permanência. Temos que pensar, lutar e construir, mais seriamente ainda, as condições para a universalização do ensino superior público, gratuito e de qualidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, Pierre. 1998. “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”. In: Nogueira, M. A.; Catani, A. M. 1998. *Escritos em Educação*. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes:39-64
- BRASIL. 2010. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>>. Acesso em 23 de fevereiro de 2011.
- BRASIL. 1996. *Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF, 23 DEZ, 1996.
- CARREIRA, Alexandre Luiz Fantin. 2005. “Ações afirmativas como mecanismos de efetivação dos princípios constitucionais da igualdade e da dignidade da pessoa humana”. In: *Ações afirmativas e inclusão social*. Bauru: Edite.
- COMPARATO, Fábio Konder. 1998. “O princípio da igualdade e a escola”. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.º. 104, jul.
- GARCIA, Edelir Salomão. 2005. *Escola, professores e a obra Pierre Bourdieu*. Araraquara, SP: FCLAR/UNESP.
- GOMES, M. A. 2009. *Programas Seriadados de Ingresso da UFU: entre o ideal e o real*. Uberlândia: Dissertação de Mestrado em Educação, FAGED - UFU.
- SANTOS, Dyane Brito Reis. 2009. *Para além das cotas: A permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa*. Salvador: Tese de Doutorado em Educação, FAGED-UFBA.
- SILVA, Francisco Marcelo; AVENDAÑO, Ana Caroline Andrade; CARVALHO, Monique Batista. 2008. *O Programa Nacional Conexões de Saberes e a busca por uma universidade pública, de qualidade e popular*. Instituto Paulo Freire. Disponível em <[www.paulofreire.org/pub/FPF2008/.../Artigo\\_Paulo\\_Freire.doc](http://www.paulofreire.org/pub/FPF2008/.../Artigo_Paulo_Freire.doc)>. Acesso em 10 fev. 2010.
- SOUZA, J. A. 2007. *Políticas de acesso à Educação Superior: flexibilização e democratização do ingresso na universidade*. Uberlândia: Dissertação de Mestrado em Educação, FAGED-UFU.
- STF - RECURSO EXTRAORDINÁRIO: RE 597285 RS. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/9220051/recurso-extraordinario-re-597285-rs-stf>> Acesso em 15 março 2011.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. 2003. Conselho Universitário da Universidade Federal de Uberlândia. PARECER: PROCESSO 94/2003. Uberlândia,

2003. 19 p.

\_\_\_\_\_.2003. Conselho Universitário da Universidade Federal de Uberlândia. Resolução No 20/2008 Institui o Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior – PAAES da Universidade Federal de Uberlândia, e dá outras providências. Uberlândia, 2003. 2 p.

\_\_\_\_\_.2001. Guia acadêmico 2011. Uberlândia, 2011. Disponível em <[http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/Guia%20Acad%C3%AAmico\\_2011-1%20NORMAS%20GERAIS\\_PDF\\_2.pdf](http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/Guia%20Acad%C3%AAmico_2011-1%20NORMAS%20GERAIS_PDF_2.pdf)>. Acesso em 23 fev. 2011.

\_\_\_\_\_.2010. Edital do Programa de Ação Afirmativa no ensino Superior. PAAES.

# (RE)DISCOVERING THE (IN)DIFFERENCES: THE AFFIRMATIVE ACTIONS AT THE UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

## ABSTRACT

This text presents informations about the affirmative actions adopted for the admission of popular students that came from public schools by Universidade Federal de Uberlândia (UFU). It shows informations about Programa Conexões de Saberes and Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões. They have as intent to ensure qualified staying of the students. These hapened through public politics by the democratization of the access at university. These programs intend effectively contribute for a constant link between the university and the emergent social necessities, specially the affirmative actions which focus on the popular communities. The article are based on documents obtained in UFU and in those programs, and also in the press. They are results from the media visibility of the legal shock that are consequence of the positive discrimination at UFU. These results are directly related to the social necessities and the superficial treatment that some parts of the society dedicate to the theme. These superficiality does not consider the (in)differences and also does not allow the serious, qualified and not prejudiced discussion.

## KEYWORDS

Affirmative actions, democratization, higher education, conexões de saberes, PET.

## SUBMETIDO EM

Agosto de 2013

## APROVADO EM

Abril de 2014

## SOBRE A AUTORA

### ADRIANA CRISTINA OMENA DOS SANTOS

Professora adjunta do curso de Comunicação Social da Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Mestrado em Ciências da Comunicação (Comunicação e Política) pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo ECA/USP (2001) e Doutorado em Ciências da Comunicação (Comunicação e Tecnologia) pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo ECA/USP (2006).

Contato: omena@faced.ufu.br.

# VIOLÊNCIA E RELAÇÕES DE INTIMIDADE NO ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL: REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS

JOSÉ MANUEL MENDES  
MADALENA DUARTE  
PEDRO ARAÚJO  
RAFAELA LOPES

## RESUMO

Este artigo apresenta os principais resultados de um estudo que procurou avaliar as percepções e os comportamentos dos/as estudantes do Ensino Superior em Portugal quanto à violência nas relações de intimidade. Se o tema da violência nas relações de intimidade começa a assumir alguma relevância em Portugal, o estudo mostra que os/as estudantes do Ensino Superior se dissociam dessa percepção e não ativam comportamentos de denúncia ou mesmo de prevenção. Este resultado deve ser compreendido tendo em conta as lógicas e os comportamentos específicos dos/as estudantes do Ensino Superior. A entrada na Universidade e o subsequente percurso académico podem ser definidos como um período de transição durante o qual os/as estudantes são confrontados com o imperativo de uma redefinição identitária baseada na experimentação, na definição dos limites pessoais e grupais. Neste estudo, apoiado na realização de grupos de discussão (*focus groups*), aborda-se a especificidade do mundo académico através da análise da forma como os/as estudantes lidam com os rituais da praxe académica (trote), das negociações quanto à definição dos papéis de homens e mulheres, dos espaços de convivialidade e das lógicas de sedução.

## PALAVRAS - CHAVE

Violência, relações de intimidade, rituais, ensino superior, Portugal .

A violência nas relações de intimidade contra as mulheres é um problema antigo profundamente enraizado na maioria das sociedades. Quando as autoras feministas começaram a escrever sobre a violência contra as mulheres, já várias reflexões tinham sido feitas sobre o fenómeno, sobretudo por autores e autoras da área da saúde mental. Tais explicações ajudaram a reforçar a perspectiva de que qualquer forma de violência contra as mulheres era rara e que os homens que a cometiam eram invulgares, atípicos e patológicos (Duarte 2013). Impondo-se como contracorrente a estes estudos que circulavam na década de 1970, e desde então, a investigação feminista procurou desconstruir os valores ideológicos contidos em tais pressupostos, demonstrando, não só, que a violência de homens sobre mulheres numa relação de intimidade era mais frequente do que o que se fazia crer, como que a ênfase na psicopatologia para explicar a violência contra mulheres era mal conduzida e perversa, pois a violência contra mulheres resulta de “padrões normais psicológicos e comportamentais da maioria dos homens” e não do consumo de álcool ou de infâncias problemáticas (Bograd 1990: 13). A violência nas relações de intimidade passou, deste modo, a ser exposta pelos feminismos como tendo base nas desigualdades hierárquicas resultantes das diferenças entre o feminino e o masculino e dos discursos sociais construídos à sua volta (Duarte 2013). Contudo, a realidade demonstra que, não só estes mitos continuam associados a este tipo específico de violência, criando imagens tipo de vítimas e agressores, como também persiste uma identificação desta violência com o seio conjugal e familiar (Santos *et al.* 2012).

Neste artigo apresentam-se os resultados de um estudo solicitado pela Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV)<sup>1</sup> ao Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra no qual se pretendeu, através da realização de grupos de discussão (*focus groups*), abordar o tema da violência nas relações de intimidade no Ensino Superior em Coimbra (Portugal).

Se o tema da violência nas relações de intimidade começa a assumir relevância em Portugal, sobretudo como consequência da criminalização da violência doméstica<sup>2</sup> e da multiplicação de políticas sociais dirigidas às vítimas, o presente estudo procura dar um contributo para o conhecimento das experiências e representações dos/as estudantes do Ensino Superior, e mais concretamente da Universidade de Coimbra, relativamente 1) à violência nas relações de intimidade, 2) às imagens que têm dos perpetradores e das vítimas e, por fim, 3) à questão de saber se ativam comportamentos de denúncia ou de

1 Projeto UNISEXO — Prevenção da Violência Sexual no Ensino Superior, coordenado pela Associação Portuguesa de Apoio à Vítima, que visa atuar na área da prevenção da violência sexual no Ensino Superior, focando especificamente as relações ocasionais e de namoro estabelecidas pelos/las estudantes universitários/as.

2 Assim tipificada no artigo 152.º do Código Penal Português desde 2007.



prevenção. A hipótese levantada é que a visão dos/as estudantes de ambos os sexos deste tipo de violência entre os seus pares é moldada pelas lógicas ritualistas e boémias do meio académico. Isto obriga-nos a olhar para as opiniões dos/as estudantes cruzando experiências e quotidianos de violência sofrida no contexto académico com as suas conceções de violência nas relações de intimidade.

## VIOLÊNCIA NAS RELAÇÕES DE INTIMIDADE EM PORTUGAL: ENQUADRAMENTO GERAL

A questão da violência em relações de intimidade, exercida sobretudo sobre as mulheres, não é um fenómeno recente. No entanto, em Portugal, a preocupação pública com este tipo de violência emergiu tardiamente, comparativamente com outros países europeus, resultado de uma ditadura política opressora dos direitos das mulheres nas esferas pública e privada que durou cerca de 48 anos. Com a revolução democrática de 1974, a invisibilidade institucional a que era votada a violência doméstica começou a ser dirimida e, progressivamente, foram delineadas estratégias de combate, por parte da sociedade civil organizada e do Estado, a este tipo de violência. Para tal muito contribuíram as associações e grupos feministas que procuraram colocar na agenda política a luta contra a violência sobre as mulheres, ainda que fazendo face às fragilidades dos feminismos, no contexto histórico e político do país. De acordo com Manuela Tavares (2011), a tentativa de colocar a violência contra as mulheres na agenda política partiu da corrente do feminismo radical em Portugal. Foram as suas ativistas que saíram para as manifestações com os primeiros cartazes que diziam: “Não à violência contra as mulheres em casa e na rua”. Estas movimentações, a par de recomendações internacionais, contribuíram para a emergência, com o Código Penal de 1982, do crime de maus tratos ou sobrecarga de menores e de subordinados ou entre cônjuges. Mas é na década de 1990 que se começa a desenhar um cenário mais favorável no que respeita ao combate institucional a este tipo específico de violência, e é também nesta década que começa a ganhar expressão a investigação sociológica sobre a violência doméstica em Portugal (Lourenço *et al.* 1997; Casimiro 1998; Pais 1998).

A reforma penal de 2007, aprovada pela Lei n.º 59/2007, de 4 de setembro, introduziu alterações significativas. Desde logo, procedeu-se à autonomização do tipo legal de crime intitulado “violência doméstica”, atualmente previsto e punido pelo artigo 152.º do Código Penal. Para além desta autonomização, outras alterações foram relevantes, em particular a eliminação definitiva dos requisitos de reiteração ou intensidade da violência infligida; e o alargamento do tipo relacional existente entre agente e vítima para a qualificação do crime de violência doméstica indo claramente para além do escopo da conjugalidade.

A violência doméstica entre cônjuges ou análogos representa cerca de 7,3% de toda a criminalidade participada, tendo sido, em 2012, o quinto crime mais participado (RASI 2012). Uma análise comparativa do número de ocorrências de violência doméstica registadas pela Polícia de Segurança Pública (PSP) e pela Guarda Nacional Republicana (GNR) denota uma tendência de crescimento, com 11162 queixas apresentadas em 2000 e 31235 em 2010. A partir de 2010 nota-se um decréscimo, com 28980 queixas apresentadas em 2011 e 26084 em 2012 (61% referentes a casos de violência entre cônjuges ou companheiros/as; 17% entre ex-cônjuges ou ex-companheiros/as). Consolidando tendências anteriores, 82% das vítimas é do sexo feminino, com 25 ou mais anos de idade, e os agressores maioritariamente homens (87%).

Uma análise do estado da arte nesta matéria, bem como a criminalidade reportada, revela duas evidências que suscitam, simultaneamente, duas invisibilidades. Em primeiro lugar, destaca-se a violência física e psicológica, o que contribui para uma maior invisibilização e menor compreensão da violência sexual quando exercida no âmbito de uma relação de intimidade (Dantas-Berger e Giffin 2005). Um inquérito realizado em 1993 e replicado em 2001 pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra que procurava auscultar as opiniões e representações dos cidadãos e cidadãs relativamente à justiça e à administração dos tribunais, dá conta desta questão (Santos *et al.* 1996).<sup>3</sup> Perguntou-se aos inquiridos e inquiridas se “Um tribunal pode condenar um homem por bater na mulher?”. A grande maioria respondeu afirmativamente, salientando-se, entre 1993 e 2001, um aumento do conhecimento da lei (87,8%, em 1993 e 91,7%, em 2001). O nível de conhecimento diminuiu, porém, quando a pergunta incidiu sobre a violência sexual perpetrada por cônjuges. Confrontados com a questão, “A mulher pode recorrer ao tribunal contra o marido que a forçou a ter relações sexuais contra a sua vontade?”, 68,7%, em 1993, e 73,4%, em 2001, dos/as inquiridos/as responderam afirmativamente.

Verifica-se, pois, que o conhecimento sobre a natureza jurídica da violência tradicionalmente concebida como tal (“bater na mulher”) é superior ao conhecimento sobre a natureza jurídica de uma forma de violência que na sociedade patriarcal tende a não ser definida como tal (“relações sexuais forçadas”). As mesmas questões foram repetidas numa sondagem efectuada no âmbito da avaliação do II Plano Nacional para a Igualdade (Ferreira *et al.* 2007), constatando-se uma tendência semelhante. No que diz respeito à primeira questão, 97,9% responderam afirmativamente e, na segunda, esse valor foi de 87,9%. Em ambos os inquéritos verificou-se que as respostas negativas foram dadas em maioria por mulheres. Contudo, também a violência sexual é uma forma de violência

3 O objetivo do estudo era o de apurar o que os cidadãos sabiam ou ignoravam sobre o direito e os tribunais, que representações tinham acerca do seu desempenho e funções, como os avaliavam à luz de experiências próprias ou de familiares e que disponibilidade efetiva revelavam para recorrer aos tribunais quando se deparavam com situações em que esse recurso estava previsto. O inquérito foi aplicado em 2001 a uma amostra representativa de 2248 pessoas, 42,4% das quais do sexo feminino.

significativa, embora oficialmente menos reportada. O Inquérito Nacional “Violência de Género” (Lisboa *et al.* 2009) foi aplicado a uma população com 18 ou mais anos, de ambos os sexos, residente no continente. Segundo os dados do inquérito — aplicado em 2007 — a violência exercida contra as mulheres assume múltiplas expressões, com pesos estatísticos diferentes em relação ao total de vítimas — violência física (22,6%), violência sexual (19,1%), violência psicológica (53,9%) e violência de discriminação social (52,9%).

Dentro da violência sexual, destacam-se “obscenidades com o objetivo de assediar”, “tentativa de contacto físico com conotação sexual”, “mensagens escritas/telefônicas com o objetivo de assediar”, “exibição de órgãos sexuais, de modo a sentir-se ofendida/ultrajada no seu pudor” e “tentativa de ato sexual forçado, ameaçando magoá-la a si ou a alguém próximo” (*Idem*). Vemos, pois, que a violência sexual apresenta um leque abrangente de atos. Embora o abuso sexual seja em regra definido como “uma interação sexual conseguida contra a vontade do outro, através do uso da ameaça, da forma física, persuasão, uso de álcool/drogas, ou recurso a uma posição de autoridade” (Koss 1988: 10), o seu âmbito é mais vasto. Numa definição mais abrangente, a violência sexual pode ser entendida como qualquer ato sexual, tentativa de obter um ato sexual, comentários sexuais indesejados ou avanços, por qualquer pessoa, independentemente de sua relação com a vítima, em qualquer ambiente (Randall e Haskell 1995; OMS 2002).

Em segundo lugar, o predomínio oficial da violência nas relações de intimidade no âmbito da conjugalidade, leva a que, não obstante a maior abrangência da atual lei, sejam vários/as aqueles/as que, mesmo trabalhando no terreno (como é o caso, por exemplo, dos operadores legais), têm dúvidas se pode ser considerada violência doméstica aquela que corre durante o namoro, seja física, psicológica, verbal e/ou sexual (Duarte 2013). Embora os poucos estudos que existem sobre violência sexual em relações de intimidade se refiram à violação e às relações de conjugalidade, a verdade é que múltiplas investigações têm demonstrado que esta é uma realidade cada vez mais frequente entre adolescentes e jovens (Siverman *et al.* 2001; Halpern *et al.* 2001), sublinhando a extrema importância de desenvolvimento de programas de prevenção primária (Weisz 2009) e de campanhas de prevenção. Neste sentido, seguem alguns estudos apontados por Schwartz e DeKeseredy que demonstram que uma em quatro universitárias admite ter sofrido comportamentos abusivos, e que os jovens têm uma ideia errada sobre a violência no namoro, desculpabilizando diversos comportamentos violentos e não considerando certos atos como configurando situações de violência sexual. (e.g. Schwartz e DeKeseredy 1997).

Também em Portugal algumas pesquisas demonstram inequivocamente que esta violência começa cada vez mais cedo nas relações de intimidade e que nem sempre as relações são interrompidas como consequência da mesma (Santos *et al.* 2012; Neves 2012). Os estudos, escassos é certo, centrados somente na população universitária tendem a ir

ao encontro desta tendência: Oliveira e Sani (2005)<sup>4</sup>, por exemplo, indicam que 52% dos/as inquiridos/as na Universidade selecionada admitiram ter agredido o/a seu/sua companheiro/a, e 42% admitiram ter sido vítimas de agressão nas suas relações de intimidade. F. Mendes (2006), por sua vez, indica uma percentagem de vitimação de pelo menos um ato abusivo que ronda os 12,1%.<sup>5</sup>

No que especificamente diz respeito ao tipo de violência exercida, os estudos atrás mencionados, a par de outros, evidenciam uma prevalência da violência psicológica e de violência física sem sequelas (Machado *et al.* 2008; Duarte e Lima 2006; Paiva e Figueiredo 2004) e, numa percentagem mais reduzida, ações de coerção sexual (Costa e Sani *apud* Caridade 2011).<sup>6</sup>

Assim, destacamos o estudo de Paiva e Figueiredo (2004) realizado com 318 estudantes do Ensino Superior com idades compreendidas entre os 19 e os 39 anos de idade (46,2% do sexo masculino e 53,8% do sexo masculino). Neste estudo, foi aplicada a versão portuguesa do Questionário *Revised Conflict Tactics Scales* (Straus *et al.* 1996) o que permitiu conhecer a prevalência dos diferentes tipos de abuso em jovens adultos. Os resultados revelaram que 50,8% dos inquiridos/as foram vítimas de violência psicológica, 25,6% foram vítimas de coerção, 15,4% de violência física sem sequelas, e 3,8 %, foram vítimas de violência física com sequelas. O estudo analisou também os dados de perpetração que se encontram significativamente associados com a vitimização. Estes dados sublinham a importância de aprofundar a investigação sobre violência nas relações de intimidade em populações mais jovens e fora da conjugalidade, mesmo porque várias histórias de violência prolongadas no tempo tiveram início ainda no tempo de namoro (ver Santos *et al.*, 2012).

O presente estudo, focando-se na população universitária de Coimbra, parte da relevância da violência nas relações de intimidade no namoro para perceber se as perceções sobre esta por parte dos/as estudantes, se entrecruza com representações sobre outros atos, tidos ou não como abusivos, desta feita no espaço público. Procurámos atender à cultura específica em que os/as estudantes de Coimbra se encontram inseridos/as, sendo importante conhecer em que posição se colocam face a uma tradição instituída e as repercussões que a mesma terá na sua vivência e visão da violência. Deste modo, para além de questões comuns nos estudos sobre violência nas relações de intimidade, foi nosso objetivo perceber de que modo a praxe académica (o trote) pode influenciar as perceções ou, até, promover comportamentos que se enquadram nessa mesma violência.

4 Estudo realizado junto de 227 estudantes da Universidade Fernando Pessoa (Lisboa), com idades compreendidas entre os 18 e os 50 anos, e com uma média de idades de 24 anos.

5 No âmbito deste estudo foram inquiridos/as 354 jovens adultos/as a frequentarem o Ensino Superior, com idades compreendidas entre os 17 e os 37 anos.

6 De acordo com Costa e Sani, a vitimização em situações de abuso físico sem sequelas era de 26,7%, junto dos/as 345 estudantes universitários/as inquiridos/as, enquanto na coerção sexual a taxa de vitimação era de 24,4%.

A praxe reúne a ideia de hierarquias bem definidas no seio da instituição universitária dando origem a uma controvérsia vincada que se tem destacado na opinião pública.

Importa, pois, enquadrar o fenómeno no seu contexto sociocultural e histórico para, seguidamente, analisar um dos temas mais sensíveis que tem sido associado à praxe: o tema da violência (Estanque 2007).

## VIOLÊNCIA E RELAÇÕES DE INTIMIDADE NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO DE COIMBRA

### METODOLOGIA

No estudo que ora se apresenta utilizámos como técnica de recolha de dados, os grupos de discussão (*focus group*), uma técnica que consiste em grupos de discussão informal e de tamanho reduzido, cujos participantes partilham características comuns. Esta tem-se revelado uma técnica extremamente útil quando se pretende obter dados qualitativos que necessitam de ser aprofundados. Os grupos de discussão permitem, de facto, conhecer as perceções dos participantes sobre os tópicos em discussão e observar a interação dos intervenientes. Os grupos de discussão concentram-se no papel do grupo na produção da interação e no papel dos moderadores na orientação dessa interação (Morgan 1998).<sup>7</sup>

Durante a fase do planeamento a equipa de investigação procedeu à revisão da primeira versão do guião criando novos campos que permitissem uma contextualização da situação dos/as estudantes participantes, de forma a criar uma sequência temática na condução das sessões, começando por situações mais genéricas das mudanças ocorridas com a entrada no Ensino Superior e progredindo para noções mais específicas sobre os conceitos de violência. Com a utilização de questões abertas apurou-se o vocabulário dos/as participantes, pelo que, após a sessão experimental, foram detetados algumas frases e expressões que não se adequavam ao público-alvo, tendo sido reformuladas as questões em função do novo vocabulário trazido para a discussão.

O estudo foi dirigido aos/às estudantes da Universidade de Coimbra das oito

<sup>7</sup> São vários os autores que abordam a questão do número ideal de participantes que devem compor um grupo de discussão. Não havendo consenso neste domínio, na esteira de Morgan (1998) e Smithson (2008), optámos por adotar como critério de referência dez participantes por sessão. Considerámos que um grupo muito pequeno poderia inibir a participação alargada, assim como um número demasiado grande não permitiria que todos se pudessem expressar. No caso do nosso estudo, verificámos que, embora alguns estudantes não tenham participado verbalmente nos grupos em que estavam integrados, a sua presença funcionou como uma forma de apoio emocional e não-verbal aos colegas presentes nos grupos de discussão. Os grupos foram moderados por dois elementos. Os grupos femininos e masculinos foram moderados por mediadores do mesmo sexo. Os grupos mistos tiveram um mediador de cada sexo. Os assuntos foram abordados de acordo com o guião previamente estabelecido, mas com a flexibilidade necessária para que pudessem ser ouvidas as diversas opiniões, experiências, ideias, observações, preferências e outras informações sobre o tema em estudo.

faculdades, provenientes dos vários anos de licenciatura ou mestrado integrado. Atendendo aos objetivos do estudo, pretendíamos que os/as estudantes fossem provenientes do 1º, 2º e 3º anos. Distribuímos a amostra tendo em conta, o sexo, o ano de frequência e a faculdade de origem. Uma vez que a recetividade não foi igual em todas as faculdades, a representatividade da amostra foi condicionada pela disponibilidade dos/as participantes. Assim, tal como se pode verificar no quadro 1, participaram no nosso estudo 58 estudantes universitários, dos quais 26 (44,8%) do sexo masculino e 32 (55,2%) do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 18 e os 25 anos.

**Quadro 1. Caracterização da amostra**

<b>Item</b>	<b>Categoria de Resposta</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Sexo</b>	Masculino	26	44,8
	Feminino	32	55,2
<b>Curso (Faculdade)</b>	Bioquímica/Engenharia eletrotécnica e de computadores/Engenharia Mecânica (Faculdade de Ciências e Tecnologia)	7	12,1
	Direito (Faculdade de Direito)	7	12,1
	Línguas modernas (Faculdade de Letras)	5	8,6
	Medicina (Faculdade de Medicina)	6	10,3
	Sociologia e Gestão (Faculdade de Economia)	13	22,4
	Psicologia (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação)	6	10,3
	Ciências Farmacêuticas (Faculdade de Farmácia)	3	5,2
	Ciências do Desporto (Faculdade de Desporto)	11	19,0
<b>Ano</b>	1º	20	34,5
	2º	8	13,8
	3º	25	43,1
	4º	4	6,9
	5º	1	1,7
<b>Residência</b>	Deslocados do local de origem	45	77,6
	A residir com a família	13	22,4
			N= 58

Foram realizados seis grupos de discussão: dois mistos, dois femininos e dois masculinos. Esta opção pela separação dos grupos de discussão por sexo tornou-se mais relevante após os resultados obtidos no grupo de discussão misto. Com efeito, a metodologia

do grupo de discussão dificulta a abordagem de temas mais sensíveis ou com carga emocional associada, dado o grau de exposição que pressupõe. Numa análise da literatura sobre os grupos de discussão, Morgan (1998) destaca que, em comparação com outros métodos, a vantagem dos grupos de discussão é a possibilidade de esclarecer motivações e comportamentos complexos, resultantes daquilo a que chamou “efeito do grupo”. Sendo uma técnica grupal, em que todos são convidados a se expressarem e a tomar posição, a participação efetiva refletirá as representações e crenças passíveis de partilha. A interação entre os participantes faz com que o resultado final seja mais do que a soma das opiniões individuais, pois os grupos de discussão permitem igualmente uma avaliação do grau de consenso e da diversidade de opinião dos participantes. O tema abordado neste artigo, a violência íntima, obrigou à criação de grupos de discussão separados entre homens e mulheres para permitir a expressão mais livre e a descrição de práticas e experiências dos participantes neste campo.

Em cada grupo encontravam-se estudantes de diferentes anos e de diferentes cursos. Para o recrutamento dos/as estudantes procedeu-se à divulgação dos grupos de discussão junto das faculdades, através dos núcleos representantes de estudantes, professores, gabinetes de apoio ao estudante e de panfletos. Os/as estudantes que desejassem participar no estudo deveriam inscrever-se de forma a serem posteriormente contactados/as. Os/as participantes receberam um incentivo monetário no valor de 10 euros. O primeiro grupo misto teve uma função experimental de teste e ajustamento do guião a utilizar nos grupos de discussão. No entanto, dada a importância dos dados obtidos através dessa sessão de trabalho, os mesmos foram integrados na análise dos resultados. Todas as sessões foram registadas em vídeo e em suporte áudio, de modo a, posteriormente, permitir a análise de conteúdo.

Os dados obtidos foram analisados a partir de uma análise de conteúdo qualitativa exploratória (Denzin e Lincoln 2005) seguindo os preceitos estabelecidos pela teoria ancorada (*grounded theory*), na sua aceção mais tradicional (Glaser e Strauss 1967; Strauss 1990; Strauss e Corbin 1993), e na versão mais recente proposta por Kaufmann (2011). De forma mais precisa, procedemos a uma adaptação do método relacional proposto por Natasha Mauthener e Andrea Dooreta (1998). Estas autoras propõem um método relacional para a análise das entrevistas, centrado nas vozes que dialogam nesses encontros, que transpusemos para a grelha analítica aplicada às gravações em vídeo dos grupos de discussão. Assim, foram feitos quatro visionamentos das gravações completas dos grupos de discussão, cada um com um objetivo específico (1998: 126-132). O primeiro visionamento procurou deslindar o enredo (acontecimentos principais; protagonistas e sub-enredos) e as respostas dos moderadores dos grupos de discussão ao que estava a ser dito. O segundo visionamento procurou situar a “voz” dos diferentes participantes, isto é, como estes sentiam e falavam de si e das suas experiências, e que pronomes pessoais foram usados (eu, nós, tu). Segundo as autoras, é esta procura da voz de cada pessoa

que distingue o método relacional, pois este centra-se mais na ação e na interação entre as pessoas. Um terceiro visionamento centrou-se nas relações interpessoais e nas redes sociais mais vastas invocadas. Um quarto visionamento procurou situar os/as participantes em contextos culturais e estruturais mais amplos.

Numa segunda fase, cada sessão foi resumida (1 a 2 páginas) e procedeu-se a uma análise temática comparativa, seguindo de perto os temas e sub-temas presentes nos guiões.

## ALGUMAS PISTAS DE INVESTIGAÇÃO

### HÁBITOS DE SOCIABILIDADE

#### Mudanças com a entrada no Ensino Superior

Os *focus group* evidenciaram que a entrada no Ensino Superior constitui um marco importante na transição para o estatuto de adulto e é marcado por mudanças significativas. Este marco é sobretudo evidente para aqueles/as cuja mudança inclui a saída de casa e a assunção de responsabilidades inerentes a uma nova autonomia.<sup>8</sup>

A assunção de responsabilidades em tarefas quotidianas que promovem a autonomia e o crescimento, transversal a homens e mulheres, são sobretudo relatadas por aqueles/as que vieram de localidades fora de Coimbra e que se encontram deslocados/as do seu ambiente familiar. Tarefas domésticas, gestão de dinheiro, gestão do tempo, transportes e horários, práticas educativas mais autónomas, são as responsabilidades relatadas por muitos/as nesta nova fase de vida. Neste ponto notam-se diferenças por sexos, na medida em que algumas mulheres relatam ter já uma experiência prévia de responsabilidade, sobretudo no que concerne às tarefas domésticas, no seu núcleo familiar de origem.

Ademais, aqueles/as que deixam a casa de família sentem uma nova sensação de liberdade que contempla a possibilidade de fazerem escolhas, sobretudo relativamente aos hábitos de sociabilidade (com quem, onde e quando saem). Vivem e experienciam novas situações que marcam a passagem pelo Ensino Superior e toda uma identidade construída durante este período. Experiências de associativismo, de novas formas de convívio, de experimentação e de teste dos limites pessoais, são alguns exemplos daquilo que foi relatado como as grandes diferenças relativamente ao período anterior. Esta

<sup>8</sup> Uma pequena minoria dos/as participantes refere não ter vivido alterações significativas com a entrada no Ensino Superior. Este pequeno grupo é composto por estudantes provenientes de Coimbra, que continuam a viver em casa dos pais e mantêm as relações de amizade que construíram ao longo do Ensino Básico e Secundário. Existem, no entanto, estudantes naturais de Coimbra que relatam a criação de novos círculos de amigos e um afastamento dos grupos de amigos do Ensino Secundário, um processo que consideram natural e justificado pelas diferenças de cursos em que estão inscritos, aos horários diferenciados e até à saída de alguns dos amigos para outras cidades. Este afastamento em relação aos colegas do Ensino Secundário é um processo progressivo e natural, relatado igualmente por aqueles/as que são de fora de Coimbra.



liberdade é, no entanto, sentida também como um fator de acrescida responsabilidade. A ideia de uma maior liberdade associada a uma maior responsabilidade foi referida tanto por homens como por mulheres. No entanto, foi salientado em todos os grupos que a liberdade é mais sentida e vivida pelas mulheres, sobretudo quando provenientes de meios rurais e mais conservadores.

A relação dos/as estudantes com as suas famílias também sofre alterações. Para os/as estudantes que “vêm de fora”, a família passa a estar mais ausente, embora esteja presente nos momentos das festas académicas (Cortejo de Latada e Queima das Fitas), sendo muitas vezes o momento em que os pais se confrontam com a nova realidade em que os/as filhos/as passaram a estar integrados/as. Para os/as “estudantes de Coimbra”, as relações com a família também podem sofrer alterações, uma vez que, estando integrados/as num meio académico cujas dinâmicas de sociabilidade implicam outros ritmos e mais momentos fora do espaço doméstico, iniciam-se processos de negociação de autonomia entre estudantes e pais durante os quais, quando o/a estudante não consegue marcar a diferença com os tempos do Ensino Secundário, se geram momentos de conflito familiar.

O conjunto das mudanças nas práticas educativas e nos modos de sociabilidade geram um sentimento de responsabilidade e, inerentemente, uma noção subjetiva de crescimento individual. É reconhecido por vários/as participantes a importância das famílias para a interiorização do sentido de responsabilidade. Encontra-se uma relação direta nos/as participantes nos grupos de discussão que organizámos entre aqueles/as a quem foi outorgada uma autonomia pessoal no Ensino Secundário e que agora, como estudantes universitários/as, testam os seus limites de forma mais moderada. O controlo familiar excessivo durante o Secundário parece conduzir a situações mais extremas de experimentação na passagem pelo Ensino Superior. As mulheres provenientes de localidades fora de Coimbra são o grupo no qual se observa diferenças mais significativas neste aspeto, uma vez que, com a vinda para Coimbra, conquistam a possibilidade de frequentarem certos espaços e de viverem novas experiências.

### Hábitos de sociabilidade

Com a entrada no Ensino Superior, o/a estudante aumenta significativamente o número de pessoas com as quais socializa. Em todos os grupos houve uma referência clara à importância do conhecimento de pessoas vindas de todo o país como uma possibilidade de crescimento e de enriquecimento pessoal. Destas novas interações resulta a possibilidade de novos tipos de relacionamento social. Vários/as estudantes revelaram terem encontrado a possibilidade de ter conversas “mais interessantes”, onde podem desenvolver o seu sentido crítico e capacidade de reflexão pessoal.

A vida dos/as estudantes é claramente marcada por dois ritmos: o dia, com práticas de estudo e pautado pela quotidianidade, e a noite, com comportamentos e práticas

de experiência, de saída, de ingestão de álcool, de partilha, de procura e de teste e ultrapassagem dos limites.

São notórias as diferenças relativamente às saídas noturnas que ocorriam durante o Ensino Secundário, que eram esporádicas e realizadas sobretudo ao fim de semana. A noite na Universidade de Coimbra está ritualizada com saídas às terças-feiras e às quintas-feiras, com espaços de convívio específicos, hierarquizados conforme os objetivos de sociabilidade (conversar, encontros ocasionais, etc.) e que são conhecidos por todos/as os/as estudantes.

As experiências de convivialidade são muito heterogêneas. Os/as estudantes que estudaram em Coimbra durante o Secundário, na sua generalidade, não sentem diferenças significativas ao nível das saídas noturnas, dado que durante o Secundário já frequentavam alguns desses espaços de diversão noturna. Alguns/mas deles/as reconhecem que a grande diferença está na frequência com que passam a ir a esses espaços. Em relação aos/às estudantes de fora de Coimbra, as mudanças nos padrões de saída à noite são evidentes, sobretudo naqueles/as provenientes de meios rurais, onde os espaços noturnos eram frequentados por um número menor de pessoas e com outras dinâmicas. As diferenças relatadas são mais significativas naqueles/as cuja liberdade se encontrava mais limitada pelas famílias de origem, que impunham limites e regras claras nas saídas noturnas. Estes/as alunos/as veem na sua passagem pelo Ensino Superior e por Coimbra a oportunidade para viverem novas situações e novas experiências onde podem testar os seus limites pessoais, tanto a nível físico como emocional.

Existem também diferenças evidentes nos padrões de saída noturna conforme os/as estudantes estejam ou não envolvidos/as em relações de namoro previamente à entrada no Ensino Superior. Aqueles/as que têm relações de namoro e as preservam ao longo do Ensino Superior, na sua maioria, não frequentam determinados espaços de diversão noturna, uma vez que em certos espaços o objetivo é o encontro ocasional de parceiros/as e a experiência. Mas, “o que se passa na noite fica na noite”. Uma ideia conhecida e partilhada por todos/as os/as estudantes.

Assim, no geral, a passagem pela Universidade é vista como um período de experimentação e de construção identitária, onde homens e mulheres descobrem e estabelecem os seus limites individuais. Estes limites são individuais mas delimitados pelos grupos em que participam, ou seja, pelo social e pelo coletivo.

## OPINIÕES E EXPERIÊNCIAS SOBRE A PRAXE ACADÉMICA

### A praxe académica

A entrada no Ensino Superior é um período marcado por uma nova dinâmica de saídas noturnas, pela frequência de espaços de diversão e pela participação em rituais

académicos cujo expoente máximo é, indubitavelmente, a praxe.<sup>9</sup> Coimbra possui, de facto, um conjunto de tradições académicas, reativadas nos anos 80 após terem estado suspensas desde a crise académica de 1969, que marcam o percurso de quem entra na Universidade.

Dos/as 58 participantes nos grupos de discussão, apenas nove (15,5%) declararam não ter participado na praxe académica como caloiros/as. A participação na praxe enquanto “doutor”, isto é, com a prerrogativa de poder aplicar os rituais da praxe, é menor, uma vez que apenas 11 participantes (29%) dos 38 estudantes do 2º ao 5º ano, ou seja, estudantes que podem *praxar* os/as alunos/as do 1º ano afirmam não o ter feito. Finalmente, regista-se que apenas seis (10%) estudantes afirmam não participar nas principais festas académicas ( Cortejo da Latada e Queima das Fitas).

Foi evidente no discurso dos/as estudantes a interiorização destes rituais como parte da vivência académica. Mesmo aqueles/as que optaram por não participar, observam, comentam e têm opinião sobre os mesmos. Ao entrar na Universidade de Coimbra o/a estudante é compelido a posicionar-se em relação aos rituais de praxe. De facto, entre outros rituais académicos, a praxe irá marcar a entrada e o percurso no Ensino Superior em Coimbra, com quem os/as estudantes se vão relacionar, os sítios que irão frequentar e as suas relações de sociabilidade e de convívio.

Um número significativo de estudantes descreve como principal função da praxe a integração. Esta é igualmente descrita como um espaço de aprendizagem das regras sociais, do trabalho de equipa e da cooperação pessoal. A noção de que a integração só é possível através da praxe faz com que muitos/as se sujeitem a rituais de praxe continuados, havendo mesmo situações em que os/as caloiros/as aceitam participar na praxe, acreditando na possibilidade de se sentirem integrados/as, mas que, ao não aceitarem algumas das regras impostas ou alguns dos rituais, acabam por se sentirem marginalizados/as. Os/as estudantes que optam por não participar nas praxes, fazem-no por não se identificarem com a ideologia que a sustenta, nomeadamente por considerarem que a hierarquia defendida legitima a submissão e a humilhação. Uma posição mais facilmente assumida pelos/as estudantes originários de Coimbra que sentem menor necessidade de recorrer à praxe como mecanismo de integração.

A praxe, como ritual de passagem e de integração, é marcada pela violência verbal e pela violência física, pela coação com vários graus de admissão pelos/as afetados/as, pela submissão, pela afirmação da hierarquia (doutores/caloiros) e da tradição. Alguns/mas participantes referem-se a esta praxe humilhante como “praxe suja”. Esta cultura da praxe legitima a submissão e a aceitação do instituído. Na sua maioria, os rituais são sexistas e de base claramente machista. Tal verifica-se também nos cânticos utilizados

<sup>9</sup> No artigo 1.º do Código da Praxe, esta é definida como “o conjunto de usos e costumes tradicionalmente existentes entre os estudantes da Universidade de Coimbra e os que forem decretados pelo Conselho de Veteranos”.

pelos diferentes grupos de praxe.

Apesar de existir um código de praxe, que grande parte dos/as participantes considera como regulador dos comportamentos e atitudes durante a aplicação dos rituais, a verdade é que muitos/as sabem que o mesmo não é cumprido havendo “quem praxa bem e quem praxa mal”. Há, de resto, Faculdades onde a praxe é muito forte e tradicionalista (Medicina e Direito<sup>10</sup>, por exemplo) e outros onde a praxe é aplicada de forma mais atenuada (por exemplo, em muitos dos cursos da Faculdade de Ciências e Tecnologias que são lecionados no Pólo II). A distância geográfica do Pólo II em relação ao espaço de origem e tradicional da Universidade de Coimbra (a Alta de Coimbra) não é uma explicação suficiente para tal facto, pois, na Faculdade de Desporto, localizada igualmente fora desse espaço, segundo os/as participantes, as praxes assumem um carácter mais radical, implicando, por exemplo, que os/as estudantes se sujeem e que não haja separação entre praxes femininas e masculinas.<sup>11</sup>

Para além das praxes masculinas e femininas partilharem os mesmos espaços e se entrecruzarem, a maioria dos/as estudantes não considera haver diferenças significativas entre ambas. Apesar de alguns/mas estudantes relatarem que as praxes masculinas se realizam de forma mais violenta, e com um maior cariz sexual, vários são os/as que referem que o mesmo se passa nas praxes femininas. Frequentemente realizam-se “des-piques”, ou seja, uma competição entre grupos femininos e masculinos, através de canções com cariz sexual explícito mutuamente provocatórias. De resto, embora o código da praxe estabeleça que as praxes femininas e masculinas devam ser separadas, a realidade é que tal nem sempre é cumprido, e muitas vezes acabam por ser encontradas formas de contornar esta regra. Assim, verificam-se situações em que “doutores” utilizam rituais de praxe para colocar as “caloiras” em posição de submissão, e assim legitimar abordagens invasivas da sua liberdade individual. A praxe assume nestas situações um carácter sexista, com um claro perfil anti-emancipador para as mulheres.

Os rituais de praxe são inerentes à entrada no Ensino Superior e constituem uma realidade com que todos/as os/as alunos/as se confrontam. São rituais marcados por uma lógica patriarcal e sexista, em que o modelo hegemónico masculino, raramente é posto em causa. São ainda marcados pela violência e por um forte cariz sexual. Relativamente às mulheres, a praxe é totalmente anti-emancipatória. Paradoxalmente, a feminização do Ensino Superior não atenua esta realidade, pois as mulheres reproduzem rituais de praxe que integram uma clara violência sexual. Dominação, hierarquia e violência são,

10 Em Direito, por exemplo, devido ao elevado número de estudantes, estes organizam-se em tertúlias, femininas e masculinas, que marcam o percurso ao longo do Ensino Superior. São práticas de inclusão e de exclusão que definem com quem o estudante se irá relacionar ao longo da sua passagem pelo Ensino Superior.

11 Os espaços mais simbólicos da Universidade, como, por exemplo, o Largo D. Dinis, as Escadas Monumentais e os espaços envolventes, são precisamente aqueles onde a praxe decorre de uma forma constante.

assim, os elementos que melhor caracterizam a praxe.

## PAPÉIS E REPRESENTAÇÕES SOBRE MULHERES E HOMENS

Tentámos perceber junto dos/as estudantes as suas representações sobre os papéis a atribuir a mulheres e homens. E isto porque num universo de estudantes cada mais feminizado persistem modelos de referência e práticas pela dominação do patriarcado. Como bem refere,

“na verdade, a presença hoje francamente maioritária de mulheres entre a população universitária parece evidenciar cada vez mais o claro contraste entre essa realidade e a predominância de um universo estudantil onde continua a prevalecer, em todos os domínios da vida académica, a força do poder masculino. Isto, apesar de Coimbra e a sua universidade terem sido palco de importantes debates em torno do fenómeno, ou seja, de ter sido aqui desencadeado um dos primeiros movimentos de questionamento do lugar da mulher na sociedade” (Elísio Estanque 2011: 403).

No nosso estudo questionámos os/as estudantes sobre a definição de “ser mulher” e quais as primeiras imagens que lhe associam. Houve uma diversidade de opiniões, desde uma visão mais tradicional de mulher como ser frágil, submisso e sensível, a uma ideia mais emancipadora da mulher com poder de decisão, de liberdade e de responsabilidade. As descrições mais tradicionais da mulher foram apresentadas sobretudo pelos homens, e podem ser condensadas neste exemplo: “Tenho uma ideia protetora de mulher como ser muito frágil” (Homem, 3º ano de Direito, Coimbra).

As mulheres que participaram nos grupos de discussão destacam os aspetos positivos da mulher enquanto ser humano, nomeadamente, a sua capacidade de luta e de responsabilidade. Reconhecem, também, na questão da sensibilidade, uma dimensão positiva da sua personalidade. Destacam claramente a evolução face a períodos anteriores, às gerações das suas mães e avós, em que a liberdade e a educação das mulheres eram condicionadas e até negadas.

Apesar de vários/as participantes nos grupos de discussão defenderem que as diferenças entre homens e mulheres têm vindo a diminuir ao longo dos anos, a verdade é que as diferenças ainda existem naquilo que é socialmente esperado de cada um dos sexos. Essas diferenças, segundo os/as estudantes, são minimizadas com a entrada no Ensino Superior.

Influências familiares e culturais marcam a visão daquilo que é esperado de cada um dos sexos. Os meios mais rurais e conservadores ainda esperam que as mulheres se comportem de forma tradicional, isto é, que se comportem dentro de “limites”, que não cometam excessos, como, por exemplo, não consumir bebidas alcoólicas, fumar, sair à

noite ou envolver-se em relações ocasionais. Apesar de alguns/mas estudantes contestarem esta diferença em termos do Ensino Superior, a verdade é que todos a identificam como sendo ainda muito comum em muitas famílias.

De resto, a mulher que ultrapassa os limites será mais censurada do que o homem. Algumas das críticas aos comportamentos mais extremos das mulheres são avançadas pelas próprias mulheres que participaram no nosso estudo, exercendo um controlo moral e comportamental. A mulher que mais recorre à maquilhagem, que veste saias mais curtas, e que toma a iniciativa de abordar um homem desconhecido é criticada, e considerada pelo grupo feminino como “leviana”. O vestir de forma mais ousada, no caso das mulheres, é visto por homens e mulheres como indicador de intenções de conquista e de sedução. Uma vez mais, as mulheres são aquelas que manifestam uma opinião crítica mais marcada quanto a estes comportamentos. Há a perceção generalizada, tanto em homens e mulheres, que as mulheres que vestem roupas ousadas estão a emitir sinais claros de convite, que são “mais dadas” e, por isso, serão mais abordadas sexualmente. Subsiste, no entanto, uma pequena minoria dos/as participantes no nosso estudo que considera que a mulher se veste de determinada forma por vontade própria e por gosto pessoal e não porque tenha intenções de sedução e de conquista, assumindo que esses comportamentos denotam uma liberdade adquirida.

Apesar dos/as participantes nos nossos grupos de discussão considerarem que as diferenças se têm esbatido em relação ao que é esperado de homens e mulheres, principalmente no Ensino Superior, muitos/as reconhecem ainda a imagem da boémia como sendo algo exclusivo dos homens. Ou seja, quando se pede para falar do que é “ser homem”, sobretudo no contexto da academia, a referência ao homem *boémio* emerge de forma clara. O homem boémio é uma referência que permite aos estudantes do sexo masculino avaliarem a sua própria trajetória no Ensino Superior e pautar comportamentos e formas de expressão académica e relacional. É esperado do estudante universitário que viva a sua passagem pelo Ensino Superior com grande liberdade. A noção de homem boémio tem implícita a ideia do homem que goza a vida e é dominador face às mulheres. De forma explícita, a organização dos espaços de convívio e dos rituais exigem aos homens que se comportem de determinada forma, que se ajustem às expectativas sedimentadas por anos de convívio académico. Uma ideia reforçada pelo uso da imagem da mulher como “chamariz” em espaços de diversão noturna, comum em Coimbra, consubstanciado nas *ladies’ night* ou nas “noites do semáforo”, em que os/as estudantes vestem verde, laranja ou vermelho consoante estejam disponíveis ou não para relações sexuais ocasionais.

Neste período de experimentação que constitui a passagem pelo Ensino Superior, as mulheres afirmam-se como estando a testar os seus limites individuais. Segundo vários/as participantes, tanto do sexo masculino como do sexo feminino, as mulheres tendem a fazê-lo através de um maior consumo de álcool ou com o envolvimento em

relações ocasionais. No entanto, o comportamento das mulheres não se distingue muito do dos homens, diferindo apenas o grau de censura que lhes é imposto. De facto, os/as estudantes são unânimes no reconhecimento de que a vontade de experimentação (principalmente no consumo de álcool e nas relações ocasionais), é comum a ambos os sexos enquanto experiência vivida da passagem pelo Ensino Superior.

#### Sedução e conquista, relações ocasionais e namoro

Na sequência da abordagem das representações sobre a masculinidade e a feminilidade, quisemos saber como é que os/as estudantes veem o processo de sedução, as relações de namoro e as relações ocasionais no contexto do Ensino Superior, e as diferenças de papéis que encontram para cada um dos sexos.

Começámos, assim, por pedir que os/as participantes definissem o que entendem por sedução. Os/as estudantes consideram que a sedução e a conquista são processos de aproximação entre duas pessoas, marcados não só pela comunicação verbal mas, sobretudo, pela comunicação não-verbal. No entanto, os/as estudantes destacam diferenças significativas entre a sedução realizada de “dia”, quando se quer uma relação séria, daquela que acontece no período da “noite” e que tem como principal objetivo uma relação ocasional.

Também a sedução é vista como apresentando diferenças entre homens e mulheres. No jogo de sedução continuam a desenrolar-se papéis claros de *homem conquistador* e *mulher conquistada*, mas sedutora. É esperada uma atitude mais proactiva dos homens. No entanto, começa a ser visível o investimento feminino no ato da sedução, mesmo que o mesmo não seja visto por todos os homens como um real sinónimo de emancipação feminina. Os homens consideram que as mulheres desempenham um papel ativo no jogo da sedução, no que à escolha do parceiro diz respeito. Assim, “sinais” como o vestir, a forma de se mover, dançar, olhar, expressam manifestações claras da disponibilidade para um relacionamento ocasional.

No jogo da sedução tudo é permitido, no entanto os limites são necessariamente os limites da pessoa que seduz e da pessoa seduzida, e variam em função do tipo de relação que se pretende ter: mais estável e duradoura ou, pelo contrário, ocasional. Foi privilegiadamente sobre estas últimas que os/as estudantes incidiram nos grupos de discussão.

O álcool e o contexto das saídas noturnas potenciam as situações de sedução rápida e com o único objetivo de relações ocasionais. Estas relações ocasionais são divididas em dois tipos: as que duram alguns meses e funcionam de forma pontual (relações curtas, *coloridas*, abertas) e, as mais frequentes, as relações de apenas uma noite (*one night stand*). O álcool, para além de potenciar as situações de relacionamento ocasional, pelo grau de desinibição que permite, é muitas vezes invocado para servir como factor de desculpabilização para alguns dos comportamentos transgressores dos limites pessoais.

Uma vez mais diferem as imagens e as perceções construídas em torno dos homens

e das mulheres que se envolvem em relações ocasionais. Os homens são bem vistos por se relacionarem com diversas mulheres, enquanto as mulheres que se relacionam com vários homens são etiquetadas por muitos/as dos/as nossos/as participantes como sendo “fáceis”, “levianas”, etc.

Finalmente, pedimos aos/às participantes que descrevessem as situações de namoro e como as mesmas são vividas na Universidade. Para os/as estudantes o namoro é uma relação séria e que implica respeito pelo outro e por si próprio. No entanto, vários/as referiram ser difícil manter os relacionamentos amorosos que tinham antes da entrada no Ensino Superior, já que este é um espaço de experimentação e que a existência de relações sérias prévias inviabiliza essa experimentação.

## EXPERIÊNCIAS E REPRESENTAÇÕES SOBRE VIOLÊNCIAS

A abordagem dos conceitos que os/as estudantes têm de abuso e de violência sexual foi um dos momentos mais fraturantes nas sessões de discussão. Apesar das diferentes noções de abuso e violência sexual expressas pelos/as estudantes, existe uma ideia comum de que a violência sexual acontecerá sempre que for ultrapassado um limite. Esse limite, estabelecido individualmente, refere-se sempre às situações em que não é respeitada a vontade de alguém.

A violência sexual foi identificada em alguns/mas estudantes no contexto das praes, nomeadamente em determinadas práticas em que são obrigados/as a obedecer a ordens que levam a comportar-se para lá dos seus limites individuais. A censurabilidade da violência manifestou-se sobretudo no que concerne à violência física. No entanto, a violência psicológica parece minimizada e normalizada pelos rituais da praxe académica.

Os/as participantes consideraram que nas relações de namoro, por serem mais fechadas, é mais difícil detetar situações de violência. Além disso, quando se está numa relação de namoro tem-se tendência para desvalorizar os primeiros sinais de violência. Pedimos, assim, aos/às estudantes que descrevessem situações que conhecessem de violência nas relações de intimidade no contexto da Universidade. As situações descritas focaram, no geral, relações de namoro. Os/as participantes estavam conscientes da pertinência e relevância da discussão sobre a violência nos relacionamentos íntimos, considerando a implicação que a mesma tem em termos de relacionamentos futuros, e conseguiram identificar as diferentes formas de abuso (físico, psicológico e sexual). A maioria dos/as participantes condenou igualmente o uso da violência na intimidade. No entanto, alguns/mas participantes apresentaram discursos que contribuíam para a minimização e desculpabilização de certas formas de violência. As perceções dos/das participantes traduziam, ainda, a presença de estereótipos sociais.

Apesar de noutros momentos da discussão se terem abordado intensivamente



as relações sexuais ocasionais, quando se abordou o tema da violência, os/as estudantes tenderam a referir que essa não existe nas relações ocasionais. A percepção de que alguns comportamentos não configuram situações de violência ou de abuso (a invasão de privacidade, o toque não consentido, por exemplo), poderá dever-se, é a nossa hipótese, à banalização dos mesmos no contexto do mundo académico.

A maioria dos/as estudantes declara não saber como intervir em situações de violência física mas também psicológica. Se nos seus círculos de amizade podem intervir e alertar os/as colegas quando detetam situações de violência ou abuso, fora dos mesmos optam por não se envolverem.

O grupo de pares nas saídas noturnas tem um papel essencial no controlo de situações extremas, como, por exemplo, o envolvimento com desconhecidos/das sob o efeito do álcool. Os/as estudantes referem que saem normalmente em grupo e que se protegem dentro do grupo. As mulheres são frequentemente “protegidas” pelas amigas, sobretudo quando alcoolizadas, sendo alertadas para o que possam estar a fazer. São também protegidas pelos colegas do sexo masculino, que impedem a entrada de outros elementos estranhos ao grupo. Os pares, os amigos, podem intervir quando acham que a colega pode estar embriagada, pode correr perigo ou é interpelada por um “desconhecido”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recapitulando, em linhas gerais, o nosso estudo demonstrou que os papéis e as expectativas que recaem sobre as alunas do Ensino Superior em Portugal oscilam entre uma lógica tradicional de respeitabilidade e de preservação de uma conduta considerada adequada pela família de origem e pelos pares e colegas, e o desejo de liberdade, de procura, de transgressão e de instituição de novos modelos de comportamento.

Ao entrar na Universidade, o/a estudante tem de se posicionar face aos rituais da praxe e cumprir, paralelamente, as expectativas que se colocam ao/a estudante do Ensino Superior. As práticas de praxe com as suas fortes conotações sexuais normalizam as situações de violência psicológica e o papel subordinado das mulheres, projetando-se nas práticas quotidianas e nas definições identitárias dos homens e das mulheres estudantes.

A passagem pela Universidade é vista como um período de experimentação e construção identitária durante o qual homens e mulheres descobrem e estabelecem os seus limites individuais. Estes limites são individuais mas influenciados pelo social e pelo coletivo.

Os limites individuais e a forma como se gere a nova liberdade marcam o percurso na Universidade. O elemento que pode potenciar situações extremas é o álcool. O álcool assume um papel fundamental nos espaços de convívio e nas formas de relacionamento. Enquanto factor de desinibição permite, tanto a homens como mulheres, a vivência de

novas experiências de relacionamento, principalmente ocasionais. A necessidade de experimentação, o álcool e as saídas noturnas potenciam as situações de sedução rápida e com o único objetivo de relações ocasionais.

Uma das conclusões à qual foi possível chegar por via dos grupos de discussão foi a de que, enquanto na sociedade em geral há uma maior consciência da violência como crime e uma tendência para uma maior atenção e possível denúncia, tal não se verifica nos/as estudantes que participaram nos grupos de discussão. Isto porque reportam o conceito de “violência doméstica” a outras gerações e a outras realidades que não as deles/las. A especificidade do mundo académico molda as perceções dos fenómenos e também oculta muitas realidades. Os limites do que é considerado violência são individuais, sendo claro que o limite foi ultrapassado sempre que se gera um sentimento de desconforto para o indivíduo.

Assim, a diferença que os/as estudantes do Ensino Superior percecionam como sendo a sua em relação à sociedade em geral não lhes dá as ferramentas para se mobilizarem em situações que não consideram como configurando atos de violência, tanto nas praxes como nas relações de intimidade. O radicalismo das situações que experienciam, nas noites de relações ocasionais ou nos longos dias de praxe, não propiciam práticas de prevenção da violência. A nosso ver, as práticas de prevenção só emergirão a partir da consciencialização de que a violência doméstica também os/as interpela, que os pequenos atos de coação no quotidiano pelos namorados e pelas namoradas pode ser o início de um longo percurso de vitimização, e que a cidadania só é possível em liberdade e sem qualquer forma de dominação e de hierarquia.

Assim, o espaço de transição da vida académica não pode ser vivido como um espaço de negação da cidadania. O radicalismo que permite experimentar os limites, que permite a liberdade extrema, essencial nas redefinições identitárias, de se saber a quem pertencemos nesta procura em conjunto, só é possível como processo de construção de um mundo comum.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOGRAD, Michele. 1990. "Feminist perspectives on wife abuse. An introduction". In Kersti Yllö; Michele Bograd (Eds.), *Feminist Perspectives on Wife Abuse*. London: Sage, 11-26.
- CARIDADE, Sónia. 2011. *Vivências Íntimas Violentas: Uma abordagem científica*. Coimbra: Editora Almedina.
- CARIDADE, Sónia; MACHADO, Carla. 2008, "Violência sexual no namoro: relevância da prevenção", *Psicologia*, XXII(1): 77-104.
- CARIDADE, Sónia; MACHADO, Carla. 2006. "Violência na intimidade juvenil: Da vitimação à perpetração". *Análise Psicológica*. XXIV(4): 485-493.
- CASIMIRO, Cláudia. 1998. *Representações Sociais da Violência Conjugal*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- DANTAS-BERGER, Sônia; GIFFIN, Karen. 2005. "A violência nas relações de conjugalidade: invisibilidade e banalização da violência sexual?". *Caderno de Saúde Pública*. 21(2): 417-425.
- DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. 2005. (Eds.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- DIAS, Ana; MACHADO, Carla. 2011. "Amor e violência na intimidade: da essência à construção social". *Psicologia & Sociedade*. 23(3): 496-505.
- Direcção-Geral de Administração Interna. 2010. Violência Doméstica 2010. Ocorrências participadas às forças de segurança. Disponível em: [http://www.dgai.mai.gov.pt/cms/files/conteudos/VD\\_Relatorio%20Anual\\_2010\\_2\\_5\\_2011.pdf](http://www.dgai.mai.gov.pt/cms/files/conteudos/VD_Relatorio%20Anual_2010_2_5_2011.pdf). Consultado em: 14.12.2011.
- DUARTE, Ana Patrícia; LIMA, Maria Luísa. 2006. "Prevalência da violência física e psicológica nas relações de namoro de jovens estudantes portugueses". *Psychologica*, 43: 105-124.
- DUARTE, Madalena. 2013. *Para um direito sem margens: representações sobre o direito e a violência contra as mulheres*. Dissertação de Doutoramento. Coimbra: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.
- ESTANQUE, Elísio. 2007. "Cultura académica e movimento estudantil em Coimbra". *Teoria e Pesquisa*. 16(2): 7-28.
- ESTANQUE, Elísio. 2011. "Cultura estudantil, 'repúblicas' e participação cívica na Universidade de Coimbra". In Victor Sérgio Ferreira (Org.), *Jovens e Rumos*. Lisboa: ICS: 395-414.

- FERREIRA, Virgínia (Org.). 2007. *Estudo de avaliação do II Plano Nacional para a Igualdade – Cidadania e Género*. Relatório final para a Comissão para a Cidadania e a igualdade de Género.
- GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm. 1967. *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine de Gruyter.
- HALPERN, Carolyn Tucker et al. 2000. “Partner violence among adolescents in opposite-sex romantic relationships: Findings from the National Longitudinal Study of Adolescent Health”. *American Journal of Public Health*. 91(10): 1679–1685.
- KAUFMANN, Jean-Claude. 2011. *L’entretien compréhensif. L’enquête et ses méthodes*. Paris: Armand Colin.
- KOSS, Mary P. 1988. “Hidden rape: Sexual aggression and victimization in a national sample of students in higher education”. In Ann Wobert Brugess (Ed.), *Rape and sexual assault*. New York: Garland: 3-25.
- KRUEGER, Richard. 1997. *Developing Questions for Focus Groups*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- LISBOA, Manuel (Org.). 2009. *Violência e Género: Inquérito Nacional sobre a violência exercida contra mulheres e homens*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- LOURENÇO, Nelson et al. 1997. *Violência Contra as Mulheres*. Lisboa: CIDM.
- MACHADO, Carla. et al. 2003. “Violência nas relações amorosas: Comportamentos e atitudes na população universitária”. *Psychologica*. 33: 69-83.
- MACHADO, Carla et al. 2008. “Escala de crenças sobre violência conjugal”. In: L. S. Almeida et al. (Orgs.). *Avaliação Psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa*. Coimbra: Quarteto: 134-149.
- MATOS, Paula Mena. 2006. “Relações românticas em adolescentes”. *Psychologica*. 41: 9-24.
- MAUTHENER, Natasha; Dooreta, Andrea. 1998. “Reflections on a voice-centered relational method. Analysing maternal and domestic voices”. In: Jane Ribbens e Rosalind Edwards (Coords). *Feminist dilemmas in qualitative research. Public knowledge and private lives*. London: Sage Publications: 119-146.
- MENDES, Fernanda. 2006. *Percursos da violência: Da família de origem à conjugabilidade. Um estudo com jovens adultos a frequentarem o Ensino Superior*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da

Universidade do Porto.

- MORGAN, David. 1998. *Planning Focus Groups*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- NEVES, Sofia. 2012. *Intervenção Psicológica e Social com Vítimas*. Volume II - Adultos. Coimbra: Livraria Almedina.
- OLIVEIRA, Madalena; SANI, Ana. 2005. “Comportamentos dos jovens Universitários face à violência nas relações amorosas”. In: Bento Silva e Leandro Almeida (Coords), *Atas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Centro de Investigação em Educação.
- PAIS, Elza. 1998. *Homicídio Conjugal em Portugal: Ruturas violentas da conjugalidade*. Lisboa: Hugin.
- PAIVA, Carla; FIGUEIREDO, Bárbara. 2003 “Abuso no contexto do relacionamento íntimo com o companheiro: definição, prevalência, causas e efeitos”. *Psicologia, Saúde & Doenças*. 4(2): 165-184
- PAIVA, Carla; FIGUEIREDO, Bárbara. 2004. “Abuso no relacionamento íntimo: Estudo de prevalência em jovens adultos portugueses”. *Psychologica*. 36: 75-107.
- PEREIRA, Andreia; MATOS, Marlene; MACHADO, Carla. 2006. “Violência na conjugalidade: Um estudo exploratório sobre as narrativas da vítima”. *Psychologica*. 41: 119-150.
- RANDALL, M.; HASKELL, L. 1995. “Sexual violence in women’s lives: Findings from the Women’s Safety Project, a community-based survey”. *Violence Against Women*. 1: 6-31.
- SANTOS, Boaventura de Sousa et al.. 1996. *Os Tribunais nas Sociedade Contemporâneas: O Caso Português*. Porto: Afrontamento.
- SANTOS, Boaventura de Sousa et al. 2004. *Inquérito à Opinião Pública sobre o Funcionamento dos Tribunais em Portugal*. Coimbra: CES.
- SANTOS, Boaventura de Sousa et al.. 2012. *Trajetórias de Esperança: itinerários institucionais de mulheres em situação de violência doméstica*. Coimbra: CES.
- SIVERMAN, Jay et al. 2001. “Dating violence against adolescent girls and associated substance use, unhealthy weight control, sexual risk behavior, pregnancy, and suicidality”. *Journal of American Medical Association*. 286(5): 572-579.
- SMITHSON, Janet. 2008. “Focus groups”. In: Pertti Alasuutari et al. (Eds.). *The Sage Handbook of Social Research Methods*. London: Sage Publications: 357-370.
- SCHWARTZ, Martin; DEKESEREDY, Walter. 1997. *Sexual Assault on the College Campus: The Role of Male Peer Support*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- STRAUSS, Anselm. 1993. *Continual Permutations of Action*. New York: Aldine de Gruyter.
- STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. 1990. *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage
- TAVARES, Manuela. 2011. *Feminismos, Percursos e Desafios (1947-2007)*. Lisboa: Texto Editora.
- WEISZ, Arlene; BLACK, Beverly. 2009. *Programs to Reduce Teen Dating Violence and Sexual Assault: Perspectives on What Works*. New York: Columbia University Press.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. 2002. *The World Report on Violence and Health*. Geneva: World Health Organization.

# VIOLENCE AND INTIMATE RELATIONSHIPS IN PORTUGUESE HIGHER EDUCATION: REPRESENTATIONS AND PRACTICES

## ABSTRACT

This article presents the main results of a project that proposed to study the perceptions and behaviours of Higher Education students in Portugal related to violence in intimacy relationships. If the thematic of violence in intimate relationships has acquired some salience in Portugal, the present study shows that higher education students dissociate themselves from this trend, and do not denounce violent episodes or even activate preventive measures concerning violence. These results must be understood taking into account the specific logics and behaviours of Higher Education students. Universi-

ty entry and the subsequent academic trajectory can be defined as a transition period where one is confronted with the imperative of identitarian redefinition based on experimentation and on the definition of personal and group limits. In the present article, based on focus groups collected data, the specificity of Higher Education students' world in Portugal is analysed through the study of the way students adapt to academic rituals, of the negotiations related to the definitions of women and men roles, the spaces of conviviality and seduction logics.

## KEYWORDS

Violence, intimate relationships, rituals, higher education, Portugal.

## SUBMETIDO EM

Agosto de 2013

## APROVADO EM

Maio de 2014

## SOBRE OS AUTORES

### JOSÉ MANUEL MENDES

Doutorado em Sociologia pela Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, onde exerce as funções de Professor Auxiliar com Agregação. Pesquisador do Centro de Estudos Sociais.  
Contato: jomendes@fe.uc.pt.

### MADALENA DUARTE

Mestre e doutora em sociologia é pesquisadora do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra.  
Contato: madalena@ces.uc.pt.

PEDRO ARAÚJO

Pesquisador do Centro de Estudos Sociais - Laboratório Associado e membro do Núcleo de Estudos. Doutor em Sociologia pela Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.

Contato: [paraujo@ces.uc.pt](mailto:paraujo@ces.uc.pt).

RAFAELA LOPES

Mestrado em Psicologia pela Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Coimbra. Pesquisadora Júnior do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra.

Contato: [rafaelalopes@ces.uc.pt](mailto:rafaelalopes@ces.uc.pt).



# NENHUMA DAS ALTERNATIVAS: RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO NO EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL<sup>1</sup>

RENATA PASCOTI ZUZZI  
JORGE DORFMAN KNIJNIK  
CLEBERSON TAVOLONE BATISTA

## RESUMO

Esta pesquisa analisa o conhecimento e uso das teorias de gênero na formulação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes Brasileiros (ENADE), em nível superior, do curso de Educação Física no ano de 2004, e conseqüentemente, investiga também o conhecimento sobre as relações sociais de gênero por parte dos futuros professores e professoras da área. Considerando que no contexto da Educação Física e do esporte muitas vezes propaga-se a ideia de que as feminilidades e masculinidades

presentes na sociedade são decorrência de diferenças corporais e biológicas e mesmo de capacidades físicas entre homens e mulheres, surge o interesse em analisar a temática de gênero no esporte, onde encontramos incoerências em sua formulação em opções de respostas, comprometendo e obscurecendo uma efetiva análise das relações de gênero por parte dos futuros professores e professoras em sua área de atuação.

## PALAVRAS - CHAVE

Gênero, exame nacional de desempenho dos estudantes, esporte, formação profissional, preconceito.

<sup>1</sup> Assumimos nesse artigo fazer menção nas citações do nome e sobrenome dos autores e autoras, para visibilizar as publicações das mulheres, como também, usar a linguagem do texto no masculino e no feminino, mesmo entendendo que o texto possa ficar com a leitura mais “difícil”.

## INTRODUÇÃO

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) é um instrumento de avaliação e informação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), e tem por objetivo avaliar os cursos e instituições de Ensino em diversas áreas do saber, procurando mensurar qual a qualidade de educação profissional que estudantes universitários(as) estão recebendo no país nos mais diversos cursos superiores.

O Exame é organizado pela Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), onde o mesmo é aplicado anualmente aos ingressantes e concluintes dos diferentes cursos de graduação. (Brasil 2004c)

Embora aplicado todos os anos, cada curso em particular é avaliado a cada três anos (Brasil 2004c). Os cursos superiores de Educação Física (EF) já foram avaliados pelo ENADE nos anos de 2004 (licenciatura e bacharelado), 2007 (licenciatura), 2010 (bacharelado), 2011 (licenciatura) e em 2013 (bacharelado).

Nesse trabalho investigamos como *gênero* enquanto categoria de análise aparece na Avaliação Nacional dos cursos superiores brasileiros de formação profissional em Educação Física. Inicialmente, voltamos nosso olhar para a trajetória histórica desta área de conhecimento, procurando especificamente analisar e entender como a Educação Física, durante este caminho, lidou e compreendeu, tanto em termos teóricos quanto em suas práticas educativas, às questões de gênero, as quais são o foco primeiro desta análise.

A seguir, após uma breve explanação da trajetória de nossa pesquisa, bem como de uma aprofundada revisão sobre o conceito de gênero, avaliamos como o ENADE/EF vem implementando a avaliação sobre os conhecimentos de gênero apreendidos por futuros(as) professores(as) e profissionais de Educação Física. Finalizamos com questionamentos e propostas para a efetivação de um currículo superior de Educação Física que verdadeiramente entenda a relevância de gênero na educação corporal.

A Educação Física historicamente em nosso país, sempre foi um poderoso agente na manutenção do *status quo* das formas hegemônicas de gênero. Muitas vezes, em consonância com as ideologias de cada época, suas práticas acabaram por reforçar preconceitos e a estereotipar masculinidades e feminilidades em nossa sociedade, servindo de anteparo às ideias que, ao naturalizarem fatos sociais, acabam por determinar e engessar — diferentes possibilidades corporais, profissionais e de vida entre homens e mulheres, gerando desigualdades e suprimindo direitos (Castellani Filho 2003; Sousa 1994; Soares 2004).

As rígidas bipolaridades de gênero estiveram impregnadas historicamente nas práticas pedagógicas da Educação Física escolar, dos esportes e da educação do corpo. Na Educação Física este antagonismo recai fortemente sobre as práticas corporais. Como coloca Guacira Lopes Louro (1997: 72) “se em algumas áreas escolares a constituição da

identidade de gênero parece ser feita através dos discursos implícitos, nas aulas de Educação Física esse processo é, geralmente, mais explícito e evidente.”

Portanto se faz importante questionar a formação de professores e professoras de Educação Física, que estão no “front” da atuação junto aos corpos de crianças e jovens de todas as idades, sobretudo no que tange as concepções de gênero presentes no momento dos estudos profissionalizantes.

Dessa maneira, o ENADE — especificamente aquele relativo aos cursos de Educação Física — enquanto uma prova nacional, que emblematicamente especula e avança sobre aquilo que se espera que os cursos possam discutir e tematizar com seus alunos e alunas na formação profissional, se apresenta para nós como um rico campo para o estudo desta formação. Deste modo, questionamos: Como as questões de gênero são abordadas no ENADE? Como esses conceitos são dissolvidos nas questões e consequentemente compreendidos pelos/as estudantes? A banca formula questões que ampliam o debate ou reforçam os tradicionais preconceitos e discriminações de gênero na área? Diante dessas questões iniciais consideramos o campo aberto para a análise.

## NOSSAS QUESTÕES, FOCO E METODOLOGIA

A Educação Física e os esportes são práticas culturais que já trazem no decorrer de sua história restrições ou aberturas à homens e mulheres, no qual muitas vezes o referencial biológico é acionado e perpetuado sem se somarem questionamentos acerca das construções sociais e históricas (Knijnik 2010). Dessa forma, nos permitimos perguntar: como os profissionais de Educação Física, como também, as pessoas envolvidas na formação desses professores e professoras (seja direta ou indiretamente) concebem o corpo? Quais são seus valores referentes às temáticas de gênero na sociedade e, especificamente, na Educação Física? Levam isso em consideração em sua prática e reflexão profissional, ou simplesmente pensam que gênero é igual a sexo, sendo ambos determinados biologicamente?

Ao lançar tais questões, temos como objetivo principal trazer o debate da análise das relações sociais de gênero no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes aplicado ao curso de Educação Física no ano de 2004; especificamente, nos propusemos a discutir a questão 18 de conhecimentos específicos desta Prova Nacional<sup>5</sup>. Para isso analisaremos e discutiremos as alternativas de repostas apresentadas para a questão mencionada anteriormente.

Após uma meticulosa análise de todos os ENADEs/EF já realizados, percebemos que — no interior da parte dos componentes específicos da prova — apenas três questões (uma em 2004; duas em 2013) abordaram a temática de gênero diretamente, e uma (no ano de 2010) que cita e trata da temática de forma indireta. A questão de número 18,

utilizada em 2004, foi a única que abordou a temática de gênero no esporte ou na Educação Física de forma inconsistente. Essa inconsistência da temática de gênero no ENADE revela o quanto a área necessita de um aprofundamento teórico e prático em relação a “gênero”.

Neste trabalho, todavia, resolvemos considerar como mote para a discussão de gênero no ENADE/EF o dado aparente (Silverman 2007), ou seja, a questão que, simbolicamente e de fato, tira “gênero” enquanto possibilidade de análise da “jogada”. O que queremos dizer é que a questão, utilizada no ano de 2004, se torna um excelente e poderoso indicador da ausência da discussão de gênero na formação profissional de Educação Física, pois se não esta ausente, a discussão aparece de forma enviesada que “não deixa alternativas” para quem entende gênero como uma construção social, histórica e muitas vezes imbricada na corporeidade.

Mas afinal, como a banca que formulou a questão, e suas possíveis respostas, enxerga gênero? Quais visões teóricas e históricas transparecem pela formulação desta questão? Através da análise aprofundada do dado que se apresenta para nos (Silverman 2007), pretendemos responder as nossas questões de pesquisa acima formuladas.

Portanto, essa pesquisa nos faz refletir o quanto a Educação Física e os esportes podem ainda estar contribuindo com a “invisibilidade”, consolidação e “perpetuação” de identidades de gênero fortemente influenciadas por representações histórico-sócio-culturais que se pautam em explicações biológicas para diferenciar e tentar estabelecer o lugar de homens e mulheres na sociedade.

## REVISÃO DE LITERATURA

### GÊNERO ENQUANTO CATEGORIA DE ANÁLISE

Corpo, gênero e Educação Física podem ser vistos, a partir dessas premissas, como uma tríade complexa em vista da diversidade da experiência humana de estar no mundo em uma constante teia de relações sociais. Ao rompermos com o determinismo biológico, compreendemos que o corpo não é produto acabado, imutável, nem algo que podemos “vestir” ou “despir”, mas é forjado, podendo ser manipulado e disciplinado dentro das relações humanas que determinam “padrões” a serem seguidos. O corpo é marca fundamental da existência humana, e nele se dá a possibilidade de estabelecer relações e posições frente à realidade; então, é nessa experiência concreta que ocorrem as relações de gênero, de etnia, de classe entre outras, categorias que precisam ser consideradas para que se identifique a concepção de ser humano predominante no processo educativo em análise.

Assim, a reflexão sobre corpo, gênero, Educação Física e esporte traz inquietações que motivam compreender o corpo interrogando-o e analisando-o pela mediação de

gênero. Nessa chave, assumimos a formulação proposta por Joan Scott (1995: 86), a qual afirma que “gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”.

O conceito de gênero aparece na qualidade de categoria de análise nas ciências humanas em contraposição ao determinismo biológico, as diferenças próprias da anatomia sexual dos corpos foram, historicamente, se constituindo em justificativas para os atributos que “naturalizam” desigualdades, obscurecendo sua grande parcela de construção histórica, social e cultural. “O conceito pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas [...]” (Louro 1997: 22).

“Gênero” é sempre usado em oposição a “sexo” para enfatizar a diferença do que socialmente construído do que é biologicamente dado. “Gênero” e “sexo” possuem compreensões distintas, ou seja, “gênero” se refere a personalidade e comportamento, não ao corpo. “Gênero” tem sido usado para se referir as construções sociais que distinguem/separam o masculino/feminino. (Nicholson 2000),

pretende-se, dessa forma, recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação (Louro 1997: 22).

Incorporamos e atribuímos sentido a essas formas diferentes de perceber os seres humanos em nossa sociedade como homens e mulheres, as desigualdades que vão sendo construídas, não dizem respeito a diferenças físicas, biológicas, anatômicas e fisiológicas e sim, à forma diferenciada de se olhar, de se sentir, de se pensar, de se oportunizar, de se aceitar esses corpos.

No processo de criar cultura, na teia das relações humanas, as imagens acerca do corpo são estruturadas demarcando contornos próprios de gênero. Vivemos sem perceber ou suspeitar que algumas concepções, expressões e diferenciações de matrizes projetadas de modo fixo, irrefutável e natural, são incorporadas em nossas atitudes e saberes de forma acrítica, aceitando-as como verdades absolutas e imutáveis.

Podemos citar como exemplo o nascimento de um ser humano e as atribuições e expectativas de gênero que são construídas à espera da criança. Os pais e as mães já estabelecem uma forma de comunicação, de tratamento e de atitudes que acreditam ser condizentes ao sexo da criança desde o processo de gestação. As diferenças são estabelecidas para os sexos e muitas vezes a supremacia masculina vai se reproduzindo constantemente (Vianna 1997).

Tânia Mara Sampaio (2002: 93) acrescenta que,

além de considerar gênero como uma categoria de análise, é importante considerá-lo uma categoria histórica. Pois não há sociedade que não elabore imagens vinculadas ao masculino e ao feminino, e essas construções são datadas e contextualizadas. As ações humanas não são apenas fruto de decisões racionais, mas se estruturam a partir do imaginário social com seus simbolismos que subsistem nas culturas.

Os processos culturais ao definirem matrizes rígidas e fixas para o sexo masculino e o feminino, tomando por base as diferenças anatômicas, identificadas no nascimento, criam a ilusão da existência de apenas dois sexos e uma masculinidade ou feminilidade. Diversos procedimentos repetidos no cotidiano evidenciam a construção das matrizes de gênero sobre o sexo anatômico, a exemplo das cores, o cor-de-rosa para as meninas e o azul para os meninos. Ou então, os brinquedos, bonecas e panelinhas para as meninas, carrinho e ferramentas para os meninos. O tipo de trabalho, o “pesado” é para homem, o “leve” é para mulher e, comumente, na prática esportiva, futebol e basquete são para os meninos, enquanto ginástica e dança para as meninas. Essas afirmações sobre o que é próprio e aceito para homens e mulheres denuncia a perspectiva linear de que a cada sexo corresponde um gênero e isto por uma determinação biológica.

Além disso, nossa cultura influenciada por oposições binárias tomou como base as diferenças biológicas para qualificar ou desqualificar os seres humanos do sexo masculino ou do sexo feminino. A cultura ocidental afirma um padrão de corpo homem forte, racional e agressivo, por meio de uma sustentação de ordem biológica, assim como afirma para ao corpo mulher o inverso, isto é, fragilidade, sensibilidade, emoção. Guacira Louro (1997: 20-21) comenta que: “Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem ‘científica’, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual serve para compreender — e justificar — a desigualdade social”. E complementa que,

é necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico (Louro 1997: 21).

No entanto, a hierarquização estabelecida entre o que é ser homem e ser mulher não pode tomar por base apenas por uma abordagem biológica e fisiológica, pois as diferenças existentes entre os sexos vêm sustentando discriminações e desigualdades sociais, como se os “órgãos genitais”, entre outros fatores fisiológicos, fossem um meio pelo qual pudéssemos esclarecer os processos de subordinação e dominação historicamente construídos.

Ao longo de nossas vidas estamos constantemente nos constituindo enquanto

sujeitos (homens e mulheres) através das instituições e práticas sociais, em um processo que não é linear, e nunca está finalizado (Meyer 2003: 16).

Então podemos dizer que nos fazemos masculinos e femininos em relação à cultura de onde vivemos, e assim também nos fazemos nas aulas de Educação Física e nos esportes. Um intenso processo social, uma grande teia de relações, ensinamentos e aprendizados acontece nestas aulas por meio da qual os sujeitos se desenvolvem no contexto social concreto, constituindo identidades.

Para Alberto Melucci (2004) o processo de identificação ocorre num mundo de complexidade, de possibilidades e de escolhas que se efetivam como adesão ou combate aos constrangimentos a que os sujeitos estão submetidos. Cada vez mais se torna difícil responder à pergunta: quem sou eu?

um mundo que vive a complexidade e a diferença não pode fugir à incerteza e pede ao indivíduo a capacidade de mudar as formas permanecendo o mesmo [...] O EU, não mais solidamente impermeável numa identificação estável, tem jogo, oscila e multiplica (Melucci 2004:14).

Esta análise de Alberto Melucci permite reconhecer que a identidade não é uma essência, mas um campo de ação social, que se define a partir de um conjunto de relações. Dessa maneira, podemos dizer que o processo de construção da identidade é complexo, pois é através da identidade que o indivíduo se diferencia dos outros e se reconhece em uma comunidade (Neira 2008).

Assim, a construção da identidade em geral e da identidade de gênero, em particular, ocorre em um processo de relação social, por meio do qual o ser humano amplia seus conhecimentos e se reafirma como um ser inconcluso, em uma constante recriação de si e do mundo à sua volta (Melucci 2004; Nunes Filho 1997; Vianna 1999).

E nesse processo, de ampliação de conhecimentos, de (re)construção de si, os seres humanos vão produzindo cultura e sendo modificado por ela. A escola, a educação é um poderoso agente de transformação e/ou de manutenção das desigualdades de gênero existentes na sociedade, o que pode tornar a sala de aula em um espaço propagador de estereótipos rígidos que padroniza percepções, comportamentos, gestos, ritmos e crenças que internalizam visões limitadas sobre o ser humano. Maria Eulina Carvalho (2003: 13) constata que,

[...] a escola é um espaço privilegiado de construção, reforço e legitimação das identidades de gênero, ao oferecer tanto educação formal, quanto informal através de um currículo em ação que se mantém em grande parte oculto na consciência de suas próprias agentes (as professoras). Por isso, entre os fatores de mudança também se deve contar a própria inserção da temática de gênero nas políticas curriculares e conseqüentemente, na formação docente, foco desta análise.

Para essa modificação na Educação Física ou no esporte é fundamental começar a pensar e discutir a formação de professores e professoras da área, considerando-os também inseridos na sociedade e, conseqüentemente, reprodutores ou construtores de novos valores. Disso depreende-se a importância da análise da formação profissional do curso de Educação Física, o que inclui nesse trabalho, os processos que avaliam essa formação (ENADE), buscando identificar a influência da relação sujeito-gênero de professores e professoras, considerando que estas podem ser transferidas para as práticas pedagógicas da Educação Física e do esporte, pois falar de gênero é falar de si mesmo e do outro, é falar da identidade, compreendida na dimensão do encontro entre o eu e o outro, o diferente, o singular.(Melucci 2004).

## O ENADE NO BRASIL<sup>2</sup>

“Na metade da década de 1990, o governo brasileiro iniciou um processo gradual de implementação de um sistema de avaliação do ensino superior”. (Verhine, Dantas, Soares 2006: 292) Esse sistema foi implantado no Brasil através da Lei n.º 9.131 no ano de 1995 com intuito de avaliar todos os cursos superiores. Essa avaliação denominada de Exame Nacional de Cursos (ENC), mais conhecida como “Provão”, era aplicada a todos os alunos e alunas concluintes de diversos cursos. Este “Provão” era uma avaliação periódica anual das instituições e dos cursos de nível superior para então avaliar os conhecimentos e competências técnicas adquiridas pelos estudantes que estavam concluindo a graduação, sendo que, a prova era obrigatória e quem não a fizesse não receberia o diploma. (Polidori, Marinho-Araujo e Barreiro 2006),

o processo teve início em 1995 com a Lei 9.131 (Brasil 1995), que estabeleceu o Exame Nacional de Cursos — ENC, a ser aplicado a todos os estudantes concluintes de campos de conhecimento pré-definidos. Leis subseqüentes incluíram no sistema o Censo de Educação Superior e a Avaliação das Condições de Ensino — ACE, através de visitas de comissões externas às instituições de ensino, mas o ENC, popularmente conhecido como Provão, permaneceu no centro desse sistema. Ainda que inicialmente boicotado em muitos campi, esse exame tornou-se parte da cultura da educação superior no Brasil. Apesar do seu crescimento (de 3 áreas de conhecimento testadas em 1995 para 26 em 2003) e da sua larga aceitação pela sociedade em geral, o Provão foi veementemente criticado por muitos membros da comunidade acadêmica e especialistas em avaliação (Verhine, Dantas e Soares 2006: 292-293).

A principal crítica era que esse sistema de avaliação não conseguia mensurar o

<sup>2</sup> A prova do ENADE é constituída de 40 questões, sendo 30 de conteúdos específicos e 10 de formação geral. (BRASIL 2004c)



tipo de educação superior que estava sendo oferecida. Com isso, mudanças foram debatidas principalmente na transição de governo. Com a entrada do presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, organizou-se uma comissão de trabalho com objetivo de sugerir alterações no sistema de avaliação.

Dessa maneira em 2004, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação Superior – SINAES (Brasil 2004a (Lei n.º 10.861)), o qual é responsável pela criação de implantação de metodologias para a avaliação dos cursos superiores no Brasil. Giovanni Paiva complementa que,

o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004 (Brasil 2004), apresentou um novo modelo de avaliação do desempenho acadêmico, como metodologia hábil à solução dos problemas imputados ao ENC. Desde 2004, quando foi instituído, ao Sinaes é atribuída a responsabilidade pela proposição e implantação de metodologias de avaliação que possam cumprir a atual política de avaliação da educação superior brasileira (Paiva 2008: 33).

Dentro da política do SINAES consta uma nova forma de avaliação dos cursos de graduação do país, essa proposta é conhecida como Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) que substituiu o então ENC, trazendo condições diferentes de avaliação. Uma das diferenças é que enquanto o ENC avaliava somente os alunos e alunas concluintes dos cursos de graduação, o ENADE avalia os alunos e alunas iniciantes e concluintes (selecionados por amostragem), a fim de mensurar o decorrer da formação acadêmica. Além disso, outra diferença é que enquanto o Provão avaliava os cursos anualmente, o ENADE avalia a cada três anos (Paiva 2008),

de acordo com a legislação vigente, no ENADE, a avaliação do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, saberes e competências, ao longo da trajetória vivenciada em cada curso, subsidia-se nas Diretrizes Curriculares, nas oportunidades de articulação teoria e prática, e no modo como as competências foram-se construindo, em função das relações partilhadas e dos contextos vivenciados (Polidori, Marinho-Araujo e Barreyro 2006: 432).

A avaliação está baseada em mensurar o modo como as competências foram se construindo, a relação teoria e prática, ética, relação do saber com processos relacionais e socioculturais, e a ação refletida na escolha das respostas (Polidori, Marinho-Araujo e Barreyro 2006).

Mas de que forma é feita a avaliação? Através de uma prova composta de duas partes: uma de formação geral e outra de componente específico. As perguntas da prova são de natureza discursiva e objetiva, trazendo temas atuais através de estudos de caso, situações problema com respostas de múltipla escolha. A parte de formação geral é comum

a todos os cursos que participam do ENADE buscando mensurar conhecimentos externos ao seu campo específico de conhecimento, ou seja, a realidade brasileira e mundial. A parte de componente específico investiga os conteúdos trabalhados nos cursos explorando vários níveis de habilidades e saberes (Polidori, Marinho-Araujo e Barreyro 2006; Verhine, Dantas e Soares 2006).

O ENADE também aplica um questionário sócio econômico que “... tem a função de compor o perfil dos estudantes, integrando informações do seu contexto às suas percepções e vivências” (Polidori, Marinho-Araujo e Barreyro 2006: 433).

As provas do ENADE são elaboradas por bancas que são supervisionadas por comissões assessoras de avaliação de áreas e comissão assessora de avaliação de formação geral, que são compostas por especialistas de notório saber e atuantes na área. (Polidori, Marinho-Araujo e Barreyro 2006),

estas comissões assessoras, todas formadas por doutores ou pessoal de notório saber em suas áreas de atuação, indicadas por entidades acadêmicas representativas, têm a tarefa de preparar as diretrizes da prova de cada uma das áreas. São essas comissões assessoras que verificam com os elaboradores das provas se as perguntas refletem ou não adequadamente as diretrizes que foram estabelecidas. Quem elabora a prova, no entanto, não é a comissão assessora, mas uma instituição especialmente contratada pelo INEP para tal fim. Nos últimos três anos, este trabalho foi feito pelo Centro de Seleção e Promoção de Eventos — CESPE, da Universidade de Brasília (UnB), Fundação Cesgranrio e Fundação Carlos Chagas (Brasil 2004c: 6).

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes foi realizado pela primeira vez em 07 novembro de 2004 e avaliou os seguintes cursos: Agronomia, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Terapia Ocupacional e Zootecnia (Brasil 2004b) (PORTARIA n.º 1606).

O ENADE do curso de Educação Física, em seu componente específico, trouxe uma questão objetiva que salientava as relações sociais de gênero no esporte. Essa questão além de nos chamar atenção pela relevância da discussão dentro da área nos chamou atenção também pelas opções de respostas que a mesma apresentava.

A seguir, veremos que foram essas opções de respostas que nos motivaram a escrever esse artigo, respostas estas que merecem ser lidas e interpretadas através das lentes de gênero.

A questão 18 do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes aplicado ao curso de Educação Física em novembro de 2004 refere-se à diferenciação na premiação para homens e mulheres no esporte. Na questão, relata-se que na meia maratona do Rio de Janeiro, em 1996, o prêmio oferecido para a categoria masculina foi de R\$ 25.000,00 e para a feminina foi de R\$ 12.500,00; o enunciado da pergunta prossegue informando que esta diferenciação, acontece também em outras competições; ao final, há o questionamento sobre a que se pode atribuir essa discriminação no contexto social vigente. As questões da prova do ENADE são discursivas e de múltipla escolha, a questão 18 é uma das de múltipla escolha e oferece cinco alternativas de repostas, quais sejam: (A) a diferença de *performance* justifica a disparidade na premiação; (B) as mulheres recebem menos porque são também menos exigidas no período de treinamento; (C) o comportamento fisiológico da mulher em uma competição justifica a discriminação econômica; (D) o menor rendimento esportivo das mulheres não atrai a atenção da mídia para as competições femininas; (E) Os homens proporcionam maior e melhor espetáculo, justificando a diferença da premiação (Brasil 2004c).

Diante das opções de respostas, fizemos uma análise das alternativas, procurando agrupá-las por eixo de discussão, tecendo um diálogo com as teorias de gênero, procurando desmistificar visões estereotipadas que enxergam apenas o binarismo antagônico no esporte. Em um primeiro momento discutimos as questões A, B e C que contemplam a discussão sobre gênero, biologia e cultura. Em um segundo momento, abordamos as questões D e E que abrangem a discussão sobre gênero, esporte e mídia.

#### ALTERNATIVAS A, B E C: MULHER, ESPORTE E GÊNERO: SER INFERIOR?

É fundamental estarmos atentos a qualquer forma de discriminação e preconceito, mesmo quando essas aparecem ofuscadas. Podemos notar isso nas alternativas “A - a diferença de *performance* justifica a disparidade na premiação”; “B - as mulheres recebem menos porque são também menos exigidas no período de treinamento”; e “C - o comportamento fisiológico da mulher em uma competição justifica a discriminação econômica”; que dizem respeito à premiação de menor valor oferecida às mulheres, considerando as mesmas inferiores aos homens no que tange à *performance*, treinamento e comportamento fisiológico.

A legislação da Educação Física e dos Esportes, em sua historicidade, imprimiu diferentes papéis assumidos por homens e mulheres em suas práticas corporais e esportivas que, embora com significados próprios aos períodos em que foram vividos, corroboram

num movimento de permanência, reforçando a estereotipia das condutas masculinas e femininas em nossa sociedade (Castellani Filho 2003; Sousa 1994; Soares 2004).

Ao folharmos as páginas que tratam da história da Educação Física no Brasil, apreendemos a ênfase no corpo humano pensado apenas enquanto corpo físico, operando com a ideia de uma “base biológica” universal, constituindo-se fortemente marcada pelos pressupostos médico-higienistas e eugenistas que determinavam — e determinam — práticas pedagógicas objetivando resultados do corpo biológico de homens e mulheres (Castellani Filho 2003).

Esse olhar justifica a participação das mulheres ter sido adiada no esporte durante longo período devido às concepções que exaltavam o mito da fragilidade e da maternidade feminina, baseado no determinismo biológico ou na expressão de Maria do Carmo Saraiva (1999: 62) “sobre o mito da ‘fragilidade’ e do ‘garbo’ femininos, constitui-se, também, o esporte da modernidade”

A concepção de corpo marcada pelo determinismo biológico qualificou o corpo da mulher como menos apto às diversas práticas. Presos em uma ordem biológica que o inferiorizava ou marginalizava, o corpo feminino foi considerado menos forte, menos ágil, menos robusto, ocasionando a proibição às mulheres de realizar diversas modalidades esportivas. O esporte foi desde cedo na história relacionado ao gênero masculino, nessa perspectiva, as atividades esportivas privilegiadas foram as que enalteciam a virilidade masculinidade. Segundo Eustáquia Salvadora de Sousa (1997: 79), “o esporte, ao ser considerado como conteúdo e um instrumento de valorização da masculinidade, limita os objetivos educacionais e o desenvolvimento pessoal das mulheres”,

[...] por muito tempo as atividades corporais e esportivas (a ginástica, os esportes e as lutas) não eram recomendadas às mulheres porque poderiam ser prejudiciais a natureza de seu sexo considerado como mais frágil em relação ao masculino. Centradas em explicações biológicas, mais especificamente, na fragilidade dos órgãos reprodutivos e na necessidade de sua preservação para uma maternidade sadia, tais proibições conferiam diferentes lugares sociais para as mulheres e para os homens onde o espaço do privado — o lar — passou a ser reconhecido como de domínio da mulher, que nele poderia exercer, na sua plenitude, as virtudes consideradas como próprias do seu sexo tais como paciência, a intuição, a benevolência, entre outras. As explicações para tal localização advinha da biologia do corpo, representado como frágil, não pela tenacidade de seus músculos, pela sua maior ou menos capacidade respiratória ou, ainda pela envergadura de seus ossos, mas pelo discurso e pelas representações do corpo feminino que nesse momento se operam (Goellner 2003: 31).

Nos Jogos Olímpicos, a inserção da mulher no universo esportivo, não foi muito diferente do que o retratado nos tópicos anteriores, ao considerar que os “jogos eram realizados com a presença masculina, e naturalmente, o privilégio das disputas olímpicas

ficava a cargo dos homens, que quando vencedores, recebiam todas as homenagens e eram considerados semideuses” (Romero 1990: 13).

Elaine Romero (1990) com a citação anterior nos permite refletir sobre a questão 18 do ENADE, pois essa questão traz a conotação dos homens como semideuses do esporte, a premiação para os mesmos deve ser superior a qualquer outra premiação, a qualquer outra pessoa. Percebe-se que a igualdade de oportunidades nem sempre é concebida, e essas desigualdades criadas são baseadas na biologia que reforça estereótipos de que o corpo feminino não é apropriado às práticas esportivas. Silvana Goellner (2004: 362) destaca ainda que,

o suor excessivo, o esforço físico, as emoções fortes, as competições, a rivalidade consentida, os músculos delineados, os gestos espetacularizados do corpo, a liberdade de movimentos, a leveza das roupas e a seminudez, práticas comuns ao universo da cultura física, quando relacionados à mulher, despertavam suspeitas porque pareciam abrandar certos limites que contornavam uma imagem ideal de ser feminina. Pareciam, ainda, desestabilizar um terreno criado e mantido sob domínio masculino, cuja a justificativa, assentada na biologia do corpo e do sexo, deveria atestar a superioridade deles em relação a elas.

As imagens do ser mulher na sociedade, tatuada por (des)qualificações que são incorporadas na cultura, são perpassadas para diversos setores da sociedade inclusive no esporte. Essa forma reducionista e essencialista de ver-sentir-perceber a mulher subestima, muitas vezes, a capacidade da mulher em transpor modelos hegemônicos e lutar pela sua possibilidade de ser e ser percebida.

O esporte então seria uma possibilidade de uma forma primária de desconstrução de “verdades” então consideradas irrefutáveis, pois consideramos o esporte “como um importante elemento para a promoção de uma maior visibilidade das mulheres no espaço público” (Goellner 2004: 372), mesmo tendo o entendimento que muitas mulheres que praticam esportes possam ainda sofrer preconceitos através do discurso da masculinização de seus corpos ou da minimização da feminilidade hegemônica (Goellner 2004).

Diante dessa discussão, as alternativas (A, B e C) referentes à questão 18 do ENADE do curso de Educação Física, aplicado no ano de 2004 no Brasil, podem ser descartadas enquanto possibilidade de estarem corretas, pois tanto a performance, quanto o treinamento e o comportamento fisiológico da mulher, mesmo sendo diferente do homem, não servem como justificativa para a desigualdade social, e econômica, visto que, em nossa sociedade ainda existe um *pré-conceito* e um *pré-julgamento* das capacidades e habilidades do corpo-mulher para o esporte, e esse olhar que compara e que diminui a mulher no esporte usa enquanto anteparo explicações biológicas para definir e delimitar os limites do corpo e, conseqüentemente da premiação.

As mulheres, em determinados esportes, são constantemente comparadas aos homens, pois esses representam, dentro de um modelo androcêntrico, maior performance e rendimento. Dessa maneira podemos ressaltar que o espetáculo do esporte feminino muitas vezes não é apreciado pela competência de uma ou de várias mulheres em determinadas modalidades esportivas,

o “jogo bonito de se ver” não está relacionado ao jogo em si, nem ao aspecto estético do movimento, das belas jogadas, mas às pernas das jogadoras, às saínhas e as bermudas [...], enfim, associado a uma imagem veiculada e vendida pela indústria cultural sobre determinado padrão de beleza feminina, associada a certa classe social. A estética do jogo confunde-se com “certa” estética corporal (Bruhns 1995: 95).

Como já foi dito e reiterado neste artigo, por muito tempo, uma “imagem” do ser homem e do ser mulher diferenciadas, baseada na concepção biológica predominante, de que o corpo da mulher significa “sexo frágil” e do homem “sexo forte”. Dessa maneira, além de não considerar o corpo da mulher apropriado para determinados esportes, ele também não era considerado um “bom espetáculo” a ser assistido. Maria do Carmo Saraiva (1999: 69), relata sobre o esporte ocidental e seus mitos, afirmando que: “o esporte foi, e ainda é, percebido e executado sob a orientação dos valores e das normas masculinas dominantes [...] é um campo onde, por suas características, o mito do ‘sexo forte’ ainda pode melhor se expressar”.

Os esportes, a par do determinismo biológico, estão intimamente ligados à busca de uma performance concebida como um melhor rendimento desses corpos. O esporte de competição classifica e seleciona os corpos — sejam eles masculinos ou femininos — em mais aptos ou menos aptos, excluindo muitas mulheres e homens da participação de certas modalidades. Porém o acesso às modalidades esportivas tem sido mais restrito às mulheres. Eustáquia Sousa e Helena Altmann (1999: 59) falam sobre essa desigualdade vivenciada na prática esportiva por homens e mulheres, seja ela em uma quadra escolar, em um clube, ou qualquer outro lugar. As autoras chamam a atenção para o fato de que,

essa imagem do esporte continua afastando as mulheres de sua prática. Se freqüentarmos quadras esportivas em algum parque num final de semana, provavelmente encontraremos um número significativamente maior de homens do que de mulheres jogando. Também nas escolas, as quadras esportivas são normalmente ocupadas por meninos durante o recreio e horários livres, o que, até certo ponto, demonstram que eles dominam esse universo.

Além das mulheres “lutarem” para conseguirem seus espaços não só na sociedade

como também nos esportes, a beleza e feminilidade precisam ser exaltadas. As mulheres no universo esportivo também sofrem preconceitos de ordem estética. Antônio Carlos Simões (2004) comenta que a ditadura da beleza caminha lado a lado com as atletas, associando a beleza com a performance, o autor complementa que,

o fato é que a ditadura da beleza caminha cada vez mais rápida e mais poderosa em relação às curvas do feminino que deslumbram os homens. [...] É possível levantar alguns questionamentos sobre a posição relutante de determinados segmentos em observar a mulher desportista e atleta como um modelo de beleza. A ditadura da beleza pode ser divulgada pela mídia, que se ampara na beleza estética das desportistas e para destacar a plasticidade dos movimentos técnicos e táticos das atletas nos ginásios poliesportivos, conjuntos aquáticos e estádios de futebol (Simões 2004: 33).

Jorge Knijnik e Juliana Souza (2004) ainda destacam que a cobertura televisiva muitas vezes dá impressão que os eventos femininos são menos importantes que os masculinos (referente à performance) e que os mesmos serviriam então como um atrativo para um espetáculo maior que viria depois, ou seja, os eventos masculinos.

Essa frase do autor e autora anteriormente citados evidencia então como estereótipos de gênero estão também diretamente arraigados a mídia brasileira, pois ao considerar os eventos femininos inferiores aos masculinos, a mídia explicita a forte influência que sofre do contexto social hegemônico, e como também, (re)produz esse contexto. Evidencia também a aceitação dos jogos femininos que vislumbrem as “belas”, as “musas”, tendo como objetivo trazer e exaltar a “estética”, a verdadeira feminilidade (dos padrões de beleza vigentes) e atrair assim um maior número de espectadores homens,

[...] as jogadoras além de ter que provar sua heterossexualidade através da aparência, pareando as expectativas sociais de feminilidade com o seu corpo de mulher, elas também devem ser belas corporalmente para que possam atrair a atenção dos homens heterossexuais para suas apresentações na TV, o que desperta o interesse da mídia por essas transmissões, que oportunizam e valorizam mais as formas feminis das atletas do que seu esforço, habilidade e competência para a determinada prática esportiva (Ferreti *et al.* 2011: 119).

Tomando então em discussão as alternativas *D* e *E*, percebemos que as duas estão diretamente ligadas à mídia. Se a mídia segue um modelo de oposição e supervalorização do homem em relação à mulher em suas transmissões, no que se refere aos esportes não é diferente.

Mesmo sendo a alternativa *D* a correta segundo gabarito do ENADE, concordar com essa alternativa que afirma que “o menor rendimento esportivo das mulheres não atrai a atenção da mídia para as competições femininas” seria em alguns aspectos

contestar tudo aquilo que foi defendido anteriormente, pois se é verdade que a mídia não se interessa pelas competições femininas, não é possível concordar com a comparação de rendimento. Manifestar que as mulheres apresentam um menor rendimento, significa perguntar: Menor rendimento comparado a quem? Se a resposta for: “ao dos homens”, então estamos voltando à discussão inicial deste trabalho e ressaltando a não aceitação de dualismos, desigualdades, supremacias, dominações, discriminações e preconceitos aos quais *gênero* enquanto categoria de análise nos dá sustentação teórica. As observações feitas à questão *D* servem também como justificativa a não concordância da questão *E* que afirma que os homens apresentam maior e melhor espetáculo justificando assim uma maior premiação.

Essas comparações em relação ao rendimento que coloca a mulher em segundo plano nos remete recordar a expressão tão conhecida utilizada para representar as mulheres em nossa sociedade “o segundo sexo”. Guacira Louro (2003) ressalta que é preciso problematizar as narrativas que instituíram este lugar para o feminino. É preciso discutir o que implica ser o segundo elemento, e o primeiro elemento, ou seja, ser a identidade que serve como referência e ainda as formas que tal representação se faz presente nas práticas sociais e culturais.

Em nossa sociedade, o meio esportivo ainda considera a mulher o “segundo sexo”, pois tem como referência a performance do que considera o “primeiro sexo”, ou seja, dos homens. Essa forma hierarquizada, dualista, pautada em explicações biológicas e fisiológicas não podem ser mais aceitas e levadas em consideração para justificar a disparidade na premiação.

No momento da competição, homens e mulheres executam o máximo de seu rendimento, levando em consideração todo o treinamento e preparação para a prova. Isso é o que deve ser considerado em esportes de alto rendimento, todo o processo que permite que homens e mulheres consigam atingir o ápice e vencer, cada qual, dentro de suas possibilidades e limitações. E, ao final, aos/às melhores colocados/as, as honras da premiação, de mesmo valor, de mesmo peso, de mesmo esforço.

Portanto, considerando a análise feita as alternativas discutidas (*D* e *E*) frente a questão 18 do ENADE do curso de Educação Física, aplicado no ano de 2004 no Brasil, podemos dizer que *nenhuma das alternativas estão corretas*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos que nossa cultura androcêntrica muitas vezes nos coloca em armadilhas do que se sabe, do que se diz e do que se faz. Por isso destacamos que os estudos de gênero apresentam-se como elemento teórico importante para podermos começar a compreender o significado de *ser* homem e *ser* mulher em nossa sociedade, não se



limitando ao fator biológico e fisiológico da diferença anatômica dos sexos, mas sim, por todo um modo singular de *ser-estar* de cada pessoa mundo, revelando a possibilidade de uma diversidade na construção das identidades de gênero edificadas cotidianamente nas relações socioculturais.

É importante trabalhar com a desconstrução de valores absolutos na formação de professores e professoras, para que os/as mesmos/as possam ter a oportunidade de ver, pensar, sentir o ser homem e o ser mulher de maneira abrangente e dessa maneira possam dar novo significado a História da Educação Física como também na cultura esportiva, onde os esportes possam ser um fenômeno social que transcenda preconceitos e discriminações de gênero, raça, classe, etnia.

Em nossa concepção, a questão 18 do ENADE aplicada em 2004 não foi devidamente formulada a partir do que defende as teorias de gênero, ela apresenta incoerências nas opções de respostas que reificam a discriminação, a comparação e com isso a inferiorização da participação das mulheres.

Destacamos a importância do ENADE trazer em suas avaliações mais questões relacionadas a temática de gênero. As discussões sobre as relações de gênero dentro do contexto da Educação Física são necessárias e urgentes e devem ser trabalhadas dentro dos cursos superiores da área, para que este conhecimento extrapole os muros da academia e se concretize não só na prática pedagógica do professor e da professora, como também, nas ações cotidianas.

Além de estar mais presente nas avaliações, acreditamos também que a temática de gênero deve permear os ENADEs aplicados aos cursos de licenciatura em Educação Física. Considerando as três questões específicas sobre gênero aplicadas no decorrer dos anos (como já citado anteriormente) apenas uma — e justamente a que analisamos neste artigo — foi direcionada à licenciatura e ao bacharelado, as demais, só para o bacharelado. Quanto mais o ENADE apresentar questões dessa ordem, mais vai demandar que as teorias de gênero estejam presentes nos conteúdos que compõem as disciplinas do currículo dos cursos superiores de Educação Física.

É importante que educadores e educadoras saibam como os discursos sobre as diferenças são produzidos, os efeitos que eles exercem, quem é considerado diferente, como os currículos representam os sujeitos, e como a sociedade lhes atribui possibilidades e restrições (Louro 2003: 47).

Para uma educação que vise à equidade de gênero, precisa-se estar convencido da necessidade dessa mudança e organizar o conhecimento construído sobre gênero em relação às disciplinas curriculares, aqui especificamente, as disciplinas do curso de formação profissional em Educação Física. Mas antes disso, é preciso incorporar essas questões na própria vida.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL, Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Brasília: MEC/ INEP, nov., 2004c.
- \_\_\_\_\_. Portaria MEC n. 1606, de 1.º de junho de 2004. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 2 jun., 2004b. Seção 1: 11.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior — SINAES. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 15 abr., 2004a. Seção 1.
- BRUHNS, Heloisa Turini. Corpos Femininos na Relação com a Cultura. In: ROMERO, Elaine (Org.). *Corpo, Mulher e Sociedade*. Campinas: Papirus, 1995.
- CARVALHO, Maria Eulina P. de. O que essa História Tem a Ver com as Relações de Gênero? — Problematizando o Gênero no Currículo e na Formação Docente. In: CARVALHO, Maria Eulina P. de; PEREIRA, Maria Zuleide da C. (Orgs.). *Gênero e Educação: múltiplas faces*. João Pessoa: Universitária, 2003.
- CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2003.
- FERRETTI, Marco Antônio de Carvalho et al. O futebol feminino nos Jogos Olímpicos de Pequim. *Motriz: revista de educação física*, Rio Claro, v. 17, n. 1: 117-127, 2011. Disponível em: Acesso em:
- GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulher e Esporte no Brasil: fragmento de uma história generificada. In: SIMÕES, Antonio Carlos; KNIJNIK, Jorge Dorfman (Orgs.). *O Mundo Psicossocial da Mulher no Esporte*. São Paulo: Aleph, 2004: 359-373.
- \_\_\_\_\_. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. *Corpo, Gênero e Sexualidade*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- KNIJNIK, Jorge D. Gênero, um Debate que não Quer Calar. In: KNIJNIK, Jorge Dorfman (Org.). *Gênero e Esporte: masculinidades e feminilidades*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2010.
- \_\_\_\_\_. SOUZA, Juliana Sturmer Soares de. Diferentes e desiguais: relações de gênero na mídia esportiva brasileira. In: SIMÕES, Antonio Carlos; KNIJNIK, Jorge Dorfman (Orgs.). *O Mundo Psicossocial da Mulher no Esporte*. São Paulo: Aleph, 2004: 191-212.
- LOURO, Guacira Lopes. Currículo, Gênero e Sexualidade — O “normal”, o Diferente e o “Excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. *Corpo, Gênero e Sexualidade*. Petrópolis: Vozes, 2003.

- \_\_\_\_\_. *Gênero, Sexualidade e Educação — Uma Perspectiva Pós-Estruturalista*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- MELLUCI, Alberto, *O Jogo do Eu — A mudança de si em uma sociedade global*. São Leopoldo: Unisinos, 2004.
- MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. *Corpo, Gênero e Sexualidade*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- NEIRA, M. G. A Cultura Corporal Popular como conteúdo do currículo multicultural da Educação Física. *Pensar a Prática*, v. 11, n. 1: 81-89, 2008.
- NICHOLSON, Linda. *Interpretando gênero*. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 8, n. 2: 9-42, 2000.
- NUNES FILHO, Nabor. *Eroticamente Humano*. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1997.
- PAIVA, Giovanni Silva. Avaliação do desempenho dos estudantes da educação superior: a questão da equidade e obrigatoriedade no Provão e Enade. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58: 31-46, jan.- mar. 2008.
- POLIDORI, Marlis Morosini; MARINHO-ARAÚJO, Claisy M.; BARREYRO, Gladys Beatriz. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53: 425-436, out.- dez., 2006.
- ROMERO, Elaine. *Estereótipos Masculinos e Femininos em Professores de Educação Física*. Tese. São Paulo. (Doutorado em Psicologia) Instituto de Psicologia, Universidade do Estado de São Paulo, 1990.
- SAMPAIO, Tânia Mara Vieira. Avançar sobre Possibilidades: horizontes de uma reflexão ecoepistêmica para redimensionar o debate sobre os esportes.. In: MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina M. R. (Orgs.) *Esporte como Fator de Qualidade de Vida*. Piracicaba: UNIMEP, 2002: 85-100.
- SARAIVA, Maria do Carmo. *Co-Educação Física e Esportes: quando a diferença é mito*. Ijuí (RS): Unijuí, 1999.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, v. 20, n. 2: 71-99, jul.- dez. 1995.
- SILVERMAN, David. *A Very Short, Fairly Interesting and Reasonably Cheap Book about Qualitative Research*. London: Sage, 2007.
- SIMÕES, Antônio Carlos. O universo das mulheres nas práticas sociais e esportivas. In: \_\_\_\_\_; KNIJNIK, Jorge Dorfman (Orgs.). *O Mundo Psicossocial da Mulher no Esporte*. Aleph, 2004: 23-46.
- SOARES, Carmen Lucia. *Educação Física: raízes europeias e Brasil*. 3. ed. Campinas:

Autores Associados, 2004.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de.. Ensino da Educação Física Escolar para Turmas Mistas: muito difícil! Difícil demais?! *Dois Pontos*, Belo Horizonte, v. 4, n. 31, mar.-abr., 1997.

\_\_\_\_\_. *Meninos, à Marcha! Meninas, à Sombra! A História do Ensino da Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994)*. Tese. (Doutorado em Educação), Pós-Graduação em Educação, UNICAMP, 1994.

\_\_\_\_\_. ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. *Caderno Cedes*, ano XIX, n. 48: 52-68, 1999.

VERHINE, Robert Evan; DANTAS, Lys Maria Vinhaes; SOARES, José Francisco. Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. *Ensaio*. Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, jul.-set., 2006: 291-310.

VIANNA, Cláudia Pereira. *Os Nós do Nós: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo*. São Paulo: Xamã, 1999.

\_\_\_\_\_. Sexo e Gênero: masculino e feminino na qualidade da educação escolar In: AQUINO, Júlio Groppa. *Sexualidade na Escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997: 119-130.

# NOT APPLICABLE: GENDER SOCIAL RELATIONSHIPS IN THE BRAZILIAN PHYSICAL EDUCATION UNDERGRADUATE EXAM

## ABSTRACT

This research analyzes the knowledge and use of physical abilities dissimilarities between men and gender theories in the 2004 Brazilian Physical Education Undergraduate Exam (ENADE). In doing so, we investigate the understanding that future physical education teachers have about gender social relationships. Persistent ideologies in the context of physical education and sport often propagate the idea that bodily and biological differences and even women cause social gender differences; hence, there is the interest in analyzing gender stereotypes in this exam, which addresses gender topics in sport, where we find inconsistencies in their formulation in response options, compromising and obscuring an effective analysis of gender relationships by the prospective teachers in the Physical Education area.

## KEYWORDS

Gender, national examination of student performance, sport, vocational training, prejudice.

## SUBMETIDO EM

Agosto de 2013

## APROVADO EM

Janeiro de 2014

## SOBRE OS AUTORES

### RENATA PASCOTI ZUZZI

Graduada e Mestra em Educação Física pela Universidade Metodista de Piracicaba — UNIMEP. Atualmente é aluna do Programa de Pós-graduação: Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Campinas — UNICAMP, bolsista CAPES e integrante do Grupo de Estudo Interdisciplinar em Sexualidade Humana — GEISH/UNICAMP. Organizou a obra 'Meninas e meninos na Educação Física - Gênero e Corporeidade no Século XXI' pela ed. Fontoura em 2010 (com Jorge Knijnik). Contato: renatazuzzi@gmail.com.

### JORGE DORFMAN KNIJNIK

Licenciado e Mestre em Educação Física pela Universidade de São Paulo com doutorado em Psicologia Social pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo — USP. Atualmente é docente da Uni-

versity of Western Sydney (Austrália), lecionando na School of Education na área de formação de professores primários, bem como, orientando pesquisas de doutorado. É autor/organizador de “Meninas e Meninos na Educação Física - gênero e corporeidade no século XXI” (Fontoura, com Renata Zuzzi), de “Gênero e Esporte: Masculinidades e Feminilidades” (Apicuri) e autor de “Handebol” (Odysseus) e de “A mulher brasileira e o esporte: seu corpo, sua história” (Mackenzie). É autor também de outros livros que tratam da questão de gênero no esporte em nível internacional, tais como: “Gender and Equestrian Sports” (Springer) e “Embodied Masculinities in Global Sport” (FIT).

Contato: J.Knijnik@uws.edu.au.

#### CLEBERSON TAVOLONE BATISTA

Graduado e Mestre em Educação Física pela Universidade Metodista de Piracicaba — UNIMEP. Especialização em Treinamento de Modalidade Esportiva-Natação pela Universidade de São Paulo — USP. Atualmente é professor do Curso de Educação Física das Faculdades Integradas Einstein de Limeira (Limeira-SP). Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase nos seguintes temas: Natação, Treinamento Esportivo e Avaliação Física.

Contato: ctbatista@gmail.com.

# LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LAS UNIVER- SIDADES COLOMBIANAS<sup>1</sup>

LEIDY JOHANNA ORREGO COLORADO  
GLADYS ROCÍO ARIZA SOSA

## RESUMEN

La violencia de género es una problemática que atenta contra los derechos humanos y afecta significativamente a mujeres en diversas condiciones a nivel mundial, en todos los ámbitos sociales, incluyendo el de la educación superior. En Colombia este problema y su investigación se empiezan a visibilizar, en especial desde la primera década del siglo XXI. En el presente trabajo se expone una revisión bibliográfica, desde un marco feminista de interpretación, donde se seleccionaron y analizaron ocho estudios publicados sobre la violencia de género en educación superior en el país. En este contexto con frecuencia, en las relaciones de género se construyen vínculos de forma asimétrica entre hombres y mujeres como pares y con sus superiores jerárquicos, lo cual propicia diversos tipos de violencia simbólica, física, psicológica y sexual que afecta tanto a estudiantes, como a docentes y personal administrativo.

## PALABRAS CLAVE

Violencia de género, educación superior, mujeres, feminismo, derechos humanos.

<sup>1</sup> Al PhD (c) J. Mauricio Taborda Alzate, docente del Departamento de Humanidades de la Universidad CES, por sus valiosos comentarios y correcciones de estilo, los cuales enriquecieron significativamente este artículo.

Los estudios feministas, desarrollados en el ámbito universitario con mayor énfasis desde 1975 (De Miguel 2005: 243), llamaron la atención sobre el complejo tema de la violencia hacia las mujeres en su propio medio académico con mayor interés a partir de los años ochenta del siglo XX (Fernández, Hernández y Paniagua 2005: 50). De igual forma esto se puede corroborar mediante la revisión de las publicaciones de los resultados de diferentes investigaciones a nivel internacional, así como de las iniciativas y prácticas difundidas por numerosas universidades para prevenirla y eliminarla de sus campus (Valls, Aguilar, Alonso, Colas, Fisas, Frutos *et al* 2008).

Según la revisión de estudios efectuada por Valls, Oliver, Sánchez, Ruiz y Melgar (2007) sobre la violencia de género en el contexto universitario, se evidencia que una parte importante de estas investigaciones en el mundo se han desarrollado en EEUU y Canadá. Estas pesquisas señalaron la alta incidencia de violencia física y sexual hacia las estudiantes universitarias estadounidenses, el tipo de relaciones de pareja que entablaban las mujeres abusadas, así como los casos de violencia de género en las citas de las estudiantes canadienses.

Dicha problemática se observa en todos los ámbitos sociales (Valls, Aguilar, Alonso, Colas, Fisas, Frutos *et al*, 2008) y sobrepasa los estereotipos comunes en relación a que únicamente afecta a mujeres pobres, con escaso nivel educativo, inmigrantes o desplazadas, ubicadas en el ámbito doméstico y por causas psicológicas individuales. Por el contrario, este fenómeno afecta a mujeres de todas las edades, clases sociales, culturas y niveles académicos en ámbitos públicos y privados, por determinantes que tienen que ver con las relaciones de poder asimétricas entre hombres y mujeres que se construyen en diferentes contextos políticos, sociales, económicos y culturales.

El análisis historiográfico de la violencia contra las mujeres perfila diferentes designaciones con sutiles diferencias que las hace de alguna forma, insuficientes y sesgadas, lo cual da cuenta del carácter provisional del conocimiento. Las diversas denominaciones presentan tanto posibilidades como limitaciones en lo epistemológico y en la viabilidad política de plantear estrategias para la prevención y la intervención. Entre los términos empleados para designar este fenómeno cabe destacar *malos tratos*, *mujer golpeada*, *violencia doméstica*, *violencia patriarcal*, *violencia familiar*, *violencia intrafamiliar*, *violencia contra las mujeres*, *violencia machista*, *violencia masculina*, *violencia de género o violencia basada en el género*, *femicidio y feminicidio*. Nótese que cada término privilegia una explicación del fenómeno e incluso refleja quién lo propuso, en qué contexto y a quién señala, bien sea como víctima o como agresor (Ariza 2012: 108-118).

Desde los años noventa del siglo XX, en Latinoamérica las denominaciones *violencia de género* y *violencia contra las mujeres* se han empleado indiscriminadamente (Luna 2007). Por su parte la expresión *gender-based violence*, utilizada en la IV



Conferencia Mundial de la Mujer de Beijing en 1995 (ONU 1995) fue traducida al español como *violencia de género* o *violencia basada en género*. Así la ONU (1995) adoptó la definición de *violencia contra la mujer* como “todo acto de violencia basado en el género que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psicológico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de la libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la privada.”

La designación de violencia de género señala a las mujeres como sus principales víctimas, pero sigue invisibilizando a los hombres agresores. Asimismo el término *violencia contra la mujer* se confunde con la definición contemporánea de *violencia de género* (Ariza 2012: 115) la cual, como se expone con mayor detalle en este artículo, puede cobijar incluso a algunos hombres de grupos subordinados y se explica por las asimetrías de poder entre hombres y mujeres, que claramente desfavorecen a éstas.

Como lo demuestran las estadísticas (WHO *et al* 2013) la violencia de género, por su carácter estructural en el patriarcado, es ejercida por los hombres de forma predominante hacia las mujeres pero también hacia otros hombres a quienes se inferioriza por condiciones como etnia, orientación sexual, procedencia geográfica, clase económica, discapacidad, que les hacen proclives a ser discriminados por no insertarse en el modelo de masculinidad hegemónica, según Connell (1997) heterosexual, violenta y androcéntrica.

De acuerdo a las Directrices del International Accounting Standards Committee, IASC (2005: 7), violencia de género “es un término amplio que describe cualquier acto perjudicial perpetrado contra la voluntad de una persona, y basado en diferencias (de género) sociales adscritas entre varones y hembras”. Es llamativo que se emplea el término persona, lo cual permite incluir entre las víctimas además de las mujeres a hombres de grupos subordinados por diversas razones ya enunciadas.

La violencia basada en el género, según Engle (2009), incluye ataques homofóbicos a personas y comunidades institucionalizadas de gays, lesbianas, bisexuales y transgénero. Russell (2007) enuncia que en el marco del conflicto armado, la violencia sexual, como un tipo de esta violencia, también puede expresarse contra hombres y niños a través de formas como violación; mutilación de genitales; tortura, esclavitud y explotación sexual e incesto obligado. Este fenómeno ha sido reconocido por los organismos internacionales de ayuda humanitaria, los cuales han hecho publicaciones y denuncias al respecto.

Sin embargo, la violencia de género hacia los hombres sigue en general sin documentar, pues las estadísticas que se encuentran no representan el problema en todo su alcance; máxime la marcada reticencia a denunciar estos eventos cuando las víctimas son hombres y niños. Al respecto Mayorga (2013) expone según los datos del informe sobre violencia doméstica del Consejo General del Poder Judicial que en el 2011 en España, siete hombres murieron a manos de sus parejas o exparejas: quienes fueron cinco mujeres

y dos hombres. El hecho de que las cifras son significativamente bajas en comparación a los casos de mujeres, quizás explica el escaso abordaje de la problemática desde los ámbitos judiciales y académicos. En la cultura patriarcal predominante, el problema se torna invisible, encubierto y silencioso, pues a un hombre le cuesta más reconocer, manifestar y denunciar que está siendo víctima de este tipo de violencia, dada la frecuente interpretación de ésta como una señal de debilidad que pone en duda su virilidad, generándole sentimientos de vergüenza.

Según Gerda Lerner (1986: 239), el patriarcado es “la institucionalización del dominio masculino sobre mujeres y niños/as en la familia y la extensión del dominio masculino sobre las mujeres en general”. Esto implica que “los hombres ostentan el poder en todas las instituciones importantes de la sociedad y que las mujeres son privadas de acceso a ese poder. No implica que las mujeres carezcan totalmente de poder ni que estén privadas de derechos, influencias y recursos”. De este modo, el patriarcado además de sustentarse en la violencia estructural hacia las mujeres, para mantenerse refuerza la violencia hacia hombres que no se ajustan al modelo hegemónico de varón proveedor, violento, insensible y autoritario.

Este tipo de violencia, según Gil y Lloret (2007), incluye el ámbito simbólico, en el cual las emociones, deseos y carencias en la construcción de los vínculos afectivos tienen un papel fundamental, pues de allí se derivan las diversas maneras de comprender y construir las masculinidades y feminidades contemporáneas.

El concepto de violencia de género es polisémico y no está exento de controversia académica y política, como señala De Miguel (2005: 243-244). A favor de su utilización se encuentra el argumento de que permite develar relaciones sociales asimétricas de poder entre hombres y mujeres, cuyo carácter de construcciones históricas y culturales, significa que son modificables (Puleo 2008).

Las distintas formas de este tipo de violencia atentan contra una gran cantidad de derechos humanos, los cuales están amparados a nivel internacional por diferentes convenciones e instrumentos. Entre éstos se destacan, el derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad, a no ser sometida a tratos crueles, inhumanos y degradantes, la igualdad ante la ley, a circular libremente, libertad de reunión y asociación, al afecto, a la paz y a relaciones personales enriquecedoras, a la protección, al desarrollo personal, a la participación social y política, a la libertad de expresión, y a una salud física y mental óptima. De igual modo se ha reconocido que la violencia de género implica también una violación del derecho a la identidad, ya que fortalece y mantiene la subordinación de la mujer al varón, al igual que la distorsión del ser humano (Rico 1996). Asimismo ésta y sus manifestaciones, aunque no todas, son consideradas como actos delictivos que atentan contra el orden jurídico y las políticas de múltiples países (Iasc 2005).

La educación y en especial la de nivel superior, en la actualidad, representa un papel vital en la distribución en los distintos sectores, de las oportunidades económicas,

socioculturales y simbólicas (Arango Pérez-Bustos y Robledo 2013). Ello significa que en el contexto universitario se presentan tensiones y conflictos que incluyen por supuesto las relaciones de género y que en ocasiones devienen en violencia.

En Colombia, el acceso de las mujeres a la educación superior, no se dio sino hasta el siglo XX, pues estaba reservada para los hombres de una situación socioeconómica privilegiada (Arango, Pérez- Bustos y Robledo 2013). Los estudios sobre el tema se han enfatizado en las experiencias de mujeres que habían estudiado carreras que habían sido durante décadas terreno de los varones, tales como la odontología, el derecho y la medicina, entre otras. Al respecto, Lucy Cohen (2001) señala que la lucha de las colombianas por acceder a educación secundaria y superior en las décadas de 1920 y 1930, significó para esa generación de mujeres, una experiencia llena de dificultades y obstáculos, entre ellos dificultades para obtener sus diplomas universitarios y los posteriores efectos de dicha experiencia en el desempeño profesional y familiar de ellas. Esta generación de mujeres con ánimo abrió el camino por el que posteriormente transitaron otras jóvenes con mayor facilidad, esta revolución silenciosa contribuyó de manera fundamental a una transformación de la sociedad colombiana.

De acuerdo a Goyes y Uscátegui (2007: 219) este proceso de incorporación de las mujeres a la educación superior no estuvo exento de controversias y opositores, como el obispo Diego María Gómez quien en la ciudad de Pasto en 1935 afirmó en una circular dirigida a la comunidad,

“aquí en la ciudad de Pasto, en la Universidad de Nariño, tenemos un grupo de 25 alumnas que reciben sus enseñanzas simultáneamente con los jóvenes en diversas asignaturas. Este hecho tiene el gravísimo inconveniente de ir en contra de las normas de la Santa Iglesia, única que puede hablar autorizadamente en materia de fe y de costumbres y es además funesto porque sienta una doctrina y un precedente que serán imitados en las demás ciudades del departamento. Por lo mismo, prohibimos bajo pena de pecado mortal, a los padres y madres de familia el que continúen enviando a sus hijas a la Universidad, mientras no se les dé a ellas separadamente la enseñanza.”

López (2002) aclara que entre 1945 y 1947 se crearon en los departamentos colombianos de Cundinamarca, Antioquia y Bolívar, los llamados Colegios Mayores de Cultura Femenina, conocidos popularmente como universidades femeninas, gestados en un contexto dinámico en el que se estaban creando nuevas experiencias pedagógicas en el país y todavía no había ningún modelo o institución firmemente consolidado. Estas instituciones lograron ampliar las posibilidades académicas y ofrecer alternativas educativas prácticas a las mujeres, permitiéndoles hacer compatible su vida familiar y profesional. Además representaron el intento de algunos grupos de mujeres por ocupar espacios de poder y crear nuevos modelos sociales de feminidad que correspondieran a los nuevos

tiempos y a sus necesidades.

A partir de la década de 1970, de acuerdo a Arango, Pérez- Bustos y Robledo (2013), en Colombia se dio una expansión de la matrícula en educación superior seguida de un aumento prolongado de la participación de las mujeres. Desde la década de 1990 hasta la actualidad, ellas constituyen alrededor del 51% del total de estudiantes universitarios. Si bien la participación de las mujeres colombianas en las universidades ha logrado mayor representatividad a nivel cuantitativo, ello esconde múltiples desigualdades, pues se observa baja cobertura en la educación superior para los casos de mujeres y hombres jóvenes pertenecientes a sectores populares, grupos indígenas y comunidades afrodescendientes. Además, se encuentran marcadas limitaciones a la presencia de las mujeres en ocupaciones técnicas y tecnológicas. En el contexto universitario, ellas se concentran en carreras de las ciencias sociales y humanas, pero una vez graduadas se advierte una inequidad en cuanto a las posibilidades de ocupar cargos con mayor prestigio o posiciones de poder en comparación con los hombres.

Según Arango, Pérez- Bustos y Robledo (2013) resulta evidente la supremacía de una perspectiva androcéntrica en el ámbito de la educación superior, que incluye las ideas sobre la ciencia, la tecnología, el mérito y los demás valores académicos, los cuales permean las culturas estudiantiles, profesoras y administrativas, además de las prácticas curriculares y extracurriculares. La educación superior colombiana y en especial la educación del sector público en el siglo XXI, se encuentra en un proceso crítico de transformación, donde se está debatiendo el papel fundamental que juegan las instituciones universitarias en el favorecimiento de la movilización social, la inclusión y la equidad, cuestionando las relaciones de género y las inherentes jerarquías sociales que se establecen. En Colombia, esta discusión ha contribuido al desarrollo de leyes y normas para favorecer la equidad de género, como la Ley 1257 de 2008 que pretende erradicar todas las formas de violencia contra las mujeres. En el ámbito universitario es relevante la aprobación del Acuerdo 035 de 2012 que establece una política de equidad de género en la Universidad Nacional de Colombia, la cual le ha permitido establecer alianzas y desarrollar proyectos de cooperación internacional como: Medidas para la inclusión social y equidad en instituciones de educación superior en América Latina (MISEAL) y Fortalecimiento de capacidades relacionadas con la equidad de género en la educación superior (FEGES).

De acuerdo a lo anterior, las condiciones que permiten que emerja y se reproduzca la violencia de género en el contexto universitario colombiano son complejas y merecen estudiarse en profundidad, sin desconocer las estrategias emprendidas por parte de las universidades para contrarrestarlas. Es por esto que se considera necesario analizar los estudios que se han hecho sobre este problema en el ámbito universitario, lo cual permite, reconocer y visibilizar su presencia e impacto y al mismo tiempo hace posible contribuir a la cualificación de las políticas y acciones para prevenirla e intervenirla.

Las reflexiones presentadas en este artículo, desde un marco feminista de

interpretación (De Miguel 2005), permiten examinar las investigaciones abordadas partiendo de una comprensión de lo femenino y masculino como nociones culturales del género, que visibilizan las relaciones asimétricas de poder. Como señala Scott (1989: 84) “Por género, entiendo, no sólo papeles sociales para mujeres y hombres, sino la articulación (metafórica e institucional) en contextos específicos de las concepciones sociales de la diferencia sexual”. Para esta autora el género “proporciona el lenguaje conceptual y es creado por y a través de ese lenguaje” (Scott 1989:90). Así, el lenguaje es abordado como un proceso de significación, el cual se construye de modo relacional y a su vez crea relaciones.

## METODOLOGÍA

Con el objetivo de realizar, una comprensión analítica acerca del estado del arte de los estudios sobre el tema de violencia de género en el ámbito universitario colombiano, se realizó una revisión bibliográfica narrativa cualitativa o no sistemática sobre el tema (Guirao-Goris, Olmedo y Ferrer 2008). Es importante señalar que la diversidad de las preguntas de investigación y las metodologías elegidas en los estudios finalmente analizados, se constituyeron en obstáculos para la realización de una revisión sistemática.

Para la selección de los artículos analizados se tuvieron en cuenta aquellos indicados en bases de datos como EBSCO, Scielo, Lilacs, Pubmed, Google Académico, entre otras, así como repositorios en línea y catálogos de las bibliotecas universitarias y públicas de las principales ciudades de Colombia: Bogotá, Medellín y Cali, así como la consulta a las principales revistas de ciencias sociales y humanas y de estudios de género nacionales. De acuerdo al ingreso de las mujeres en la educación colombiana, con mayor énfasis a partir de la década de los años setenta del siglo XX, se trató de localizar información publicada posterior a esa fecha.

La búsqueda de los artículos, se efectuó teniendo en cuenta los siguientes descriptores: género y educación superior, violencia de género en las universidades colombianas, violencia contra las mujeres universitarias, violencia en la educación superior, violencia sexual en las universidades colombianas, violencia en las universidades colombianas. Algunos de los estudios seleccionados se ubicaron a partir de la bibliografía de los localizados inicialmente. Sin desconocer la violencia de género hacia hombres de grupos subordinados, se aclara que en esta revisión se privilegió el análisis de la violencia hacia las mujeres y su contexto.

Los criterios de selección de los artículos consideraron que las investigaciones fueran:

- Realizadas en el contexto universitario colombiano, en instituciones públicas y privadas.

- Originales (no revisiones).
- Sobre las diversas formas de violencia de género hacia las mujeres de la comunidad universitaria como sexual, física, psicológica o simbólica.
- En mujeres estudiantes, docentes o parte del personal administrativo universitario.

Los criterios de exclusión abarcaron estudios realizados:

- En las instituciones de enseñanza básica y media.
- En otros países latinoamericanos o del mundo.

De esta forma se localizaron 20 artículos y después de una lectura cuidadosa, considerando su relevancia y el cumplimiento a los criterios de selección, las autoras seleccionaron ocho estudios, los cuales correspondieron a investigaciones realizadas y publicadas en el siglo XXI. A continuación se presentan los resultados de estas investigaciones, las cuales se analizaron y discutieron considerando su metodología, de acuerdo a los referentes teóricos presentados en la introducción, para derivar algunas consideraciones finales tras su examen cualitativo. Es importante señalar que dada la variabilidad de la conformación de los universos de estudio y la heterogeneidad de sus referentes teóricos y de sus metodologías, se dificulta la comparación de los resultados descritos.

## RESULTADOS

De los ocho estudios seleccionados, cinco fueron adelantados por instituciones públicas, entre ellas, Universidad Nacional de Colombia, Universidad de Antioquia, Universidad de Caldas y Universidad Industrial de Santander y tres por planteles de carácter privado, la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, la Universidad de Manizales y la Universidad del Norte en Barranquilla.

La investigación de Fernández, Hernández y Paniagua (2005), logró caracterizar la violencia de género en la Universidad de Antioquia en el ámbito laboral, académico y administrativo, así como sus condiciones relacionales, además de abarcar el tema de las percepciones en torno a la homosexualidad en la comunidad universitaria y las situaciones de violencia de género. El estudio de tipo mixto fue de carácter diagnóstico, exploratorio y descriptivo. En su componente cuantitativo con un diseño muestral aleatorio, estratificado y representativo se realizó un sondeo de opinión. En su parte cualitativa empleó como instrumentos diarios de observación participante, entrevistas semiestructuradas a funcionarios-as y directivas de la universidad y para los casos tipo. Los hallazgos de la investigación revelaron que en las tres poblaciones se presentaron amenazas y acoso sexual especialmente en docentes y estudiantes y maltrato en el personal docente

y administrativo. De igual forma llamó la atención que la agresión psicológica fue la más percibida en más 23% de los casos. Se reportó baja percepción de sanción y castigo. Ninguna de las personas encuestadas reportó haber sufrido violación sexual.

En el caso de los docentes se registró agresión verbal en 24% y la discriminación en el 23% de los casos. En relación a las y los estudiantes, la burla y los piropos obscenos fueron manifestados en más del 20% y el 10% de los encuestados se sintieron intimidados, discriminados, controlados en su tiempo, excluidos y acosados sexualmente. En el caso del personal administrativo, las formas de violencia verbal y psicológica, así como el control de su tiempo por terceros se presentó en un 20% seguido por los gestos obscenos, las burlas, los piropos y la discriminación con el 10% de los eventos.

Este estudio además de visibilizar el problema dentro de la universidad, develó que sus expresiones son representaciones que se reproducen y persisten como realidades construidas, las cuales naturalizan formas e interpretaciones sexistas que dan lugar a estructuras de relacionamiento excluyentes y discriminatorias, obstaculizan el ejercicio de los derechos y dificultan la identificación y visibilización de tal violencia. Para el equipo investigador, la violencia de género es estructural y estructurante en la universidad dadas las inequidades del sistema educativo, frecuentemente es invisibilizada por el carácter público y la alta valoración social de la institución y se relaciona estrechamente con otros tipos de violencia.

En la Universidad Nacional (UN) por su lado, (Barreto, 2001 en Fernández, Hernández y Paniagua, 2005) adelantó una investigación sobre la violencia en las relaciones de género, la cual arrojó datos importantes sobre varias formas de violencia ejercidas en la UN, en las relaciones de poder académicas y laborales, concernientes a la diversidad sexual, las relaciones de pareja de estudiantes y empleadas-os, el acoso sexual, la violencia física, los robos y la discriminación por características físicas, personalidad y procedencia. La metodología partió de una fase documental, posteriormente el trabajo de campo se desarrolló a partir de 29 entrevistas estructuradas alrededor de las representaciones sociales de la violencia sexual y de género, así como de casos y medidas de prevención e intervención al respecto. También realizaron 12 entrevistas a profesionales intervinientes y grupos de discusión. Entre los principales hallazgos se resalta que se identificó acoso sexual en las relaciones jerárquicas de poder, tanto en el ámbito académico, como en el administrativo, donde permanece la figura del hombre acosador. Las diversas manifestaciones de violencia de género en esta universidad se sintetizan y se identifican en el saber, la discriminación y descalificación de mujeres y personas homosexuales, entre estudiantes y personal administrativo. En este último, el grupo más desacreditado por estos motivos lo conformaron las secretarías. El modelo patriarcal y androcéntrico estereotipado en la heterosexualidad prevalece, así como el machismo y la inequidad, tanto en las relaciones académicas como en las laborales. Este estudio le permitió a la Universidad Nacional calificar y categorizar el

fenómeno de la violencia de género como un problema fundamental para el logro de la misión de la institución, por lo cual adoptó un compromiso ineludible en la promoción de referentes diferentes, inclusivos e intergéneros y de valores como la solidaridad, el reconocimiento del otro-otra y la convivencia. De igual forma, se hizo evidente el silenciamiento de la problemática, así como las dificultades que devienen con su abordaje e intervención.

En la Universidad de Caldas, Moreno-Cubillos, Osorio-Gómez y Sepúlveda-Gallego (2007), adelantaron un estudio de corte transversal en el año 2004, que pretendía identificar la frecuencia de la violencia sexual dirigida a mujeres estudiantes de programas presenciales de pregrado en dicha institución, mediante 940 encuestas voluntarias y anónimas en 14 programas académicos. En los resultados se encontró que en 298 encuestas de 10 programas académicos, 55 estudiantes, es decir, el 18,4% de las encuestadas, reportaron durante toda su vida universitaria uno o más eventos de violencia sexual en contra de ellas, 84 casos obedecían a acoso sexual y ocho a violaciones. El 48,9% de los casos de acoso sexual y violación fueron perpetrados durante los tres primeros semestres de vida universitaria de las víctimas, señalado por otros autores (Koss, Gidycz y Wisniewski, 1987) como potencialmente riesgoso, el 52,1% dentro de la universidad, específicamente en el salón de clase un 16,3%. En el 71,7% de los casos el victimario fue un hombre, en 2,2% una mujer y en 26,1% no se identificó. El docente fue reportado como el agresor más frecuente (26,1%), lo cual los autores explican debido a un asunto de imposición de poder. El tipo de acoso más reiterado fue el verbal, con 32 casos (34,8%). Los programas académicos con mayor prevalencia de violencia sexual fueron: educación física, agronomía, medicina veterinaria, medicina y enfermería. El grupo investigador interpreta los casos de violencia sexual en la carrera de educación física como parte de “ritos de iniciación” que son efectuados en bandas, identificados en ámbitos deportivos a nivel internacional.

Otra investigación en la Universidad de Caldas, de tipo descriptivo y prospectivo de corte, realizada entre los años 2010 y 2011 se centró en los actos de discriminación y violencia de género que afectaron los miembros de la comunidad universitaria (docentes, administrativos y estudiantes) de la Facultad de Ciencias para la Salud (Moreno, Sepúlveda y Restrepo 2012). Como instrumento de recolección de información se empleó una encuesta. La muestra seleccionada aleatoriamente fue de 292 estudiantes, 88 docentes y 18 integrantes del personal administrativo. Entre los resultados se encontró que el 64,6% de la población total y el 50% de los trabajadores, así como el 40,9% de los docentes y el 72,6% de los estudiantes, ha sido víctima alguna vez de discriminación por aspecto físico, procedencia, género, estrato socioeconómico, orientación sexual y religión y ha sufrido violencia de género. Entre los tipos de violencia que se presentan con más frecuencia en la comunidad universitaria se reportaron abuso de autoridad (36,9%), burlas, gestos o piropos obscenos (26,9%), agresión verbal (23,4%), agresión psicológica



(22,1%) y discriminación por aspecto físico (12,3%). El 4,5% de los docentes y 2,7% de los estudiantes han sido víctimas de abuso sexual y no se identificó ningún caso en personal administrativo. Es llamativo que la mayoría de las víctimas identificadas en esta investigación fueron hombres, lo que ratifica que la violencia de género es un fenómeno que también afecta a los hombres, en especial cuando no se juzgan como exponentes de la masculinidad hegemónica.

Quien ejecutó el abuso de autoridad contra estudiantes fue un hombre en el 68,2% de los casos, docente de la Universidad (74,4%). En contraste, en el personal administrativo (80%), la mayoría de los abusos fueron perpetrados por una docente.

La exclusión se reportó en el 11,3% de los estudiantes y el 11,4% de los docentes encuestados. Los hallazgos encontrados hacen alusión a la mayor vulnerabilidad de las personas pertenecientes a comunidades afrodescendientes de sufrir diversas formas de violencia de género. Los programas académicos con mayor presencia de estas formas de violencia fueron medicina, educación física, enfermería, especialidades médico quirúrgicas y regencia de farmacia.

De este modo, los investigadores de la Universidad de Caldas (Moreno, Sepúlveda y Restrepo 2012) concluyeron que el abuso de autoridad se propiciaba debido a la mayor jerarquía y poder del personal docente y administrativo, tanto hombres como mujeres. Los estudiantes universitarios de minorías étnicas y particularmente las personas afrodescendientes exhiben mayores factores estresores en comparación con otros alumnos y los hacen proclives a la violencia. Entre dichos factores se encuentran: discriminación racial, poca representación en los niveles académicos, y presión de los pares del mismo grupo étnico. Para este equipo investigador, la identificación de dicha problemática en la comunidad universitaria, hace manifiesta la necesidad prioritaria de realizar intervenciones desde el punto de vista administrativo y de bienestar universitario.

En la Universidad Industrial de Santander (UIS), Caballero (2006) realizó en el año 2000 un estudio descriptivo transversal sobre el acoso sexual en el ámbito laboral y académico, en Colombia y en España, con miras a determinar su prevalencia, así como la coerción o la incomodidad sexual infligidas por los hombres a las mujeres, en relación a sus características personales, culturales y laborales. Se determinaron las consecuencias personales y sociales para las mujeres víctimas de diferentes modalidades de acoso sexual. La muestra de 609 mujeres incluyó las estudiantes matriculadas en el segundo semestre del año académico de 2000 en la UIS en la ciudad de Bucaramanga. En los resultados se encontró que la incomodidad, la coerción y el acoso sexual formal constituyen diferentes grados y formas de un mismo fenómeno de violencia sexual, que evidencia la manifestación de una cultura de género asimétrica. De igual modo, en estas conductas, la tolerancia social con los agresores y el menor rechazo o sanción social están en relación directa con la prevalencia de las mismas. Como resalta el autor (Caballero 2006: 444), "Igualmente, la asociación entre variables indica que existe un continuo que une las

conductas de incomodidad, de coerción y de acoso sexual formal en orden creciente de rechazo o sanción social y en orden decreciente de prevalencia”. Se concluyó que dicho acoso es uno de los tipos de violencia sexual que genera un mayor impacto negativo para la calidad de vida de las víctimas, tanto en el ámbito laboral como en el académico y frente a éste es más frecuente encontrar como respuesta la huida de la mujer.

En la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, se realizó un proyecto sobre la violencia de género en población universitaria (Bonilla, Victoria y Lozada 2006), donde se indagó sobre sus manifestaciones, reacciones y justificaciones en los tres escenarios de interacción cotidiana de los estudiantes: la familia, la pareja y los pares. El estudio de tipo mixto, en su componente cuantitativo, empleó una encuesta aplicada a 327 estudiantes, (168 hombres y 159 mujeres), y en el cualitativo se obtuvo la información a partir de tres grupos focales, (desarrollados con 19 mujeres y tres hombres) y siete entrevistas focalizadas (con cuatro mujeres y tres hombres). Se concluyó que en este grupo poblacional prevalece la violencia simbólica, como un fenómeno amortiguado, invisible e insensible aún para sus víctimas. Estos investigadores encontraron que tanto mujeres como hombres sufren violencia simbólica perpetrada tanto por amigos, como compañeros, a través de prácticas como el aislar, burlar, ignorar e insultar. Los resultados indicaron como un elemento común en todos los escenarios analizados, que la relación afectiva, amorosa, parental o de amistad es entendida y naturalizada como de posesión y dominio.

En cuanto a la violencia física se hallaron diferencias, pues se presenta más entre las personas del mismo género (de amigas 2.0% y de compañeras 1,8%). Las mujeres no reportaron violencia sexual por parte de otras mujeres, en cambio los hombres si manifestaron que son agredidos de este modo por otros varones. Las mujeres ejercen en mayor medida violencia simbólica hacia sus compañeras (5.6%). Entre las mujeres el 2.9% reportaron haber sido violentadas por sus compañeros de estudio. Las estudiantes enunciaron como categoría incluida en la violencia simbólica relacionada con el alarde del poder patriarcal, las tácticas permanentes de seducción masculina (Bonilla, Victoria y Lozada 2006).

Los y las estudiantes en general, presentan reacciones proactivas ante sus amigos y compañeros, más que con sus figuras de autoridad como el padre o la madre. Específicamente las mujeres cuando son violentadas presentan una tendencia a mostrar reacciones pasivas ante las figuras masculinas y femeninas, ya sean su padre o madre, lo cual los autores interpretan como una interiorización del mandato patriarcal que impone la obediencia a las mujeres por considerarlas inferiores. Tanto los hombres como las mujeres, ya sea como protagonistas o receptores, frente a compañeros y amigos, dan prioridad a los motivos relacionados con la naturalización de la violencia. En el estudio, además, los investigadores señalaron que se presentan “relaciones mediadas por la segregación y la exclusión, pues en virtud de la pertenencia a una clase social y de ciertos atributos corporales, se establecen unas imposiciones tácitas para ser aceptados o rechazados por sus

pares” (Bonilla, Victoria y Lozada 2006: 63).

En la Universidad de Manizales, Castaño-Castrillón, González, Guzmán, Montoya, Murillo, Páez-Cala, Parra, Salazar y Velásquez (2010) realizaron un estudio de corte transversal para una población de 3.584 estudiantes con una muestra probabilística de 205 estudiantes, estratificada por facultad y género para analizar el acoso sexual, su frecuencia e imaginarios en la comunidad universitaria. Mediante un instrumento diseñado para tal fin, se indagó sobre el acoso sexual antes y después de ingresar a la universidad, quién lo efectuó y lo propició, su opinión sobre qué consideraban un acoso sexual, y cómo debía ser castigado; así como la orientación sexual, la facultad y el semestre al que pertenecía cada consultado. El acoso (frecuencia total de 6,8%) fue perpetrado por docentes (50%) y compañeros de clase (21,4%, hombres y 21, 4% mujeres) durante la estancia en la universidad, específicamente en los cuatro primeros semestres contra 8 mujeres, de las cuales una se reconoció bisexual y 6 hombres, 4 de ellos bisexuales. Únicamente 7,1% de los casos detectados fue denunciado y de éstos solo 66,7% recibió ayuda. En oposición, el 47,1% de quienes fueron acosados fue víctima de chantaje e intimidación para evitar la denuncia, aunque paradójicamente y quizás por la naturalización del fenómeno, el 23,5% de las víctimas consideran que en parte propiciaron el acoso. Es notorio que el 8,3% de los encuestados declaró que alguna vez fue presionado sexualmente a cambio de beneficios académicos y el 1,5% denunció acoso sexual falso con el propósito de obtener beneficios. El estudio concluyó que este tipo de violencia se encuentra presente en la Universidad de Manizales y constituye una vulneración a los derechos fundamentales. Aunque tiene una frecuencia menor que la encontrada en otros estudios en universidades colombianas, se juzga que representa un problema sujeto a intervenir, máxime las importantes implicaciones que tiene para la víctima.

En la Universidad del Norte de Barranquilla, Hoyos, Romero, Valega y Molinares (2009), realizaron un estudio descriptivo con una muestra aleatoria estratificada de 116 estudiantes de distintos programas académicos ofrecidos por la institución. El estudio pretendía determinar la incidencia de las expresiones del maltrato entre pares por abuso de poder y exclusión social. Se empleó un cuestionario para estudiantes, diseñado en España y adaptado para la población universitaria colombiana sobre la experiencia como testigo, víctima o agresor de las distintas manifestaciones de maltrato, la identificación de los escenarios, número de actores y estrategias de solución y comunicación, entre otros. Los resultados confirmaron la presencia de maltrato entre pares a lo largo de todas las edades y semestres, tanto en hombres como en mujeres. Lo anterior predominantemente a través de expresiones de maltrato verbal como el hablar mal de él/ella, poner apodos, seguido de la exclusión social. Se encontró que el 93.1% de los estudiantes expresan haber visto situaciones de maltrato entre compañeros en la universidad, a su vez el 15.5% de estudiantes se reconocen como agresores y el 9.5% como víctimas de este tipo de violencia. Resalta en estas cifras, el alto porcentaje de testigos tanto hombres

como mujeres más que de víctimas o agresores.

Se destaca que sólo las mujeres dijeron percibir agresiones físicas y en el caso de agresiones sexuales, sólo los hombres son los victimarios. Por otro lado, los hombres realizaron agresión verbal directa (insultar 11.5%), e indirecta (hablar mal de él/ella 30.1%); mientras que las mujeres acudieron a poner apodosos ofensivos (21.5%), así como a la exclusión social mediante el ignorar (13.1%) y no dejar participar a sus pares (8.4%).

Los hallazgos mostraron que las manifestaciones que imperan en los estudiantes en contextos universitarios son de naturaleza relativamente sutil, es decir, formas indirectas o encubiertas de la agresión, ya que aquellas manifestaciones que incluían agresiones físicas, intimidación, robos, y amenazas, presentaron porcentajes inferiores al 5%. El equipo investigador además concluyó que este tipo de maltrato es un problema de las relaciones interpersonales que se da al interior de un grupo, atribuyéndose a la preservación de características del ámbito escolar en el contexto de la universidad, además de la poca flexibilidad curricular, lo que facilita que los estudiantes compartan de manera reiterativa en el tiempo con un grupo de compañeros, entablando vínculos con ellos que finalmente llevan a gestar relaciones entre pares.

Los autores (Hoyos, Romero, Valega y Molinares 2009) señalaron que esta situación de maltrato puede analizarse con mayor detenimiento, además reconocieron algunos factores que inciden en ella como la dinámica social y los factores internos de toda institución educativa; específicamente se refirieron a las relaciones asimétricas profesor-estudiante, el clima escolar, el papel de los medios de comunicación, factores familiares, características subjetivas de los estudiantes en conflicto y las prácticas habituales de convivencia, siendo cada uno de ellos adecuado para la dinámica de la vida universitaria. Es llamativo que no analizaron las diferencias de género en cuanto a las formas de maltrato ejercidas y sufridas por hombres y mujeres.

## DISCUSIÓN

De las investigaciones revisadas, cinco corresponden a estudios descriptivos, dos son de tipo mixto y uno es cualitativo. Por ello el análisis de las causas de la violencia de género en el contexto universitario colombiano es difícil de inferir a partir de esta revisión. No obstante, se señalan algunos aspectos llamativos y de acuerdo a los referentes teóricos presentados en la introducción, las autoras sugieren algunas líneas de investigación pertinentes a futuro en el tema.

Entre los hallazgos y aspectos en común en los estudios analizados, se destaca que en dos de ellos (Moreno-Cubillos, Osorio-Gómez y Sepúlveda-Gallego 2007) y (Castaño-Castrillón, González, Guzmán, Montoya, Murillo, Páez-Cala, Parra, Salazar y Velásquez 2010), las estudiantes de los primeros niveles de pregrado universitario son las más

vulnerables de sufrir las diferentes formas de violencia de género. Ello se podría investigar en mayor profundidad, en especial si se consideran las estrategias de afrontamiento que ellas adoptan en los momentos problemáticos, pensando en el poco control de las situaciones, la falta de asertividad en la resolución de conflictos, la inseguridad y el miedo frente a las situaciones nuevas que están viviendo.

El ingreso a la vida universitaria marca un momento de transición importante dentro de la juventud, pues supone una oportunidad de reorganización del mundo psíquico y relacional. En las personas que inician su carrera pueden evidenciarse posiciones muy marcadas, que dan cuenta de la adopción de estrategias donde la movilización se puede dar hacia la interiorización de respuestas pasivas, que las hacen susceptibles a la violencia de género. De otro modo, aquellas jóvenes con estructuras más tendientes a la posición dominante pueden tomar roles activos dentro de las relaciones de poder que empiezan a tejer y que quizás permanezcan y se fortalezcan a lo largo de su vida universitaria y social posterior.

Es importante señalar aquí que los roles asumidos (Pichon-Rivière 2008) y las respuestas ejecutadas, son de carácter dinámico. Es decir que estos roles son concedidos socialmente a partir de unos consensos y pueden cambiar a medida que se transforman los discursos y los acuerdos originales.

En el caso de la violencia de género en la educación superior, pueden darse cambios en estos roles asumidos por víctimas y agresores en el transcurso de la carrera universitaria, moviéndose de una posición activa a una pasiva y viceversa, de acuerdo a los escenarios, situaciones e incluso a las funciones que se asumen, como compañero-a, estudiante, docente, empleado-a o jefe. En cuanto a las diferentes estrategias descritas en los estudios revisados para hacerle frente a la violencia de género, en la investigación de Caballero (2006) la huida se reportó como la más frecuente en el caso de las mujeres violentadas sexualmente por hombres. La condición de víctima en la que mayoritariamente recaen las mujeres, da cuenta de las formas pasivas que ellas adoptan en la resolución, prevención y defensa ante las situaciones de violencia de género, lo cual también es un reflejo de las construcciones socioculturales predominantes del rol de la mujer como un sujeto pasivo, con poca autonomía y débil frente a otro sujeto que ejerce un rol dominante, quedando así en una relación poco equitativa que refuerza la heteronomía femenina y le resta protagonismo frente a la orientación de su vida individual y social.

En este sentido, como en otros tipos de violencia, es importante promover la denuncia, investigación y judicialización de tales casos, con el propósito de minimizar sus secuelas y evitar nuevos casos. Al respecto es llamativo que en la investigación de Castaño-Castrillón, González, Guzmán, Montoya, Murillo, Páez-Cala, Parra, Salazar y Velásquez (2010) el 47,1% de quienes fueron acosados a su vez fueron chantajeados e intimidados con el fin de evitar la denuncia.

Un punto fundamental que facilita la emergencia y reproducción de prácticas de

violencia de género, son las relaciones jerarquizadas, que en el ámbito de la educación superior suelen darse en el marco de las aulas de clase, entre los-las docentes, con las y los estudiantes y en el caso del personal administrativo entre las empleadas y sus jefes. Este tipo de relaciones suponen desde su inicio situaciones asimétricas que crean ambientes propicios para dicha violencia, pues las posiciones de poder adoptadas dotan al victimario de ventajas, mientras a la persona afectada le limita la adopción de conductas activas. Tal es el caso del hallazgo de la frecuencia de los hombres como agresores en siete de los ocho estudios analizados y específicamente de los docentes varones en cuatro de ellos, situación que revela los alcances de una posición dominante en una relación de poder, pues aquí las estudiantes quedan con pocas opciones para salir de este tipo de situaciones, dado que su integridad se ve afectada y ellas cuentan con pocas estrategias de afrontamiento por las razones ya expuestas. Ello sumado a los hallazgos de Castaño-Castrillón, González, Guzmán, Montoya, Murillo, Páez-Cala, Parra, Salazar y Velásquez (2010) respecto a que el 8,3% de los estudiantes encuestados declararon haber sido acosados sexualmente para la obtención de beneficios académicos, lleva a interrogarse sobre si la coerción respecto al rendimiento escolar en el contexto universitario podría jugar un papel importante, lo cual a futuro amerita estudiarse en posteriores investigaciones.

En cinco de las investigaciones realizadas se reportaron cifras muy variables de violencia entre mujeres, en modalidades simbólica (la cual predomina), física y sexual en último lugar. En este sentido, se analiza que la rivalidad entre mujeres ha sido promovida por el patriarcado, como lo señaló Lerner (1990: 214-215 y 316), en su clásico texto sobre los orígenes históricos del mismo. Los hombres han incitado a las mujeres para que se considerasen enemigas las unas de las otras, al dividir las en “respetables” y “no respetables,” según su conducta de exclusividad sexual con un varón y su clase social, lo que implica el establecimiento de relaciones de desconfianza y no de solidaridad, como se promueve en los pactos patriarcales entre los hombres (Amorós 1990:39-53). Afortunadamente, esta rivalidad femenina denunciada por las investigadoras feministas, no ha sido homogénea, pues en no pocas ocasiones han establecido relaciones de fraternidad entre ellas (Ariza 2012: 112).

De igual forma, un tipo de violencia de género que aparece en cinco de las ocho investigaciones analizadas y que merece mayor atención, es aquella que hace alusión a la violencia simbólica, como los piropos y comentarios de todo tipo sobre la apariencia física y la sexualidad de las mujeres, las tácticas de seducción masculina constantes, la discriminación por procedencia, etnia, orientación sexual y personalidad, exclusión social, como expresiones patriarcales habituales y cotidianas, que reflejan estadios incipientes de situaciones de gran vulnerabilidad de ellas, pues implican una alta tolerancia social, invisibilización e incluso naturalización de dicha violencia.

De allí se colige que aquellas mujeres pertenecientes a sectores menos privilegiados, procedentes de áreas rurales, pertenecientes a grupos étnicos o afrodescendientes,

son más proclives a la violencia de género, como efectivamente lo reportaron Moreno, Sepulveda y Restrepo (2012). Lo anterior refleja un entrecruzamiento de categorías como etnia y género, aspecto de gran relevancia para el análisis de la problemática y sobretodo en la ejecución de estrategias y la construcción de políticas incluyentes que prioricen este tipo de poblaciones. En el mismo sentido, el nivel socioeconómico de la víctima amerita investigarse en ulteriores estudios sobre el tema.

Respecto a la génesis de la violencia simbólica Bonilla, Victoria y Lozada, (2006) resaltan que la relación afectiva de pareja, parental o de amistad es con frecuencia asumida como de posesión y dominio lo cual refleja construcciones culturales de género que propician la reproducción de estereotipos androcéntricos, sexistas y violentos.

En cuanto a la violencia entre pares en el contexto universitario Hoyos, Romero, Valega y Molinares (2009) utilizaron como categoría analítica en su estudio el bullying. Al respecto es importante señalar que éste se ha problematizado más en relación a la orientación e identidad sexual de sus víctimas que en relación a las diferencias y asimetrías de género entre hombres y mujeres, como en el denominado acoso escolar homofóbico (Sullivan, Cleary y Sullivan 2005: 255). Así de acuerdo a la revisión efectuada, el bullying o la violencia entre pares en el ambiente universitario desde un enfoque de género configura una veta de investigación relevante en el tema.

Por otro lado, resulta llamativo que las carreras universitarias con más casos de violencia de género sean precisamente las de enfermería, medicina, medicina veterinaria y educación física, las cuales se encuentran enmarcadas dentro del abordaje del cuerpo y el cuidado, siendo éste parte significativa de su objeto de estudio. Este tipo de hallazgos pueden reflejar que las personas que eligen estas profesiones asumen un modo particular de entablar relaciones y de emplear estrategias de afrontamiento que les pueden hacer más susceptibles a la violencia de género. También interrogan sobre las razones implícitas en la elección de este tipo de carreras, por haber experimentado o testificado anteriormente situaciones similares. De igual forma es importante considerar que estas carreras poseen un gran componente socializador dado que en su formación y práctica requieren mucha interacción con personas de distintas condiciones sociales. En este sentido, es pertinente estudiar en mayor profundidad este tema y ahondar en la aproximación al análisis psicológico tanto individual como social de estas elecciones y sus consecuencias en la detección y manejo de casos de violencia de género.

De acuerdo a Fernández, Hernández y Paniagua (2005) y a Hoyos, Romero, Valega y Molinares (2009) puede entenderse que la violencia es estructural y estructurante en las instituciones universitarias investigadas, dadas las inequidades del sistema educativo que reproduce valores patriarcales, androcéntricos y estereotipados en la masculinidad hegemónica, cuya génesis precede al ingreso a la universidad.

De las explicaciones presentadas en los estudios de Barreto (2001 en Fernández, Hernández y Paniagua 2005), Moreno-Cubillos, Osorio-Gómez y Sepúlveda-Gallego

(2007), Moreno, Sepúlveda y Restrepo (2012), Caballero (2006), Castaño-Castrillón, González, Guzmán, Montoya, Murillo, Páez-Cala, Parra, Salazar y Velásquez (2010) y Bonilla, Victoria y Lozada (2006) se puede inferir que las diversas formas de violencia encontradas constituyen diferentes grados de un mismo fenómeno de violencia de género, que evidencia la manifestación de una cultura patriarcal asimétrica que busca imponer el poder y asegurar su mantenimiento.

Aunque no se encontró una investigación específica al respecto, es relevante señalar que en el año 2013 recibieron amplia atención cuatro casos de feminicidios de mujeres entre recién egresadas y estudiantes de la Universidad de Antioquia. De estos delitos ocurridos en la ciudad de Medellín, tres fueron perpetrados por la pareja de las víctimas (Muñoz 2013). Esta grave manifestación de violencia de género hace reflexionar sobre la necesidad de continuar investigando e interviniendo al respecto en el ámbito universitario, considerando las asimetrías de poder, las relaciones con la violencia social colombiana, así como evitando posturas a priori que subestimen el impacto y la gravedad de tales hechos.

## CONSIDERACIONES FINALES

La revisión de los anteriores estudios permite señalar que en Colombia, la investigación de la violencia de género en los campus universitarios se encuentra en crecimiento, en especial desde la primera década del siglo XXI. Hasta entonces, con frecuencia se desestimaba la presencia, los alcances y el impacto de las diferentes formas de este problema en las instituciones de educación superior. La visibilidad del fenómeno representa una acción fundamental en su prevención y manejo y sobre todo le brinda protagonismo a estas organizaciones como un escenario fundamental que puede contribuir en la transformación de los referentes de género para promover la tolerancia, la inclusión, la armonía y el bienestar sociales.

Las universidades como escenarios donde se construyen las relaciones de género, representan también una primera estación dentro del camino a la vida profesional de los hoy estudiantes y posteriormente trabajadores, así que las relaciones cimentadas en la inequidad, construidas y mantenidas en el ámbito universitario, pueden significar aprendizajes nefastos que se pueden replicar en otros espacios, como el trabajo, la vida en pareja e incluso en las siguientes generaciones. Es por esto que la universidad representa un espacio donde se ofrecen excelentes oportunidades para prevenir este tipo de conductas, ya que así como se han promovido valores que facilitan la convivencia pueden adoptarse también nuevas formas de construir las identidades y relaciones de género que posibiliten la construcción de una sociedad más justa, incluyente, respetuosa y tolerante. Lo anterior da cuenta que aún resta mucho por hacer al respecto, pues las generaciones



más jóvenes pueden considerarse el filtro y el reflejo de cómo son, piensan, se comportan y relacionan las y los sujetos en la sociedad contemporánea.

En el contexto universitario colombiano, con frecuencia, las relaciones de género se construyen de forma asimétrica entre hombres y mujeres que se encuentran en vínculos de diverso tipo entre pares, con superiores jerárquicos e incluso afectivas, en diversos espacios de socialización y grupos de pertenencia como los académicos. Estas relaciones posesivas y de poder, no solo están presentes en las relaciones de pareja, como generalmente se señala, sino que se extienden también a las relaciones de amistad, de pares académicos y filiales, lo cual da cuenta que las construcciones culturales de roles género se materializan como instrumentos de dominación, incluso intragénero (evidentes entre mujeres o entre hombres), lo cual propicia la reproducción del sistema patriarcal, estereotipado en la heterosexualidad y el androcentrismo.

El modelo patriarcal propicia su reproducción a través de diversas formas de violencia, entre las que se destaca la simbólica y la sexual. De este modo, en la violencia de género subyacen prácticas discriminatorias y sexistas que se inician desde lo social, lo cultural y lo simbólico, reforzadas por el contenido emocional y el compromiso psicológico de los involucrados en relaciones de este tipo. Como señala Bourdieu (2010), la violencia simbólica está tan interiorizada incluso para sus propias víctimas, que se ha invisibilizado el problema y naturalizado sus prácticas como lo demuestra el estudio de Castaño-Castrillón, González, Guzmán, Montoya, Murillo, Páez-Cala, Parra, Salazar y Velásquez (2010), en el cual el 23,5 % de las y los estudiantes acosados sexualmente consideraban que lo habían propiciado.

De igual forma el hallazgo de mayor violencia en medicina veterinaria, enfermería, medicina y educación física llama a la acción, pues los profesionales de estas carreras con no poca frecuencia deben abordar e intervenir casos de violencia de género en su labor cotidiana, en lo cual las representaciones sociales de quienes prestan servicios inciden de forma relevante, como lo reportó Ariza (2012: 213-241).

Si bien más de la mitad de la matrícula universitaria en Colombia es femenina, las investigaciones revisadas develan que el modelo académico predominante ostenta un énfasis androcéntrico y patriarcal, de modo tal que la violencia de género ejercida hacia las mujeres puede ser interpretada como una reacción de control para evitar la transformación de las relaciones sociales y organizacionales al interior de las universidades. En este sentido, la violencia hacia las docentes y el personal administrativo se ha abordado más como parte del acoso laboral o abuso de autoridad y apenas se empieza a considerar como parte de la violencia de género.

Asimismo, se recomienda ahondar en pesquisas que aborden la comprensión de la subjetividad de las mujeres en la violencia de género en el contexto de la educación superior colombiana. Del mismo modo, puede afirmarse que los estudios sobre violencia de género hacia hombres de grupos subordinados en el ámbito universitario emergen como

un campo de investigación por desarrollar.

En un contexto como el colombiano, signado por un conflicto con más de seis décadas y en medio del proceso de diálogo que se lleva a cabo desde el año 2012 en Cuba, la visibilización, análisis e intervención de la violencia de género en las universidades, contribuirá sin duda alguna a la generación de condiciones favorables a la construcción de una sociedad equitativa e incluyente para todas y todos.

## REFERENCIAS

- AMORÓS, Celia. 1990. "Violencia contra las mujeres y pactos patriarcales." En *Violencia y sociedad patriarcal*. Maquieira, V. y Sánchez, C. (comp). Madrid: Pablo Iglesias 39-53.
- ARANGO, Luz Gabriela, PÉREZ-BUSTOS, Tania y ROBLEDO, Ángela. 2013. "Educar para la equidad". *Boletín Anual*, n. 2. Bogotá: Escuela de Estudios de Género-Universidad Nacional de Colombia: 1-3.
- ARIZA, Gladys. (2012). *De inapelable a intolerable: violencia contra las mujeres en sus relaciones de pareja en Medellín*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- BONILLA, Nelssy, VICTORIA, María Irene, y LOZADA, Mónica. 2006. "Violencia de género en población universitaria". *Revista mexicana trimestral de psicología humanista y desarrollo humano Prometeo*, n. 46: 56-65.
- BOURDIEU, Pierre. 2000. *La dominación masculina*. J. Jordá (trad). Barcelona: Anagrama.
- CABALLERO, María Claudia. 2006. "El acoso sexual en el medio laboral y académico". En Viveros, M. (ed.), *Saberes, culturas y derechos sexuales en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Tercer Mundo: 429-449. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/1539/22/21CAPI20.pdf>
- CASTAÑO-CASTRILLÓN, José Jaime, GONZÁLEZ, Eliana Katherine, GUZMÁN, July Andrea, MONTOYA, Jhon Stiven, MURILLO, Juan Manuel, PÁEZ-CALA, Martha Luz, PARRA, Luisa María, SALAZAR, Tania V, VELÁSQUEZ, Yesica. 2010. "Acoso sexual en la comunidad estudiantil de la universidad de Manizales Colombia 2008. Estudio de corte transversal". *Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología*, n. 611: 18-27.
- COHEN, Lucy. 2001. *Colombianas en la vanguardia*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- CONNELL, Robert W. 1997. "*La organización social de la masculinidad. Masculinidades, Poder, Crisis*". Santiago de Chile: Isis Internacional / FLACSO.
- DE MIGUEL ÁLVAREZ, Ana. 2005 "La construcción de un marco feminista de interpretación: la violencia de género," *Cuadernos de Trabajo Social*, v. 18: 231-348. Recuperado el 15 de enero de 2014 de [revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0505110231A](http://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0505110231A)
- ENGLE, Sally. 2009. "Gender violence". En Forsythe, D. *Encyclopedia of Human Rights*, Oxford University Press, v. 1: 2428.
- FERNÁNDEZ, Sara Yaneth, HERNÁNDEZ, Gloria Estella, y PANIAGUA, Ramón. 2005.

*Violencia de género en la Universidad de Antioquia*. Medellín: Universidad de Antioquia, Departamento de Trabajo Social.

GIL, Eva Patricia, LLORET, Imma. 2007. *La violencia de género*. Barcelona: UOC.

GOYES MORENO, Isabel, USCATEGUI, Mireya. 2007. "¿Discriminación de Género en los Currículos Universitarios?" *Feminismo Ecológico. Estudios Multidisciplinares de Género*. En C. Velayos, O. Barrios, A. Figueruelo y T. López (Eds.) España: Ediciones Universidad de Salamanca, v.1: 206 – 227.

GUIRAO-GORIS, Josep Adolp, OLMEDO, Ángela y FERRER, Esperanza. 2008. "El artículo de revisión". *Revista Iberoamericana de Enfermería Comunitaria*, v. 1, n.1: 1- 25. Recuperado el 15 de diciembre de 2013 de [http://aulanet.umb.edu.co/aulanet\\_jh/archivos/correo\\_umb/060302\\_051\\_A2/9631958\\_ArticulodereferenciaparatodosEl\\_articulo\\_de\\_revision.pdf](http://aulanet.umb.edu.co/aulanet_jh/archivos/correo_umb/060302_051_A2/9631958_ArticulodereferenciaparatodosEl_articulo_de_revision.pdf)

HOYOS, Olga Lucía, ROMERO, Lidia, VALEGA, Sandra y MOLINARES, Carmen. 2009. "El maltrato entre iguales por abuso de poder y exclusión social en estudiantes de una universidad privada de la ciudad de Barranquilla". *Pensamiento psicológico*, v. 6, n. 13: 109 - 126. Recuperado el 22 Enero de 2014 de <http://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/121>

INTER-AGENCY STANDING COMMITTEE. 2005. *Directrices aplicables a las intervenciones contra la violencia por razón de género en situaciones humanitarias: enfoque sobre la prevención y la respuesta contra la violencia sexual en situaciones de emergencia*. Ginebra: Comité permanente entre organismos.

KOSS, Mary, GIDYCH, Christine, WISNIEWSKI, Nadine. 1987. "The Scope of Rape: Incidence and Prevalence of Sexual Aggression and Victimization in a National Sample of Higher Education Students". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Kent State University, v. 55, n.2: 162-170.

LERNER, Gerda. 1986. *The Creation of Patriarchy*. Nueva York: Oxford University Press.

LÓPEZ, Ruth. 2002. "La universidad femenina, las ideologías de género y el acceso de las colombianas a la educación superior 1940-1958". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, n. 4. Recuperado el 26 de Enero de 2014 de [http://virtual.uptc.edu.co/revistas2013f/index.php/historia\\_educacion\\_latinoamericana/article/view/1467/1462](http://virtual.uptc.edu.co/revistas2013f/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1467/1462)

LUNA, Lola G. 2007. "Entre discursos y significados, Apuntes sobre el discurso feminista en América Latina," *La Manzana de la Discordia*, v. 2, n. 4: 85-98. Recuperado el 15 de noviembre de 2013 de <http://www.lolagluna.com/publicaciones/articulos/EntreDiscursos.pdf>

- MAYORGA, Sonsoles. 2013. "El maltrato a hombres, una violencia invisible". *RTVE Noticias*. España. Agosto 11 de 2013. Recuperado el 23 de Enero de 2014 de <http://www.rtve.es/noticias/20130811/hombres-maltratados/729222.shtml>
- MORENO-CUBILLOS, Carmen Leonor, OSORIO-GÓMEZ, Luz Stella y SEPÚLVEDA-GALLEGU, Luz Elena. 2007. "Violencia sexual contra las estudiantes de la Universidad de Caldas Colombia: estudio de corte transversal". *Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología*, n. 582: 115-122.
- MORENO-CUBILLOS, Carmen Leonor, SEPÚLVEDA-GALLEGU, Luz Elena, y RESTREPO-RENDÓN, Luisa Fernanda. 2012. "Discriminación y Violencia de género en la Universidad de Caldas". *Hacia la Promoción de la Salud*, n. 171: 59-76.
- MUÑOZ, Juan Pablo. 2013. "Voces contra el feminicidio". *Educación*. Alma Mater. Universidad de Antioquia. Octubre 31 de 2013. Recuperado a partir de <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bibliotecaAlmaMater/secciones/debate/2013/Voces%20contra%20el%20feminicidio>.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, ONU. 1995. *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*. Beijing. Recuperado el 23 de noviembre de 2013 de <http://www.un.org/esa/gopher-data/conf/fwcw/off/a-20.sp>
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique. 2008. [1985]. *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- PULEO, Alicia. 2008. "La violencia de género y el género de la violencia". En A. Puleo. *El reto de la igualdad de género. Nuevas perspectivas en ética y filosofía política*. Madrid: Biblioteca Nueva: 361-371.
- RICO, Nieves. 1996. *Violencia de género: un problema de derechos humanos. Serie Mujer y Desarrollo: CEPAL*. Recuperado el 23 de Enero de 2014 de <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/5/4345/lcl957e.pdf>
- RUSELL, Wynne. 2007. "Violencia sexual contra hombres y niños". *Forced Migration Review*: 22- 23. Recuperado el 23 de Enero de 2014
- SCOTT, Joan. 1989. "Sobre el lenguaje, el género y la historia de la clase obrera." *Historia Social*: n. 4: 81-98. Recuperado el 25 de enero de 2014 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=121102>
- SULLIVAN, Keith, CLEARY, Mark, SULLIVAN, Ginny. 2005. *Bullying en la enseñanza secundaria: el acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- VALLS, Rosa, AGUILAR, Consol, ALONSO, Maria José, COLAS, Pilar, FISAS, Monserrat, FRUTOS, Lola, GOMEZ, Jesús, PADROS, Maria, RUIZ, Laura, TORREGO, Luis, FLECHA, Ainhoa, LOPEZ, Laura, MELGAR, Patricia, MOLINA, Silvia, PULIDO,

Miguel. 2008. *Violencia de género en las Universidades Españolas*. Barcelona: Ministerio de la Igualdad, Instituto de la Mujer. Universidad de Barcelona

VALLS, Rosa, OLIVER, Esther, SÁNCHEZ AROCA, Montse, RUIZ, Laura, y MELGAR, Patricia. 2007. "¿Violencia de género también en las universidades? Investigaciones al respecto". *Revista de investigación educativa*, n. 251: 219–231.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO), LONDON SCHOOL OF HYGIENE AND TROPICAL MEDICINE, AND SOUTH AFRICAN MEDICAL RESEARCH COUNCIL. 2013. *Global and Regional Estimates of Violence against Women Prevalence and Health Effects of Intimate Partner Violence and Non-Partner Sexual Violence*. Geneva: World Health Organization. Recuperado el 22 de enero de 2014 de [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/85239/1/9789241564625\\_eng.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/85239/1/9789241564625_eng.pdf).

# THE GENDER VIOLENCE IN COLOMBIAN UNIVERSITIES

## ABSTRACT

Gender violence is a problem that violates the human rights, and significantly affects women in different conditions worldwide, in all areas of society, including higher education. In Colombia this problem and its research begins to be visualized, especially since the first decade of the XXI century. This work exposes a literature review, from a feminist framework of interpretation, where we selected and analyzed eight published studies on gender violence in higher education in the country. Often in this context gender relations are constructed asymmetrically between men and women, as peers and with their superiors, which facilitates various types of symbolic physical, psychological and sexual violence, affecting students, teachers and administrative staff.

## KEYWORDS

Gender violence, higher education, women, feminism, human rights.

## SUBMETIDO EM

Stembro de 2013

## APROVADO EM

Abril de 2014

## SOBRE OS AUTORES

### LEIDY JOHANNA ORREGO COLORADO

Psicóloga. Investigadora principal, Joven Investigadora- COLCIENCIAS. Facultad de Psicología, Universidad CES, Medellín, Colombia.

Contato: lorrego@uces.edu.co.

### GLADYS ROCÍO ARIZA SOSA

PhD en Salud Pública, Mg Salud Colectiva, MD. Coordinadora doctorado en Salud Pública, Facultad de Medicina, Universidad CES, Medellín, Colombia.

Contato: gariza@ces.edu.co.

# DISCURSOS DISCRIMINATÓRIOS COMO EXPRESSÃO DE VIOLÊNCIA

MARESSA DA SILVA MIRANDA

## RESUMO

O presente artigo discute o conceito de discriminação a partir de uma perspectiva deliberacionista da democracia e dos direitos humanos, assim como a partir dos conceitos de poder e violência de Hannah Arendt. A democracia deliberativa pressupõe a construção de decisões públicas a partir de um processo de troca de argumentos entre os participantes, com vistas a chegar a consensos ou acordos publicamente motivados. Para tal é necessário que os participantes do debate não só tenham condições iguais de falar e sustentar seus discursos, mas também que sejam ouvidos e considerados pelos seus interlocutores. Para Arendt, é por meio dessa interação pública viabilizada pela linguagem que os homens constroem o poder e a ação política. A discriminação, por sua vez, desqualifica, desautoriza e excluiu sujeitos e grupos, desconsidera o outro como interlocutor válido. Isso faz com que a linguagem seja desnecessária, aniquilando a ação e o poder, e o que sobra é a violência.

## PALAVRAS - CHAVE

Democracia deliberativa, direitos humanos, poder, violência.



A modernização política das sociedades ocidentais, consolidada pelas teorias contratualistas de autores como Maquiavel, Locke, Rousseau e Kant, é entendida como um processo de busca do fundamento do poder e da legitimidade da dominação em elementos intramundanos, racionais, acessíveis e controláveis por meio da ação humana, e que nega os fundamentos divinatórios, religiosos e magicistas do poder que prevaleceram durante a Idade Média. A valorização da racionalidade, capaz de efetuar “a saída do homem de sua menoridade”, que depende da liberdade de se fazer “o uso público de sua razão em todas as questões” (Kant 2008:65), exigiu da modernidade uma postura de ruptura com valores tradicionais, pelos quais o reconhecimento estava associado ao *status* social que um membro da coletividade alcançava, e de construção do reconhecimento por meio do *status* de cidadão igualmente deferido a todos os membros da sociedade política (Honeth 2003).

As sociedades modernas são, pois, marcadas pela dessacralização da política, pela destranscendentalização do poder e pela pluralidade de modos de vida e práticas sociais, e contam com a participação cada vez maior dos distintos indivíduos e grupos nas discussões afetas à organização política, social e jurídica. Assim, a ampliação do debate e da participação é decorrente tanto da problematização de instituições antes tomadas como garantidas e impositivas por si mesmas (religião, família, costumes), quanto da própria possibilidade de ampla participação e dissenso, decorrentes da consolidação da democracia como sistema de organização das instituições políticas e sociais, que viabiliza aos indivíduos viverem como cidadãos livres e iguais para construir e mudar as suas formas de vida.

A multiplicidade de temas e a ascensão de novos atores políticos, por sua vez, demandam o aperfeiçoamento do sistema democrático, visto que o voto e a representação já não são suficientes para satisfazer o clamor de legitimidade e de autonomia exigido por membros de sociedades cada vez mais complexas e plurais (Bohman 2007; Putnam 2002)<sup>1</sup>. É nesse quadro que a democracia deliberativa desponta como uma proposta normativa que visa complexificar os discursos e qualificar as decisões, a partir de interações públicas abertas à participação de todos os interessados, por meio de trocas de argumentos e razões concernentes a todo e qualquer tema que seja problematizado na esfera pública. Em outras palavras, a deliberação pretende viabilizar a participação mais ampla possível dos afetados pelas decisões coletivas, no sentido de permitir um choque público

<sup>1</sup> Não se trata, é claro, de substituir o voto e a representação política pela participação direta e plebiscitária nas decisões públicas, mesmo porque ambos os institutos representam conquistas históricas cujo simbolismo está arraigado na ideia de democracia. Ademais, em sociedades de massa, é impossível abrir mão da representação, que está presente, inclusive, nos institutos deliberativos (como nos conselheiros dos conselhos de direitos e os delegados de conferências).

de discursos a partir de argumentos justificáveis publicamente. Assim, um dos pressupostos é que, na deliberação, todos os atores e discursos devem ter iguais oportunidades de se manifestar e demonstrar as razões pelas quais um argumento é melhor<sup>2</sup> que outro e deve prevalecer.

Não obstante, as interações na esfera pública ainda são marcadas por discursos hegemônicos, ou seja, discursos que sustentam um “conjunto de histórias e conhecimentos técnicos difundidos pela sociedade, que transmitem as generalizações amplamente aceitas de como a sociedade opera” (Young 2003: 685), que dificultam a visão crítica das premissas e possíveis alternativas para os conflitos sociais. A dificuldade aumenta quando lidamos com a afirmação dos direitos humanos de minorias políticas, como negros, mulheres e homossexuais, já que os sujeitos pertencentes a estes grupos foram historicamente “privados de chances iguais de vida no meio social” (Habermas 2007: 238).

Considerando que esses direitos são pressupostos de participação de cidadãos livres e iguais na formação racional da vontade coletiva, sua institucionalização e ampliação é resultante de conflitos deflagrados por grupos para os quais os direitos até então deferidos não se mostraram suficientes para garantir-lhes a reciprocidade na deliberação pública e na tomada de decisões políticas. Assim, a afirmação de direitos humanos exige que determinados discursos que desqualificam o falante (discursos homofóbicos, racistas, machistas, discriminatórios de alguma forma) e, por isso, invalidam seus argumentos, sejam superados.

Mas essa superação não é simples. Cotidianamente representantes de elites simbólicas (Dijk 2012) como políticos, líderes religiosos e profissionais da mídia exercem o controle do debate público e sustentam discursos que articulam diversas formas sociais de discriminação, gerando uma violência que se apresenta como desqualificação, exclusão, não reconhecimento, humilhação e opressão de pessoas e/ou coletivos. A violência gerada por estas desigualdades apresenta-se de uma forma perversa, pois é quase sempre refinada e justificada, mas não menos danosa para a vítima.

Definir, pois, o que seja um discurso discriminatório, e criar mecanismos para superá-lo, são desafios que a democracia deliberativa deve enfrentar, tanto para assegurar seus pressupostos normativos de participação ampla e isonômica dos atores políticos e de construção de decisões por meio do intercâmbio de argumentos justificáveis publicamente, quanto para se consolidar enquanto modelo institucional de produção de decisões legítimas.

No presente artigo será feita uma análise sobre a relação entre democracia deliberativa e direitos humanos, visando demonstrar como a ampla participação na deliberação

<sup>2</sup> A *força do melhor argumento* é a premissa utilizada por Habermas para que os participantes de uma interação linguística entrem em um acordo obtido ‘comunicacionalmente’. Melhor argumento é aquele que tem maior pretensão à verdade, ou seja, aquele argumento sobre o qual a maior parte dos participantes do discurso concorde.

pública só é possível na medida em que todos os sujeitos implicados forem reconhecidos como igualmente capazes de participar do debate político. Posteriormente, pretende-se demonstrar como discursos discriminatórios, ao desqualificar e desautorizar sujeitos e grupos, inviabiliza a linguagem e leva à violência, que é, aos olhos de Hannah Arendt, incompatível com a linguagem.

## DEMOCRACIA DELIBERATIVA E DIREITOS HUMANOS

A teoria deliberativa tem como proposta normativa viabilizar a troca pública de argumentos entre atores participantes de uma interação comunicacional, com o objetivo de se chegar a acordos ou consensos para a resolução dos conflitos.

Não apenas a deliberação enquanto forma de resolução de conflitos, mas a democracia deliberativa enquanto forma legítima de construção do poder do Estado e de integração da sociedade política é objeto de estudo por parte de diversos teóricos deliberacionistas, dentre os quais se destacam Chambers (2003), Mansbridge (2010), Bohman (2007) e Habermas (2003b). De forma geral, os teóricos da democracia deliberativa asseveram que o uso público da razão é constitutivo do processo democrático, ao mesmo tempo em que a observância dos direitos de participação nos procedimentos de tomada de decisão política e de comunicação é fundamental para a construção de decisões vinculantes legítimas e do direito democrático.

Chambers (2003) descreve alguns elementos clássicos que entende como fundamentais para uma teoria da democracia deliberativa,

uma teoria da democracia deliberativa é uma teoria normativa que sugere formas de como podemos aprimorar a democracia e criticar instituições que não vivem conforme o padrão normativo. Em particular, ela afirma ser uma forma mais justa e mesmo democrática de lidar com o pluralismo do que os modelos de democracia agregativos e realistas. [...] Uma teoria democrática centrada na discussão substitui uma teoria democrática centrada no voto. Visões centradas no voto veem a democracia como uma arena na qual preferências e interesses fixos competem via mecanismos justos de agregação. Em contraste, a democracia deliberativa foca-se no processo comunicativo de formação da opinião e da vontade que antecede ao voto. A prestação de contas (accountability) substitui o consentimento como o núcleo conceitual da legitimidade. Uma ordem política legítima é aquela que poderia ser justificada para todos aqueles que vivem sob as leis. Assim, a responsabilidade é entendida principalmente em termos de “prestar contas” de algo, ou seja, articular publicamente, explicar, e, o mais importante, justificar as políticas públicas (Cham-

Essa definição normativa da democracia deliberativa, pela qual podem ser consideradas legítimas aquelas normas cujos implicados possam participar por meio de discursos racionais, nos quais os melhores argumentos serão capazes de convencer os participantes para a tomada de decisões melhores para todos, é criticada em vários pontos por deliberacionistas contemporâneos, que entendem que o modelo normativo precisa ser “preenchido” com outros elementos presentes nas práticas interacionais cotidianas que não devem ser ignorados, sob pena de transformar o modelo normativo da democracia deliberativa em um ideal não alcançável.

Partindo da afirmação de que o conceito clássico de deliberação é insuficiente para um governo baseado na diversidade de opiniões e de interesses, Mansbridge *et al.* (2010) desenvolvem expansões no conceito de deliberação. Sua preocupação principal é que termos como “padrões racionais”, “melhor argumento” e “preocupações comuns” excluam da deliberação interesses particulares e formas de negociação indispensáveis para o esclarecimento do conflito e para a estruturação do desacordo em momentos em que os conflitos de interesses e valores mostram-se irreconciliáveis. Os autores defendem, então, que argumentos de interesses próprios, de negociação e barganha, e argumentos de poder coercitivo<sup>4</sup> podem e devem ser considerados em processos deliberativos de decisão, desde que o critério de justificação mútua, enquanto possibilidade de um indivíduo de dar razões que fundamentam argumentos postos em deliberações para convencer ou persuadir outros participantes discordantes, seja observado.

Dryzek (2010) e Chambers (2009), por sua vez, preocuparam-se em resgatar a importância da retórica e da conversação para a democracia deliberativa. Chambers afirma que as teorias deliberativas têm se preocupado muito em analisar os mini públicos, como se estes pudessem ser a “solução” para a questão de como grandes grupos poderiam realmente deliberar conjuntamente, mas deixam de pensar como a democracia de

<sup>3</sup> “Deliberative democratic theory is a normative theory that suggests ways in which we can enhance democracy and criticize institutions that do not live up to the normative standard. In particular, it claims to be a more just and indeed democratic way of dealing with pluralism than aggregative or realist models of democracy. [...] Talk-centric democratic theory replaces voting-centric democratic theory. Voting-centric views see democracy as the arena in which fixed preferences and interests compete via fair mechanisms of aggregation. In contrast, deliberative democracy focuses on the communicative processes of opinion and will-formation that precede voting. Accountability replaces consent as the conceptual core of legitimacy. A legitimate political order is one that could be justified to all those living under its laws. Thus, accountability is primarily understood in terms of “giving an account” of something, that is, publicly articulating, explaining, and most importantly justifying public policy.”

<sup>4</sup> O termo “poder” é entendido aqui como a capacidade que alguém tem de produzir resultados conforme suas preferências ou interesses, e “poder coercitivo” como “as preferências e interesses de A levarem B a fazer (ou alterar a probabilidade de que B fará) o que B não faria a não ser por meio da ameaça de sanção e do uso da força” (Mansbridge *et al* 2009: 80) (tradução nossa). Mas, para a deliberação, os autores admitem apenas o uso do poder coercitivo, que exige a vontade do outro, e não o uso da força, que anula a vontade do outro.

massa pode ser mais deliberativa. Essa preocupação pela deliberação democrática em detrimento da democracia deliberativa afasta das discussões o público massificado e as conversações cotidianas realizadas em espaços públicos informais.

O que se coloca em questão é que, numa democracia plural, as várias formas de expressão da vontade e da opinião dos diversos grupos devem ser consideradas e valorizadas, mesmo se não ocorrerem em espaços institucionalizados, nos quais todos os pressupostos normativos da deliberação estejam presentes. Qualquer forma de discurso que leve o indivíduo a pensar/refletir sobre a ação futura deve ser considerada como um passo para tornar o público massificado mais deliberativo. Por isso, Chambers destaca a importância da retórica para a democracia deliberativa.

Dryzek, por sua vez, está mais interessado em como a representação nos sistemas democráticos pode ser cada vez mais plural. Sua primeira asserção é que a representação não deve ser entendida como a representação de pessoas, mas sim de argumentos, de pontos de vista, de múltiplas audiências e seus compromissos em diferentes arenas e fóruns. Ele aposta, então, que a retórica pode ajudar na constituição de sistemas deliberativos e de atores reflexivos, na medida em que suas formas de persuasão – pelo argumento (*logos*), pelas virtudes do orador (*ethos*) e pela emoção (*pathos*)<sup>5</sup> – podem levar a uma razão pública, definida como “uma justificação em termos que todos podem aceitar” (Dryzek 2011: 321).

Já Habermas entende o processo democrático como ponto empírico principal do paradigma deliberativo, pelo qual a legitimidade das decisões é resultante de um procedimento de formação da vontade que garanta “a publicidade e transparência do processo deliberativo, a inclusão e igual oportunidade de participação e uma expectativa justificada de resultados razoáveis” (Habermas 2006: 413). O Estado de Direito Democrático pressupõe uma abertura cognitiva dos elementos do mundo da vida e do próprio direito a partir de discussões públicas que fornecem argumentos públicos acessíveis igualmente a todos os cidadãos, cujo resultado deve ser o reflexo da razão humana comum como base epistêmica para a justificação de um poder do Estado secular, independente da legitimação religiosa, moral, ética, pragmática ou de interesses privados.

Pode-se concluir que, a despeito das discordâncias e críticas dos diversos autores ao conceito clássico de democracia deliberativa, há um cerne fundamental que aparece em todos os deliberacionistas: o choque público de argumentos justificáveis.

Seja enquanto discursos racionais, nos quais os melhores argumentos prevalecerão e serão capazes de convencer os participantes para a tomada de decisões melhores para todos, como no modelo clássico, sejam argumentos de interesses próprios, negociação, barganha e de poder coercitivo, desde que mutuamente justificados, ou mesmo

<sup>5</sup> Tanto Dryzek quanto Chambers resgatam o significado de retórica de Aristóteles, que afirma que retórica é a arte de persuasão nestas três formas: *logos, ethos e pathos*.

discursos retóricos e de conversação que levem a uma justificação que pode ser aceita por todos, qualquer argumento pode ser utilizado em uma democracia, que pressupõe a liberdade e a autonomia do cidadão, desde que justificado publicamente a partir da troca de razões, ou seja, deliberativamente.

Mas o que significa “qualquer argumento justificável publicamente”? Qualquer justificativa para os argumentos é válido? Argumentos que atrapalham, ou mesmo impedem, a manifestação de indivíduos ou grupos, como discursos que pregam a violência, o racismo, a homofobia, e outras práticas discriminatórias, podem ser utilizados?

O estabelecimento de procedimentos de participação dos indivíduos na ordem política para a constituição do sistema de direitos ao qual estão submetidos, ou seja, a possibilidade de que os afetados pelas normas se vejam como coautores das mesmas, é pressuposto para se considerar a norma legítima. A autonomia pública, enquanto a possibilidade de se auto legislar, deve ser o resultado de discursos de atores que agem comunicativamente, tendo em vista chegarem a princípios intersubjetivamente partilhados. A esfera pública deliberativa não é, pois, uma arena de disputas de indivíduos e seus atributos, assim como não é uma conversa “cara a cara” entre atores, mas sim um espaço de troca de choque de argumentos e manifestação de interesses que possam ser sustentados publicamente.

Mas além da criação de espaços deliberativos que viabilizem a ampla participação dos cidadãos nas decisões políticas, há outra dimensão da democracia que não pode ser negligenciada: a afirmação e respeito aos direitos humanos. O exercício da cidadania pressupõe a implementação de direitos fundamentais que garantam as condições materiais de formação do indivíduo e os direitos de liberdades públicas para participação do processo político, cujos resultados serão regras firmadas a partir de uma concordância racionalmente motivada.

Direitos humanos são “direitos fundamentais que cidadãos livres e iguais devem outorgar-se reciprocamente” (Habermas 2013: 4). Esse conceito abstrato é preenchido substancialmente com direitos positivos que em cada tempo histórico vão se consolidando em um núcleo mínimo de direitos necessários ao desenvolvimento digno de todo ser humano, em suas particularidades enquanto indivíduo e enquanto pertencente a determinada sociedade. Nesse sentido, Honneth (2003) sustenta que a ampliação das pretensões jurídicas da sociedade moderna pode ser entendida como um reflexo da luta pelo reconhecimento que adiciona novos pressupostos para a participação na formação racional da vontade coletiva. Analisando a evolução das chamadas “gerações de direitos”, dos direitos de liberdade do século XVIII, passando pelos direitos políticos de participação do século XIX até os direitos sociais do século XX, ele afirma que “[...] a imposição de cada nova classe de direitos fundamentais foi sempre forçada historicamente com argumentos referidos de maneira implícita à exigência de ser membro com igual valor da coletividade política” (Honneth 2003: 91).

A ampliação de direitos humanos mostra, sob a pressão de grupos desfavorecidos, que os direitos anteriores não foram suficientes para dar a todos os implicados a condição necessária para a participação igual num acordo racional. Por isso o cerne para a compreensão dos direitos humanos é sua constante construção e reconstrução histórico-política<sup>6</sup>, cujo reconhecimento e positivação na ordem jurídico-política de determinada sociedade representa um ganho de dignidade ao ser humano da qual os Estados não podem abrir mão.

Esse fazer e refazer constante dos direitos humanos exige uma abertura permanente da deliberação. Poder debater não só argumentos já presentes em uma interação pública, mas também elementos não antes tematizados, permite a problematização irretida de valores, crenças, padrões culturais, de comportamento, de sociabilidade e demais elementos do mundo da vida e possibilita que a autocompreensão ético-política de uma sociedade seja alterada.

É neste sentido que James Bohman afirma que os direitos humanos são a força normativa da democracia, e que o direito a iniciar uma deliberação não é um dentre tantos direitos humanos, mas sim compreende o mínimo democrático,

a democracia é o controle popular sobre a tomada de decisão feita em um sentido específico: ela é a interação entre a liberdade comunicativa assim manifestada na esfera pública e os poderes normativos pelos quais as pessoas criam e controlam seus direitos, obrigações e status deonticos. Direitos humanos fundamentais são precisamente tais poderes normativos, dos quais o mais básico é o direito de iniciar uma deliberação (Bohman 2007: 5) (tradução livre).<sup>7</sup>

Young (2003) corrobora o posicionamento de Bohman. Mais do que poder participar de uma discussão, o procedimento deliberativo deve deixar aberta a possibilidade de se iniciar discussões que coloquem em questão temas aparentemente indiscutíveis em debate, pois só assim os argumentos hegemônicos podem ser criticados e modificados.

Se os direitos humanos são direitos que devem ser reciprocamente atribuídos a todos os seres humanos, o princípio da igualdade aparece como fundamental. E, em sociedades modernas marcadas pela complexidade e pelo pluralismo, este princípio vai muito além da máxima liberal da igualdade perante a lei, assim como deve superar uma

6 Entender que os Direitos Humanos são um construto sócio-político é fundamental para solapar a ideologia do direito natural e da naturalidade de padrões hegemônicos de comportamento. Os direitos humanos não são inerentes aos indivíduos. A conquista destes direitos é fruto de lutas dos movimentos sociais para saírem da invisibilidade e pelo reconhecimento e respeito de suas peculiaridades que implicam tratamento legal específico, ou mesmo na disciplina jurídica igual para circunstâncias aparentemente distintas.

7 "Democracy in this view is popular control over decision making in a specific sense: it is the interaction between communicative freedom as it is manifested in the public sphere and the normative powers by which people create and control their rights, obligations, and deontic statuses. Fundamental human rights are then precisely such normative powers, the most basic of which is the right to initiate deliberation".

igualdade padronizadora. A igualdade deve ser compreendida como o igual direito à diferença, a uma dignidade que não se diminui ou desvaloriza devido a diferenças de identidade, personalidade e modos de vida. Amy Gutman, na introdução do livro *Multiculturalismo*, (1998), afirma que,

o pleno reconhecimento público da igualdade dos cidadãos exigiria, assim, duas formas de respeito: 1) em relação ao caráter único das identidades dos indivíduos, independentemente do sexo, da raça ou da etnia, e 2) em relação àquelas atividades, práticas e modos de perspectivar o mundo que são particularmente valorizadas por, ou associadas a, membros dos grupos minoritários... (Gutman 1998: 27)

Se os direitos humanos são, pois, imprescindíveis para o desenvolvimento digno dos indivíduos, sua não observância e/ou violação por parte do Estado e dos membros da sociedade política deve ser proibida, inibida, censurada e sancionada, e o incentivo à tolerância e ao reconhecimento devem ser objetivos das políticas públicas de promoção dos direitos humanos.

Para uma melhor compreensão analítica, faz-se necessária a definição de dois termos correlatos, mas distintos: o preconceito e a discriminação. Roger Raupp Rios (2008) define preconceito como a percepção negativa de indivíduos e grupos e as representações sociais conectadas a eles, e discriminação como expressão negativa do preconceito, que produz violação de direitos de indivíduos e grupos<sup>8</sup>. O preconceito pode levar à discriminação que, por sua vez, representa necessariamente a violação de direitos de outrem. Bandeira e Batista (2002), por sua vez, afirmam que o preconceito implica sempre uma relação social com “o outro diferente”, a partir da negação ou desvalorização da identidade do outro e da supervalorização da própria identidade, gerando uma dinâmica discriminatória de inclusão e exclusão com base em semelhanças e diferenças, em hierarquias e poderes diferenciados.

Para se chegar ao pleno respeito à diversidade e à identidade inconfundível de cada indivíduo e de grupos, suas simbologias e formas de agir, é fundamental a implantação de políticas de reconhecimento que promovam, em longo prazo, o asseguramento de identidades coletivas e de direitos subjetivos distintos dos padrões hegemônicos de comportamentos e valores, ou seja, que combatam o preconceito. Mas, em curto prazo, o Estado precisa elaborar medidas de não-discriminação, de forma a censurar e mesmo criminalizar atitudes discriminatórias, e promover políticas públicas para a compensação

<sup>8</sup> Trabalhamos, aqui, com a perspectiva da discriminação negativa, que exclui e desqualifica sujeitos e grupos e cria uma situação de hierarquia social na qual o discriminado é rebaixado a uma situação de menos dignidade em relação àquele que pratica a discriminação. Entendemos, com Rios, que a chamada discriminação positiva, que são medidas de diferenciação de grupos e indivíduos historicamente excluídos indispensáveis para lhes proporcionar igual gozo ou exercício de direitos, está no âmbito não da discriminação, mas da antidiscriminação.



de prejuízos experimentados por minorias políticas (negros, mulheres, pessoas com deficiência, idosos, etc.) historicamente discriminadas.

O problema é definir o que seja discriminação. Se por um lado alguns comportamentos são unanimemente considerados discriminatórios (como a proibição de negros de entrar em restaurantes e clubes, o estabelecimento de salários mais baixos às mulheres, ou a agressão física a casais homossexuais nas ruas), por outro grande parte das práticas sociais carrega conteúdos de violência subjacentes às relações sociais hegemônicas, que ressoam na esfera pública como certezas universais, mas cujos pressupostos ainda não foram suficientemente criticados.

Discussões como o casamento entre pessoas do mesmo sexo, descriminalização do aborto e eutanásia, apresentam-se como exigências de direitos fundamentais de grupos minoritários que geralmente encontram resistência de atores sociais estratégicos que dificilmente concordarão com seus argumentos e pontos de vista, como, por exemplo, a incompatibilidade de pressupostos entre reivindicações de movimentos feministas e LGBT pela liberdade sexual e a autonomia do corpo, e representantes de diversos segmentos religiosos, já que temas sobre aborto, liberdade sexual e casamento de pessoas do mesmo sexo tocam diretamente em questões morais caras tanto para as religiões quanto para segmentos sociais laicos conservadores (Burity 2006; Machado 2012)<sup>9</sup>.

Outras discussões, que permeiam o limite entre a liberdade de expressão e o princípio da não discriminação, também são marcadas por pontos de vista nos quais os diversos atores sustentam discursos de exclusão de falantes e argumentos, no sentido de que o

<sup>9</sup> Alguns episódios recentes no Brasil demonstram claramente uma interferência dos grupos religiosos na discussão sobre direitos de minorias, principalmente feministas e LGBT. Em 2009, logo após a promulgação do Decreto nº 7073, que aprovou o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 3, setores da igreja católica e de igrejas evangélicas imediatamente se pronunciaram contrários às diretrizes relacionadas à descriminalização do aborto, casamento homossexual e a proibição da ostentação de símbolos religiosos em estabelecimentos públicos, a ponto da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB ter divulgado um panfleto no qual chamava o então presidente Lula de “novo Herodes”, promovendo a “matança de inocentes” e “agredindo os direitos humanos” (Reportagem do jornal UOL Notícias, publicada em 22 de janeiro de 2010. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/cotidiano/2010/01/22/ult5772u7129.jhtm>>. Após os protestos, Lula publicou o Decreto n.º 7177, pelo qual recua nos objetivos de descriminalizar o aborto, transformando a questão em uma discussão de saúde pública, e revoga as diretrizes que proibiam a ostentação de símbolos religiosos em órgãos públicos. Em maio de 2011, a presidente Dilma Rousseff determinou a suspensão do kit anti-homofobia, material didático desenvolvido pelo Ministério da Educação que seria distribuído às escolas para servir de base para discussões sobre preconceito e discriminação contra homossexuais. O Kit Gay, como ficou conhecido, foi retirado da linha após a bancada evangélica manifestar-se intransigentemente contrário ao material, a ponto de ameaçar “não votar nada enquanto não se recolher esse absurdo” (Fala do deputado Anthony Garotinho, então vice-presidente da Bancada Evangélica, publicada em reportagem do Jornal Folha Online, de 17 de maio de 2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/917220-bancada-evangelica-diz-que-nao-vota-nada-ate-esclarecer-kit-gay.shtml>>. Em março de 2013 a Comissão de Direitos Humanos da Câmara de Deputados conheceu seu novo presidente, Marco Feliciano, Deputado Federal filiado ao Partido Social Cristão (PSC) e pastor da igreja pentecostal Assembleia de Deus. Questionado pela imprensa sobre temas sempre recorrentes nos discursos sobre direitos humanos, como o casamento entre pessoas do mesmo sexo e o aborto, Feliciano afirmou que “que é contra o casamento entre pessoas do mesmo sexo (“minha posição é a de sempre: casamento é entre homem e mulher”), contra a adoção de crianças por casais homossexuais e o aborto, mesmo nos casos de anencefalia”, mas que não “teria problema algum em discutir referidos temas” (Reportagem do Jornal O Globo Online, publicada em 07 de março de 2013. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/pais/pastor-marco-feliciano-assume-comissao-de-direitos-humanos-7767447#ixzz2nOoqWfxl>>).

argumento, por ter sido proferido por um falante não autorizado, não deve ser considerado para a tomada de decisão. Isso fica claro nos diversos casos de denúncias de violências contra mulheres, prostitutas e travestis, grupos vulnerabilizados e invisibilizados, cujas vítimas muitas vezes são desacreditadas e revitimizadas nas delegacias, ou no caso de programas de humor na mídia, carregados de piadas machistas, homofóbicas e racistas, consideradas normais por serem disfarçadas de brincadeiras inofensivas.

Como definir, então, se um discurso é discriminatório ou apenas sustenta um posicionamento distinto de outro? Como definir que alguns argumentos podem ser ditos e outros devem ser proibidos?

A seguir propomos uma resposta a esta pergunta, a partir da definição de violência desenvolvida por Hannah Arendt.

## DISCURSOS DISCRIMINATÓRIOS COMO EXPRESSÃO DE VIOLÊNCIA

Uma das autoras mais importantes para o estudo da esfera pública e um dos pressupostos teóricos para a construção da teoria deliberativa de Habermas é a filósofa alemã Hannah Arendt. O poder comunicativo<sup>10</sup> advém da compreensão de poder desenvolvida por Arendt em um dos seus livros mais importantes, publicado em 1958, *The Human Condition* (1998).

Neste livro, Arendt coloca em questão “o que estamos fazendo”, ou mais precisamente, quais atividades tradicionalmente estão ao alcance do ser humano, e compõem sua *vita activa*. Ela então descreve três condições fundamentais da atividade humana: (1) o labor, entendido como o processo biológico do corpo humano, suas necessidades vitais de produção e alimentação, (2) o trabalho, enquanto a produção de coisas não naturais que o homem utiliza para sua existência e (3) a ação, a atividade exercida entre os homens sem a mediação das coisas, e determinante da vida política.

Arendt entende que a humanidade do homem, o que o diferencia de outros animais, é a sua capacidade de se comunicar, é a linguagem (*speech*): “A linguagem é o que

<sup>10</sup>Habermas traz a ideia de poder (*Macht*) de Hannah Arendt, enquanto a capacidade das pessoas de agir em comum acordo, visando o entendimento recíproco, diferentemente do que ela denomina de violência (*Gewalt*), que vem a ser a ação dos indivíduos dirigida pela lógica meio-fim. No texto O Conceito de Poder em Hannah Arendt (1980), Habermas faz a diferenciação de poder para Arendt e para Max Weber (este sim considerando que o poder seja a capacidade de alcançar os fins almejados a partir de ações estratégicas), e o chama de poder comunicativo na medida em que “este repousa sobre a persuasão e, portanto, naquela imposição singularmente não-impositiva através da qual as intuições (*Einsichten*) se concretizam. [...] A efetividade de um consenso obtido numa comunicação livre de violência não se avalia pelo êxito, seja este qual for, mas na aspiração à validade razoável, imanente à fala.” (Habermas 1980: 02). Mas, apesar de Habermas (2003) reconhecer que a diferenciação arendtiana entre poder e violência resolve o problema de se ter que encontrar um substituto para a justiça do direito natural do qual o poder meramente fático tivesse que extrair sua legitimidade, Arendt, ao remontar o poder político exclusivamente à práxis, à fala recíproca e à ação conjunta dos indivíduos, ignora os elementos estratégicos constitutivos da práxis política e a relação do poder administrativo com outros sistemas de ação eminentemente regulados-a-fins, como a economia. Dessa forma, Arendt explica como se dá o surgimento do poder comunicativo, mas não o processo de utilização do mesmo.

faz do homem um ser político” (Arendt 1998: 3). E a pluralidade, condição básica para a ação e para a linguagem, possui um duplo caráter de igualar e de distinguir os homens.

A cada nascimento humano algo único acontece no mundo, e esta singularidade do indivíduo faz com que cada um tenha a possibilidade de realizar o inesperado, o novo: é precisamente esta capacidade de realizar o novo que Arendt chama de ação. Como o ser humano existe *sendo e comunicando*, é impossível saber *quem é* o sujeito, em sua essência, mas apenas conseguimos definir algumas características dele, *o que* ele é, já que tais características conectam os indivíduos em uma rede de relações humanas pelas quais cada um pode se afirmar e se diferenciar do outro.

Essa afirmação do indivíduo exige um espaço público de visibilidade, no qual ele age e se revela para o outro. Assim, em Arendt, o espaço público tem dois significados: 1) um espaço agonístico, no qual cada indivíduo briga por reconhecimento com os outros, e 2) um espaço associativo, o espaço das ações em comum, coordenadas pela linguagem, e que tem força para realizar algo.

O espaço público enquanto condição *sine qua non* da condição humana, no qual os indivíduos utilizam da linguagem para realizar ações, é sustentado pelo poder. O poder (*Macht*), em Arendt, é a potencialidade que se cria quando os homens se reúnem, surge apenas quando os homens agem conjuntamente e se esvai assim que eles se dispersam. O poder político remonta, em Arendt, à *práxis*, à fala recíproca e à ação conjunta dos indivíduos.

Em 1969, Hannah Arendt publica *On Violence*, um ensaio fundamental para melhor entender sua construção teórica sobre o poder e a diferença deste para a violência (*Gewalt*). O texto foi escrito a pretexto de se pensar as rebeliões estudantis de 1968, num contexto de Guerra Fria, Guerra do Vietnã e, sobretudo, num contexto de um século XX marcado por guerras, no qual a violência parece tomar o lugar da política.

A hipótese central de Arendt neste texto é a seguinte: poder e violência são coisas distintas, e a violência absoluta é a negação do poder. O poder é a habilidade humana de agir em conjunto, por isso não pode ser propriedade de um único indivíduo, e só existe quando o grupo permanece unido. A violência, por sua vez, tem caráter instrumental, é dirigida pela lógica meio-fim, e quando utilizada de forma absoluta, como no totalitarismo, paralisa e aniquila o poder. *O poder não precisa de justificação, mas sim de legitimidade*, que deriva do “estar junto” inicial, remetendo a um apelo ao passado. *A violência, ao contrário, nunca será legítima, pois ela precisa de justificação*, e esta remete a um fim futuro. *E aqui está o grande perigo em se utilizar da violência justificada: os meios violentos, utilizados a princípio com justificações para alcançar fins, pode suplantam estes fins*,

a própria substância da ação violenta é regida pela categoria meio-fim, cuja principal característica, quando aplicada aos negócios humanos, foi sempre a de

que o fim corre o perigo de ser suplantado pelos meios que ele justifica e que são necessários para alcançá-lo. Visto que o fim da ação humana, distintamente dos produtos finais da fabricação, nunca pode ser previsto de maneira confiável, os meios utilizados para alcançar os objetivos políticos são muito frequentemente de mais relevância para o mundo futuro do que os objetivos pretendidos (Arendt 2011: 18).

Essa diferenciação entre poder e violência pode nos dar a chave para se pensar a discriminação e fundamentar a proibição de que discursos discriminatórios sejam sustentados em uma deliberação pública.

Warren (2006), a pretexto do discurso de um político norte-americano favorável à segregação racial, aborda a dificuldade que a deliberação encara ao lidar com o que ele chama de “questões sensíveis”, como é o caso do racismo. Questões sensíveis são aquelas “que necessariamente e involuntariamente fazem referências a status de desigualdade herdados pelos falantes de forma a desestabilizar a deliberação”, de tal modo que “quem o falante é compromete o que é declarado, fazendo com que o discurso perca sua capacidade de resolver conflitos” (Warren 2006: 163) (tradução livre).<sup>11</sup>

O autor entende que, para a deliberação ser capaz de persuadir outros sobre determinados argumentos, o falante deve despersonalizar seu discurso, ou seja, o que ele deve levar em consideração não são as características das pessoas, mas sim os discursos que elas sustentam. Isso exige um reconhecimento recíproco dos participantes de uma interação linguística, exige que todos sejam igualmente considerados autorizados para fazer parte na deliberação, independente das características específicas de cada um. Nesse sentido, Warren afirma que a conquista de direitos que possibilitam o autorrespeito, independentemente ou mesmo contra as circunstâncias, não deve ser vista apenas como demandas individuais, mas como marcas de uma conquista na cultura política, qual seja, a diferenciação entre o status pessoal do indivíduo e sua condição de participante do processo político.

O que Warren afirma sobre a igual consideração dos participantes em interações discursivas nada mais é o que Arendt afirma: não há poder (comunicativo), construído intersubjetivamente, sem o reconhecimento recíproco do outro enquanto apto a participar da deliberação. E o não reconhecimento, que mina a capacidade da linguagem, gera a violência.

Destarte, pode-se afirmar que a discriminação é sempre uma violência, na medida em que o ato discriminatório desconsidera o outro enquanto um ser livre e igual, enquanto um sujeito de direito e de direitos, enquanto uma pessoa autônoma. A falta de

<sup>11</sup>“Sensitive issues, as I shall use the term here, are those that necessarily and involuntarily reference inherited status inequalities of speakers as part of the content of speech in ways that destabilize deliberation. That is, the who of the speakers undermines what of statements, such that the speech loses its forcefulness as a means of resolving conflicts.”

reconhecimento significa, pois, não aceitar o outro enquanto apto à interlocução e à construção intersubjetiva do mundo. Conforme afirma Arendt (2008: 331), “[...] a violência, à diferença do poder, é muda; a violência começa onde termina a fala”. A desconsideração do outro torna a linguagem desnecessária, aniquila a ação e o poder, e o que sobra, então, é a violência.

Ora, se a violência aniquila a capacidade do outro em se posicionar como sujeito igualmente apto à construção intersubjetiva do mundo, ela inviabiliza a ação e desumaniza os sujeitos. Nesse sentido, comportamentos de desqualificação, desautorização e exclusão de sujeitos e grupos não podem ser permitidos, mesmo que justificados por argumentos de liberdade de expressão, costumes ou crenças religiosas. Não que estes elementos não devam ser considerados nos debates políticos, mas o humor, a fé, a cultura dominante e as liberdades individuais não podem servir de justificativa para a desqualificação e a exclusão de indivíduos, pois a consequência é, necessariamente, a negativa de direitos humanos para os membros dos grupos discriminados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discordância de opiniões e pontos de vista não pode ser confundida com discursos discriminatórios. Conforme afirmam Mendonça e Santos (2009: 511), “a deliberação não depende de um consenso substantivo em termos de valores, crenças e preferências, visando a acordos que atribuam legitimidade às posições de outros interlocutores”, mas sim que haja reciprocidade, no sentido de mutualidade e reconhecimento intersubjetivo.

A falta e reciprocidade enquanto desconsideração do outro como sujeito apto a participar da interação comunicativa e a construir intersubjetivamente decisões afetas a sua vida e à coletividade resulta em um sistema de violência calcado em discursos de grupos dominantes (homens, brancos, heterossexuais, cristãos, ricos) a partir de padrões hegemônicos de comportamento, que são afirmados como corretos/normais, em detrimento de discursos de grupos considerados anormais ou incapazes (mulheres, negros, homossexuais, pobres). Assim, a violência se apresenta como marginalização, exclusão, não reconhecimento, humilhação e opressão de pessoas e/ou coletivos, causando danos em diversos níveis que vão desde o aniquilamento do autorrespeito até a negação de direitos fundamentais de todo um grupo social.

Discursos e argumentos que incentivam ou justificam a violência aniquilam a capacidade da interação pela linguagem, desconsideram o outro enquanto indivíduo autônomo e capaz de participar de uma deliberação e colocam em risco a própria democracia deliberativa. Nesse sentido, discursos discriminatórios, enquanto expressão da violência, devem ser superados e não podem servir de justificativa válida para práticas sociais de humilhação e de exclusão, mesmo que essa exclusão seja justificada por práticas

culturais, dogmas religiosos ou expressões de humor. A igual condição de dignidade dos diversos grupos e indivíduos não pode ser negociada com as preferências privadas de alguns grupos dominantes.

O constrangimento público e a criação de leis que imponham a responsabilização de indivíduos que sustentam discursos discriminatórios é um passo necessário para o reconhecimento da igual dignidade de todo ser humano.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDT, Hannah. *Compreender*. Formação, exílio e totalitarismo. Ensaios (1930-1954). São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Origens do Totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Sobre a Violência*. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- \_\_\_\_\_. *The Human Condition*. 2 ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1998.
- BANDEIRA, Lourdes; BATISTA, Analía S. Preconceito e discriminação como expressões de violência. *Estudos Feministas*, v. 10, n. 1: 119-141, 2002. Disponível em: >[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104026X2002000100007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104026X2002000100007&script=sci_abstract&tlng=pt)>
- BENHABIB, Seyla. Models of Public Space: Hannah Arendt, the liberal traditions and Jürgen Habermas. In: Calhoun, C. (Org). *Habermas and the public sphere*. Massachusetts: The MIT Press, 1992: 73-98.
- BOHMAN, James. *Democracy across borders: from Dêmos to Dêmoi*. Cambridge: The MIT Press, 2007.
- BURITY, Joaquim A. Religião, voto e instituições políticas: notas sobre os evangélicos nas eleições de 2002. In: Burity, J. A. e Machado, M. D. C. (Org). *Os Votos de Deus: evangélicos, política e eleições no Brasil*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006: 173-213.
- CALVET DE MAGALHÃES, Theresa. Ação, linguagem e poder: Uma releitura do Capítulo V (Action) da obra *The Human Condition*. In: Correia, A.(Org). *Hannah Arendt e a condição humana*. Salvador: Quarteto, 2006: 35-74.
- CHAMBERS, Simone.. Deliberative Democratic Theory. *Annual Review of Political Science*, v. 6: 307-326, 2003.
- \_\_\_\_\_. Rhetoric and the Public Sphere: has deliberative democracy abandoned mass democracy? *Political Theory*, v. 37, n. 3: 23-350, 2009.
- DIJK, Teun A. van. *Discurso e Poder*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- DRYZEK, John. Rhetoric in Democracy: a systemic appreciation. *Political Theory*, v. 38, n. 3: 319-339, 2010.
- \_\_\_\_\_, NIEMEYER, Simon. Discursive representation. *American Political Science Review*, v. 102, n. 4: 481-483, 2008.
- GUTMANN, Amy (Org.). *Multiculturalismo*. Examinando a Política do Reconhecimento. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

- HABERMAS, Jürgen. *A inclusão do Outro*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007. (Estudos de Teoria Política.)
- \_\_\_\_\_. Political Communication in Media Society – does democracy still enjoy an epistemic dimension? The impact of normative theory on empirical research. *Communication Theory*, v. 16, issue 4: 411-426, nov., 2006.
- \_\_\_\_\_. *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003a.
- \_\_\_\_\_. *Direito e Democracia: entre facticidade e validade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003b. (Volume I)
- \_\_\_\_\_. *Entre Naturalismo e Religião*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2007. (Estudos filosóficos.)
- \_\_\_\_\_. O Conceito de Poder de Hannah Arendt. In: Freitag, B. e Rouanet, P. (Orgs.). *Habermas: sociologia*. São Paulo: Ática: 100-118, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Pensamento Pós-metafísico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002. (Estudos filosóficos.)
- \_\_\_\_\_. *The Theory of Communicative Action.. Lifeworld and System: a critique of functionalist reason*. Boston: Beacon Press, 1984. (Volume 2)
- HONNETH, Axel. *Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.
- KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é Esclarecimento (Aufklärung). In: \_\_\_\_\_. *Textos Seletos*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- LAFER, Celso. A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt. *Estud. av.*, v. 11, n. 30: 55-65, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141997000200005>>. Acesso em: 17 dez. 1997.
- MACHADO, Maria das Dores C. Religião, Cultura e Política. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2: 29-56, 2012,
- MANSBRIDGE, Jane et al. The Place of Self-interest and the Role of Power in Deliberative Democracy. *Journal of Political Philosophy*, v. 18, n. 1: 64-100, 2010.
- NEVES, Marcelo. A Força Simbólica dos Direitos Humanos. *REDE: Revista Eletrônica de Direito do Estado*. Salvador, n. 4, out-dez. 2005. Disponível em: <[http://www.direitodoestado.com/revista/REDE-4-OUTUBRO-2005-MARCELO % 20NEVES.pdf](http://www.direitodoestado.com/revista/REDE-4-OUTUBRO-2005-MARCELO_%20NEVES.pdf)> . Acesso em: 21 jan. 2008.
- PUTNAM, Robert (Ed). *Democracies in Flux: the evolution of social capital in contemporary society*. New York: Oxford University Press, 2002.



- RIOS, Roger Raupp. *Direito da Antidiscriminação: discriminação direta, indireta e ações afirmativas*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.
- SARLET, Ingo Wolfgang. *A Eficácia dos Direitos Fundamentais*. 8. Ed.. Porto Alegre. Livraria do Advogado, 2007.
- WARREN, Mark E. What should and should not be said: Deliberating sensitive issues. *Journal of Social Philosophy*, v. 37, n. 2: 163-181, 2006.
- YOUNG, Iris. Activist Challenges to deliberative democracy. In: FISHKIN, J.; LASLETT, P. (Eds.) *Debating deliberative democracy*. Malden: Blackwell, 2003: 102-120.

# DISCRIMINATORY DISCOURSES AS AN EXPRESSION OF VIOLENCE

## ABSTRACT

This article discusses the concept of discrimination from the deliberative view of democracy and the human rights, as well as Hannah Arendt's concepts of power and violence. Deliberative democracy presupposes the formation of public decisions in a process of exchange of arguments between participants, in order to reach consensus or agreements publicly motivated. This requires both equal condition of speech for all the participants of the debate to support its arguments as well as to be heard and considered by their interlocutors. For Arendt, men build power and political action by using speech in a public interaction. Discrimination, in turn, disqualifies, disallows and excludes individuals and groups, disconsider the capacity of other to be a valid interlocutor. It makes language to be unnecessary, annihilating action and power, and what is left is violence.

## KEYWORDS

Deliberative democracy, human rights, power and violence.

## SUBMETIDO EM

Agosto de 2013

## APROVADO EM

Abril de 2014

## SOBRE A AUTORA

### MARESSA MIRANDA

Maressa da Silva Miranda é doutoranda em Ciência Política pela UFMG. Bolsista FAPEMIG. Mestre em Direito pela PUC Minas. Advogada.

Contato: maessamiranda@ufmg.br.

# O “ARMÁRIO” DA UNIVERSIDADE: O SILÊNCIO INSTITUCIONAL E A VIOLÊNCIA, ENTRE A ESPETACULARIZAÇÃO E A VIVÊNCIA COTIDIANA DOS PRECONCEITOS SEXUAIS E DE GÊNERO

HENRIQUE CAETANO NARDI  
PAULA SANDRINE MACHADO  
FREDERICO VIANA MACHADO  
LETÍCIA ZENEVICH

## RESUMO

Este artigo tem por objetivo discutir como a Universidade, uma instituição que historicamente assumiu a função social de formação das elites, engendra mecanismos de regulação social que (re)produzem as hierarquias sexuais e de gênero. Tomaremos a metáfora do armário, discutida por Eve K. Sedgwick, para analisar práticas ritualizadas que ocorrem cotidianamente neste contexto. A partir de observações do cotidiano e narrativas de experiências de estudantes e professoras(es) de uma das mais importantes Universidades Públicas do País, analisamos as maneiras por meio das quais a violência é utilizada como uma forma de regulação das expressões de gênero e da sexualidade. A análise indica que a violência emerge de maneira mais espetacularizada no contexto das calouradas e das práticas do “trote”, mas está sistematicamente presente nas formas mais cotidianas da demarcação dos espaços, nos quais é possível ou não falar das sexualidades não heterossexuais. A articulação dessas formas de violência constrói um ambiente heteronormativo e heterossexista que (re)produz e atualiza hierarquias e desigualdades sociais.

## PALAVRAS-CHAVE

Violência, educação superior, trotes, heterossexismo, eteronormatividade.

A teoria sociológica foi bastante contundente ao apontar a importância dos sistemas de ensino e do capital cultural para a reprodução das formas de dominação e, conseqüentemente, para a manutenção das desigualdades e hierarquias sociais. Nesse sentido o acesso e o sucesso no sistema educativo serão aspectos fundamentais para definir a posição social dos indivíduos. Na dinâmica da reprodução das elites, o sistema universitário tem historicamente contribuído para transformar o privilégio social em mérito individual (Bourdieu e Passeron 1975). É importante ressaltarmos que este mecanismo, descrito por Bourdieu e Passeron, é análogo aos esforços da ciência moderna em traduzir as desigualdades sociais em diferenças localizadas nos indivíduos, seja do ponto de vista biológico, moral ou psicológico.

A análise dos autores desconstrói a ideia de que os indivíduos estão distribuídos de maneira exclusivamente meritocrática ao longo do sistema educativo e demonstra que existem mecanismos eficazes de reprodução das distinções sociais, seja a partir da hierarquização entre instituições de ensino, seja no interior das mesmas, sem que este processo apareça como dominação ou opressão social, mas sim como consequência de diferenças individuais. Apesar das transformações recentes nas diversas instâncias dos sistemas e práticas educacionais — como a introdução das *cotas étnico-raciais* e para estudantes de escola pública, que reconhecem a historicidade da desigualdade e questionam a perspectiva exclusivamente meritocrática — a tese dos autores permanece atual e pertinente para a análise do contexto universitário brasileiro. Mesmo com os esforços no campo da educação para produzir práticas de ensino transformadoras, inclusivas e politizadas, não podemos ignorar os limites impostos a estas iniciativas, por questões históricas, econômicas, políticas e culturais.

As universidades, assim como outros estabelecimentos de ensino brasileiros, estão atravessadas por marcadores sociais de diferenciação, tais como classe, raça, gênero, território, sexualidade e outros. Na condição de instituição voltada para a formação técnica e intelectual das elites, a universidade pode ser compreendida como um espaço que não apenas reproduz, mas também atualiza as desigualdades e hierarquias frente às transformações sociais que buscam questionar e/ou mitigar essas mesmas estratificações. Deste modo, muitos conflitos sociais encontram na universidade mecanismos de estabilização e produção de valores capazes de dissipar seu potencial político (Rancière 1996: 2010).

O ensino superior participa da distribuição diferenciada e hierarquizante das posições sociais relacionadas à produção, utilização e legitimação dos saberes e formas de conhecimento. Essa distribuição, que assume a forma concreta de títulos, diplomas, especialidades e habilitações, permite (no sentido ambivalente da palavra “poder”) que indivíduos selecionados hierarquicamente possam ocupar lugares determinados, associando

essa localização a um status social. Relacionadas às práticas estruturantes das dinâmicas sociais, as relações de poder cristalizadas no interior da universidade serão causa e sintoma das formas de dominação de uma sociedade. É evidente, no entanto, que em uma sociedade “democrática”, na qual existe a possibilidade de reversão das posições ocupadas pelos sujeitos e grupos no interior das relações de poder, a ideia de reprodução tomada de Pierre Bourdieu deve ser nuançada a partir do conceito de poder proposto por Michel Foucault (1994), o qual é marcado pelo seu caráter difuso, em rede, produtivo e não restrito a relações verticais e de opressão. Entretanto, para que a lógica institucional mude, tornando mais flexível os vetores de força que compõem as relações de poder, é necessário desconstruir os mecanismos que cristalizam as desigualdades, evidenciando a forma como os enunciados com efeito de verdade legitimam o funcionamento da Universidade como reprodutora das elites.

A universidade não apenas garante o monopólio do acesso a determinadas formas de conhecimento e a autorização para desempenhar determinadas funções, mas também articula redes de sociabilidade que circunscrevem as trocas sociais dentro de grupos relativamente homogêneos (ou que foram homogeneizados). Ao mesmo tempo, trata-se de uma instituição que se apresenta como o lugar da “razão”, como um destes espaços protegidos da violência (uma vez que a violência da “razão” não é levada em conta), da “ignorância” e da “irracionalidade”, responsável por fazer cumprir, e até mesmo aprofundar, os princípios democráticos e de cidadania. É nesse ponto de convergência — entre a adoção de uma série de normas como ferramenta para garantir a “racionalidade”, o controle e a regulação de um espaço que se pretende protegido, e a imposição dessas mesmas normas como restritivas à diversidade e hierarquizadoras das relações sociais — que se inscreve nossa análise sobre a produção de violências cotidianas e espetacularizadas e a ritualização do preconceito no contexto da Universidade<sup>1</sup>.

Neste artigo, tomaremos a metáfora do armário, discutida por Eve K. Sedgwick (2007), para analisar práticas ritualizadas que ocorrem nesse contexto. Utilizaremos como material empírico “observações do cotidiano” e narrativas de experiências de estudantes e professoras(es) que ocorreram no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Selecionamos aquelas situações que foram identificadas por nós como “situações-chave” e/ou “casos-exemplares” da (re)produção da intolerância em relação à diversidade sexual e de gênero na universidade. Tais cenas e narrativas foram acessadas por meio das atividades do Centro de Referência em Direitos Humanos, Relações de Gênero e Sexualidade (CRDH) e da equipe do Núcleo de Pesquisa em Sexualidade e Relações de Gênero (NUPSEX), que envolviam, entre outras, a observação dos trotes,

<sup>1</sup> Evidentemente há resistência no contexto universitário, como núcleos de pesquisa e coletivos estudantis comprometidos na luta contra a violência e o preconceito sexual e de gênero. Não desenvolveremos esse aspecto, mas é importante ressaltar que, embora a resistência exista, ela ainda está distante de reverter a lógica heteronormativa e heterossexista e enfrentar plenamente as diversas formas de violência perpetradas neste contexto.

de caráter público, na UFRGS, e o acolhimento de denúncias de violência e discriminação associadas às expressões de gênero e sexualidade dentro ou fora do espaço universitário.

Desde 2012 o CRDH vem desenvolvendo ações que visam a ampliar os espaços de reflexão e as ações de enfrentamento ao preconceito e à discriminação baseados nas expressões de gênero e sexualidade<sup>2</sup>. O Centro tem atuado nos eixos de acolhimento, formação, pesquisa e assessoria. Em conjunto com outros grupos/núcleos/coletivos na Universidade, que também se ocupam do enfrentamento das formas de violência e da discriminação associadas às expressões de gênero e sexualidade, tem se constituído em um espaço de intervenção institucional que busca desconstruir o “armário” formado pelo estigma e pelo preconceito que se nutre de práticas naturalizadas no contexto universitário.

Ao longo do artigo, dialogaremos, ainda, com alguns acontecimentos que se tornaram visíveis na mídia e que ocorreram em outras universidades brasileiras, de modo a evidenciar que as situações e relatos por nós analisados não devem ser lidos como excepcionais e estão longe de se restringir a um contexto universitário específico, apesar de assumirem formas particulares e serem explicitados e atualizados de maneiras distintas. Utilizaremos, portanto, um material empiricamente heterogêneo, narrado e acessado em distintas temporalidades e por diferentes pessoas. Com isso, assumimos os riscos de uma análise sustentada em histórias contadas no cotidiano ou na observação de práticas que, embora recebam a mesma denominação, acontecem em espaços diversos, muitas vezes de forma simultânea (como é o caso dos trotes). Apostamos nas observações e relatos recolhidos de forma não sistemática, sublinhando que os mesmos não se constituem como meras “ilustrações” de nossos argumentos, mas são tomados como efeitos concretos das normatividades em relação às expressões do gênero e da sexualidade que circulam na instituição. Desse modo, esse material nos permitirá analisar a violência física e simbólica, no que se refere ao gênero e à sexualidade, como processos que articulam práticas e discursos contraditórios, a partir de redes sociais complexas, e que se manifestam tanto em momentos ritualizados da vida universitária — como os trotes — quanto em situações corriqueiras, como o cotidiano das salas de aulas, dos corredores e demais espaços de convivência.

## RITOS DE PASSAGEM E HIERARQUIAS SOCIAIS

As formas mais espetacularizadas de violência, física e simbólica, que ocorrem sistematicamente no contexto das calouradas e das práticas do “trote”, assim como as formas mais cotidianas de violência, quando articuladas ao discurso oficial da racionalidade

<sup>2</sup> A criação do Centro de Referência é um dos produtos do projeto de extensão Intervenção Interdisciplinar em Coletivos: Vulnerabilidade Social e Direitos Humanos, que foi contemplado pelos Editais de 2011 e 2012 do PROEXT/MEC/SESU.

científica e do universalismo cidadão, formam um ambiente complexo e paradoxal. Essa dinâmica inaugural, ou *rito de passagem*, especifica a quem essa passagem é permitida, em termos de posição socioeconômica, orientação sexual, hierarquia atribuída ao curso selecionado em relação aos demais, dentre outras formas de desigualdade. Trata-se de uma encenação da hierarquia social circunscrita e constitutiva de um *ethos* institucional localizado. Deixa-se para trás um lugar e se é colocado na trajetória de outro, desde que algumas regras que são ali reiteradas de forma performativa sejam respeitadas. Consequentemente, este processo marca as identidades às quais estes lugares não são permitidos, formando um sistema valorativo articulado e interdependente.

O trote pode ser compreendido como parte das experiências formativas oferecidas pela universidade, as quais participam do processo educativo responsável pela formação das elites. Uma prática muito comum nos trotes observados na UFRGS reproduz performances associadas à mendicância, que incluem posturas corporais e modos de enunciação que remetem à autocomiseração e à subserviência, demarcando uma posição de inferioridade social. A cada período de ingresso, assiste-se a uma mudança no cenário urbano de classe média nas imediações das dependências da Universidade. Nas esquinas e semáforos, os mendigos habituais e os pedintes são deslocados desse espaço e dão lugar às/aos calouras/os de cursos como Medicina, Engenharia e Direito que, em geral, ocupam posições privilegiadas na estrutura social. O dinheiro, exigido e recolhido pelas e pelos “veteranas/os” servirá, entre outras coisas, para financiar a celebração de finalização do trote e de integração dos calouros à vida universitária, bem como ao círculo seleto desses futuros profissionais. Parece-nos revelador e sintomático que exatamente alguns dos cursos melhor posicionados hierarquicamente no imaginário social (medicina, engenharia e direito<sup>3</sup>) encenam costumeiramente em seus trotes um ritual de expropriação de um personagem tão mal posicionado nesta mesma hierarquia: o mendigo<sup>4</sup>.

3 A partir de uma pesquisa junto aos alunos de um curso de enfermagem de uma universidade pública do sudeste, Siqueira; Fonseca; Sá e Lima (2012) identificam a prática do pedágio. As autoras ressaltam como, neste contexto, são reforçados estereótipos sexuais a partir da encenação de brincadeiras de “estilo militar” (entre outras), que seriam formas de naturalizar hierarquias, transformando relações de poder em subalternidades necessárias à posição social dos indivíduos dentro da instituição.

4 Outro acontecimento de amplo alcance midiático ocorreu na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), quando alunos/as do curso de direito acorrentaram uma caloura com a pele pintada de preto, carregando um cartaz escrito “caloura Chica da Silva”. Alunos/as desta mesma universidade amarraram um calouro, também pintado, e posaram para fotos fazendo uma saudação nazista. As fotos destes acontecimentos circularam exaustivamente na internet, exibindo os sorrisos dos/as alunos/as que acreditavam estar participando de uma “brincadeira” e não de uma atividade criminosa e ilegal (Cf.: Viomundo: 2003). Após sindicância, a UFMG entrou com um processo contra cento e noventa e oito alunos/as, porém consta nos autos que os/as alunos/as serão indiciados/as pela venda de bebidas alcoólicas e não aparecem palavras como “racismo”, “violência”, “preconceito” ou algo que o valha (Cherem: 2013). A atitude da UFMG é bastante ilustrativa do que queremos dizer com a individualização dos atos de violência, pois o processo tentará medir a responsabilidade de cada um dos envolvidos. Esta tentativa de individualização de atitudes como estas, que pode ser identificada em diversos outros casos, reflete a incapacidade das instituições universitárias reconhecerem a dimensão institucional do preconceito bem como sua participação e responsabilidade na manutenção das hierarquias sociais. Como consequência, posições individualizantes impedem ações sistemáticas preventivas e educacionais que atinjam as formas de socialização, inserção institucional e regimentares.

A prática descrita se caracteriza como um momento liminar em que, ao encenar a subordinação, reitera as posições de classe que serão recompostas ao final do trote e sustentadas a partir de ações necessárias à formação da identidade profissional. Trata-se de um momento de inversão simbólica, tal como o carnaval, no qual se reafirma a norma que rege o pertencimento de classe e a distribuição hierárquica dos papéis e identidades sociais. Esses ritos de passagem demarcam posições sociais e a participação nestes jogos simboliza o ingresso e o pertencimento a um determinado ethos de classe. Os rituais de humilhação ensaiam e preparam os futuros humilhadores a partir da inversão das regras, as quais, quando restituídas e normalizadas, garantirão a legitimidade das hierarquias e do posicionamento na estrutura social, ocultando o privilégio e a desigualdade.

Além de naturalizar estereótipos e demarcar hierarquias sociais mais amplas, os trotes costumam reforçar o espírito corporativo que se sustenta na hierarquia das profissões. Na UFRGS, é comum que calouros de um curso se dirijam até as dependências de outro curso proferindo bordões que possam funcionar como inferiorizadores. Nessas práticas, as hierarquias relacionadas à sexualidade ocupam um lugar central. Nos trotes, são performadas<sup>5</sup> cenas que enfatizam lugares diferenciados de poder entre homens e mulheres, nas quais invariavelmente a posição ocupada pelo feminino aparece como subalternizada (por exemplo, solicita-se às calouras que desfilem para os veteranos, que simulem sexo oral em bananas que os veteranos seguram em frente à sua genitália, são simulados estupro, entre outras encenações). Siqueira e Rocha (2008; 2008b) e Siqueira, Fonseca, Sá e Lima (2012) identificam aspectos do trote que reforçam a percepção das mulheres acerca das diferenças (hierarquizadas) de gênero, constituindo-se como tecnologias do eu, no sentido foucaultiano do termo, pois articulam práticas a partir das quais se expressam “verdades” acerca de si e de sua sexualidade. As autoras argumentam que as práticas do “trote” terão um forte impacto no tipo de profissional que está sendo formado, mas também nas diferenciações de gênero, acerca do que se considera feminino ou masculino,

quando as estudantes de medicina, informantes deste estudo, adotam comportamentos e emitem valores que as posicionam como inferiores aos homens, elas estão se subjetivando como menos capazes, naturalizando as diferenças e reforçando os homens como mais aptos e superiores. Em instâncias como o trote, à medida que seus corpos se tornam objeto do poder masculino, elas aprendem a lidar com a ambivalência, a aceitar e a reproduzir situações onde prevalece o sexismo, o assédio moral e a falta de ética (Siqueira e Rocha 2008: 33).

A sexualidade ocupa um lugar importante nos trotes e as expressões não

<sup>5</sup> O uso do verbo *performar* remete tanto ao conceito de *performance* como ao de *performatividade* tal como definidos por Judith Butler (1990). Ou seja, uma *performance* é sempre um ato performativo que reitera o regramento de gênero, sexualidade e classe.



heterossexuais da sexualidade são sempre colocadas em cena, servindo de chacota, motivo de desmerecimento profissional e sendo utilizadas como demarcação de um lugar normativo que não se deve transgredir, sob o risco de sofrer uma série de desqualificações. Em 2013, observamos uma cena que vem se repetindo, há alguns anos, no curso de Direito da UFRGS: os e as estudantes do curso levam seus/suas calouros/as até a frente da fachada do prédio do curso de Economia e, chegando lá, são forçados a entoar a seguinte frase: “Se eu fosse viado, eu fazia Economia, mas eu sou do Direito e o Direito é putaria!”, com variações para “Economista, bichinha, só conta moedinha!”. Tradicionalmente, os calouros da Engenharia são levados para a frente do prédio do curso de Arquitetura, onde são instruídos a gritar: “Arquiteto, bichinha, só brinca de casinha!”. Apesar das medidas institucionais já tomadas pelo Instituto de Psicologia, em 2013, repetiu-se a prática já tornada tradicional no trote da FABICO (Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação). Todos os anos, calouros e calouras, principalmente de Comunicação Social – dirigem-se ao prédio da Psicologia, situado do outro lado da rua, para gritar “Freud viado”. Em anos anteriores, antes da intervenção institucional, as/os calouras/os da Psicologia respondiam aos/as colegas da Comunicação Social, reiterando o preconceito e gritando em frente ao prédio da FABICO: “Boni viado” em alusão ao personagem mítico da Rede Globo de Televisão<sup>6</sup>.

Utilizar as sexualidades não heterossexuais como insulto integra, entre outros mecanismos, estratégias regulatórias para manter a heterossexualidade como norma. Funciona, também, como momento em que se visibilizam as regras do que é permitido ou não em termos de sexualidade e, ainda, explicita um determinado código de “honra”, que orienta, em grande medida, as distinções em torno das maculidades e feminilidades. A honra, de acordo com Pitt-Rivers (1965; 1979), define-se como um “auto” e “hetero-conceito”, já que permite ligar aquilo que o indivíduo pensa ou aspira sobre si aos ideais da sociedade. Assim, ter honra implica em conduzir-se e ser tratado de uma determinada forma “valorizada”, definida por uma imagem idealizada socialmente, o que concede à honra um aspecto público bastante relevante.

A honra é sempre um momento de negociação, porque as regras, embora rigidamente estabelecidas, não podem ser consideradas estáticas ou imutáveis. Fonseca

6 Um relato análogo foi descrito por Martins e Prado (2013) e analisado por Prado; Martins e Rocha (2009) no âmbito da UFMG. Durante vários semestres, alunos dos cursos do Instituto de Ciências Exatas da UFMG aproveitaram a ocasião dos trotes para desfilarem com os/as alunos/as, sujeitos/as de tinta e em fila indiana, como se fizessem parte de um exército. Ao passarem em frente à Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, os/as veteranos/as obrigavam os/as calouros/as a entoarem “1, 2, 3, 4, na FAFICH só tem viado; 4, 3, 2, 1, eles dão pra qualquer um” (Martins e Prado: 2013). A equipe do Núcleo de Pesquisa em Direitos Humanos e Cidadania LGBT da UFMG, localizado na FAFICH, filmou estes acontecimentos e organizou um seminário para discutir o posicionamento da Universidade. Segundo relatos, a principal demanda das autoridades universitárias era que fossem disponibilizados os vídeos para que a Reitoria pudesse punir cada um dos participantes. Mais uma vez, podemos notar o ímpeto da responsabilização individual e a incapacidade da instituição repensar suas práticas. Estes exemplos mostram como a diferenciação heterossexual/homossexual participa da hierarquização social e do processo de constituição da identidade profissional e de classe dos sujeitos que participam destes rituais de iniciação.

(2000), trabalhando com grupos populares em Porto Alegre, aponta que a honra permite identificar e entender como se dão os “jogos” perante a opinião pública, havendo, portanto, uma constante negociação sobre a “boa” e a “má” reputação. As pessoas medem, constantemente, sua posição em relação aos outros e a questão da honra é sempre relacional e formadora de um sistema, tal como encontramos em Pitt-Rivers (1979) “o aumento do prestígio de um supõe a diminuição do outro. Por isso, a discussão sobre honra e masculinidade está tão interligada” (Welzer-Lang 2001).

É assim que, para Pitt-Rivers (1965; 1979), ao mesmo tempo em que estabelece a posição dos sujeitos, a honra também indica quais são os critérios de precedência, ou seja, os caminhos que são necessários para alcançá-la, assim como os enfrentamentos e rituais exigidos. A honra está, assim, relacionada a ações, e mesmo as palavras proferidas possuem seu valor enquanto atos, formas de dizer. As palavras e ações são significativas no código de honra enquanto expressões da atitude que reivindica, concede ou não reconhece honra. É a opinião pública que interessa nessas situações e, no universo da honra, é desaconselhável “decair aos olhos dos outros”. A honra estabelece uma mediação entre os ideais sociais e sua pretensa personificação pelos indivíduos e se define por meio dos jogos que os atores sociais estão jogando (Fonseca 2000; Pitt-Rivers: 1979).

De acordo com Godelier (1982), entre os Baruya da Nova Guiné, o controle masculino se exerce em diversas esferas sociais. As mulheres são privadas da propriedade da terra, separadas da produção dos meios de destruição e de troca, do uso das armas, etc. No processo de reprodução da vida, os homens também parecem ter primazia. O esperma, produto exclusivo dos homens, representa a vida, a força, o alimento que a impulsiona. Além de influenciar a produção de leite feminino e ajudar as mulheres no parto, o esperma “constrói” outros homens. Na medida em que a iniciação masculina depende de uma separação radical em relação ao universo feminino, dá-se uma espécie de “renascimento dos meninos”, que devem ser alimentados pelo sêmen de outros rapazes, virgens e solteiros, prática que os tornará maiores e mais fortes do que as mulheres. O fato de serem portadores desta fonte de força e de vida, o esperma, faz dos homens os representantes, os pilares e os dirigentes legítimos da sociedade.

A sexualidade é trabalhada, por Godelier (1982), como um idioma: ela fornece o material com o qual se fabricam as mensagens e os discursos que interpretam e justificam todas as desigualdades sociais entre homens e mulheres. O lugar diferenciado que cada sexo ocupa no processo de reprodução da vida oferece a base para a aplicação da dominação masculina. Ele está se referindo, portanto, conforme apontado por Azcona (1992), ao modo como as práticas simbólicas referentes ao sexo entre os Baruya se expressam em relações de domínio e de exploração dos homens sobre as mulheres.

Daniel Welzer-Lang (2001) explora esse rito Baruya para explicar como a “Casa dos Homens” se estrutura nas sociedades ocidentais urbanas a partir da construção de uma masculinidade viril, cuja produção passa pelo estabelecimento de uma hierarquia

do masculino (dominação de homens sobre homens) que será a condição para a dominação masculina, sustentada em uma conexão intrínseca do sexismo com o heterossexismo, ou homofobia, como prefere o autor.

No contexto universitário que analisamos, as situações ritualizadas dos trotes reiteram valores que transitam em níveis diferentes de visibilidade e ocultamento, intercambiáveis de contexto a contexto, o que faz as formas de violência, espetacularizadas e cotidianas, legitimarem-se mutuamente. O preconceito, compreendido aqui como uma produção social que amalgama enunciados de inferiorização de determinados grupos, é uma das formas de categorização social que emerge da naturalização de determinadas formas de violência e subalternização, simplificando os atos do cotidiano e ocultando seus aspectos paradoxais (Prado e Machado: 2008).

## A UNIVERSIDADE COMO “ARMÁRIO”

A proposta de pensar a Universidade como um grande “armário” é inspirada no ensaio de Eve K. Sedgwick (2007). A autora demonstra como a divisão binária das formas de expressão da sexualidade (heterossexual/homossexual), submetida à lógica heterossexista, ordena tanto as formas de pensar, como a constituição dos sujeitos e a estrutura das relações sociais. Para Sedgwick,

[...] grande parte da energia de atenção e demarcação que girou em torno de questões relativas à homossexualidade desde o final do século XIX, na Europa e nos EUA, foi impulsionada pela relação distintivamente indicativa entre homossexualidade e mapeamentos mais amplos do segredo e da revelação, do privado e do público, que eram e são criticamente problemáticos para as estruturas econômicas, sexuais e de gênero da cultura heterossexista como um todo; mapeamentos cuja incoerência capacitadora, mas perigosa, foi condensada de maneira opressiva e duradoura em certas figuras da homossexualidade. “O armário” e “a saída do armário”, ou “assumir-se”, agora expressões quase comuns para o potente cruzamento e recruzamento de quase todas as linhas de representação politicamente carregadas, têm sido as mais magnéticas e ameaçadoras dessas figuras (2007: 26).

A autora afirma que, mesmo após a revolta de Stonewall, que mobilizou sujeitos dispostos a enfrentar a invisibilidade<sup>7</sup> imposta à homossexualidade, o armário se mantém como uma estrutura que marca a forma como nos constituímos como sujeitos a partir de uma vigilância constante de nossas expressões da sexualidade, uma vez que participa do ordenamento das posições na hierarquia social. A Universidade, como uma

<sup>7</sup> A invisibilidade, para a autora, funciona como referência para a metáfora do armário. Ela se refere, sobretudo, a uma ausência de legitimidade social, uma vez que a homossexualidade, assim como a transexualidade e a travestilidade, nunca foram invisíveis, mas sim encerradas no espaço de visibilidade destinado à abjeção.

instituição que reitera a produção dessas hierarquias, em sua larga tradição de reprodução das elites, vai se inscrever à epistemologia do armário ao firmar a linha divisória do público e do privado, sobretudo quando o privado remete às sexualidades não heterossexuais<sup>8</sup>. O lema do feminismo “o pessoal é político” não adentrou a Universidade, já que segue relegando diferenças ao plano individual e às soluções técnicas. A partir do material que analisamos, destacamos que o “armário” se faz presente na produção da violência que atravessa as relações de gênero e as expressões da sexualidade pelo menos de duas formas: a) na violência espetacularizada dos “trotes” e; b) na violência no cotidiano.

a) *A espetacularização* é evidente nos rituais de passagem que, por meio da humilhação das/os calouras/os, definem que pertencer a uma elite tem como consequência, em maior ou menor grau, submeter-se à dominação masculina, aceitar as hierarquias de classe e raça, reiterar a norma heterossexual e afirmar o heterossexismo, utilizando a sexualidade como forma de dominação/humilhação. A estrutura ritualística do trote implica os sujeitos envolvidos que, enquanto participam, assimilam e renovam os mecanismos de reprodução da dominação social e da formação das elites brasileiras que, como sabemos, constituíram-se sobre uma desigualdade estrutural e uma ética social que não se libertou das marcas da escravidão, uma vez que nunca tomou a pobreza e a desigualdade como questões sociais que deveriam ser radicalmente enfrentadas no fazer da sociedade. Ela é encenada no campo da sexualidade na reafirmação da superioridade moral da heterossexualidade. Em outras palavras, a dinâmica do armário é análoga à manutenção dos privilégios que estruturam a sociedade brasileira. Reiteramos aqui que, apesar de espetacular, o trote não é uma forma de relação de poder verticalizada. Há por parte dos/as estudantes que participam dos trotes uma aceitação da desigualdade performatizada. Os enunciados que caracterizam essas práticas possuem efeito de verdade e há certo gozo em fazer parte de um ritual que posiciona seus/suas integrantes (ou promete posiciona-los/as) em um estrato social superior a partir do pertencimento social.

Assim, as situações apresentadas no tópico anterior podem ser contextualizadas como formas espetacularizadas de violência, que reforçam elementos de diferenciação e hierarquização entre cursos e que tomam a hierarquia da sexualidade como um paralelo de posições. Podemos encontrar diversos outros casos que ampliam a percepção dessas dinâmicas interacionais e que são úteis para analisarmos as conexões com as formas

8 Embora não faça parte do escopo da análise aqui apresentada, uma vez que estão intrinsecamente relacionadas, é importante ressaltar que esta linha divisória também pode ser identificada em relação às diferenças raciais.

cotidianas de violência e a sexualidade.

Um exemplo que data de trinta anos atrás, vivido por um dos autores desse artigo, mas que se repete em outras formas de apresentação do trote, marca a forma como o heterossexismo é reiterado. Naquela época (1983), as/os veteranas/os do curso de medicina levavam os/as calouros/as ao centro da cidade para mostrar à sociedade porto-alegrense as/os futuras/os médicas/os. No registro da humilhação, eram apresentadas/os sujas/os de tinta, ovos, erva-mate, além de serem forçadas/os a beber cachaça e amarradas/os umas/uns às/aos outras/os para não fugirem. O ritual terminava na principal esquina do centro de uma cidade ainda não povoada pelos shoppings centers. Ali as/os calouras/os tinham de performar uma “cantada” em um/a veterano/a, reforçando a lógica heteronormativa que se afirmaria durante o curso. Um calouro falha na cantada e a consequência é ser chamado de “viado” aos gritos pelo grupo. Como o jovem em questão tinha muito claro que sua orientação não era heterossexual, naquele momento, ele aprende que a UFRGS e o curso de medicina seriam espaços onde se deveria traçar uma linha divisória muito rígida entre a vida privada e a vida pública de estudante.

Recentemente, na Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Ciências da Saúde, de Porto Alegre, a eleição do Diretório Central dos Estudantes (DCE) foi vencida por uma chapa com duas pessoas notoriamente homossexuais. Após o anúncio do resultado eleitoral, alguns e-mails foram enviados com dizeres como “A Chapa 2 venceu! Agora teremos clericot e serviço de manicure, de pedicure e muita purpurina no DCE!”. Pouco a pouco, as mensagens foram se tornando mais agressivas, até que, irresignado, um estudante do segundo ano conclamou os colegas por *e-mail*,

“está na hora de unirmos forças e, veladamente, fazer o que nos couber para dar fim — pouco a pouco — nesta peste. No momento da consulta [médica oferecida pela faculdade] de uma bicha, ou recuse-se (pelos meios cabíveis em lei), ou trate-os erroneamente!!!”

Após a história ganhar repercussão nacional, a autoria do e-mail foi descoberta e o aluno do segundo ano, seu remetente, foi suspenso por dois anos do curso de Medicina. Este caso, apesar de não fazer parte dos rituais de iniciação, mostra como inclusive os debates públicos e políticos realizados dentro da universidade, como a eleição para o DCE, estão atravessados pelas hierarquias de gênero e de orientação sexual. Além disto, a iniciativa da universidade reforça a perspectiva de que a solução está na punição e na responsabilização individual, ignorando a dimensão pedagógica do debate a respeito da conformação institucional dos preconceitos e das consequentes ações discriminatórias e violentas.

As diferenciações entre cursos (o direito humilhando a economia, as ciências exatas humilhando as ciências humanas e assim por diante) forjam rituais que hierarquizam

as profissões entre si. Isto nos leva a considerar a significação e o valor atribuídos aos destinatários e os lugares reservados às práticas sociais de cada campo de atuação, além das regras específicas de pertencimento e formação da identidade profissional. A partir do caso citado, também podemos suspeitar que muitas deficiências das políticas públicas de saúde no atendimento de homens e mulheres, homossexuais ou não, mas com maior gravidade no atendimento de travestis e transexuais, encontram fundamentos na formação destes profissionais<sup>9</sup>.

Podemos fazer aqui o paralelo com a afirmação de Michel Foucault (1976) de que a vigilância da sexualidade da burguesia substituiu o sangue nobre da aristocracia como estratégia de legitimação da dominação. Os rastros dessa vigilância, particularmente em relação às expressões de sexualidade e gênero, são evidentes nos relatos que analisamos. A busca por punições exemplares reforça a perspectiva da universidade de procurar culpados, atomizando o preconceito e individualizando a discriminação, concebendo a violência como “variável estranha” e não como um fenômeno alicerçado nos aspectos institucionais. Isto ressalta a importância de considerarmos os indivíduos e as instituições corresponsáveis pela manutenção das hierarquias, preconceitos e discriminações. Nesse sentido, a discussão sobre heteronormatividade e heterossexismo (respectivamente, a instauração da heterossexualidade como norma e a hierarquização das sexualidades<sup>10</sup>) é essencial para a compreensão da manutenção das hierarquias sociais e da violência que delas derivam (Prado, Martins e Rocha 2009). Além disso, nossa análise nos leva a argumentar sobre a necessidade de articularmos as violências espetacularizadas e cotidianas para um maior entendimento destes fenômenos.

B) *A violência do cotidiano*, por sua vez, remete à manutenção da norma por meio da demarcação dos espaços nos quais se pode falar de sexualidade e de gênero e dos espaços onde a heteronormatividade impera, naturalizando as relações de gênero e a hierarquia sexual. As relações de poder no cotidiano se evidenciam, sobretudo, nas hierarquias no interior da instituição e no silenciamento das diferentes expressões de gênero e da sexualidade que habitam a universidade, em momentos nos quais a disciplina e o controle se articulam. Essas expressões da sexualidade só são legítimas como objetos de estudo e intervenção,

9 Estas relações nos oferecem pistas de que é bastante possível que estes profissionais também tratarão seus pacientes de forma diferenciada em função de raça, classe social e outros marcadores sociais hierarquizantes. Tivemos contato com relatos sobre nomeações desrespeitosas de alguns estudantes de medicina para com usuários de postos de saúde. Em Belo Horizonte, os usuários pobres eram chamados de “jacarés”, ao passo que em Porto Alegre eram chamados de “tigres”. As duas nomeações associam “pobreza”, “capacidade intelectual”, “asseio” e “elementos estéticos” para significar e caracterizar usuários atendidos pelos estudantes durante seus estágios no Sistema Único de Saúde em regiões pobres da cidade.

10 O termo mais utilizado seria o de homofobia institucional. Apesar de nossas reservas quanto a sua precisão conceitual, o conceito de homofobia é utilizado mais amplamente que heteronormatividade e heterossexismo e é mais específico que preconceito. Para uma discussão sobre os limites e possibilidades deste conceito ver Junqueira (2007).

mas são interdidas na ritualização hegemônica dos espaços de sociabilidade (como por exemplo, nos cartazes que celebram a heterossexualidade articulada ao sexismo nas festas organizadas pelos Diretórios Acadêmicos — DA's<sup>11</sup>). Vejamos alguns relatos que corroboram a discussão que propomos.

Um aluno do curso de direito, assumidamente homossexual, narrou que havia saído da sala de aula para buscar um café e que, ao retornar, um colega que estava por entrar na sala neste mesmo instante disse: “Tu não vai [sic] entrar comigo, vai? Espera um pouco aí, porque se tu entrar [sic] comigo as pessoas vão fazer piada”. Em outro depoimento, uma aluna do curso de sociologia, lésbica, relata que escutou uma conversa entre colegas da psicologia, na qual uma das aspirantes à psicóloga conta jocosamente que descobriu que um colega é gay. A reação do grupo veio em uníssono na interjeição: “Ai, que nojo! Imagina os dois na cama! Dá vontade de vomitar!”, continuaram. Essa aluna, também investigadora na temática de gênero e sexualidade, afirmou que se sentiu invisível e impedida de expressar sua orientação sexual, pois, para aquele grupo, a homossexualidade constituía-se em uma marca naturalizada de subalternidade, reiterando a ocupação do espaço universitário pelo preconceito. Tais exemplos nos mostram que a heterossexualidade compulsória é uma das lógicas paradoxais do armário (Villaamil 2005)<sup>12</sup>.

Podemos identificar, nesses depoimentos, injunções discriminatórias que apontam para falas de alunas/os que engendram o ambiente de recepção e identificação entre pares. Entretanto, casos de preconceito e discriminação também envolvem, frequentemente, atitudes e falas de professores/as, os/as quais representam o discurso oficial acerca dos saberes institucionais e que não raro servem de modelo identificatório para muitos/as alunos/as. Os casos relatados abaixo, fruto de depoimentos de estudantes, ilustram este ponto:

- Durante uma aula de Direito de Família, o professor enunciou que “homossexual não é nem homem nem mulher”. Indignado, o aluno levantou-se e questionou: “Professor, eu sou gay, o que é que eu sou então?” Constrangido, o professor respondeu que “não era bem assim” e continuou sua aula.
- Em uma aula de introdução à Economia, o professor conceituou que cidades cosmopolitas seriam aquelas em que “sempre tem um viadinho saltitando” .
- Um professor do curso de jornalismo declarou para uma turma de graduação que a situação do jornalismo estava “desse jeito” porque “viados” e mulheres

11 Siqueira (*et al.* 2012) apresenta exemplos que nos ajudam a corroborar este argumento, apontando como os significados sobre a sexualidade se relacionam à uma lógica de consumo nas calouradas e festas estudantis.

12 O paradoxo do armário segundo o autor estaria em: “não sair do armário” e não sofrer discriminação explícita, mas ter que silenciar frente às discriminações implícitas e indiretas, ou “sair do armário” e enfrentar a discriminação explícita e/ou direta. Para uma discussão mais pormenorizada sobre o “paradoxo do armário” ver Villaamil (2005).

havia invadido as redações. “É impressionante”, ele explicitou, “como tem viado, até na seção policial”. Segundo ele, isto era negativo porque homossexuais e mulheres fariam as matérias a partir de telefonemas e não iriam até as delegacias colher informação. Arrematou dizendo que tudo isso era verdade, pois conhecia o editor da seção policial de um jornal local de alta circulação, e ele era homossexual.

- Um professor comentou que, no passado, como começavam a dirigir mais tarde, as mulheres dirigiam mal mesmo. Por isso, complementou, afirmar que mulheres dirigem mal tem “um fundo de verdade histórica”.

Um aspecto importante para abordarmos as hierarquias sexuais diz respeito ao fato de que o preconceito deve ser analisado como uma rede discursiva que organiza práticas sociais, e não apenas casos excepcionais (Prado *et al.* 2010). Embora isto possa ser observado em todas as situações que citamos, na medida em que revelam aspectos do que deve ser compreendido como positivamente valorizado nas performances masculinas e/ou femininas, no caso a seguir isto fica mais claro, pois vemos a masculinidade ser definida em contraposição à homossexualidade: durante uma conversa na qual explicitava o aumento do número de homens no curso de enfermagem, um aluno relata que sua colega disse: “Tá, mas quantos são homens mesmo?” [sic]. O relato demonstra como a homofobia é constitutiva da identidade masculina (Borrillo 2010; Welzer-Lang 2001), sendo compulsória aos que buscam se adequar à norma.

Deste modo, compreendemos que os enunciados preconceituosos afetam todos e todas, e não apenas os que sofrem com a discriminação, pois reforçam estereótipos que impõem dificuldades até mesmo àqueles/as mais “adequados/as” à norma (Prado *et al.* 2010). O preconceito se alimenta da reiteração dos estereótipos. Vemos nas situações abaixo como os espaços da universidade abrem a possibilidade para formas de violência cotidiana que impelem os sujeitos a se inscreverem a um conjunto de crenças subalternizantes e a adequarem seus gestos, crenças e atitudes. Dois casos relatados ilustram este argumento:

- No instituto de artes uma professora fez referência aos “homens que fazem sexo com homens”. “Os giletões?” — questionou uma aluna. “Não, não... os que dão o cu”. “O meu marido é urologista e me explicou tudo”, ela declarou.
- Neste mesmo Instituto, um aluno relatou que enquanto ainda vivia “no armário”, uma colega, que suspeitava de sua homossexualidade e importunava-o frequentemente na frente de colegas e desconhecidos, insistia em questioná-lo sobre quando ele admitiria sua orientação sexual em público.



Essas formas de subalternização atingem também o cotidiano do corpo docente. Foi-nos relatado que em uma confraternização de professores de vários cursos, um professor do curso de veterinária revelou que, quando faz festas e convida professores homossexuais, ele tem de esconder as crianças, porque “é uma viadagem só”. Outro professor relatou que passou a ser ameaçado de morte por uma aluna que, estando sexualmente interessada por ele, enfureceu-se ao compreender que ele era homossexual. Esse caso seguiu para o Conselho da Unidade, onde uma das professoras perguntou: “Tens certeza de que vai [sic] levar a questão adiante? Isso pode chegar até o Reitor!” Essa professora, preocupada com a permanência de seu colega “no armário”, reiterou a subalternidade da homossexualidade no âmbito institucional, colocando em segundo plano uma ameaça de morte.

Este exemplo nos ajuda a perceber que as diversas formas de hierarquização estão amalgamadas e devem ser compreendidas em suas articulações. Neste caso, mesmo sendo professor, o fato de ser homossexual “autorizou” a aluna a romper hierarquias e ameaçá-lo publicamente. Ainda, o demarcador honra-hierarquia ficou explícito quando o professor apresentou o caso em seu respectivo conselho universitário. A insinuação em relação aos “riscos” de levar o processo disciplinar adiante, pois o Reitor (e toda a instituição) tomariam conhecimento da orientação sexual do professor, aponta para os limites sempre presentes do “armário universitário”. O exemplo do professor de veterinária citado acima é também revelador do alcance desses discursos sutis, porém extremamente poderosos no que tange não apenas à reprodução das hierarquias, mas também à naturalização dos estereótipos que legitimam as formas de preconceito social.

O paradoxo do armário pode ser visualizado nesses jogos de revelação e ocultamento, que condicionam as possibilidades de aparição do sujeito homossexual. Por um lado, um aluno (ou professor) que não se adequa às expectativas do gênero masculino, tais como a voz fina, o rebolado ou, até mesmo, a defesa de homossexuais, só pode existir como sujeito se forçado à visibilidade vexatória no espaço público. Por outro lado, a exposição forçada, a exigência de confissão, contrasta paradoxalmente com o silêncio e a ilegitimidade da homossexualidade nos espaços universitários. Esse aspecto da dinâmica social do preconceito, que reforça a onipresença da norma, acaba por relegar os/as homossexuais à ilegitimidade e ao risco de serem submetidos à humilhação por expressarem seus desejos e afetos publicamente. O armário da Universidade se mantém fechado pelo medo da exposição, o que pode fazer com que as experiências relativas à sexualidade não sejam partilhadas nos espaços de convivência entre estudantes, sobretudo nos cursos mais conservadores. Nessa direção, um professor nos relatou que, durante todos os seis anos da faculdade de medicina nunca soube que havia outro homossexual em sua turma e que, alguns anos depois, descobriu que eram cinco.

Desse modo, podemos visualizar um cotidiano universitário repleto de gestos e discursos atravessados e construídos pelas hierarquias e desigualdades, abrindo espaço

para diversas e dramáticas formas de violência e discriminação. Foi-nos relatado que um aluno transexual, durante as aulas de judô na universidade, era proibido de lutar com os homens apesar de vencer todas as lutas. Independente de seu rendimento ser muito superior ao das mulheres de sua turma e de sua identidade de gênero, só podia competir com elas. Essa situação reforça nossa análise e permite identificar como as ações do cotidiano reiteram a dicotomia masculino/feminino, atribuindo um caráter de “verdade” à norma de gênero. Isto coloca em relevo a dificuldade da Universidade endossar e produzir um debate claro sobre o preconceito na arena pública, incorporando institucionalmente os saberes que ela mesma produz no campo do gênero e da sexualidade.

Nesse mesmo sentido, uma aluna relatou que, no curso de artes, apesar da homossexualidade possuir uma maior legitimidade social, pois vários/as professores/as e alunos/as são assumidamente gays e lésbicas, quando travestis e transexuais começaram a ingressar nos cursos, alguns/mas professores/as reagiram com frases como: “Tal pessoa [referindo-se a uma aluna transexual] se entrar, eu vou chamar com nome de homem, vou ensinar a ser homem”.

Marina Reidel, a primeira transexual a defender uma dissertação de mestrado na UFRGS, relata ao *Jornal do Comércio* situações bastante reveladoras acerca dos constrangimentos que enfrentou para concluir sua formação,

quando eu entrei ainda não tinha alterado o meu nome. Até para fazer a prova eu precisei me identificar com o nome do “falecido” [seu nome masculino de registro]. Depois da entrevista, as pessoas da área me conheciam e me chamavam de Marina. Mas aconteceram coisas estranhas. Voltar para o ambiente acadêmico já causa certa tensão porque os outros ficam te olhando. Uma vez aconteceu de eu estar sentada em uma aula, com mais de cinquenta alunos, e a professora perguntar o meu nome e eu disse: “Marina”. Ela então falou que eu não estava na lista de chamada. Na volta do intervalo, mostrei qual era o meu nome na chamada e ela disse na frente de todos: “Ai coitada, ela tem nome de homem”. A universidade ainda não utiliza o nome social, mesmo já tendo uma normativa do Ministério da Educação sobre isso. No Ensino Fundamental e Médio, o nome social já é adotado. A Universidade Federal do Rio Grande (Furg) também coloca no diploma o nome social. Na UFRGS, ainda não. Meu trabalho de mestrado será assinado como Marina Reidel, pois eu já alterei toda a minha documentação. É importante mostrar que existem esses caminhos (Gustafson 2013).

A “chamada”, ou lista de presença, e a não aceitação do nome social são bons exemplos de como o armário pode ser tomado como um elemento do dispositivo da sexualidade que define o que pode ser dito, e em quais espaços, e o que deve ser silenciado. O armário é uma metaforização da norma e cabe lembrar, como alerta Foucault (1975), que é a norma que estabelece as hierarquias sociais em uma sociedade formalmente igualitária. Em consonância com uma análise bastante consolidada, Fernando Seffner (2013)

afirma que a norma é silenciosa porque é naturalizada, o que dificulta sua publicização e enfrentamento. Entretanto, dizer que ela é silenciosa, assim como a ideia de que se deve “visibilizar” algo que já é visível, comum nas reivindicações do movimento L.G.B.T., ignora a visibilidade abjeta que grita nas humilhações dos trotes, nas celebrações ritualizadas e estereotipadas da heterossexualidade, na reafirmação de uma ciência epistemologicamente marcada pelo sexismo e pela heteronormatidade mascarada de neutralidade racionalista, assim como nas portas dos banheiros (generificados) nas quais abundam os enunciados performativos relativos às sexualidades não heterossexuais e às mulheres. Assim, dizer que a norma é silenciosa implica não levar em conta as vidas que vivem no seu avesso, para as quais a norma grita o tempo todo. Assim como ela grita para todas/os quando a infringimos.

Cabe lembrar mais uma vez que o dispositivo da sexualidade, tal como Foucault o formulou, é histórico e, portanto, vivo, o que significa que temos de acompanhar suas transformações. Foucault afirmou que a sexualidade para a burguesia equivaleria ao sangue azul da nobreza na produção da legitimidade das hierarquias. Assim o dispositivo da sexualidade substitui em importância o dispositivo da aliança. Pode-se dessa forma compreender porque os ritos de entrada no grande armário da Universidade reafirmam a heteronormatividade e a produção da hierarquia das sexualidades como forma de manter a reprodução das elites burguesas. A norma, no caso a heteronorma, e seus efeitos sexistas e heterossexistas são, ao mesmo tempo, produtos que sustentam e azeitam a ação do dispositivo da sexualidade. A norma está viva nas reiterações cotidianas, as quais nunca se fazem no mesmo contexto que marcou as condições de possibilidade para sua emergência. Assim, acreditamos que as expressões visível/invisível, silenciosa/ruidosa reduzem a compreensão da norma na forma como ela expressa a dinâmica das relações de poder.

A universidade, embora lenta, em razão de sua função da (re)produção de elites, as quais necessitam da reprodução das hierarquias sociais para continuar existindo, também está viva. No caso da UFRGS, há espaços criados por grupos de pesquisa e de extensão, assim como coletivos de estudantes, que possibilitam abrir algumas brechas nas portas do armário, aumentando a circulação dentro/fora, embora ainda estejamos longe de sua implosão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da discussão desenvolvida, apresentamos elementos que nos ajudam a identificar articulações entre as formas mais espetacularizadas e as formas mais cotidianas de violência, preconceito e discriminação. Os trotes funcionam como rituais de passagem que regem a entrada dos alunos/as na universidade, inserindo valores que transitam em níveis diferentes de visibilidade e ocultamento, intercambiáveis de contexto a

contexto, o que faz as formas de violência, espetacularizadas e cotidianas, legitimarem-se mutuamente.

Entre o preconceito e a discriminação, entre a legitimidade e a ilegitimidade destas situações, como a universidade negocia com a violência? Na condição de um espaço que confronta diferentes perspectivas sobre a hierarquização social, sobretudo no contexto atual de esforços pela democratização — com a entrada de alunos cotistas e bolsistas — argumentamos que a universidade não apenas reproduz as desigualdades sociais, mas produz novas formas de desigualdade, além de atualizar discursos discriminatórios, simultaneamente ao tratamento e vivência dos conflitos no espaço acadêmico<sup>13</sup>. É importante ressaltar, como já dito, que a universidade não é monolítica, ela é um campo de disputas e, lentamente, temos percebido modificações. Entretanto, nas situações aqui descritas, sobretudo na forma espetacular do preconceito, a desigualdade legitimada é reiterada nos trotes e seus rituais encenados a cada início de semestre.

A análise que realizamos para este artigo nos leva a recomendar um levantamento mais sistemático dos trotes e das formas de violência perpetradas na universidade, para que tenhamos um escopo mais preciso deste fenômeno. Siqueira *et al.* (2012), a partir de estudo junto a alunos de enfermagem, aponta também a importância de novas análises que contemplem outras especialidades profissionais no campo da saúde. Estudos neste sentido poderão contribuir para um maior conhecimento não apenas acerca das dinâmicas do preconceito e da discriminação na universidade, mas também sobre o caráter da democracia brasileira e as possibilidades de pensarmos uma educação transformadora e comprometida com a superação da violência e das formas agudas e aviltantes de desigualdade da sociedade brasileira.

13 Siqueira *et al.* (2012: 147) identifica que a entrada de “grupos marginalizados” através de “políticas de inclusão” estão aguçando alguns conflitos sociais, pois, “em um nível micro, a identificação de certas características no(a) outro(a) constitui, de certa forma, uma ameaça à identidade do sujeito. Entre importantes catalisadores dos processos de exclusão estão o gênero, a sexualidade, a raça/etnia e a classe social”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZCONA, J. Estrutura Social e Lógica Simbólica. In: AZCONA, J. *Antropologia I – História*. Petrópolis: Vozes: 111-116, 1992.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BORRILLO, D. *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BUTLER, J. *Gender Trouble*. New York: Routledge, 1990.
- CHEREM, C. UFMG Processa 198 Alunos, mas não Considera Trote Racista. **UOL**, S.L., 09 jul. 2013. (Notícias. UOL Vestibular) Disponível em: <<http://vestibular.uol.com.br/noticias/redacao/2013/07/09/ufmg-processa-198-alunos-mas-nao-considera-trote-racista.htm>> Acesso em: 15 de setembro de 2013.
- FONSECA, C. *Família, Fofoca e Honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.
- FOUCAULT, M. *Surveiller et Punir*. Paris: Gallimard, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Histoire de la Sexualité I: la volonté de savoir*. Paris: Gallimard, 1976.
- \_\_\_\_\_. Le sujet et le pouvoir. In: DEFERT, D; EWALD, F. *Dits et Ecrits IV*. Paris: Gallimard: 222-242, 1994.
- GODELIER, M. *La Production des Grands Hommes: pouvoir et domination masculine chez les Baruya de Nouvelle-Guinée*. Paris: Fayard, 1982.
- GUSTAFSON, J. Transexualidade e Educação Convivem no Mesmo Espaço. *Jornal do Comércio*, Porto Alegre, 23 ago. 2013. Disponível em: <<http://jcrs.uol.com.br/site/noticia.php?codn=132591>>. Acesso em: 15 de setembro de 2013.
- JUNQUEIRA, R. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. *Bagoas, Natal*, v. 1, n. 1: 1-22, 2007. Disponível em: <[http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/vo1n01art07\\_junqueira.pdf](http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/vo1n01art07_junqueira.pdf)> Acesso em: 15 de setembro de 2013.
- MARTINS, D; PRADO, M. 1, 2, 3, 4... De quando o Esclarecimento Escapa da Universidade. *Boletim*, Belo Horizonte, ano 34, n. 1598, 2008. Disponível em: <https://www.ufmg.br/boletim/bol1598/2.shtml>.
- PITT-RIVERS, J. Honra e Posição Social. In: PERISITIANY. *Honra e Vergonha: valores das sociedades mediterrâneas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1965:13-59.
- \_\_\_\_\_. *Antropología del Honor o Política de los Sexos*. Barcelona: Crítica, 1979.
- POCAHY, F. A; NARDI, H. C.. Saindo do armário e entrando em cena: juventudes,

- sexualidades e vulnerabilidade social. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 15, n. 1: 45-66, 2007.
- PRADO, M; MACHADO, F. *Preconceito Contra Homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade*. São Paulo: Cortez, 2008.
- \_\_\_\_\_; MARTINS, D; ROCHA, L. O Litígio sobre o Impensável: escola, gestão dos corpos e homofobia institucional. *Bagoas, Natal* v. 3, n. 4: 209-232, 2009.
- \_\_\_\_\_; MOUNTIAN, I.; MACHADO, F; SOUZA, L. Los Movimientos LGBT y las Luchas por La Democratización de las Jerarquías Sexuales en Brasil. *Revista Digital Universitaria*, Ciudad de México, v. 11, n. 7, 2010. Disponível em <<http://www.revista.unam.mx/vol.11/num7/art68/index.html>>. Acesso em: 15 de setembro de 2013.
- RANCIÈRE, J. *El Desacuerdo: política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2010.
- \_\_\_\_\_. O Dissenso. In: NOVAES, A. (Org.) *A Crise da Razão*. São Paulo: Minc-Funart/ Companhia das Letras, 1996: 367-38.
- SEDGWICK, E. K. A Epistemologia do Armário. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 28: 19-54, 2007.
- SEFFNER, F. Sigam-me os Bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 1: 145-159, 2013.
- SIQUEIRA, V.; FONSECA, M.; SÁ, M; LIMA, A. Construções identitárias de estudantes de farmácia no trote universitário: questões de gênero e sexualidade. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 2 (68): 145-159, 2012.
- \_\_\_\_\_; ROCHA, G. A Construção de Diferenças de Gênero entre Estudantes de Medicina em Espaços Não-Formais da Universidade. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 30: 231-268, 2008.
- \_\_\_\_\_. Gênero e relações de poder no trote universitário: implicações para a cidadania. In *Fazendo Gênero: corpo, violência e poder*, 8, 2008, Florianópolis. *Anais eletrônicos*. UFSC, 2008. U2008b. Disponível em: <[http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST5/Siqueira-Rocha\\_05.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST5/Siqueira-Rocha_05.pdf)>
- VIOMUNDO. *Trote Racista na UFMG Provoca Indignação nas Redes Sociais*. S.l.:18 mar. 2013. Disponível em: <<http://www.viomundo.com.br/denuncias/trote-racista-na-ufmg-provoca-indignacao-nas-redes-sociais.html>> Acesso em: 15 de setembro de 2013.
- VILLAAMIL, F. Economía Política del Armario: políticas del silencio, políticas de la autenticidad. *Revista Psicología Política*. v. 4, n. 8: 275-302, 2005.
- WELZER-LANG, D. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Revista Estudos Feministas*, v. 9, n. 2: 460-482, 2001.

# THE UNIVERSITY “CLOSET”: INSTITUTIONAL SILENCE AND VIOLENCE, BETWEEN SPECTACULARIZATION AND DAILY VIOLENCE OF GENDER AND SEXUAL PREJUDICE

## ABSTRACT

This article aims to discuss how the university, an institution that has historically (re)produced elites, articulates mechanisms of social regulation that (re) produce sexual and gender hierarchies. We will employ the closet's metaphor presented by Eve K. Sedgwick in order to analyze the ritualized practices that take place routinely in University. We intend to demonstrate, using quotidian observations and students and professors experiences' narratives of one of the top Brazilian universities, the ways violence is performed as a form of regulation of gender and sexual expressions. The analysis indicates that violence emerges in a more spectacularized way in freshmen's reception and hazing rituals, but is systematically present in daily practices delimitation of place where it is or is not possible to speak about non heterosexual sexualities. The articulation of these forms of violence constructs a heteronormative and heterosexist context.

## KEYWORDS

Violence, higher education, hazing rituals, heterosexism, heteronormativity.

## SUBMETIDO EM

Setembro de 2013

## APROVADO EM

Maio de 2014

## SOBRE OS AUTORES

### HENRIQUE CAETANO NARDI

Doutor em Sociologia, Professor do Departamento de Psicologia Social e Institucional da UFRGS.

Contato: hcnardi@gmail.com.

### PAULA SANDRINE MACHADO

Doutora em Antropologia Social, Professora do Departamento de Psicologia Social e Institucional da UFRGS.

FREDERICO VIANA MACHADO

Doutor em Psicologia, Professor do Curso de Saúde Coletiva da UFRGS.

Contato: phredvm@gmail.com.

LETÍCIA ZENEVICH

Advogada, mestranda em ciência política na Fondation Nationale des Sciences Politiques, Paris.



# UNIVERSIDAD, CÁRCEL Y MUJERES: AVATARES DE UNA RELACIÓN DIFÍCIL

CAROLINA CRAVERO BAILETTI

## RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es exponer algunas cuestiones descriptivas y concluyentes que se desprenden de una etnografía más amplia realizada en la ciudad de Córdoba, Argentina, durante el período 2009-2011. El artículo aborda un tema complejo como es *efectivizar el derecho a educación superior de “mujeres presas”*. Para ello se rescatan cuestiones fundamentales que hacen a la relación entre la Universidad y la cárcel, con particular atención en lo que a diferencias y desigualdades de género refiere.

## PALABRAS CLAVE

Mujeres, género, universidad, cárcel, educación.

El objetivo del presente artículo es exponer algunas cuestiones descriptivas y concluyentes sobre un tema complejo como es *efectivizar el derecho a educación superior de “mujeres presas”*.

Las cuestiones aquí abordadas se desprenden de una investigación etnográfica más amplia, realizada a partir de la presencia de la Universidad Nacional de Córdoba dentro de una cárcel de máxima seguridad para “mujeres” en la ciudad de Córdoba, Argentina, durante el período 2009 - 2011.

Con la sanción de la última ley nacional de educación<sup>1</sup> se incorporó para todo el territorio argentino la modalidad “*educación en contextos de privación de la libertad*”. De acuerdo con el texto de la ley, tanto el Servicio Penitenciario como las Universidades Públicas, deben garantizar acceso educativo a todas las personas alojadas en establecimientos carcelarios que deseen continuar estudios universitarios. Sin embargo, y a partir del trabajo exploratorio, se constató una dispar oferta académica (en el nivel “superior” o “universitario”) entre las cárceles para “mujeres” respecto de las de “varones”, situación que coloca a las personas alojadas en las primeras en un escenario de desigualdad.

Por otra parte, de la revisión de antecedentes deriva una notoria visibilidad del interno “masculino” en las investigaciones sobre *educación en el encierro*<sup>2</sup>, así como en los programas encarados desde las Universidades Públicas (Buenos Aires, La Plata y Córdoba); siendo prácticamente inexistente la presencia de estas últimas en las dependencias para “mujeres”, y registrando sólo algunas experiencias incipientes que revelan más los obstáculos para su concreción que su viabilidad.

Encontrándome una vez más ante una situación donde la *diferencia sexual* se vuelve *desigualdad social* (en este caso de acceso a la educación superior) me propuse como objetivo fundamental reconstruir con perspectiva de género, las articulaciones, relaciones, disputas y tensiones que se dirimen entre las diferentes estructuras institucionales al momento de concretar el derecho a la educación en contextos de encierro para “mujeres”. Para ello, es preciso comenzar explicando el andro-centrismo imperante socio-culturalmente desde una perspectiva de *género* y dando cuenta de las particularidades de las sujetas de estudio.

1 Estoy refiriendo a la Ley 26206 sancionada en el año 2006 en la República Argentina.

2 [...] “La población de las unidades penales señaladas está compuesta por varones (...) Dicho recorte tiene su basamento en la profundidad teórica y conceptual que merece el tema de la mujer privada de libertad y la educación en esta situación (...) las diferencias de género trae consigo consecuencias en varias dimensiones del proceso educativo (...) Aún más, el tratamiento de la mujer privada de libertad, en relación con la educación, presenta características muy diferentes a la educación en cárceles de hombres” [...] (Scarfo 2006: 8). Por otra parte, es menester aclarar que en la República Argentina y a partir de la sanción de la ley 26206, *educación en el encierro* se ha convertido en un auténtico eje temático, así como línea de investigación, tanto de Universidades Públicas como de Universidades Privadas.

El poder punitivo se ha construido sobre la negación y aniquilación de *expresiones genéricas* diferentes a la masculina-hegemónica. Esto ha significado la invisibilidad de las mujeres dentro del derecho penal, así como el desconocimiento de las especificidades que la cárcel significa para ellas.

A partir de la revisión del encierro carcelario y tecnologías penitenciarias a partir de la lectura especializadas, así como de autoras auto-denominadas “feministas”, surge el recurso de entre-comillar las palabras “mujeres” y “varones” que acompañan a dependencias penitenciarias, penales o cárceles, buscando dar cuenta (en términos de *género*) del binarismo en el sistema penitenciario<sup>3</sup> y su forma de clasificar los cuerpos basado en un “*dogma genital*”: todas las personas con *vagina* son alojadas en dependencias para “mujeres” y todas las personas con *pene* son destinadas a unidades para “varones”. Es por ello que en la cárcel para “mujeres” no encontramos solamente mujeres, así como en la cárcel para “varones” hallamos otras *expresiones de género* también. Es el caso de personas trans, travestis y transexuales. Desde una perspectiva de *género* es menester mencionar que en las cárceles hay personas de-marcadas genéricamente de los límites (binarios – genitales - cromosómicos) establecidos por los poderes reguladores. De allí la razón por la que, desde un enfoque de *género*, haré referencia a *dependencias o cárceles para “mujeres” y dependencias o cárceles para “varones”*.

Para el caso de las sujetas de este estudio, sus *expresiones de género* fueron *mujeres*<sup>4</sup>. Por lo que me referiré a ellas como tales.

Como mencioné, se trata de un grupo particular de *mujeres*, están *presas*. No es una arbitrariedad el uso de dicho término en lugar de *mujeres privadas de la libertad* como se acostumbra en la bibliografía referida al tema, porque el sentido de dicha expresión está inspirado en la idea de *libertad ambulatoria*. Por mi parte, considero que estas mujeres se encuentran privadas de muchas más cosas que la posibilidad de circular, cuestión que por cierto no minimizo en absoluto. Se encuentran privadas de una libertad que debe definirse con mayor complejidad conceptual, donde precisamente caben las

3 En este sentido es menester aclarar que el *binarismo de género* no es exclusivo de las prácticas y discursos penitenciarios, y que también es observable al interior de la Universidad misma. Pero para el caso, estoy refiriéndome al *binarismo* en términos legislativos, ya que dentro de la Universidad Nacional de Córdoba el mismo ha sido cuestionado y “reconocido” a través de la incorporación de la *Ley de Identidad de Género*, incluso antes que la misma alcanzara sanción a nivel nacional, que reglamenta al interior de la Universidad la situación legal-educativa de personas trans, travestis y transexuales. Si bien, esto no significa que la norma binaria haya acabado, marca una diferencia substancial en términos de cultura institucional entre la Universidad Pública y el Sistema Penitenciario.

4 [...] “Por el lado del género la complejidad no es menor. A la identidad de género subjetiva de una persona, se agrega la expresión de género con que un sujeto se presenta ante los demás (por ejemplo, la identidad de género travesti puede presentarse con una expresión de género mujer), la elección sexual (homosexual, heterosexual o bisexual), los roles de género (masculino o femenino, variables socialmente) y otras sutiles distinciones que podemos ir formulando para decodificar esta complejidad y comprenderla”. [...] (Maffia 2003: 7)

(im)posibilidades de acceso a la Universidad.

El uso del término *encierro carcelario* no es ingenuo. *Encierro* se emparenta con lo que desde una perspectiva *feminista* la antropóloga Marcela Lagarde (2006) denominó *cautiverios*,

[...] “desde una perspectiva antropológica, he construido la categoría cautiverio como síntesis del hecho cultural que define el estado de las mujeres en el mundo patriarcal. El cautiverio define políticamente a las mujeres, se concreta en la relación específica de las mujeres con el poder, y se caracteriza por la privación de la libertad, por la opresión. (...) El cautiverio de las mujeres se expresa en la falta de libertad, concebida esta última como el protagonismo de los sujetos sociales en la historia, y de los particulares en la sociedad y en la cultura. (...) En nuestra sociedad la norma hegemónica de la libertad es clasista y patriarcal: burguesa, machista, heterosexual, heteroerótica y misógina. De ahí que sean históricamente libres los individuos y las categorías sociales que pertenecen a las clases dominantes, a los grupos genéricos y de edad dominante (hombres, adultos, productivos o ricos y heterosexuales), a las religiones y otras ideologías dominantes.” [...] (Lagarde 2006: 36 – 37).

Prefiero utilizar el concepto *encierro carcelario*<sup>5</sup>, porque entiendo potencia la agencia de las sujetas más que la palabra *cautiva*, pero el presente estudio toma como línea teórica - epistemológica la definición de Lagarde (2006).

Desde los feminismos se ha estudiado e incorporado la relación compleja entre *género*, tipo de delito y el papel de las *mujeres* en el hecho delictivo; tanto las que participan como delincuentes, así como las que son víctimas de ello (Azaola 2006; Lagarde 2006; Frigon 2000; Vassallo 2006). Por otra parte, se han elaborado importantes críticas a las teorías criminológicas y al derecho penal, por sus componentes sexistas; así lo han hecho en distintos momentos históricos autoras como Facio (1993), Larrauri (1991) y Smart (1989).

Por otro lado, Eugeni Zaffaroni (1992) establece que el poder punitivo tal como hoy lo conocemos en occidente se consolidó principalmente orientado contra las mujeres, es decir, como poder de género. El autor basa esta afirmación en el hecho de que la posición subordinada de las mujeres se acentuó y consolidó con el modelo corporativo de sociedad, y el instrumento de éste fue el poder punitivo. Dicha experiencia es sintetizada por los inquisidores Kramer y Sprenger a finales del siglo XV, en el manual *Malleus Maleficarum*, más conocido como “martillo de brujas”. Esta obra inquisitorial constituyó el

5 Respecto a ello interesa explicitar y subrayar que la correlación es entre *condiciones sociales* (las cuales incluyen *género*, que signan las oportunidades educativas de las personas) y *encierro*, quitando el análisis y la lectura del presente trabajo del sentido común que asocia *condiciones sociales* y *delito*, ya que de ser así no tendrían explicación los casos de “eximios” doctores vinculados a delitos de *lesa humanidad*, por citar sólo un ejemplo. La aclaración responde al hecho de que algo que parece tan obvio así expresado, es un lugar común en el que se suele caer cuando se emprende la investigación de estos temas.

“*mein Kampf*” de la “cacería de brujas”<sup>6</sup>. Zaffaroni (1992) ubica en este “manual”, basado en la violencia hacia ciertas feminidades, el primer discurso completo e integrado de derecho penal procesal y criminología. Es por esto que el autor asume que,

[...] “es incuestionable (...) que el poder punitivo se consolidó en la forma que aún perdura, de modo principalmente orientado contra la mujer, esto es, que se consolidó como poder de género” [...] (Zaffaroni 1992:6).

La figura de “la bruja” y lo que ésta evoca tiene fuerte arraigo en el positivismo criminológico, estrechamente vinculado a las prácticas penitenciarias vigentes. Por ejemplo, para confeccionar su *tipología de la mujer criminal* en *The female offender* de 1895<sup>7</sup>, Lombroso y Ferrero (2004) se basaron en “el martillo de brujas”. Es por esto que hablar de criminalización de las mujeres y del poder punitivo como poder de género, implica necesariamente una referencia a la “cacería de brujas”.

Las circunstancias y significados del delito están determinados también por el género. Así, la institución total no solo reproducirá la dominación social de clase y étnica, sino también la dominación hetero - masculina.

Marcela Lagarde establece que hay un cautiverio que compartimos todas las mujeres por el único hecho de ser mujeres en un mundo patriarcal, pero que,

[...] “existe un grupo estereotipado de presas que son las prisioneras, ellas concretan social e individualmente las prisiones de todas. A pesar de no ser el suyo un reflejo del cautiverio genérico de las mujeres, las prisioneras viven real y simbólicamente, en el extremo de su realización, un cautiverio, de tal manera que el análisis de las presas da luz sobre las prisiones diversas que viven todas las mujeres” [...] (Lagarde 2006: 642).

La abierta desigualdad en el tratamiento que las mujeres reciben, en el sentido diferente que el encierro tiene para ellas, en las consecuencias para sus familias, en la forma en que la administración de justicia opera sobre sus conductas “desviadas” a través

6 Este hecho resulta un ejemplo histórico de feminicidios, donde a través de la violencia se realizó una construcción de feminidad y sexualidad femenina. Debe ubicarse entre los siglos XV y XVII, y vincularse con la presencia de la Santa Inquisición. Si bien en la hoguera no sólo murieron mujeres, una de las características mejor documentadas acerca de los procesos por brujería, es que las condenadas fueron principalmente mujeres, sobre-pasando el 90% en algunas regiones de Europa (Nathan, 1993; Blazquez Graf 2008). En América Latina hubo cacería de “brujas” de mano de la inquisición. Lamentablemente no cuento con datos estadísticos al respecto, pero en Cartagena de Indias, Colombia, desde el siglo XVII hasta el SXIX (independencia) funcionó la sede principal del “tribunal de penas del santo oficio”, dicho lugar funcionó como cárcel y centro de torturas dirigido principalmente a mujeres africanas e indígenas, cuyas tradiciones y ceremonias eran tachadas de herejía. Actualmente hay un museo llamado “palacio de la inquisición”, entre sus “exposiciones” pueden leerse los “conjuros”: escritos que hoy perfectamente llamaríamos “poemas de amor”.

7 Cuyo título original en italiano es “La donna delinquente”, y ha sido traducido al inglés primero como *The female offender* y luego, para mayor precisión, como *Criminal woman, the prostitute, and the normal woman* (La mujer criminal, la prostituta y la mujer normal).

del componente sexista del derecho penal, la concepción que la sociedad les atribuye y la significación de los mecanismos de control (formales e informales) frente a las mujeres que delinquen, hacen que el paso por la cárcel constituya un estigma mayor para éstas que para los “delinquentes” varones (Giuliani, Zold e Chamorro 2003).

En este sentido, las mujeres encarceladas viven múltiples opresiones: por su condición genérica dentro de un sistema sexo-género hetero-machista, por su condición de clase en un mundo arraigadamente capitalista y por procedencia étnica en un mundo violentamente etno-céntrico. Así, y partiendo de las premisas de Joan Scott (1999), el *género* se asume como una categoría de análisis y noción relacional: identidad plural, que no desconoce la clase, la etnia, religión, orientación sexual y edad; a lo que personalmente agrego un carácter interactivo. Esto significa que no es una mera intersección de términos, sino una superposición, una *urdimbre* que otorga sentidos, significados y que se produce a partir de la interacción social de lxs sujetxs.

## CÁRCELES EN CÓRDOBA, ARGENTINA

Si bien el análisis de carácter inter-institucional no fue el único objetivo de la etnografía llevada a cabo durante el periodo 2009-2011, para el presente artículo se rescatan cuestiones fundamentales que hacen a la **relación entre la Universidad y la cárcel, con particular atención en lo que a diferencias de género refiere.**

En cuanto al Servicio Penitenciario Córdoba (SPC de ahora en adelante) y de acuerdo con la información obtenida a la fecha en la página oficial del gobierno: [www.cba.gov.ar](http://www.cba.gov.ar), en la Provincia existen en total 11 (once) establecimientos penitenciarios<sup>8</sup>. Cinco de ellos se encuentran en la Capital y Gran Córdoba, y los restantes en el interior. Dentro de los primeros, uno corresponde a “mujeres”, clasificada como cárcel de “máxima seguridad”.

**Tabla n°1**

<b>Córdoba y Gran Córdoba</b>	<b>Resto de la Provincia</b>
Establecimiento Penitenciario “Belgrano”. Alojamiento para hombres condenados. Ubicado en la ciudad capital	Establecimiento Penitenciario “María Magdalena”. Alojamiento para varones y mujeres, procesados y condenados.

<sup>8</sup> Respondiendo a las tradiciones etnográficas dentro del campo de la antropología educativa, los nombres de los establecimientos han sido modificados a fin de preservar la identidad de los sujetxs alojados en dichas instituciones que participaron de la investigación.

Establecimiento Penitenciario “Berklín” Alojamiento para mujeres procesadas y condenadas. Ubicado en Gran Córdoba (50km. de la capital)	Establecimiento Penitenciario “Los Sauces” Alojamiento para varones y mujeres, procesados y condenados.
Establecimiento Penitenciario “Valle de Jesús”. Alojamiento para hombres en período de prueba. Ubicado en Gran Córdoba (50km. de la capital)	Establecimiento Penitenciario “Tomás de Aquino”. Alojamiento para hombres procesados y condenados.
Establecimiento Penitenciario “Berklín”. Alojamiento para hombres procesados y condenados. Ubicado en Gran Córdoba (50km. de la capital)	Establecimiento Penitenciario “Santos Remedios”. Alojamiento para hombres procesados y condenados.
Establecimiento Penitenciario “Caceros”. Alojamiento para hombres en período de prueba. Ubicado en la capital.	Establecimiento Penitenciario Colonia Abierta “Santos Remedios”. Alojamiento para hombres condenados en período de prueba.
	Establecimiento Penitenciario “Santa Fe”. Alojamiento para hombres condenados y procesados.

Fuente: Gobierno de la Provincia de Córdoba.

La Tabla n°1 da cuenta de una discriminación hacia las mujeres al interior del sistema penitenciario, ya que en la capital éstas deben cumplir todo tipo de condena, así como espera de la misma, en una cárcel de “máxima seguridad” con las implicancias que esto conlleva en los cuerpos y subjetividades de las sujetas.

El cumplimiento de todas las fases del “tratamiento penitenciario” lo realizan en esa unidad, cuando los varones cuentan con la posibilidad de ser trasladados a distintas penitenciarías dependiendo del “período” en el que se encuentren. Este es un reclamo muy presente en las mujeres presas,

[...] *“les dije: a nosotras siempre nos discriminan, porque fijate lo que pasa con los tipos, ellos siempre están pensando en un traslado y eso te motiva, acá en cambio siempre estás acá, no hay motivación, se cumple todo acá”* [...] (Nélida. Registro de campo 2011).

Con respecto a la educación, la incorporación de la *modalidad* “contextos de privación de la libertad” en la última ley nacional, abre un campo de estudios para ser explorado y profundizado, pero por otra parte, cabe mencionar que se trata del resultado de una lucha vinculada a la historia de las Universidades Públicas y sus docentes, quienes desde hace tiempo trabajan en las cárceles.

En 1985, después de la recuperación democrática, la Universidad de Buenos Aires (UBA en adelante) y organismos de derechos humanos comienzan a reflexionar sobre el derecho a la “educación en el encierro”. El 17 de diciembre de 1985 surge el programa UBA XXII como respuesta a estas inquietudes. Marta Laferriere, directora de esta propuesta, manifestó en una nota a la Revista Encrucijadas,

[...] “la UBA no llega a la cárcel desde una mirada piadosa, sino profundamente política en el sentido de herramienta que permite transformaciones.” [...]<sup>9</sup>

Fueron las Universidades Públicas a través de sus programas (UBA XXII en Buenos Aires, GESEC en La Plata, PUC en Córdoba) las que instalaron en la agenda político-educativa el derecho a la educación en el encierro. Sus proyectos de intervención fueron resistidos, tanto por parte de las autoridades penitenciarias, como por sectores conservadores dentro de las mismas casas de estudio.

Desde las Universidades Públicas argentinas en su compromiso con los derechos humanos, se interpeló al Estado para la regulación de la educación en contextos de privación de la libertad, incorporada en la última reforma de la ley nacional. Esta lucha resultó en el reconocimiento de un derecho, y también en una obligación legal para las mismas Universidades Públicas, tal como puede leerse en el texto de la ley.

De esta manera, queda clara la concepción político-educativa que acompaña la intervención de las Universidades públicas en la cárcel.

Doce años después y basándose en la experiencia de la UBA, la Universidad Nacional de Córdoba a través de la Secretaria de Asuntos Estudiantiles de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFYH en adelante) pone en marcha seminarios, talleres y cursos en algunas unidades penitenciarias. Al año siguiente (1998), se dicta una nivelación para carreras dependientes de la Facultad: Historia, Filosofía y Psicología (en ese momento integrada a la FFYH).

En noviembre de 1999 se firmó el convenio entre la Universidad Nacional de Córdoba (UNC en adelante) y el SPC poniendo en marcha el Programa Universitario en la Cárcel (PUC de ahora en más), que comprende una comisión mixta integrada por representantes de ambas instituciones.

El PUC asentó su base y lugar de trabajo en la dependencia para “varones” de la cárcel de Belgrano. Sus objetivos manifiestos son,

[...] “objetivos Generales:

<sup>9</sup> Disponible on line <http://ubaencrucijadas.wordpress.com/2008/05/27/uba-xxii-un-desafio-con-mas-de-20-anos-de-historia/>



1. Desarrollar estrategias educativas que permitan a internos – procesados y condenados – alojados en el Servicio Penitenciario Córdoba (SPC) iniciar o completar estudios universitarios.
2. Promover actividades de extensión y de investigación que aporten al conocimiento y a la intervención en la realidad carcelaria.
3. Estimular la reflexión sobre el rol de las instituciones involucradas con respecto al efecto de las prácticas educativas en la socialización con sentido democrático como soporte para el ejercicio pleno de la ciudadanía.

El PUC se propone, además, los siguientes objetivos específicos:

1. Desarrollar a través de la formación ofrecida la adquisición de responsabilidades y derechos inherentes a la condición de estudiantes universitarios.
2. Favorecer la adquisición por parte de los alumnos de estrategias de estudio y comunicación.
3. Fomentar en los estudiantes-internos la capacidad de transferir su experiencia de sujetos de aprendizaje dentro y fuera del sistema carcelario, recreando el sentido democrático de la sociabilidad.
4. Contribuir a la construcción de instrumentos que posibiliten una inserción superadora dentro de la comunidad”. [...] <sup>10</sup>

Desde una mirada de *género*, existe una marcada visibilidad del “interno” masculino como sujeto de aprendizaje. La historia del programa está estrechamente vinculada a la cárcel para “varones”. En el año 2010 la Universidad Nacional de Córdoba, a través del PUC, firma un convenio con el SPC para abrir la carrera de Historia a las mujeres alojadas en la cárcel de Berklín. La misma se dicta de *manera tutorial*<sup>11</sup> y debe cursarse en los módulos correspondientes a “varones” de dicha penitenciaría. Esto supone una serie de complicaciones que oportunamente abordaré.

En la UNC existe un trabajo histórico enmarcado en el PUC de la FFYH, y a partir del año 2007 y desprendiéndose de esa experiencia, se suma el Programa Universidad, Sociedad y Cárcel (PUSYC de ahora en más) dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria (SEU en adelante). En la página oficial del programa pueden leerse sus líneas de acción;

[...] “1. Capacitación, asistencia y asesoramiento en la formación de sujetos en

<sup>10</sup> Obtenido del sitio oficial del PUC. Disponible en <http://www.ffyh.unc.edu.ar/programas/programa-universitario-en-la-carcel>

<sup>11</sup> La forma “tutorial” hace referencia a clases no presenciales, es decir, se le facilita un material bibliográfico de acuerdo al programa de la materia, y cada una determinada cantidad de tiempo se presenta en la institución penal un profesor o “tutor” (que la mayoría de las veces no es el titular de cátedra) para contestar dudas, realizar explicaciones o facilitar algún análisis sobre la bibliografía.

ciudadanía

Objetivos estratégicos:

- Desarrollar prácticas educativas en distintas áreas de interés y con distintos sectores institucionales.
- Proveer asistencia técnica acerca de metodologías y procesos de conocimiento para distintas áreas de aplicación.
- Instalar un espacio de formación de formadores para la innovación pedagógica y tecnológica, en contexto específico.

2. Observatorio de prácticas:

Objetivos estratégicos:

- Crear un espacio para el apuntalamiento y/o acompañamiento en prácticas de intervención (asesoramiento, capacitación, enseñanza, otras) sustentadas en valores de derechos humanos.
- El observatorio de las prácticas es una estrategia interdisciplinaria a implementar para construir colectivamente una mirada atenta y cuidadosa del encuadre de las prácticas y profundizar el conocimiento del impacto social y subjetivo que producen las instituciones y en los sujetos involucrados. Es asimismo una tarea de monitoreo en forma continua de estrategias y dispositivos puestos en marcha.

3. De desarrollo científico y documentación

Objetivos estratégicos:

- Construir transdisciplinariamente modos de sistematización de las experiencias para el análisis del impacto social y subjetivo de las prácticas implementadas.
- Crear una base de documentación de experiencias en articulación con instituciones u organismos de interés” [...] <sup>12</sup>.

El PUSYC no se restringe a lo educativo. Amplía su accionar. En los últimos años su trabajo se enfocó en los jóvenes de los llamados “correccionales”, y también en el dictado de cursos de capacitación en Derechos Humanos al personal penitenciario. Al igual que los demás programas de la SEU, la propuesta se vincula con la política universitaria de DDHH.

La UNC tiene una trayectoria de 15 años de trabajo e intervención en la cárcel. Es protagonista histórica en el reconocimiento de este derecho por parte del Estado. Sin

<sup>12</sup> Obtenido en <http://www.unc.edu.ar/extension-unc/vinculacion/universidad-sociedad-y-carcel/sentido-del-programa>

embargo, el sostenimiento de los espacios y convenios no es sencillo, varían de acuerdo a la penitenciaría y en cada caso se ponen de manifiesto obstáculos distintos que dan cuenta de resistencias diferenciadas (por género), que aún hay para llevar adelante convenios.

En la dependencia para “mujeres”, cuya invisibilidad y exclusión al interior del mismo sistema es notable, la consecución de acuerdos ha revestido mayores dificultades, al existir tradicionalmente una oferta educativa diferenciada por *género*.

En documentos oficiales, la Universidad Nacional de Córdoba define su práctica en la cárcel como “intervención”,

[...] “la intervención universitaria en el contexto mencionado se asume como parte de la responsabilidad que le cabe a la universidad pública en tanto institución orientada a la formación de ciudadanos, además de la creación y transmisión de conocimiento.” [...] <sup>13</sup>

[...] “según su etimología, intervenir es tomar parte en un asunto o actividad, contribuir a que algo se lleve a cabo. (...) Tratándose de la institución universitaria, dicha intervención asume características distintas a las de otras instituciones que desarrollan actividades en la prisión (...) La decisión de intervenir desde la universidad – en esta institución de reclusión- obedece, básicamente, a las siguientes razones. Por un lado, al reconocimiento de las modificaciones producidas en el contexto social que generan poblaciones vulnerabilizadas que luego engrosan el volumen de las cárceles, como así también el efecto que las instituciones totales (entre ellas, la cárcel) provoca en las personas que la habitan y la intención de contribuir a atenuar en parte dichos efectos.

por otro lado, a la convicción del lugar que le cabe a la universidad en tomar la palabra, comprometerse con las problemáticas presentes en la sociedad de la que forma parte, elucidarlas y generar acciones alternativas, lo que se vincula con la responsabilidad social universitaria.” [...] <sup>14</sup>

Aparecen entre estas definiciones, dos conceptos clave: “responsabilidad social universitaria” y “extensión”, esta última definida como “*lugar de encuentro entre la Universidad Pública y la sociedad*”. <sup>15</sup>

Estas prácticas extensionistas implican un trabajo *voluntario* <sup>16</sup> por parte de estudiantes y graduados. Estos serán “Tutores” en las dependencias para “varones” donde se dictan carreras, y “Talleristas”. En la cárcel para “mujeres” encontramos a los/as segundos/as, ya que la oferta educativa superior está primordialmente constituida por los

13 Palabras de la ex Rectora de la UNC, Carolina Scotto (2004) en Acín, A. (2009: 33).

14 Acín, A. (2009: 31 – 32)

15 Op. Cit.

16 Esta cuestión además de presentar matices (por ejemplo la FFYH, a los Tutores de la carrera de Historia, les paga un estipendio mínimo) es ampliamente problematizada y discutida al interior de los programas de la UNC.

*Talleres Universitarios*<sup>17</sup>, marcando nuevamente una diferencia tornada desigualdad en términos genéricos.

De los objetivos enunciados en los documentos oficiales, así como por el PUC y PUSYC, se desprende una distancia entre la concepción correccional y moralizadora que adquiere la educación para la política penitenciaria, y los pilares democráticos, participativos y de libre expresión que guían la propuesta de los programas.

Según Daroqui (2000, 2008) resultan inevitables las estrategias de cooptación por parte de la cárcel, que buscarán sumar estas propuestas al sistema punitivo – premial; e invita a construir herramientas que permitan diferenciar las prácticas y discursos de la Universidad de aquellos/as sostenidas/os desde la tecnología penitenciaria.

Estas dos lógicas presentes en un mismo espacio, marcan la tensión irreductible entre ambas instituciones y la dificultad en sus relaciones. El caso de las mujeres es paradigmático en este sentido.

## DES-TIEMPOS EDUCATIVOS Y DISCRIMINACIÓN DE GÉNERO

Tanto para las Universidades de Buenos Aires, La Plata, como Córdoba, los convenios con las dependencias para “mujeres” han revestido mayores dificultades. Uno de los argumentos más interesantes que explican estas dificultades radica en la discriminación de género que viven las mujeres al interior del sistema penitenciario. Como establece Zaffaroni (1992) y oportunamente cité, el poder punitivo aún perdura como poder de género.

En este sentido, la socióloga argentina Alcira Daroqui (2000) cuenta desde su experiencia de trabajo en la cárcel de Ezeiza, Buenos Aires, los obstáculos que la UBA tuvo que sortear hasta conseguir instituir el centro universitario en la dependencia “mujeres”, cuando en las de “varones” hacía más de diez años que funcionaban.

Desde los feminismos, autoras como Stromquist (1997, 2005), Bonder (1994), y desde una perspectiva histórica, Barrancos (2007), dan cuenta de las “barreras y límites” de género en el acceso a la educación, y en particular al nivel superior. Cuando estas exclusiones se entrelazan y superponen con aquellas generadas al interior del sistema punitivo, encontramos que las personas alojadas en las dependencias para “mujeres” se hallan en una mayor desigualdad educativa.

En Córdoba, la cárcel para “mujeres” se ubicó hasta fines de los años '70 en el centro de la ciudad capital. Sus últimas ocupantes fueron presas políticas de la dictadura militar. Hoy, en dicho espacio, funciona un centro comercial. El traslado de la misma estuvo vinculado a las políticas de “seguridad” (y limpieza de clase) de distintos gobiernos

<sup>17</sup> Em português: “oficinas educacionais”.

provinciales en consonancia con las llamadas políticas de “tolerancia cero”, promulgadas en los EE.UU.

El pase definitivo de las mujeres a la penitenciaría de Berklín –ubicada a 10km. aproximados del centro de Córdoba- se realizó en el año 2005. Este acontecimiento significó una irrupción, así como límites de acceso a la educación de las mujeres.

A continuación transcribo un fragmento de entrevista con una de las asistentes a los talleres de la Universidad, que si bien es algo extenso, resulta ilustrativo de dicha situación,

- [...] “Carolina Cravero (CC en adelante): *¿Vos terminaste CBU<sup>18</sup> acá?*
- Néliida: *CBU y secundario, terminé el secundario a distancia, en el SEP<sup>19</sup>.*
- CC: *Ahhh, ¿cómo es eso, me podés explicar?*
- Néliida: *Antes no había acá, ahora sí.*
- CC: *Contame cómo está organizada bien toda la parte educativa.*
- Néliida: *Está el primario, CBU y ciclo de especialización.*
- CC: *¿Y el ciclo de especialización no lo podés hacer acá, lo tenés que hacer allá?*
- Néliida: *Ahora hay acá, ahora hay acá, hará dos años, tres años. En el tiempo en el que yo lo hice no había, entonces éramos dos internas que estudiábamos en el SEP, entonces teníamos a distancia. Eso fue 2004, 2005 más o menos.*
- CC: *¿Y por qué solamente dos internas, no había más chicas que quisieran hacerlo?*
- Néliida: *Y... en ese tiempo no había chicas que hubieran terminado el CBU o chicas que no querían seguir, no les parecía fácil. No fue nada fácil, porque encima costaba que nos tomen las materias, tenías que renegar mucho para tener el examen. No era problema de la profesora, sino problema de la gente de acá porque las profesoras les hablan por teléfono y ellas estaban dispuestas a venir, pero siempre había un pero, que el módulo, el traslado, que... en un momento llegamos a ofrecernos a pagar el traslado nosotros<sup>20</sup>, pagar de nuestro propio bolsillo el remis ida y vuelta, no, dice que no... que no se podía, que no correspondía, pero lo mismo nos atrasaban en las materias, estuvimos casi todo el 2004 y encima nos agarra el traslado para acá y el 2005...*
- CC: *¿El traslado fue en...?*
- Néliida: *Septiembre. Entonces perdimos septiembre, octubre, noviembre,*

18 Ciclo Básico Unificado (educación media).

19 Nombre del Instituto privado dónde lo realizó.

20 Esta es una cuestión recurrente en las actividades escolares, por ejemplo durante el taller de fotografía del PUC en 2010 en reiteradas oportunidades las mujeres ofrecían pagar materiales o impresiones, cuando las talleristas comentábamos no contar con fondos para alguna actividad.

*diciembre y al año siguiente perdimos como la mitad del año también, hasta que se pusieron de acuerdo acá como iba a ser el tema y logramos terminar a fines de 2005.*

- (...)
- CC: *¿Aprendiste algo digamos?*
- Nélica: *No [enfático] Sé que era sociología, un poco de psicología, inglés, inglés uno, inglés dos, inglés tres, que la tres me terminó ayudando el profesor porque ni siquiera sabía por dónde empezaba. No sabía cómo agarrar la hoja, la verdad que no entendía nada. Yo siempre tuve el método de estudio de que... hacerlo a distancia a mí, no no lo entiendo, me es imposible entenderlo, ehhhh yo para poder estudiar tengo que tener como asis... asistiendo a clases, de esa manera, así seguido, de esa manera yo puedo. Pero si no no, no porque no no no me da, es decir, aparte de que no me da la cabeza, no me dan los tiempos, son demasiadas cosas juntas acá adentro, entonces como que no” [...] (Entrevista n°2. Nélica. Asistente al taller de libre expresión del PUSYC 2009 y al taller de fotografía del PUC 2010)*

## EDUCACIÓN SUPERIOR PARA “MUJERES”

Como mencioné, en la cárcel de Berklín la educación superior se encuentra constituida por los talleres universitarios. Éstos varían. Están los que se encuentran enmarcados en uno de los dos programas específicos de la UNC: el PUC correspondiente a la FFYH, y el PUSYC dependiente de la SEU. También se encuentran talleres organizados por agrupaciones políticas estudiantiles, como el taller de DDHH a cargo de la agrupación “La Revuelta” de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UNC; talleres de las áreas de extensión de diferentes unidades académicas (es el caso del taller de portugués de la Facultad de Lenguas de la UNC) y otros emprendidos por estudiantes universitarios en combinación con instituciones de la sociedad civil (es el caso del taller organizado por estudiantes de derecho junto a estudiantes de psicología, trabajo social y comunicación social de la UNC y la ONG INECIP - Instituto de Estudios Comparados en Ciencias Penales y Sociales-).

Para el SPC los talleres se clasifican en *propios* (área educación de la cárcel, por ejemplo computación), *los de Cáritas*<sup>21</sup> (por ejemplo, Telar), los del gobierno de la *Provincia* (por ejemplo, el de teatro correspondiente a la “comedia cordobesa”) y los de la *Universidad*. Como he mencionado, estos últimos no necesariamente están dentro de un programa marco (PUC o PUSYC). Sin embargo, son reconocidos por el SPC, las mujeres

<sup>21</sup> Agrupación religiosa ligada a la Iglesia católica, apostólica y romana.

presas y la misma UNC<sup>22</sup> como “de la Universidad”. Es decir, tienen una presencia dentro de la cárcel que excede los límites de los programas específicos de extensión.

Para las mujeres presas, así como para los denominados *agentes de (con)tacto* y demás personal del SP, se trata de “*los chicos y chicas de la Universidad*” más allá del marco, aval, o pertenencia institucional de los integrantes.

“La Universidad” es principalmente asociada con la UNC, y aparece como una institución homogénea, tanto para las internas como para el personal penitenciario, representada por todas aquellas personas que de una forma u otra la transitan y también se acercan hasta la cárcel para realizar alguna actividad educativa. La UNC tiene presencia en la cárcel, muchas veces más allá del conocimiento institucional que se tenga sobre ello. Así analiza una integrante de los programas cómo las personas presas perciben la Universidad,

[...] “... para ellos, la Universidad es la Universidad, es como una unidad unívoca de prácticas y de... y de personas” [...] (Entrevista n° 5. Mirta. Integrante PUSYC 2011)

En cuanto a las opciones educativas para las mujeres, los des-tiempos en la institucionalización son denunciados como discriminación de género tanto en antecedentes revisados<sup>23</sup>, como por las propias internas.

En oportunidad de un debate penitenciario organizado por la Secretaria de DDHH de la Provincia de Córdoba (2009), un grupo de ex presas me comentaron que cuando se encontraban alojadas en el centro de la ciudad, tuvieron que realizar huelga de hambre para que les dieran los estudios secundarios.

En general, existen mayores dificultades para las personas alojadas en cárceles para “mujeres” de continuar sus estudios. Cuando se interroga al servicio penitenciario sobre esta cuestión, el argumento es que no hay mujeres con interés de estudiar<sup>24</sup>. Pero también desde la Universidad se ha caído en esta falacia, y dentro de los propios programas se revisa esta cuestión,

[...] “no hay mujeres que quieran hacer las carreras que la facultad ofrece, o no tienen el secundario, o están por períodos bastante más breves presas, en general, la escolaridad es menor en las mujeres, en muchos casos la maternidad

22 Participan también de las Jornadas Aula Extensionista en la cárcel, por ejemplo.

23 [...] “Habían transcurrido casi seis años desde el inicio de la experiencia (...) En síntesis, el año 1991 no se presentaba propicio para iniciar esta experiencia en una nueva cárcel y, en particular, “la de mujeres”. Si bien no se había podido instalar el Programa, este acercamiento permitía evaluar dos situaciones claras: por un lado, los diferentes obstáculos que se interpondrían desde el Servicio Penitenciario y, por otro, la clara situación de aislamiento que vivían esas mujeres al interior del mismo sistema.” [...] (Daroqui 2000: 134-135).

24 Este argumento también se basa en supuestas cualidades que tienen (o no tienen) las “mujeres presas”, asociadas a cuestiones de *género* y *clase*: “son vagas, están todo el día deprimidas por el novio que las dejó, no les interesa esforzarse”, etc.

*temprana las sacó de la escuela. Hubo por el 2000 una sola niña que quiso ingresar a Ciencias de la Educación y que al quedar en libertad siguió cursando un tiempo, pero luego cambió a Trabajo Social” [...] (Entrevista n° 6. Cristina. Integrante del PUC. 2011).*

*[...] “de la experiencia que llevamos 10 años con Universidad en la cárcel, que fue en Belgrano fundamentalmente, en... con mujeres no se hizo prácticamente... poco y nada. Siempre apareció como la... la, la idea cristalizada de que, a las mujeres, en realidad no les interesaban los estudios universitarios, o que había muy poquitas que tenían el secundario concluido y que podían acceder, pero tampoco se había hecho demasiada actividad de sensibilización, como para que esto pudiese ser de interés, porque de hecho que los varones dijeron “yo jamás me imaginé –algunos, ¿no?- jamás me imaginé poder encontrarme hoy haciendo estudios universitarios y sentirme que soy capaz de hacerlo”, era un horizonte, digamos, en el cual la vida universitaria no estaba, los sectores vulnerables, vuelvo a decir, en muchos no está incluida la Universidad como... como una aspiración... eh... mucho menos en situación de privación de libertad” [...] (Entrevista n° 5. Mirta. Integrante PUSYC 2011)*

Durante el trabajo de campo se constató que aquellas mujeres con penas largas o condenadas por causas fuertemente estigmatizadas, como son las de “menores”<sup>25</sup>, manifiestan explícitamente sus deseos por estudiar. Es cierto que son cuantitativamente pocas, porque la mayoría no ha concluido sus estudios secundarios, sin embargo de las diez mujeres que comenzaron el taller de fotografía del PUC en el año 2010, cuatro de ellas se encontraban en condiciones (secundario completo) para continuar estudios superiores, y además manifestaron interés por ello,

*[...] “CC: y tenías ganas de seguir estudiando..."*

*Nina: Sí. Licenciatura en química.*

*CC: ¿Cómo se te ocurrió, siempre quisiste?*

*Nina: no, surgió a partir de, bueno, que acá nos daban química y me gusta así lo que son compuestos de las sales, los óxidos, los ácidos y me gusta de hecho mucho trabajar con la tabla periódica.” [...] (Entrevista n°3. Nina. Asistente al taller de fotografía del PUC 2010 y de libre expresión del PUSYC 2009)*

*[...] “CC: ¿Te gustaría seguir estudiando, seguir profundizando?*

<sup>25</sup> Causas de “menores” hace referencia a las mujeres que se encuentran cumpliendo condena por algún delito que implique niños/as. El problema que acarrea esta designación es que comprende un abanico de situaciones que abarca desde mujeres que se han practicado un aborto en un periodo avanzado de gestación, pasando por mujeres que realizaban abortos a otras mujeres, hasta mujeres que se encuentran condenadas por la muerte de sus propios hijos/as o abuso de algún menor. Estas mujeres sufren gran violencia al interior de la cárcel, constituyendo en la dependencia para “mujeres” lo que el violador significa en las dependencias para “varones”. Así, resultan blanco de todo tipo de violencia no sólo por parte de guardia-cárceles, sino también por otras internas, quienes las identificarán como las “mata-chicos” para que no puedan escapar al abuso de las demás. En el caso de la cárcel de Berklín, las mujeres que se encuentran condenadas por estas causas son alojadas en un pabellón diferente, como forma de “seguridad”, sin embargo en los espacios de encuentro entre presidiarias (como los Talleres Universitarios) la violencia ejercida contra estas mujeres, que no sólo es física, sino que la mayoría de las veces adopta la forma de violencia psicológica, emerge con fuerza y brutalidad.



Marta: *Sí.*

CC: *¿Hablaste alguna vez de eso, lo planteaste?*

Marta: *Sí. Si lo planteé pero me rechazaron porque en ese momento estaba procesada no estaba condenada decían: “no el que quiere seguir una carrera tiene que estar condenado” y yo estaba pro-ce-sa-da.*

(...)

CC: *¿Y por qué crees no hay, por ejemplo, un centro universitario acá en la de mujeres?*

Marta: *Es muy difícil, no lo permiten, no permiten porque nos discriminan hasta en eso, porque como que no tenemos derecho a seguir una carrera si queremos. Yo seguiría otra carrera, me encantaría por ejemplo Asistencia Social, algún profesorado, puede ser de Historia o... mmm... sí, Asistencia Social son las que me gustarían realmente.*

CC: *Y vos crees que... te pregunto esto porque cuando vos preguntás al SP te dicen que es porque no hay chicas interesadas en seguir estudiando carreras universitarias...*

Marta: *No es verdad, no es verdad, hay muchas que están interesadas en seguir una carrera, en salir de acá con un título para poder ser otra cosa” [...]* (Entrevista n°4. Marta. Asistente al taller de fotografía del PUC 2010).

[...] *“Nélida: ¿Si les preocupa tanto los pobres porque no podemos estudiar una carrera universitaria acá cuando tenemos 25 o 50 años de condena, Caro?*

CC: *No me digas eso... vos sabés que yo lo sé...*

Nélida: *¿Sabés lo que pasa? me da mucha bronca, acá somos un montón que estamos con condenas largas, nos podríamos hacer dos carreras universitarias si quisiéramos.” [...]* (Entrevista n°2. Nélida. Asistente al taller de libre expresión del PUSYC 2009 y al taller de fotografía del PUC 2010).

En el año 2010 se establece el convenio entre la Universidad Nacional de Córdoba y la cárcel para “mujeres” de Berklín, para que las personas allí alojadas puedan acceder a las tutorías de la carrera de Historia brindadas por la Facultad de Filosofía y Humanidades. Las tutorías se dictan cuatro veces al mes (una por semana) en el módulo correspondiente a “varones”, lo cual implica para las mujeres una serie de *requisas profundas*<sup>26</sup>. Historia es la única carrera universitaria gratuita a la que pueden acceder las personas alojadas en la dependencia para “mujeres”. Existe además una oferta de estudios superiores de corte *privado* a través de la modalidad “a distancia”, brindada por Universidades pagas. Algunas mujeres, cuyas familias se encuentran en mejores condiciones económicas, logran ampliar y diversificar su oferta educativa a través de este circuito,

<sup>26</sup> Esta constituye una práctica penitenciaria por la cual las personas que deben ser trasladadas de un módulo a otro de la penitenciaría pasan por una revisión en la que son desnudadas y palpadas o tocadas en sus años y vaginas a partir de flexiones. Para asistir a las tutorías de la carrera de historia las mujeres de Berklín debían pasar por un total de 4 requisas profundas.

[...] “CC: ¿Estudian historia en la UNC?  
 Néliida: No, M. abogacía y L. administración de empresas.  
 CC: Ah, pero esas son de la Blas Pascal, entonces ¿sigue ese convenio?  
 Néliida: Sí, son las a distancia.  
 CC: Te hago una pregunta indiscreta, ¿pagan mucho las chicas, sabés?  
 Néliida: Y yo creo que cerca de \$1000, mucho mucho, es bien caro, porque además los libros son carísimos, la otra vez M. vino y me dijo este libro que tengo acá cuesta 300 mangos, ¡\$300!  
 CC: Que caro, es muy caro... ¿y nadie estudia Historia que es gratis?  
 Néliida: La chica que estaba haciendo se fue en libertad  
 CC: ¿Y vos no querés saber nada?  
 Néliida: No, ya te dije no entiendo un pedo, no entiendo Caro”. [...] (Entrevista n°2. Néliida. Asistente al taller de libre expresión del PUSYC 2009 y al taller de fotografía del PUC 2010).

Como previamente mencioné, la mayoría de los trabajos realizados sobre educación en situación de encierro, así como los programas encarados desde las Universidades, reflejan una dispar oferta académica entre las dependencias para “varones” y las dependencias para “mujeres”, a la vez que discordancia en los tiempos de institucionalización de los programas para éstas, situación que las coloca en un escenario de desigualdad:

[...] “Actualmente se trabaja con un promedio de 30 alumnos de diferentes unidades penitenciarias: María Magdalena, Tomás de Aquino, Berklin y, en la ciudad de Córdoba, el Establecimiento n° 2 (que aloja a varones condenados) y el establecimiento de semilibertad donde residen 3 estudiantes próximos a asumir su libertad, los que ya asisten a la Ciudad Universitaria a cursar en condición de alumnos regulares.” [...] (Acín, A.; Mercado, P. (coord.): 2009)

**Tabla n° 2**

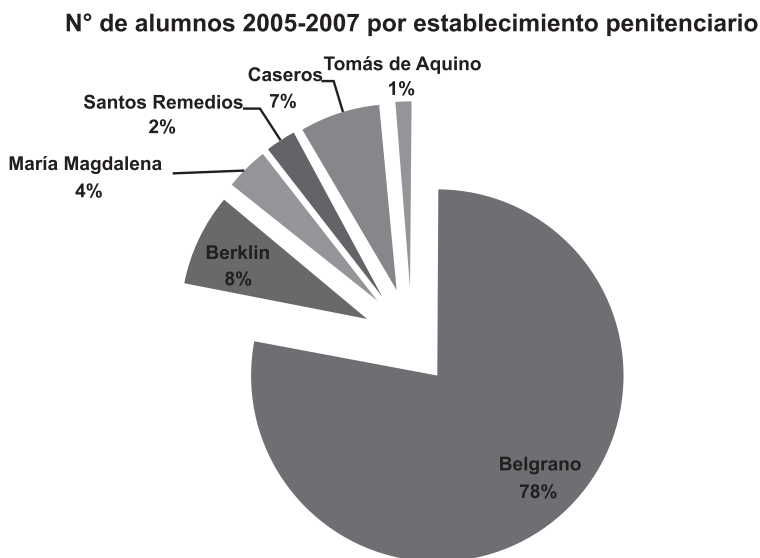
Carreras	N° de alumnos 2005	N° de alumnos 2006	N° de alumnos 2007	En libertad o semi-libertad en 2007
Historia	6	9	7	1 (continúa)
Filosofía	5	9	7	1 (continúa)
Cs. de la Educación	3	5	4	
Bibliotecología	3	5	8	3 (2 continúan)
Letras	2	7	4	
	Total: 19	Total: 35	Total: 30	Total: 5

Fuente: Acín, A. y Mercado, P. (Coord.) (2009: 18).

La UNC, a través del PUC, ofrece la posibilidad de estudiar las cinco carreras detalladas en la Tabla n°2. En el 2005 hubo un total de 19 alumnos, 35 en el 2006 y 30 en el 2007. Ninguna de estas cifras se encuentra constituida por personas alojadas en la dependencia para “mujeres”. Hasta finales de 2010 no existió convenio para ninguna de las carreras mencionadas con el único Establecimiento Penitenciario que aloja “mujeres” en Gran Córdoba. Esta desigualdad de género es denunciada por las internas,

[...] “Pero no es justo, que tenga que llegar a Caseros<sup>27</sup> para poder estudiar, tendría que poder estudiar acá mientras tanto, en el encierro. Como puede ser M y L se pagan la carrera, los delincuentes de acá al lado, los tipos, pueden estudiar un montón de carreras y nosotras nada” [...] (Entrevista n°2. Nélica. Asistente al taller de libre expresión del PUSYC 2009 y al taller de fotografía del PUC 2010).

**Gráfico n° 1**



Fuente: Acín, A. y Mercado, P. (Coord.) (2009: 18-19)

En el Gráfico n°1 se discierne el porcentaje de estudiantes que acceden a carreras universitarias ofrecidas por la UNC de acuerdo al establecimiento en el que se encuentran alojados. De los seis (6) convenios, dos (2) se corresponden a la ciudad de Córdoba, y

<sup>27</sup> Establecimiento donde se encuentran alojadas algunas mujeres cumpliendo período de prueba o última etapa del “tratamiento” penitenciario, es decir que cuentan con salidas transitorias o mayor apertura en el régimen de visitas.

los otros cuatro (4) a Gran Córdoba e interior. De los dos (2) situados en la capital, Caseros (7%) concierne al periodo de prueba y Belgrano (78%) es un establecimiento exclusivo para “varones”. **Se visualiza en el Gráfico n°1 la concentración de estudiantes en la penitenciaría masculina.** De los cuatro (4) restantes, Berklín es el más grande, allí se encuentran alojados (en módulos diferenciados) “varones” y “mujeres”, el 8% graficado corresponde a los módulos para “varones”. Si bien, en los números ofrecidos por Acín, A. y Mercado, P. (2009) no se discierne por *género*, está claro que para el 2007 (fecha límite que abarca la estadística) **no se registraba convenio con “mujeres”, ni “mujeres” accediendo a los estudios universitarios.**

Como ya mencioné, fue recién en el año 2010 que la UNC celebra a través del PUC un acuerdo con el SPC para dictar en los módulos correspondientes a “varones” la carrera de Historia. En un primer momento dos internas se inscriben. Poco tiempo después, una de ellas sale en libertad y la otra decide dejar la carrera.

Cuando se consulta a las mujeres presas acerca de los motivos de deserción o falta de inscriptas, surgen cuestiones como que Historia no es una carrera “*agradable*”<sup>28</sup>, o que “*te llevan allá*”<sup>29</sup>, por referencia al módulo para “varones”. “Ir allá” significa ser requisada todas las semanas. Además, la burocracia de las salidas hace que las mujeres lleguen cuando las tutorías están empezadas y se les dificulte la comprensión de los temas.

Otro de los argumentos está referido a la modalidad: expresan que no les resulta sencillo estudiar los textos por su cuenta, solas, debido a la complejidad de los mismos y su situación de encierro no colabora en esa dirección.

[...] “*es que no entendía nada. Primero, llegábamos tarde porque había que pasar por toda la salida, cuando llegábamos el profesor ya se estaba yendo, así que ya escuchábamos poco y después de lo que me daban para leer no entendía nada, nada, nada. Los textos son difíciles, no los entiendo.*” [...] (Nélida. Asistente al taller de Fotografía del PUC 2010 y del Taller de libre expresión del PUSYC 2009. Registro de campo 2010).

[...] “*Acá es muy difícil, son muchas cosas juntas, no es fácil estudiar, la rutina viste.*” [...] (Bebi. Asistente al Taller de Fotografía del PUC. Registro de campo 2010)

Aparecen distintas cuestiones que convergen en la escasa convocatoria y deserción en la carrera de Historia. Por un lado, las dificultades comprensivas que manifiesta una

28 “- *¿y por qué hay una sola chica que estudia historia? – ¿por qué? Convengamos que historia no es tan agradable (risa)*” (Entrevista n°3. Nina. Asistente al taller de fotografía del PUC 2010 y de libre expresión del PUSYC 2009)

29 “... *Es de la universidad, las llevan a los núcleos de allá, digamos, allá donde están los hombres y ahí vienen los profesores y es de la universidad, por lo menos el profesorado de historia. Las llevan a los módulos que están allá.*” (Entrevista n°4. Marta. Asistente al taller de Fotografía del PUC 2010, taller de DDHH de “La Revuelta” 2010 y taller de la ONG INECIP 2010).

de las inscriptas, el agobio que el encierro carcelario representa, y la oferta acotada. Las opciones para las mujeres presas se limitan a: *hacer* o *no hacer* esa carrera. Esto refleja las palabras de Nina,

[...] “ehhh... bueno, en un principio era así. Bueno, estaba ahí y como única opción [recalca] que había acá en ese entonces yo insistía el año pasado que me anotaran que era la única opción que había. Pero digo yo ¿qué voy a hacer estudiar allá algo que no me gusta? O sea, está la opción, te da la posibilidad, pero a mí no me gusta, o sea...” [...] (Entrevista n°3. Nina. Asistente al taller de fotografía del PUC 2010 y de libre expresión del PUSYC 2009).

Ante esta manifestación, cabe preguntarse: *¿Cómo y cuánto repercute en el interés de las mujeres por estudiar en la Universidad, la oferta limitada?*

La relación entre las Universidades y el servicio penitenciario ha sido de marchas y contra-marchas, siendo el caso de las mujeres paradigmático, especialmente en cuanto a los tiempos de institucionalización de los programas.

Los des-tiempos, así como las diferencias categóricas de oferta educativa, colocan a la Universidad Nacional de Córdoba y al Estado argentino ante una situación de desigualdad, y por lo tanto, de violencia, con fuertes dispositivos de género en lo que a acceso a educación superior se refiere para las personas “privadas de la libertad”.

## REFLEXIONES FINALES

En términos amplios este trabajo procuró *documentar* una “realidad” poco documentada y “visibilizada”: las posibilidades de acceso a la educación superior de las “mujeres presas” en Córdoba, Argentina.

La ley de educación nacional 26206 incluye, entre sus artículos, la *modalidad* “educación en contextos de privación de la libertad”. Dicho marco jurídico abre una puerta importante para bregar por el derecho a la educación, mejorar las condiciones de vida de las personas “privadas de libertad” y ampliar la vigencia de los derechos humanos.

Sin embargo, la implementación de la ley no se realizó de la misma manera en las cárceles para “mujeres” que en las cárceles para “varones”. Desde los inicios se planteó una desigualdad, que entiendo, está asociada a cuestiones de *género*.

Así, la investigación etnográfica realizada da cuenta de la existencia de una inequidad de *género* en la implementación del derecho a la educación superior de las personas “privadas de la libertad”. Por este motivo, refuerzo la denominación “mujeres presas” que recorre el texto, mostrando cómo estas mujeres están privadas de múltiples

posibilidades, no solamente la *libertad ambulatoria*<sup>30</sup>.

Se plantea como inequidad de género, porque se ha mostrado que en las mismas condiciones, es decir, presos, los “varones” tienen más y mejores posibilidades de gozar de su derecho a educación. Se trata de una desigualdad cimentada en la diferencia sexual.

Las Universidades Públicas –en este caso la Universidad Nacional de Córdoba– se hacen eco de las nuevas legislaciones y contribuye, a través de programas específicos y/o de sus estudiantes y docentes universitarios/as, a instalar y consolidar un espacio formativo tendientes a garantizar el derecho a la educación. Sin embargo, se mostró cómo la consecución de acuerdos y convenios en las dependencias para “mujeres” han revestido mayores dificultades, coadyuvando a la invisibilidad y exclusión de las mismas, al interior del propio sistema punitivo, de la propia institución universitaria y sociedad en general.

Se constató una tensión irreductible entre el SPC y la UNC, ambas entidades con dificultades en sus relaciones, imponiéndose (todavía) la lógica penitenciaria sobre la Universidad Pública y su enfoque de educación inclusiva.

Revisar las repercusiones que el espacio carcelario y la “máxima seguridad” tienen en las propuestas educativas de instituciones externas que van a la cárcel para hacer efectivo un derecho, permite comprender la posición del SPC frente a la educación de las mujeres.

A partir de la reconstrucción, que fue realizada durante la investigación, de prácticas y discursos que lleva adelante el SPC, se pudo dar cuenta de lo que éste entiende por educación para mujeres: *una tecnología que además de re-socializar, normalice en términos de género, asignando determinados roles y naturalizando ciertos ámbitos*. Así, emergen importantes diferencias inter-institucionales entre la Universidad Pública y la cárcel, donde el concepto de *educación* aparece marcado por una oposición entre la perspectiva “filosófica” de la primera, y la concepción “premio” de la segunda.

Existe una tensión no resuelta, y por momentos violenta, entre el SP y otras instituciones con presencia en la cárcel, imponiéndose la lógica disciplinaria y quedando, de esta manera, las “mujeres presas” atrapadas en un intrincado institucional que les impide acceder a su legítimo derecho.

En este plano, es posible aventurar una interpretación de carácter sociológico y explicar, a modo de hipótesis analítica, que la tensión entre las/os universitarios/as y el SPC (también) se relaciona con una cuestión de clase, como *choque de clase o sectores sociales diferenciados*: por un lado, los/as docentes – talleristas provenientes, en su mayoría, de sectores acomodados de la sociedad cordobesa, con escasa o nula experiencia penitenciaria, por otro, las guardia-cárceles que portan sobre sus cuerpos el peso y la

30 Noción sobre la que se cimienta la expresión “privadas de la libertad”.

fuerza de la ley y las mujeres presas<sup>31</sup>, provenientes de los sectores más postergados de la sociedad.

A lo largo del trabajo se observa lo incipiente de las actividades educativas encaradas por la UNC en la cárcel para “mujeres”. Esto se desprende de las dificultades que revisten la firma de los convenios por tratarse de una institución cerrada y de “máxima seguridad”, cuyo poder, consolidado originalmente como de *género*, marca el posicionamiento del SPC respecto a la educación para mujeres.

Si bien existe un marco jurídico que emplaza a las Universidades Públicas en la vigencia del derecho a estudios superiores de las “personas privadas de la libertad”, se advierte la ausencia de una Política Educativa que posibilite a las Universidades Públicas desempeñar un papel activo en su cumplimiento. Esto significa que además de las responsabilidades, se designen recursos necesarios para crear cargos, realizar capacitaciones internas, abrir centros universitarios en las distintas dependencias (o garantizar el cursado en sus aulas bajo condiciones de traslados dignos) y terminar con la intermitencia del voluntariado<sup>32</sup>.

Al momento de finalizar la investigación, ninguno de los talleres universitarios analizados durante el trabajo de campo registraba continuidad, tampoco el de portugués, uno de los más convocantes y que mayor interés despertaba en las mujeres presas. Esta situación invita a reflexionar sobre lo enunciado.

La UNC tiene una trayectoria de 15 años de trabajo e intervención en la cárcel. Es protagonista histórica en el reconocimiento de este derecho por parte del Estado. Pero, el sostenimiento de los espacios y convenios varía de acuerdo con la penitenciaría y en cada caso, dando cuenta de las resistencias diferenciadas para llevar adelante acuerdos. El caso paradigmático de la dependencia para “mujeres” de Córdoba, revela los dispositivos de género que se colocan constantemente en juego e impiden que algunas personas puedan acceder a la universidad.

Como se mostró la historia de los Programas Universitarios en las cárceles de Córdoba: PUC y PUSYC, está estrechamente ligada a la penitenciaría para “varones”.

Las dificultades para las personas alojadas en cárceles para “mujeres” de continuar estudios superiores son justificadas por el servicio penitenciario desde un supuesto

31 De parte de los/as universitarios/as, así como Programas de la UNC, la distancia de clase con las mujeres presas se encuentra ampliamente problematizada, tanto en las entrevistas efectuadas, así como en las jornadas y encuentros observados durante la etnografía. No sucede lo mismo en relación a las guardia-cárceles, siendo quizás este uno de los puntos que marcan las disputas inter-institucionales en la cotidianidad de la cárcel.

32 [...] “¿Si le preocupa tanto los pobres porque no podemos estudiar una carrera universitaria *acá* –resaltado de mi autoría- cuando tenemos 25 o 50 años de condena, Caro?” [...] (Entrevista n° 2. Nélica. Asistente. Taller de fotografía del PUC y libre expresión PUSYC. 2010)

*des-interés* de las internas. Falacia a la que la Universidad también consintió<sup>33</sup>.

Es cierto que en proporción a los “varones”, las “mujeres” son cuantitativamente pocas, pero esto no se traduce necesariamente en desinterés por parte de ellas, sino a una oferta limitada; la cual, sumada al sacrificio corporal al que deben someterse para estudiar en los módulos para “varones”, resulta una tarea casi indeseable o imposible. A estas dificultades institucionales, es importante agregar las condiciones socio-genéricas de estas mujeres: baja auto-estima, historias de violencia de género, atribuciones de roles estereotipados o naturalizados desde mandatos patriarcales<sup>34</sup>, tales como la ubicación de ellas en los ámbitos domésticos y la maternidad dominante.

Se detalló el interés manifiesto de algunas internas por continuar estudios superiores como una manera de “develar” aquello que ha permanecido “invisible”.

Resulta concluyente la importancia de atesorar la experiencia hasta ahora realizada, y convocar desde la UNC todas las propuestas de trabajos que sus universitarios/as (docentes y/o alumns) llevan adelante por fuera de los Programas específicos<sup>35</sup>.

Una de las cuestiones a pensar a partir de esta investigación es *¿cómo transformar la intermitencia en permanencia, y convertir a los talleres en espacios de sensibilización que coloquen a la Universidad en el horizonte de vida de las mujeres presas? ¿Cómo hacer de la Universidad una opción cuando la mayoría de ellas, por distintas razones socio-genéricas, nunca la imaginó?*

Considero que el enfoque socio-antropológico de la educación y de género que atraviesa la propuesta, permitió elaborar una serie de aportes a partir del trabajo empírico, en función de una investigación educativa que contemple la diferencia sexual.

En términos generales, la educación en la cárcel es *tecnología penitenciaria* que permite regular la conducta y comportamiento de los individuos, y asume la “misión” re-socializadora de cara al “afuera” para sostener la legitimidad del encierro. Pero, se visualiza también como una *tecnología de género* que en la dependencia para “mujeres” conlleva las regulaciones descritas, así como en la dependencia “varones” implicará otras, de acuerdo con el sistema sexo – género vigente.

En este sentido, es menester oponer propuestas de-constructivas, tanto del hecho educativo, así como de la *tecnología penitenciaria* como *tecnología de género*.

33 Este aspecto del “campo” o “terreno” impone la perspectiva de género para pensar las intervenciones educativas de los/as universitarios/as en la cárcel para “mujeres” (como también puede suceder en las dependencias para “varones”).

34 Cuando se indagó específicamente en la escasa convocatoria para la carrera de Historia (convenio 2010) aparecieron como argumentos las dificultades comprensivas, el agobio que el encierro carcelario representa, la oferta acotada, ya que las opciones para las mujeres presas en Berklín se limitan a: *hacer o no hacer* esa carrera y el traslado al módulo “varones”. Al respecto vale recordar la existencia de una oferta superior privada con modalidad “a distancia” al interior de la cárcel. Esto marca cómo, en ausencia de lo público, aparece el mercado con su lógica para cooptar y convertir un derecho en un servicio.

35 Un primer intento en este sentido lo constituyeron las Jornadas “aula extensionista en la cárcel” de diciembre de 2009, convocadas por el PUC y PUSYC.



Des-montar los mandatos patriarcales que producen la competencia entre mujeres y violencia de unas sobre otras al interior de la prisión, serían cuestiones de género a trabajar desde los talleres universitarios. Así, pienso en lo que Marcela Lagarde (1997) denominó *sororidad*,

[...] la sororidad es una solidaridad específica, la que se da entre las mujeres que por encima de sus diferencias y antagonismos, se deciden a desterrar la misoginia y sumar esfuerzos, voluntades y capacidades, y pactan asociarse para potenciar su poderío y eliminar el patriarcalismo de sus vidas y del mundo. La sororidad es en sí misma un potencial y una fuerza política, porque trastoca un pilar patriarcal: la prohibición de la alianza de las mujeres y permite enfrentar la enemistad genérica, que patriarcalmente estimula entre las mujeres la competencia, la descalificación y el daño. Nada más dramático para las mujeres que ser sometidas a misoginia por las pares de género, por las semejantes (Lagarde 1989). Lograr la alianza y usarla para cambiar radicalmente la vida y remontar la particularidad genérica (Heller 1980), reconstituye a las mujeres y es un camino real para ocupar espacios, lograr derechos, consolidar protecciones entre mujeres y eliminar el aislamiento, la desvalía y el abandono. La sororidad es, asimismo, un camino para valorizar la identidad de género y lograr la autoafirmación de cada mujer. Apoyadas unas en las otras, sin ser idénticas, sino reconociendo las diferencias entre ellas, las mujeres pueden pactar entre sí, siempre y cuando se reconozcan como sujetas, en este sentido, como pactantes. Enfrentar la opresión implica hacerlo también entre las mujeres. La sororidad, como alianza feminista entre las mujeres, es indispensable para enfrentar la vida y cambiar la correlación de poderes en el mundo. [...] (Lagarde 1997: 27)

Considero que los talleres universitarios representan una posibilidad para la *sororidad* que supere la violencia, para construir auto-estima y pensar la Universidad u otros proyectos de vida autónomos como opción para las *mujeres*. Por ello, resultaría significativo librar dicha discusión al interior de los centros de estudio.

Finalmente, la investigación de la que se desprende el presente artículo pretendió inscribir un flujo etnográfico construido en diálogos *con* aquellas contempladas dentro del discurso hegemónico como las “otras malas”, “peligrosas”, “delincuentes”, “no ciudadanas”; *abyecto* constitutivo del “nosotrxs” ciudadanxs, y por lo tanto privadas del acceso a derechos, ciudadanía, así como de la *categoría misma de “persona” o “humana”*.

Buscando *documentar lo no documentado* se dio visibilidad a una desigualdad educativa en términos de género para la modalidad “en contextos de privación de la libertad”. El trabajo realizado permite sumar contenidos a la lucha de las Universidades Públicas por la vigencia de los derechos humanos, en especial los referidos al acceso a la educación de quienes históricamente han sido excluidas porque no representan “el sujeto y en consecuencia no son suficientemente humanas” (Lagarde 1997: 273).

## REFERENCIAS

- ACÍN, A. y MERCADO, P. (coord.) (2009) *Prácticas educativas y oportunidades de aprendizaje en contextos de reclusión*. Experiencia extensionista en el marco del Programa Universitario en la Cárcel. UNC. Córdoba.
- AZAOLA G., E. (2005) Las mujeres en el sistema de justicia penal y la antropología a la que adhiero. *En Cuadernos de Antropología social*. N° 22, jul.-dic. Bs As: 11-26.
- BARRANCOS, D. (2007) *Mujeres en la sociedad Argentina. Una historia de cinco siglos*. Ed. Sudamericana. Bs.As.
- BLAZQUEZ G., N. (2008) *El retorno de las brujas. Incorporación, aportaciones y críticas de las mujeres a la ciencia*. CEIICH – UNAM. México.
- BONDER, G. (1998) Género y subjetividad: avatares de una relación no evidente. En “*Género y epistemología: Mujeres y disciplinas*”. Programa Interdisciplinario de Estudios de Género (PIEG). Universidad de Chile. Chile.
- DAROQUI, A. (2000) La cárcel en la universidad. El discurso penitenciario en la normativa y prácticas interinstitucionales. En Nari, M. y Fabre, A. (comp.) (2000) *Voces de mujeres encarceladas*. Catálogos. Bs. As: 101-158.
- DAROQUI, A. (2008) “*Trabajo y educación son una especie de ficción dentro de la cárcel*”. Entrevista realizada por el Suplemento Zona del Diario Clarín, Argentina. Disponible en <http://edant.clarin.com/suplementos/zona/2008/02/24/z-03615.htm>
- DAROQUI, A. (comp.) (2009) *Muertes silenciadas: La eliminación de los “delincuentes”. Una mirada sobre las prácticas y los discursos de los medios de comunicación, la policía y la justicia*. Ediciones del CCC, centro cultural de la cooperación Floreal Gorini. Bs.As, Argentina.
- DAROQUI, A. y MOTTO, C. (2008) *Cuerpos castigados. Malos tratos físicos y tortura en cárceles federales*. Ed. Del Puerto. Argentina.
- FACIO, A. (1993) *El derecho como producto del patriarcado*. ILANUD. Costa Rica.
- FRIGON, S. (2000) Cuerpo, femineidad, peligro: sobre la producción de “cuerpos dóciles” en criminología. En *Revista Travesías n° 9. Temas del debate feminista contemporáneo: Mujer, cuerpo y encierro*. Ed. CECYM. Argentina: 11-43.
- FRIGON, S. (2000) Mujeres que matan. Tratamiento judicial del homicidio conyugal en Canadá en los ´90. En *Revista Travesías n° 9. Temas del debate feminista contemporáneo: Mujer, cuerpo y encierro*. Ed. CECYM. Argentina: 71-86.
- FRIGON, S. (2000) Mujeres, herejías y control social. Desde las brujas a las comadronas y otras mujeres. En *Revista Travesías n° 9. Temas del debate feminista contemporáneo:*

*Mujer, cuerpo y encierro*. Ed. CECYM. Argentina. p. 87-106.

- GIULIANI, L.; ZOLD, M. y CHAMORRO, G. (2003) Trabajo y educación de las mujeres en las cárceles (Ley de ejecución de la pena privativa de la libertad). En *El otro derecho*, n° 29: *Visiones sobre el crimen y el castigo en América Latina*. ILSA. Disponible on-line en: <http://ilsa.org.co:81/node/252>
- LAGARDE, M. (1997) Identidad de género y Derechos Humanos. La construcción de las humanas. En Guzman Stein, L.; Pacheco O., G. (comp.) *Estudios básicos de derechos humanos IV*. IIDH – Comisión de la Unión Europea. p. s/d.
- LAGARDE, M. (2006). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. CEIICH – UNAM. México.
- LARRAURI, E. (comp.) (1991) *Mujeres, derecho penal y criminología. Siglo XXI. España*. Ley Nacional de Educación N° 26206. Disponible en [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf)
- LOMBROSO, C. y FERRERO, G. (1973) *La donna delinquente*. Torino Fratelli Bocca. Italia.
- MAFFIA, D. (comp.) (2003). *Sexualidades Migrantes. Género y transgénero*. Feminaria. Buenos Aires.
- NATHAN, E. (1993) ¿Quiénes eran las brujas? La respuesta del Malleus Maleficarum. En Palabra e imagen en la Edad Media. *Medievalia* n°10, UNAM. México: 267-277.
- SCARFÓ, F. (2006) *Los fines de la educación básica en las cárceles de la Provincia de Bs.As*. GESEC. Universidad Nacional de La Plata. Argentina.
- SCOTT, J. (1999) El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Navarro, M. Y Stimpson, C. (comp.) *Sexualidad, género y roles sexuales*. Fondo de la Cultura Económica. Buenos Aires: 37-75.
- SMART, C. (1989) *Feminism and the power of law*. Routledge. UK.
- STROMQUIST, N. (1997) La búsqueda del empoderamiento: en qué puede contribuir el campo de la educación. En León, M. (comp.) *Poder y empoderamiento de las mujeres*. p. s/d. Tercer mundo editores. Bogotá.
- STROMQUIST, N. (2005) La dimensión de género en las políticas educativas. Ponencia presentada en el seminario “*Equidad, género y educación: más allá del acceso*”. Lima, Perú.
- VASSALLO, J. (2006) *Mujeres delincuentes. Una mirada de género en la Córdoba del siglo XVIII*. Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
- ZAFFARONI, E. (1992) *La mujer y el poder punitivo*. Obtenido en junio de 2010 de [http://www.edured.ec/web\\_html/documentos/links/Ciencias\\_Penales/La\\_mujer\\_y\\_el\\_poder\\_punitivo.pdf](http://www.edured.ec/web_html/documentos/links/Ciencias_Penales/La_mujer_y_el_poder_punitivo.pdf)

# WOMENS, PRISION AND UNIVERSITY: PHASES OF A HARD RELATIONSHIP

## ABSTRACT

The article come from a bigger ethnography, which *for womens in prison*. For this, the relationship was made in the city of Córdoba, Argentina during between the university (Universidad Nacional de the years 2009 – 2011. The paper is about a complex Córdoba) and prison, paying attention to gender issue: *implement the right to university education* differences and inequalities was rebuilt.

## KEYWORDS

Womens, gender, university, prision, education.

## SUBMETIDO EM

Agosto de 2013

## APROVADO EM

Janeiro de 2014

## SOBRE A AUTORA

### CAROLINA CRAVERO BAILETTI

Mestre em Educação com ênfase em sócio-antropologia pela Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Cursa Doutorado em Sociologia na UFPR, Brasil. Bolsista da Organização dos Estados Americanos OEA. Pesquisa temas referidos a direitos humanos, cidadania e inclusão social.

# LUTAS POR RECONHECIMENTO, DESRESPEITO E UNIVERSIDADE: A ATUAÇÃO DOS COLETIVOS UNIVERSITÁRIOS DE DIVERSIDADE SEXUAL PARA O ENFRENTAMENTO À HOMOFOBIA INSTITUCIONAL

JULIÃO GONÇALVES AMARAL

## RESUMO

Esse texto é produto de um estudo que buscou a compreensão dos fenômenos sociais que caracterizam a dinâmica de atuação política de três Coletivos Universitários de Diversidade Sexual do estado de Minas Gerais. A instituição universitária foi compreendida a partir de uma concepção que a toma como um espaço de produção, reprodução e atualização de todo um conjunto discursos, valores e práticas que instituem a heterossexualidade estabelecendo-a como única possibilidade legítima de expressão sexual e de gênero, crença essa denominada como heteronormatividade. Esses coletivos surgem com a proposta do combate a essa norma no contexto das universidades e estão, cada vez mais, se engajando em outras modalidades de ação política não previamente determinadas nos moldes institucionais de participação. Os militantes desses coletivos atuam segundo uma proposta de militância acadêmica, uma produção do conhecimento científico que esteja preocupada com seus impactos na transformação da sociedade. A atuação desses coletivos aponta para o fato que, para esses jovens, se constituírem como acadêmicos militantes seria uma via de legitimação para disputarem o campo científico e produzirem discursos alternativos sobre suas realidades. Essa característica de conjugar militância e academia pode ser considerada uma das principais inovações na luta política.

## PALAVRAS-CHAVE

Coletivos universitários, diversidade sexual, heteronormatividade, homofobia, lutas por reconhecimento.

É inegável o aumento do acesso à universidade por parte da população brasileira nas últimas décadas e esse fenômeno tem transmitido a ideia de que a ela estaria em processo de democratização. Apesar desse aumento apontar para uma forte contribuição a esse processo, um olhar atento revela que tal democratização parece ser ainda incipiente, uma vez que mesmo a presença de determinados sujeitos e grupos sociais no interior das instituições acadêmicas brasileiras não é garantia de permanência igualitária nesse espaço. Podemos encontrar na literatura autores (Chauí 1980; Cruz *mn* 2010; Mayorga, Costa e Cardoso 2010) que indicam como a universidade brasileira foi fundada para atender a uma pequena elite responsável pela direção política do país. Sendo assim, os objetivos e valores dessa universidade foram construídos visando a reprodução quase automática da percepção desse grupo acerca de um modelo de sociedade (Cruz *et al.* 2010).

A universidade tem sido por excelência o espaço para a produção de conhecimento científico, o conhecimento tomado como verdadeiro nas sociedades modernas. Ao longo dos séculos ela se apropriou da capacidade de, por meio de seu discurso, legitimar e deslegitimar inúmeras práticas e vivências sociais (Santos 2002). Acontece que, por ser um espaço tipicamente dominado por um grupo, uma elite, específico, ela constrói/sustenta relações de poder e hierarquias em que algumas vozes são consideradas legítimas enquanto outras são silenciadas. Desta maneira, alguns sujeitos permanecem fora da ação de produção do conhecimento ou relegados a espaços específicos onde o impacto do seu conhecimento seja minimizado e deslegitimado (Cruz *et al.* 2010).

É por meio do preconceito social que se dá a manutenção das hierarquias e a inferiorização de certos grupos. O preconceito naturaliza certas diferenças como inferiores e impede que essa naturalização seja percebida como uma construção histórica, e ao mesmo tempo criam formas institucionais de inferiorizar, inserindo os grupos considerados subalternos de maneira deslegitimada nos processos de participação social (Prado e Machado 2008). Entre as diversas formas de subalternização na universidade, podemos destacar as que criam hierarquias e desigualdades de gênero e sexualidade, que legitimam a superioridade da experiência másculo-heterossexual; as hierarquias de raça, pautadas em uma pretensa superioridade estética e intelectual branco-europeia; e as hierarquias de classe, justificadas pela discriminação quanto a territorialidade, a cultura, ao restrito acesso a bens de consumo, entre outros (Cruz *et al.* 2010).

Pensar o processo de democratização da universidade interpelando questões e dilemas centrais para ela exige nos debruçarmos teoricamente sobre as normas e valores produzidos e reproduzidos na/pela universidade bem como sobre a diversidade de atores sociais no seu interior que se relacionam e se contrapõe a esses valores e normas. Análises sobre o processo de democratização da universidade precisam revelar as dinâmicas de inferiorização social que ocorrem no seu interior e, para além disso, os processos de

politização e de reflexão dessas relações tomando-a como objeto passível de (auto)reflexão e de (auto)crítica. Torna-se importante para esse propósito criar espaços para a visibilidade e análises de estratégias de enfrentamento ao preconceito e às hierarquias sociais reiteradas na/pela universidade que instauram processos de lutas sociais por reconhecimento (Honneth 2003; Reis *et al.* 2010).

Sendo assim, temos, por meio deste texto, o objetivo de localizar focos de enfrentamento às dinâmicas de subalternização, enfrentamento traduzido como luta social que expressa alguma forma de experiência privada de lesão (desrespeito) que ganha sentido ao ser problematizada e politizada (Reis *et al.* 2010). Especificamente, o objeto de interpelação desse texto é a lógica de preconceito contra sujeitos L.G.B.T. que, assim como na sociedade em geral, se dissemina na comunidade acadêmica. Pretende-se discutir essa dinâmica por meio de um estudo realizado junto a estudantes universitários militantes contra a homofobia membros de três *Coletivos Universitários de Diversidade Sexual* atuantes no estado de Minas Gerais. Esses coletivos foram escolhidos para o estudo devido ao seu potencial de:

- a) politizar relações de homofobia naturalizadas no cenário social da universidade;
- b) fortalecer sociopsicologicamente estudantes L.G.B.T. que partilham desses espaços diante de situações de preconceito;
- c) instaurar novas normativas que regulem os espaços institucionais e não institucionais da universidade, promovendo uma cultura política não homofóbica e não heteronormativa (Reis *et al.* 2010).

Pretende-se com este texto discutir a atuação desses grupos tendo como referência abordagens teóricas que explicitem o funcionamento das dinâmicas da homofobia e da heterossexualidade, bem como para abordagens que apontem para a politização dessas dinâmicas e para a emergência de lutas sociais. Primeiramente é feita uma discussão sobre a abordagem metodológica usada no estudo e em seguida apontamos como os jovens estão reinventando as formas de atuação política na contemporaneidade e como os coletivos universitários se configuram como um novo tipo de ativismo. Esses jovens inovam ao expressarem o conflito da diversidade sexual no interior das instituições acadêmicas, espaço tipicamente tido como neutro. Posteriormente buscamos caracterizar a heteronormatividade e o seu desdobramento em relações de desrespeito. Como uma norma social que define os pressupostos de reconhecimento mútuo em uma sociedade, a heteronormatividade se desdobra em relações de desrespeito contra aqueles que a transgride. Se por um lado essas relações de desrespeito podem gerar sofrimento, por outro elas possuem o potencial para a politização da opressão no espaço público e para a emergência de lutas sociais. Enquanto forma de desrespeito que atinge a população L.G.B.T., a homofobia é problematizada na quarta parte do texto bem como os relatos feitos pelos militantes dos coletivos sobre suas manifestações na instituição universitária. Uma

apresentação mais sistemática dos coletivos é feita na quinta parte tendo como foco as ações que esses grupos têm realizado para o enfrentamento à heteronormatividade institucional, enquanto na sexta parte tentamos caracterizar como esses coletivos conjugam militância com os espaços de produção do conhecimento, o que para nós se mostrou uma das grandes inovações trazidas por esses coletivos.

## CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Os processos de desigualdade e hierarquização e seus desdobramentos em situações de preconceito e discriminação geralmente são tomados como importantes problemas, mas que, em muitos casos, são abordados de forma superficial, algumas vezes se focando apenas no indivíduo e outras vezes apenas na estrutura social, e acabam por sustentar a dicotomia indivíduo/sociedade que limita a compreensão desse tipo de fenômeno (Elias 1994). Entretanto, há estudos e concepções teóricas que contribuem para o processo de análise crítica das exclusões da sociedade brasileira e que enfocam o caráter relacional e intersubjetivo das desigualdades. O segundo grupo de estudos poderia orientar nosso olhar sobre situações de opressão de forma mais responsável, uma vez que ao longo do século vinte as ciências modernas receberam fortes críticas, como as feitas por autoras feministas (Hardin 1986; Anzaldúa 1988; Haraway 1995; Butler 2003), por terem sido responsáveis pela produção e legitimação de muitas dessas desigualdades (Mayorga et al 2010).

Sendo assim, seria possível estudar as desigualdades por meio das mesmas ciências que as produziram (Mayorga *et al.* 2010)? Seria possível estudar a homofobia a partir das mesmas categorias com as quais as ciências criaram o homossexual (Louro 2009)? Vislumbram-se duas possíveis saídas para esse dilema: a primeira seria a invenção de novas técnicas de pesquisa (tanto qualitativas quanto quantitativas) que permitissem uma melhor abordagem de problemas tão complexos; a segunda envolveria não necessariamente, mas não excludentemente, a criação de novas técnicas, mas a subversão e a parodização das técnicas existentes, assim como a subversão e parodização das normas de gênero (Butler 2003). Da mesma forma que a performance *drag* pode subverter as normas de gênero, criando a possibilidade para a ação política (Butler *op. cit.*), métodos e técnicas de pesquisa podem ser, de certa maneira, subvertidos ao dialogar com teorias de um campo crítico-emancipatório (Matos 2012), se tornando ferramentas importantes para se visibilizar experiências de exclusão. Segundo Tully (2004), examinar do que se trata o conflito exige escutar as pessoas envolvidas nas lutas “acerca” das normas de reconhecimento em seus próprios termos, atitude acadêmica que se coloca para uma ciência comprometida com a causa que ela estuda (Santos 2002).

O percurso construído que marcou o posicionamento epistemológico e político



nesse estudo foi pautado por três caminhos que organizaram a reflexão acerca dos dilemas metodológicos, a saber:

- a) a apropriação da crítica à hierarquia de saberes que influi de maneira significativa na relação entre os atores sociais estudados;
- b) produção de um conhecimento localizado em diálogo com os lugares sociopolíticos ocupados pelo pesquisador (pesquisador/militante) e pelos militantes dos coletivos estudados;
- c) a tentativa de criação de zonas de contato capazes de dialogar/traduzir os diferentes saberes (acadêmicos e militantes), que circulam entre esses coletivos. (Mayorga *et al.* 2010).

Essa investigação foi guiada pelo *paradigma da pesquisa qualitativa*. Buscou-se um aprofundamento e uma compreensão dos fenômenos sociais que caracterizam a dinâmica de atuação política dos coletivos, bem como das ideias, crenças e valores dos seus membros. Pretendeu-se também que os coletivos fossem atores ativos nessa construção. Pesquisas qualitativas são apropriadas para a definição desse tipo de fenômeno. Concordo com Flick ao afirmar que,

[...] a pesquisa qualitativa usa o texto como material empírico (em vez de números), parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo. Os métodos devem ser adequados àquela questão e devem ser abertos o suficiente para permitir um entendimento de um processo ou relação (Flick 2009: 16).

Através de pesquisas qualitativas torna-se possível examinar o contexto semântico das declarações dos participantes e líderes de um movimento social, o que muitas vezes é importante para entender o discurso dos ativistas no contexto social mais amplo. Esse tipo de método possibilita que os pesquisadores possam aprender sobre as visões individuais e coletivas, imaginações, esperanças, expectativas, críticas do presente e projeções do futuro em que a possibilidade de ação coletiva se sustente. Entrevistas semiestruturadas permitem ao pesquisador ter acesso a entendimentos mais nuançados de características mais abstratas, como a construção da identidade individual e coletiva. Entrevistas qualitativas são uma janela no mundo cotidiano dos ativistas e elas geram representações que incorporam as vozes dos sujeitos minimizando (o máximo possível) a voz do pesquisador (Blee e Taylor 2002).

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com militantes de três coletivos universitários de diversidade sexual, o Grupo Urucum de Diversidade Sexual (atuante na Universidade Federal de Lavras - MG), o coletivo Primavera nos Dentes (da Universidade Federal de Viçosa - MG) e o Grupo Universitário em Defesa da Diversidade Sexual

— GUDDS! — (da Universidade Federal de Minas Gerais - MG). Os três grupos foram escolhidos por serem atuantes no estado de Minas Gerais. Assim, foi possível que o debate sobre a participação política desses coletivos e suas estratégias para o combate à homofobia fosse feito a partir da exposição, por parte dessas/es militantes, de questões relativas às formas de atuação e a motivação dos grupos. Ficou a cargo de cada coletivo escolher quais membros iriam participar da entrevista levando em consideração a disponibilidade e a vontade de cada um. Junto ao coletivo GUDDS! , foi realizada uma entrevista coletiva<sup>1</sup> (Flick 2009) com três membros. A entrevista foi realizada em Belo Horizonte, na UFMG, em dezembro de 2010. Entre os entrevistados havia uma garota, estudante do curso de Psicologia, e dois garotos, um estudante de Psicologia e um de Direito. Junto ao coletivo Primavera nos Dentes, foi realizada também uma entrevista coletiva com três membros na cidade de Viçosa, na UFV, em fevereiro de 2011. Participo da entrevista uma garota, estudante do curso de Ciências Sociais, e dois garotos, um estudante de Comunicação Social e um estudante de Engenharia Florestal. Do coletivo Urucum, dado a disponibilidade, foi entrevistado apenas um garoto, estudante de Letras. Ele foi entrevistado durante o X Encontro Nacional Universitário de Diversidade Sexual (ENUDES)<sup>2</sup> que aconteceu na cidade de Seropédica, Rio de Janeiro, em novembro de 2012.

As entrevistas tiveram como objetivo entender alguns aspectos da militância desses jovens relacionados a:

- a) como a instituição universitária influi na organização e atuação do grupo;
- b) que tipo de situação de homofobia na universidade esses militantes relatam; e
- c) como se dá a configuração da ação coletiva deles. O objetivo principal das entrevistas foi apreender como esses estudantes vivenciam, percebem e politizam a questão da homofobia na universidade.

## COLETIVOS UNIVERSITÁRIOS DE DIVERSIDADE SEXUAL E A AÇÃO POLÍTICA DO COTIDIANO PARA O COMBATE A HETERONORMATIVIDADE NAS UNIVERSIDADES

A militância política da juventude vem sendo o tema de diversos estudos e pesquisas das diferentes áreas das ciências humanas e sociais (Augusto 2008; Castro 2009; Bacelar 2010; Mayorga *et al.* 2010). Alguns estudos trazem um diagnóstico de apatia

1 Modalidade de entrevista em que as perguntas são respondidas por mais de uma pessoa (Flick 2009). Aqui procuramos captar a opinião deles como um grupo. Na medida do possível, eles articularam as respostas em conjunto e confrontavam seus posicionamentos.

2 O Enuds é um evento de caráter político-acadêmico em torno da discussão sobre diversidade sexual-gênero-sexualidade. O encontro objetiva reunir o meio acadêmico envolvido com esse tema e almeja que o espaço universitário promova a discussão sobre gênero não se limitando apenas às preferências e práticas sexuais, mas ao questionando a manutenção de estruturas e convenções sociais injustas e discriminatórias. Esse evento acontece anualmente e congrega uma rede de grupos universitários de diversidade sexual de todo o Brasil.

política entre os jovens, isso porque eles apresentam uma perspectiva fechada do que se consideraria válido como participação política, sendo exclusivamente os canais institucionais formais, como a participação em partidos políticos, eleições, grêmios estudantis, etc. Esses estudos constataam um esvaziamento do número de jovens dos espaços formais, uma diminuição da participação em eleições (em contextos onde o voto não seja obrigatório) e na filiação a partidos políticos e, assim, afirmam que eles não estão mais interessados em militar e se engajarem politicamente (Bacelar 2010).

Entretanto, outros estudos demonstram que os jovens estão, cada vez mais, se engajando em outras modalidades de ação política não previamente determinadas nos moldes institucionais de participação (Norris 2002; Bacelar 2010; Mayorga, Prado e Castro 2012). Para Norris (2010) ao invés de uma redução na participação, o ativismo político foi reinventado nas décadas recentes através de uma pluralização nas formas das organizações que estruturam a ação política, nas ações comumente usadas na expressão política e nos sujeitos políticos que as/os ativistas procuram influenciar. Se as oportunidades para a expressão e mobilização política tem se fragmentado e multiplicado ao longo dos anos, o engajamento democrático deve ter se adaptado e evoluído a esse novo contexto ao invés de ter simplesmente diminuído juntamente com as formas tradicionais de participação (Norris 2002).

A diminuição do ativismo juvenil nos espaços das instituições políticas pode ser analisada como um sintoma de contradições internas inerentes a possibilidade de agência em um contexto fortemente normativo, como o institucional, levando os atores a preferirem uma atuação política na dimensão do cotidiano. A atuação política dos coletivos universitários traz “uma interpelação sobre essas duas dimensões, deixando a pergunta sobre quais elementos paradoxais estariam entre a participação nas instituições da política e a política do cotidiano” (Mayorga, Prado e Castro 2012: 267). Na atualidade, a relação da juventude com a política apresenta um sintoma de uma sociedade que evita enfrentar as inúmeras contradições na sua trajetória de democratização. A escolha de uma atuação política voltada para o cotidiano aqui é entendida como uma maneira de enfrentar o problema agindo a partir dos elementos que contribuem para a reprodução dessa lógica na cultura. Apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas pela juventude para associação com a política típicas do nosso tempo (dificuldades materiais, educação, legitimidade, etc.), ela pensa e luta por um mundo mais plural e democrático, ela se preocupa em transformar a sociedade transformando a si no processo (Mayorga, Prado e Castro 2012). A participação política da juventude atualmente encontra uma série de obstáculos, uma vez que o próprio processo de se tornar sujeito militante é um processo político que envolve lutas e conflitos para se tornar sujeito de fala participativo (Mayorga *et al.* 2012),

eu era do movimento estudantil e o grupo surgiu muito da coisa dos MILITANTES L.G.B.T. do DCE, da necessidade desse debate no movimento estudantil. O que me incentivou foi isso, foi não conseguir trazer eu mesmo, enquanto sujeito pra dentro da organização que eu estava. Ai a gente começou a estudar mais, antes mesmo de formar um grupo (Militante, Grupo Urucum 2012).

Os coletivos universitários de diversidade sexual podem ser considerados como uma das novas formas de militância construída pelos jovens. Organizados dentro das universidades, a militância desses grupos se expande para toda a sociedade através das mais diversas formas de ação. Entre os membros dos grupos, há a percepção de que essa militância configura um novo meio de atuação política,

eu acho que nós estamos agora num período, num movimento muito profícuo de uma nova onda do movimento L.G.B.T., [...] da criação de novos movimentos sociais, com um novo perfil, que foge um pouco desse perfil de movimento social tradicional (Militante, Gudds! n. 02).

Os jovens estão, cada vez mais, descobrindo novas formas de se fazer política. Pensar a militância e o engajamento por meio de concepções fechadas do que seja a política e como se deve dar a participação efetiva, causa o que Santos (2002) chama de *produção de ausências e desperdício de experiências*. Quando se produz uma experiência como hegemônica e total, ao mesmo tempo se desqualificam outras possibilidades de experiências e essas passam a não ser consideradas como opções válidas tornando-se inexistentes (Santos 2002). São grupos compostos por jovens que, apesar de não levantarem abertamente a bandeira da juventude, entendem que sua militância e as relações com outras instâncias (da universidade ou da sociedade em geral) sempre são marcadas por esse caráter geracional,

[...] mas eu acho que a gente é sempre enxergada como ‘o jovem, o estudante’. Por exemplo, nosso diálogo com a administração é sempre: A Administração tratando sempre com Os Estudantes. O diálogo não é assim tão horizontal. Mas eu já acho que é uma questão da juventude, das organizações da juventude [...]. Eu digo isso porque enquanto DCE a gente também sempre está dentro dessa relação: ‘ah, são os estudantes pedindo para a administração’. Então essa hierarquia está sempre muito bem colocada e a gente está sempre nesse trabalho de tentar demonstrar que apesar de sermos estudantes, somos estudantes comprometidos com a causa, que trabalham seus projetos com seriedade (Militante, Primavera nos Dentes, n. 01 2011).

A experiência da juventude como sujeito político tem sido historicamente marcada pela tensão entre público e privado “em que a experiência juvenil, lida a partir de uma perspectiva adultocêntrica de sociedade, é privatizada e naturalizada pela deslegitimação

de seu potencial interpelativo” (Mayorga *et al.* 2012: 99). Nessa tensão, o reconhecimento da/do jovem como sujeito político se dá por uma mediação (adulta ou institucional) que constantemente reitera o lugar de tutela reservado a/ao jovem (Mayorga *et al.* 2012). A heteronormatividade arraigada na instituição universitária acaba não se mostrando a única norma que essas/es jovens têm de enfrentar. Em um ambiente institucional altamente hierárquico em que diferentes títulos (graduando, graduado, mestre, doutor) especificam diferentes posições que os sujeitos podem ocupar, o lugar destinado aos estudantes sempre é o da formação e o da tutela. O movimento estudantil se configura como o espaço privilegiado para as demandas discentes e qualquer posicionamento que escapem dessas expectativas não recebe o devido respaldo institucional.

Entretanto, o foco de luta desses jovens é contra a homofobia e o heterossexismo que perpassam a sociedade (em geral) e a universidade (em específico). A homofobia, especialmente a nível institucional, é responsável pela manutenção da hierarquização social entre os grupos sexualmente marcados e da legitimação da inferioridade social dos que fogem ao padrão tido como normais (Prado e Machado 2008). Há uma lógica de classificação social responsável pela inferiorização de certos grupos (nesse caso, L.G.B.T.) que naturaliza as diferenças e as hierarquias provenientes dela (Santos 2002). A homofobia atua como regulador das interações entre atores e grupos sexuais (heterossexuais e não heterossexuais) conservando a dominação social da sexualidade hegemônica (Prado; Machado 2008). As/os estudantes L.G.B.T. conseguem reconhecer situações sistemáticas de desrespeito nas universidades e tomam essa relação como motivação da militância,

outro ponto eu que eu poderia falar muito tranquilamente é certa indignação [...] por situações cotidianas dentro de um espaço comum que é a universidade. [...] É ... situações muito... que parecem muito sutis, de hostilidade nos espaços públicos. [...] Contra homossexuais, no geral. São pessoas que começaram a se questionar sobre o porquê que ser homossexual ou ter uma identidade de gênero distinta do ‘esperado’ incomoda tanto. Acho que o que mantém as pessoas atualmente no GU-DDS! é essa sensação de ter de fazer alguma coisa (Militante, Gudds! n. 01 2010).

estranho pensar isso, não é gente, que a violência faz parte, de certa forma, da constituição da nossa identidade, como identidade de grupo (Militante, Gudds! n. 02 2010).

o que a gente mais afirma é contra o sexismo, o machismo e a homofobia, entendendo isso tudo junto, não de forma separada. Pra nós o sexismo, o machismo e a homofobia são violências de gênero. No geral nosso inimigo é isso, e ele se materializa em pessoas, em instituições quanto na própria forma de ser da sociedade das coisas que não são ditas e nos consensos (Militante, Grupo Urucum 2012).

Entender a emergência da militância desses jovens contra a homofobia requer nos aprofundarmos sobre as dinâmicas desse fenômeno. Mais especificamente, precisamos

entender como a homofobia se configura como um instrumento de vigilância da heteronormatividade e como lutas sociais surgem para o seu enfrentamento. A seguir, faremos uma discussão sobre como a heteronormatividade, como uma norma social que determina os pressupostos de reconhecimentos nas sociedades e nas instituições (entre elas a universidade), atua e cria sujeitos que são subalternizados, inferiorizados e invisibilizados.

## NORMA, DESRESPEITO E LUTAS POR RECONHECIMENTO

Esse estudou buscou compreender a instituição universitária a partir de uma concepção que a toma como um espaço de produção, reprodução e atualização de todo um conjunto discursos, valores e práticas que instituem a heterossexualidade estabelecendo-a como única possibilidade legítima de expressão sexual e de gênero (Prado e Junqueira 2011). A instituição universitária, assim como a sociedade em que ela está inserida, estaria atravessada pela crença na existência natural de dois sexos que estariam traduzidos em dois gêneros complementares e em modalidades de desejos igualmente ajustadas ao sexo oposto, constituindo uma sequência normativa sexo-gênero-sexualidade (Butler 2003), crença essa que denominamos aqui como heteronormatividade (Prado e Junqueira 2011). A heteronormatividade é entendida aqui como uma norma que determina os pressupostos de reconhecimento nas sociedades modernas. Segundo Junqueira (2007); “por meio da heteronormatividade, [...] a heterossexualidade é instituída e vivenciada como única possibilidade legítima (e natural) de expressão identitária e sexual” (Junqueira 2007: 10),

supõe-se, segundo essa lógica, que todas as pessoas sejam (ou devem ser) heterossexuais — daí que os sistemas de saúde ou de educação, o jurídico ou o midiático sejam construídos à imagem e à semelhança desses sujeitos. São eles que estão plenamente qualificados para usufruir desses sistemas ou de seus serviços e para receber os benefícios do Estado (Louro 2009: 90).

Compreendê-la como norma implica um duplo sentido do seu entendimento; se por um lado as normas se referem aos propósitos, preceitos e pressuposições que nos guiam, mediante os quais nos orientamos e que orientam nossas ações, por outro lado, também se refere ao processo de normalização, a maneira como certas ideias e ideais dominam a vida social e fornecem os critérios para se definir sujeitos (homens e mulheres) normais (Butler 2004b). Dessa forma, a heteronormatividade indica para uma função reguladora e normalizadora do poder, ao mesmo tempo em que é o que une os indivíduos e estabelece os pressupostos básicos de suas exigências éticas e políticas (Butler 2004b). Para Butler (2004b), a norma opera dentro de práticas sociais assim como em padrões

implícitos de normalização. Normas podem ou não ser explícitas e quando operam como princípio de normalização nas práticas sociais elas permanecem implícitas e difíceis de apreender. Nesse caso, o grande trunfo é fazer com que as normas pareçam naturais; se oculta o seu status de realidade construída e elas passam a ser tomadas como realidade naturalmente dada (Butler 2004b). Essa proposição é importante, pois permite entender melhor as dinâmicas sociais da construção e da naturalização do gênero.

A ordem de inteligibilidade de gênero na nossa sociedade determina a existência de dois gêneros (o masculino e o feminino) naturalmente decorrentes do sexo biológicos com desejos normalmente orientados ao sexo oposto. Qualquer distúrbio nessa lógica normativa constituiria gêneros tidos como falsos, cópias da matriz heterossexual original (Butler 2003). Segundo Butler (2004a), categorias sexuais que fogem ao padrão heteronormativo (como por exemplo, a *drag queen* ou a chamada lésbica “caminhoneira”) não são apenas cópias de uma heterossexualidade originária reproduzida por corpos indevidos. As próprias categorias tidas como originais (e.g. homens e mulheres) são construídas e performaticamente reproduzidas por meio da linguagem. Assim, o original se mostra tão fictício quanto a cópia. Se o gênero é performativo, segue-se que a realidade de gênero é em si produzida como um efeito da performance. Então, se a diferença sexual é tomada não como um dado, mas como uma construção, uma performance, o que sustenta essa diferença? Mulheres e homens só existem, segundo Butler (2004b), como normas sociais e são as formas pelas quais a diferença sexual assumiu conteúdo.

Quando uma determinada performance de gênero é considerada verdadeira e outra falsa podemos concluir que uma determinada ontologia do gênero condiciona esses julgamentos. Um gênero considerado falso emerge simplesmente fora da ontologia que ele “copiou”. Quando as normas de gênero operam como violência, elas funcionam como uma interpelação que podemos recusar apenas concordando em pagar sérias consequências: perder o emprego, a casa, as perspectivas para o desejo ou para a vida. Embora precisemos das normas para viver e saber em que direção ir para transformar nosso mundo social, também estamos constrangidos pelas normas de uma forma que elas geram violência a nós e que, por razões de justiça social, devemos nos opor a elas (Butler 2004b).

Segundo Butler (2004a), o corpo é o lugar onde a norma se expressa de inúmeras formas. Ele pode ultrapassá-la, refazê-la e expô-la como abertas à transformação das realidades que nós pensávamos estar confinados. As condições básicas para conformação com a norma são as mesmas condições para resistir a ela. Quando a norma aparece para garantir e/ou ameaçar a sobrevivência social, então a conformidade e a resistência tornam-se relações paradoxais com a norma, uma forma de sofrimento e um potencial espaço de politização. Embora existam normas que regem o que vai ou não ser real e o que vai ou não ser inteligível, elas são postas em causa e reiteradas no momento em que começa a sua performatividade prática. As pessoas citam normas que já existem, mas elas podem ser significativamente ressignificadas por meio da citação. Elas podem ser expostas como

não naturais e não necessárias quando ocorrem em contextos e através de formas de encená-las que desafiam a expectativa normativa. Através da prática da performatividade de gênero podemos não só ver como as normas que regem a realidade são citadas, mas podemos também entender um dos mecanismos pelos quais a realidade é reproduzida e pode ser contestada (Butler 2004b).

Um dos objetivos de Butler (2003) ao apontar o funcionamento da estrutura normativa é mostrar como ela pode ser interpelada e até mesmo ressignificada. Ao trazer a experiência da *drag*, a autora não aponta apenas para o fato de o gênero ser uma série de marcadores corporais que podem ser aprendidos e performatizados por qualquer corpo; mas também para o fato de que expor essa fragilidade do sistema sexo/gênero contribuiria para a desconstrução desse sistema. A autora está interessada em encontrar possibilidades de rompimentos dentro da norma vigente de modo que essas formas de vivência não consideradas como legítimas possam questionar o status quo em si (Salih 2012). Uma luta por reconhecimento emerge toda vez que a experiência vivida acerca das normas de reconhecimento mutuo de indivíduos ou coletivos se tornar insuportável para ele/s; então essas normas são desafiadas e elas se tornam espaço de contestação (Tully 2004). Essa experiência é sentida, por assim dizer, por meio de situações de desrespeito que prejudicam a autorrealização dos sujeitos,

é do entrelaçamento interno de individualização e reconhecimento, esclarecido por Hegel e Mead, que resulta a vulnerabilidade particular dos seres humanos, identificada com o conceito de ‘desrespeito’: visto que a autoimagem normativa de cada ser humano, de seu ‘Me’, como disse Mead, depende da possibilidade de um resseguro constante no outro, vai de par com a experiência de desrespeito o perigo de uma lesão, capaz de desmoronar a identidade da pessoa inteira (Honneth).

O dano causado pelo desrespeito pode ser comparado, muitas vezes, com a enfermidade física. Essa comparação possibilitaria entender, a partir de uma visão mais geral, o que contribuiria para a saúde psíquica dos sujeitos, ou seja, como garantir normas de reconhecimento “protegidas” do sofrimento (Honneth 2003). Essa visão do desrespeito está assentada em uma dialética entre a autonomia e a opressão em que os obstáculos que surgem ao longo das ações dos sujeitos (vivência da exclusão) podem se converter em indignação. O desrespeito é a concretização da opressão e pode cercear a autorrealização, mas também pode fomentar uma reflexividade que está no coração da autonomia e da consequente possibilidade de emancipação (Mendonça 2009).

Há, segundo Honneth (2003), três formas de desrespeito; a primeira é relativa àquelas que afetam a integridade corporal dos sujeitos que podem se tratar de maus-tratos, violência corporal ou a retirada das possibilidades da livre disposição sobre seu corpo. Segundo o autor, se apoderar do corpo de uma pessoa contra a sua vontade, independentemente da intenção, provoca um grau de humilhação que interfere destrutivamente



na autorrelação prática de um ser humano. Podemos citar vários casos em que a homofobia se expressa como essa forma de desrespeito, como espancamento de homossexuais, estupro corretivo (comumente feito contra lésbicas), apedrejamento em vias públicas e assassinatos (Borrilo 2010). A segunda forma de desrespeito Honneth busca nas experiências de rebaixamento que afetam o autorrespeito moral do sujeito, ou seja, “aos modos de desrespeito pessoal, infligidos a um sujeito pelo fato de ele permanecer estruturalmente excluído da posse de determinados direitos no interior de uma sociedade” (Honneth 2003: 216). A impossibilidade de validação das uniões amorosas por meio do casamento para pessoas não heterossexuais é o exemplo mais comum. O não reconhecimento desse direito acarreta a negação de uma série de outros direitos relacionados à constituição da família, como adoção com guarda compartilhada ou direito a pensão alimentícia (Borrilo 2010). Quanto a terceira forma há a referência negativa ao valor de certos indivíduos e grupos, que afeta a autoestima dos sujeitos. A hierarquia social de valores que compõe a lógica da concessão de estima social tira de certos sujeitos a possibilidade de atribuir um valor social às suas próprias capacidades quando ela é estruturada de forma que não respeite algumas formas de vida ou modos de crença ao tratá-las como de menor valor ou deficientes (Honneth 2003). Essa forma de desrespeito geralmente assume a forma de xingamentos, chacotas, piadas pejorativas, etc.

Se por um lado compreender o fenômeno da opressão contra sujeitos L.G.B.T. por esse ponto de vista teórico possa se mostrar limitado (ao definir arbitrariamente apenas três formas de desrespeito como universais), por outro ele se mostra um bom ponto de partida, uma vez que ele leva em consideração fatores corporais, pessoais, sociais e institucionais na sua definição. Podemos ressaltar que, à primeira vista o conceito de desrespeito se mostra insuficiente para descrever a experiência de opressão vivenciada como desdobramento da heteronormatividade; uma análise mais profunda pode mostrar que esse conceito se revela útil por:

- 1) considerar a vivência da opressão em diferentes âmbitos da vida (do pessoal ao institucional); e
- 2) estar contextualizado em quadro teórico em que a vivência da opressão só faz sentido analítico se tomado em referência a politização dessa relação e de sua materialização em lutas sociais (Honneth 2003).

Para compreendermos a ação política dos coletivos universitários de diversidade sexual mineiros, torna-se importante entender como a heteronormatividade se desdobra em situações de desrespeito. Entretanto, a concepção corrente do desrespeito (Honneth 2003) o toma fora de uma lógica de poder, o que faz com que ele seja visto como ocorrência ocasional e não como um instrumento da manutenção da ordem normativa. Embora a ideia de reconhecimento dê grande visibilidade as diversas formas com que lutas em torno da identidade se encontram no coração de muitos movimentos sociais e políticos contemporâneos, ela analisa esses conflitos a partir de uma compreensão redutora do

poder. A dinâmica face-a-face que é intrínseca à ideia de reconhecimento não relaciona as desigualdades aos aspectos sócio-estruturais do poder (McNay 2008). Uma perspectiva convencional sobre a política de reconhecimento tende a conceber os sujeitos como agentes humanos pré-existentes que pedem o reconhecimento, obscurecendo efetivamente as relações de poder que determinam quem “conta” ou “importa” como um sujeito reconhecível e quem não (Butler e Athanasiou 2013). Por não levarem em consideração essas dinâmicas que operam na construção das desigualdades e do desrespeito, muitos autores perdem de vista que muitas formas de reconhecimento acabam por servir como instrumentos de dominação ao invés de emancipação. Longe de resultar em um entendimento da subjetividade mais robusto e dialógico, as teorias do reconhecimento acabam por utilizar conceitos muitas vezes abstratos e desconectados do fenômeno estudado (McNay 2008). As relações de poder são sempre vistas como efeitos posteriores às relações intersubjetivas, assim, por exemplo, opressão de gênero seria compreendida como uma forma de não reconhecimento interpessoal em vez de também como opressão sistemicamente gerada (McNay 2008).

Honneth (2003) afirma que, se as normas sociais pressupostas como válidas são infringidas por meio do desrespeito, instaura-se conflitos “morais” no mundo da vida. A parte que possui suas ações perturbadas constitui o acúmulo de experiências em que as reações emotivas morais dos seres humanos os levam a estar dispostos a tentar alguma mudança no quadro social (Honneth 2003). Butler (2004a) se apoia na ideia que o reconhecimento, além de ser a forma ideal que o processo comunicativo assume como processo transformativo, corre constantemente o risco de destruição em seu próprio processo constitutivo. Entretanto, para Honneth (2003), a destruição é uma ocorrência ocasional e lamentável e que não vem a constituir reconhecimento essencialmente. Segundo Butler (2004a), a negação é um momento igualmente vital no processo de reconhecimento e que qualquer apelo à aceitação da alteridade não pode dar ao luxo de deixar de fora a possibilidade do colapso do reconhecimento em dominação (Butler 2004a).

Assim, tomamos o reconhecimento como um processo sustentado por normas específicas que determinam se e como posso reconhecer o “Outro” ou se e como eu posso ser reconhecido pelo “Outro”, mas, mais significativamente, como as normas produzem um “eu” e um “Outro” em uma relação de co-constituição reflexiva e projetiva. Temos aqui uma forma de entender a constituição social do sujeito que carrega em si o poder e o risco de desconstituição. Nessas circunstâncias, se fossemos definir a nós mesmo em um mundo em que a linguagem disponível para nosso reconhecimento social nos transforma em seres abjetos, então teríamos que desenvolver uma crítica dos sistemas contemporâneos de inteligibilidade que governam essa constituição. A questão não é clamar por reconhecimento a todo custo, em conformidade com os esquemas de inteligibilidade, mas examinar os custos do reconhecimento, a luta pela sobrevivência. Como resultado, podemos desconstruir as categorias que nos constroem como sujeitos e clamar por

um modo de definição que não esteja ancorado na categorização social vigente (Butler e Athanasiou 2013).

Se as normas vigentes decidirem quem vai contar como um ser humano ou como um sujeito de direitos, então podemos ver que aqueles que permanecem não reconhecidos estão sujeitos à precariedade. Assim, a distribuição diferencial de normas de reconhecimento implica diretamente a distribuição diferencial da precariedade. Quando essas normas levam à criminalização e/ou à patologização, então pode ser que a própria perspectiva de vida surge precisamente “fora” da norma, contra a sua violência, e através de meios que passam sob o radar dos regimes de reconhecimento (Butler e Athanasiou 2013). A luta por reconhecimento irrompe sempre que as normas prevaletentes marginalizam alguns dos indivíduos ou grupos sujeitos a ela; eles então a desafiam e a transformam em local de contestação. As razões para um desafio podem ser várias: porque a norma vigente não reconhece alguns membros em todo (exclusão), ela os inclui e os assimila, é imposta de forma não democrática ou os reconhece e os induz a realizar e afirmar sua identidade de uma maneira folclórica ou manipuladora (Tully 2004).

Tomar as lutas por reconhecimento como sendo em torno das normas nos leva a entender o conflito não como uma luta de uma minoria em relação a outros atores que são independentes, não afetados e neutros com relação à forma de reconhecimento de que a minoria procura. Em vez disso, a luta social sempre põe em causa e, se bem sucedida, modifica as formas existentes de reconhecimento recíproco dos outros membros do sistema que a “minoria” é membro. Nenhum membro (incluindo parlamentos, tribunais e estados) é transcendente ao campo de luta. Não pode haver soluções monológicas, transmitidas de uma comunidade teórica, jurídica ou política. Qualquer resolução tem que ser trabalhada, tanto quanto possível, por meio de diálogos entre aqueles que estão no campo sujeitos à norma do reconhecimento mútuo contestada (Tully 2004). Para efeitos de uma transformação democrática radical, precisamos saber que nossas categorias fundamentais de reconhecimento podem e devem ser ampliadas para se tornar mais abrangente e mais sensível a toda a gama de pessoas. Isso não significa que devemos incluir a todos em uma categoria social. A categoria que deve ser submetida a uma reformulação que deve emergir como resultado de traduções culturais a que ela se submete (Butler 2004b). Uma luta por reconhecimento no interior do ambiente acadêmico envolveria não apenas os sujeitos em luta e seus opositores diretos, mas também toda a comunidade acadêmica (discentes, docentes, administração etc.) e o próprio campo científico em si.

## RELAÇÕES DE DESRESPEITO, PRECONCEITO SOCIAL E HOMOFOBIA

Quando as normas sociais determinam que certos sujeitos não sejam seres

humanos “válidos”, situações de desrespeito são instauradas e vivenciadas por eles que, quando politizadas, podem fazer emergir lutas sociais para o seu enfrentamento. No caso de muitos grupos o desrespeito se manifesta na forma de preconceitos como o racismo e a homofobia. Quando as lutas por reconhecimento de algum grupo são estudadas, torna-se necessário caracterizar as relações de preconceito que atuam contra eles. Mais especificamente, para se entender as lutas por reconhecimento de grupos L.G.B.T. precisamos entender como se dão as dinâmicas da homofobia e como ela serve para a manutenção da heteronormatividade. Compreender essa forma de preconceito possibilita captar 1) a motivação desses grupos; 2) a crítica feita por eles à estrutura social. O preconceito é estruturado a partir da economia do pensamento, a generalização de situações vividas em categorias partilhadas socialmente, uma função cognitiva necessária à organização do cotidiano social dada a estrutura complexa das atividades diárias em uma sociedade. Essa simplificação só se torna possível ao assimilarmos os valores culturais dominantes (as normas) que produziram a coerência das práticas sociais (Prado e Machado 2008). “Esse processo engendra um conjunto de valores morais que nos ajudam a simplificar a complexidade e os dilemas que interpelam a ordem social, uma vez que todos participam e constituem suas identidades a partir dele” (Prado e Machado 2008: 75). Quando normas violentas (como a heteronormatividade) são assimiladas, valores e práticas contrários aos sujeitos transgressores da norma são disseminados socialmente e tomam a forma do preconceito social. O preconceito se torna um instrumento de produção e reprodução de certas normas ao coibir que certos sujeitos as transgridam.

Assim, o preconceito é tomado como um mecanismo de manutenção da legitimação da inferiorização e da hierarquização entre grupos que constantemente assume a forma de ódio e violência de uns sujeitos sobre os outros (Prado e Machado 2008.). “Ele atua ocultando razões que justificam determinadas formas de inferiorizações históricas, naturalizadas por seus mecanismos” (Prado e Machado 2008: 67). Além disso, o preconceito produz e sustenta certas concepções ideológicas e cognitivas sobre a legitimidade ou a ilegalidade das maneiras como o mundo público pode ou não ser interpelado (como, por exemplo, devemos/podemos manifestar publicamente nosso afeto ou não). Como um regulador das interações entre os atores e grupos sociais, o preconceito social é tomado como um mecanismo voltado para a conservação e a extensão dos processos de dominação social, tarefa essa com a finalidade de não permitir que relações de subordinação sejam politizadas e problematizadas na arena pública (Prado e Machado 2008). No campo da sexualidade, o preconceito social é responsável por produzir a subalternidade de certas identidades sexuadas legitimando práticas de inferiorização social como a homofobia. Ao se utilizar de atribuições negativas advindas da moral, da religião e, sobretudo, da ciência, o preconceito contra sujeitos não heterossexuais (ou L.G.B.T. mais especificamente) é responsável por produzir a hierarquia sexual, uma valoração das sexualidades consideradas mais aptas para a vida em sociedade que tem como campo normativo e

regulador a heteronormatividade (Prado e Machado 2008).

Ao longo dos últimos séculos foram construídas (e são construídas até hoje) inúmeras estratégias de produção de discursos (jurídicos, religiosos, educativos, psicológicos, etc.) que afirmavam quais sujeitos e práticas poderiam ser considerados como sadios ou doentios; quais seriam positivos e quais seriam negativos. Os saberes e verdades construídos ao longo dos séculos servem para sustentar determinadas relações de poder e os grupos mais socialmente coesos foram (e são) capazes de alcançar os espaços de produção desses discursos (Louro 2009:88),

ao final do século XIX, serão homens, médicos e também filósofos, moralistas e pensadores (das nações da Europa) que vão fazer as mais importantes ‘descobertas’ e definições sobre os corpos de homens e mulheres. Será o seu olhar ‘autorizado’ que irá estabelecer as diferenças relevantes entre sujeitos e práticas sexuais, classificando uns e outros a partir do ponto de vista da saúde, da moral e da higiene. Não é de estranhar, pois, que a linguagem e a ótica empregadas em tais definições sejam marcadamente masculinas; que as mulheres sejam concebidas como portadoras de uma sexualidade ambígua, escorregadia e potencialmente perigosa; que os comportamentos das classes média e alta dos grupos brancos das sociedades urbanas ocidentais tenham se constituído na referência para estabelecer o que era ou não apropriado, saudável ou bom.

As práticas afetivas e sexuais exercidas por pessoas do mesmo sexo, até então, não haviam sido nomeadas, muito menos os sujeitos que as praticavam. Eram consideradas como acidentes ou pecados eventuais e, em muitas sociedades (variando muito o grau de aceitação em cada uma), eram sujeitas a certos tipos de punições. Entretanto, essas práticas não se mostravam definidoras da constituição os sujeitos. A partir de então, as práticas e os sujeitos passaram a ser nomeados; são “criadas” a homossexualidade e o homossexual (Louro 2009). “O homossexual não era simplesmente um sujeito qualquer que caiu em pecado, ele se constituía num sujeito de outra *espécie*” (Louro, op. cit.: 88). A homossexualidade passa a designar uma prática desviante considerada perniciosa e perigosa e o/a homossexual o seu praticante e, por isso, ele/a é tomado/a como um “ser” de status humano “essencialmente” inferior. Uma vez nomeado o “desviante” e “anormal”, era preciso definir as práticas sexuais consideradas normais e naturais. “Cria-se” a heterossexualidade e o heterossexual como padrão de normalidade e naturalidade e estabelece-se uma hierarquia entre as sexualidades que apontam o que é legítimo (a heterossexualidade) e o que não é (a homossexualidade). Os discursos sobre essa hierarquia sexual disseminam-se nas várias instâncias da sociedade, mas as relações de poder que operam em suas bases são invisibilizadas, não apontam para o jogo político entre os grupos, esses discursos passam a ser vistos como a ordem natural das coisas. Segundo Louro,

[...] a manutenção dessas posições hierarquizadas não acontece sem um investimento continuado e repetitivo. Para garantir o privilégio da heterossexualidade — seu *status* de normalidade e, o que ainda é mais forte, seu caráter de *naturalidade* — são engendradas múltiplas estratégias nas mais distintas instâncias (na família, na escola, na igreja, na medicina, na mídia, na lei). Através de estratégias e táticas aparentes ou sutis reafirma-se o princípio de que os seres humanos nascem como macho ou fêmea e que seu sexo — definido sem hesitação em uma destas duas categorias — vai indicar um de dois gêneros possíveis — masculino ou feminino — e conduzirá a uma única forma normal de desejo, que é o desejo pelo sujeito de sexo/gênero oposto ao seu (Louro 2009: 89).

Borrillo (2010) afirma que a homofobia (forma de desrespeito direcionada a quem desvia dos padrões heteronormativos) funciona como o guardião da norma de gênero buscando garantir a sua constante reprodução. Entender a dinâmica do preconceito e da discriminação é, antes de tudo, perceber como se manifesta a relação de poder entre os grupos e como essa relação é construída historicamente. O preconceito, “uma vez que se estrutura a partir de um conjunto abstrato de valores sociais que só encontra substância no comportamento individual” (Prado e Machado 2011: 75), deve ser concebido levando-se em consideração simultaneamente seus aspectos sociais e individuais e como esses aspectos se retroalimentam. Assumindo o preconceito como uma forma de desrespeito e o colocando sob uma perspectiva de poder, entendemos que o desrespeito passa a ser tomado como, ao invés de infrações a norma social estabelecida, um instrumento de manutenção da lei e de produção do próprio sujeito que ele desrespeita (nomeia). A lógica do desrespeito passa a ser vista como produtiva do desrespeitado que é construído para ocupar esse lugar de subalterno.

Como forma de preconceito social que atinge sujeitos L.G.B.T., a homofobia tem sido comumente referenciada a um conjunto de emoções negativas (aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo) em relação a esses sujeitos. Essa concepção restringiria muito a entendimento uma vez que ela “implica limitar a compreensão do fenômeno e pensar o seu enfrentamento somente com base em medidas voltadas a minimizar os efeitos de sentimentos e atitudes de ‘indivíduos’ ou de ‘grupos homofóbicos’” (Prado; Junqueira, 2011: 57). À essa percepção escaparia o papel ativo das instituições na produção da homofobia (Prado e Junqueira 2001). O termo homofobia acaba sendo considerado, muitas vezes, insuficiente para designar os fenômenos sociais e institucionais do preconceito e da discriminação contra L.G.B.T. e algumas/uns autoras/es defendem que ele está diretamente vinculado às suas concepções psicológicas e individuais (Junqueira 2007; Rios 2009).

Borrillo (2010) faz uma análise mais detalhada do termo e dos seus diferentes aspectos. Segundo ele, o termo *homofobia* designa, basicamente, dois aspectos da mesma realidade: “a dimensão pessoal, de natureza *afetiva*, que se refere à dinâmica psicológica

do fenômeno e está relacionada a emoções negativas (ódio, repulsa, aversão, etc.) em relação aos homossexuais; e a dimensão cultural, de natureza cognitiva, que se refere “à dinâmica social relacionada à forma como se enxerga o outro a partir de sua pertença a um grupo, em que o objeto da rejeição não é o homossexual enquanto indivíduo, mas a homossexualidade [...]” (Borrillo 2010: 22). Outra forma de classificar o termo está relacionada ao seu aspecto geral e ao seu aspecto específico. *Homofobia Geral* é a manifestação da discriminação em relação ao sexo/gênero das pessoas, ela se direciona a pessoas que demonstram características atribuídas ao outro gênero que não o seu. A homofobia estrutura um sistema de “vigilância de gênero” que procura impedir que as pessoas atravessem os limites de cada gênero. Já a *homofobia específica* se direciona aos grupos sexuais não heterossexuais (lésbicas, gays, travestis, transexuais, bissexuais, etc.), ela assume dinâmicas específicas de acordo com as características particulares de cada grupo. Alguns autores e militantes propuseram a definição de termos específicos (como gayfobia, lesbofobia, transfobia etc.) para descrever essas situações de discriminação (Borrillo 2010).

Entendendo a *heteronormatividade* como uma *norma* que regula a relação entre sujeitos e a distribuição do poder e oferece coerência social à sociedade e às instituições (Buttler 2004b), podemos perceber como ela pode se desdobrar em situações de desrespeito contra sujeitos L.G.B.T.. Compreender a homofobia a partir dessa concepção nos permite apontar para seu caráter institucional. Por mais que não preguem uma política de ódio explícito aos/as homossexuais, as instituições (em geral) e seus agentes (em específico), por estarem pautadas pela heteronormatividade, partilham da ideia de “superioridade” e de “naturalidade” da heterossexualidade. Assim, por mais que se preconize a tolerância nas instituições, não se estranha o fato de homossexuais não usufruírem os mesmos direitos que os/as heterossexuais; ou que sejam naturais medidas adotadas cotidianamente (conscientemente ou não) que relembrem esses/as sujeitos (por meio de brincadeiras, insultos, escárnio e até mesmo repressão pública) a “transgressão” que cometeram e qual seria o seu “verdadeiro” sexo/gênero (Borrillo 2010). Essa lógica está presente na comunidade acadêmica não apenas nas opiniões e ações dos sujeitos, mas também nos valores institucionais normalmente considerados neutros e objetivos. A instituição universitária além de perpetuar essa lógica nas ações de seus membros, a produz e reproduz em seus currículos, regras e regimentos internos e na construção do conhecimento (Cruz *et al.* 2010; Prado e Junqueira 2011).

Os membros dos coletivos universitários de diversidade sexual conseguem pontuar várias situações de desrespeito nas universidades. São situações sutis que estão naturalizadas no cotidiano universitário e dificilmente são percebidas como atos de homofobia, muitas vezes devido ao fato de que eles não são diretamente dirigidos aos homossexuais e são tomados como brincadeiras. Um exemplo disso foi o chamado “trote homofóbico” feito pelos estudantes dos cursos de engenharia da UFMG,

o trote homofóbico é o trote que vinha da engenharia, com os alunos calouros sendo guiados por veteranos que passavam em frente a FAFICH [Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas] e cantavam: “Um, dois, três, quatro, na FAFICH só tem veado. Quatro, três, dois, um, eles dão para qualquer um”. Depois eles caminhavam até a [Escola de] Belas Artes e faziam bunda-lêlê e falavam: “Êh, êh, tem bicha querendo aparecer; êh, êh, vai morrer”. [...] é interessante de notar na equipe de segurança e em toda a universidade, que o trote homofóbico, por exemplo, acontece na universidade a anos, mesmo quando o GUDDS! identificou em 2007 já havia acontecido a alguns anos, e a universidade simplesmente não enxergava, não via (Militante, Gudds! nº 03, 2010).

aliás, mesmo quando ela enxerga, ela diz não perceber que isso é homofóbico. Palavras do próprio [diretor para assuntos estudantis na época] (Militante, Gudds! nº 02, 2010).

Um ponto interessante desse fenômeno é perceber que aqui não são apenas as relações hierárquicas de gênero que estão em jogo, a hierarquia de valores entre as áreas da construção do conhecimento (Cruz *et al.* 2010) é evidenciada na atitude desses alunos. Alunos de uma área considerada superior (a engenharia) se sentem autorizados a insultar os alunos de uma área considerada inferior (filosofia, ciências humanas e artes) atribuindo-lhes características sexuais consideradas como abjetas e inferiores (Butler 2003). Os alunos da engenharia aqui manifestariam no trote toda sua pretensa superioridade ao reafirmar sua masculinidade e virilidade frente ao outro, que seria científica e sexualmente inferior (Welzer-Lang 1994; Borilo 2010; Cruz *et al.* 2010). Essa situação demonstrou não apenas uma situação de homofobia por parte dos alunos do curso de engenharia, ela também fez a denúncia de elementos que constituem o ideal de sujeito construído e propagado pela instituição universitária. Ao se omitir da questão e permitir que esse tipo de situação seja recorrente em seu interior, a instituição reafirma as lógicas e relações de poder que as situações de desrespeito sustentam.

Há certa resistência por parte das instituições em admitir o termo homofobia em situações concretas de desrespeito em seu interior. Elas adotam diversas estratégias discursivas com o intuito de afastar a ideia de que experiências de desrespeito homofóbico possam ser produtos diretos da sua dinâmica de funcionamento. As instituições e seus agentes são resistentes ao falarem de determinados sujeitos e das formas de violação de direitos institucionalmente sofrida por eles (Prado e Junqueira 2011). Falar e explicitar tais dinâmicas “poderia implicar processos de reconhecimento, não só de suas existências, mas também de suas condições como sujeitos de direitos. E, ainda, implica problematizar dinâmicas institucionais, relações de poder, rotinas, normas e hierarquias”. (Prado e Junqueira 2011: 59),

aí houve uma censura [...] Cartazes que tinham transexuais seminuas. A gente fez o colaço depois que acabou a aula, às vinte e três horas da noite e quando



a gente acordou e chegou lá, às sete horas da manhã, alguns cartazes tinham sido retirados. A gente teve esse tipo de postura da universidade. Foram os seguranças da universidade que retiraram (Militante, Grupo Urucum 2012).

A heteronormatividade está tão arraigada na sociedade e nas instituições, que atos homofóbicos são proferidos com naturalidade e dificilmente são percebidos como violência pela comunidade. É uma dinâmica perversa da homofobia institucional em que, a menos que sejam identificadas situações extremas de violência, as relações de desrespeito ficam mascaradas como brincadeiras legítimas feitas por parte do grupo “naturalmente considerado superior” contra o outro que “mereceu” ser alvo desses atos por romperem os papéis desempenhados por homens e mulheres (Borrillo 2010). Os coletivos universitários de diversidade sexual procuram denunciar como essas ações, apesar de não partirem de um ódio extremo a um ou alguns homossexuais em específico, são violentas ao atribuir um status humano naturalmente inferior a sujeitos não heterossexuais.

Como seria de se esperar, a homofobia como instrumento de manutenção da heteronormatividade, também se volta contra esses coletivos organizados para seu combate. Membros do grupo dominante consideram ilegítima a luta por direitos de L.G.B.T. e se sentem autorizados (muitas vezes até compelidos) a agirem contra eles. Essas ações, assim como no caso do trote, vêm em forma de sátira e chacota pública e não são consideradas formas de homofobia pela comunidade. O coletivo Primavera nos Dentes enfrentou um caso desse tipo em 2010 na Universidade Federal de Viçosa,

então, no ano passado [2010] surgiu um grupo para satirizar o Primavera. Que tinha o nome de ‘Calcinha nos Dentes’, que usou o modelo da nossa logo, usou a mesma fonte, pra satirizar mesmo, colocou Calcinha nos Dentes, para afirmar o Orgulho Hetero. Então era assim: “Ah, já que vocês podem ter o orgulho gay, a gente pode ter o nosso orgulho hetero’. Então a gente fez uma carta resposta para eles, aí que eles começaram a achar ruim mesmo e começaram a se juntar, falaram que iam formar um movimento, e até fizeram certa ameaça: “Nos aguardem em 2011” (Militante, Primavera nos Dentes n. 02 2011).

O coletivo já foi alvo de ações mais agressivas em relação a sua presença no espaço público que podem ser consideradas reflexo de uma *homofobia afetiva* (de tipo psicológico) que aponta para uma aversão a homossexuais. Segundo um de seus membros,

quando foi em 2009, que a gente organizou pelo segundo ano o bloco L.G.B.T. para a Marcha Nico Lopes, que é um evento do DCE. É uma marcha de protesto dos estudantes e a gente organizou um bloco contra a homofobia. Aí a gente teve um caso aqui que foi bem assim... que ganhou até uma visibilidade nacional, que foi um estudante daqui da universidade [UFV] que pegou a bandeira do nosso bloco, que era uma bandeira do arco-íris e queimou. No meio da Marcha Nico Lopes

ele queimou a bandeira e aí isso foi filmado, e a gente entrou com um processo administrativo (Militante, Primavera nos Dentes, n. 01 2011).

Surpreende pensar que manifestações tão fortes de preconceito ocorram dentro do ambiente universitário, uma vez que se espera que, com mais instrução as pessoas tenham menos preconceito. O problema é que a heteronormatividade se encontra arraigada nas próprias lógicas de funcionamento das instituições, inclusive as instituições de ensino (e nas universidades, especificamente) (Prado e Junqueira 2001). Na universidade, a heteronormatividade não seria apenas um reflexo do mundo exterior em que suas manifestações seriam apenas atos dos sujeitos isolados, ao contrário, a universidade “consente e cultiva a homofobia, repercutindo o que se produz fora dela, mas oferecendo uma contribuição específica para a atualização e o enraizamento do fenômeno” (Prado e Junqueira 2011: 68). Dessa forma, as instituições de ensino falham ao construir uma educação democrática, que visa o respeito e a cidadania igualitária.

Prado e Machado (2008) afirmam que nas relações de opressão pode ocorrer de os sujeitos subordinados questionarem a ordem social vigente e reconhecerem sua inferiorização como historicamente construída e, assim, “evocam suas identidades como posições ameaçadas no campo dos direitos por outros atores sociais” (Prado e Machado: 69). Esses coletivos surgem com o objetivo de construir espaços de conversa e troca de experiências. Esses espaços possibilitaram a construção da consciência e da identidade social dos/as estudantes e da percepção e politização das relações de desrespeito,

o GUDDS! começou em 2007, com a ideia de alguns alunos da Psicologia que tinham uma demanda muito localizada em relação a entender o preconceito [contra L.G.B.T.] e como se dá a sexualidade na universidade e aqui na FAFICH. Aí dentro desse contexto a gente começou a se encontrar no milhoal e conversar sobre a vivência de cada um aqui dentro [...] (Militante, Gudds! n. 03 2010)

então, o Primavera surgiu em 2008. Ele surgiu a partir de uma calourada do DCE, que na época era a gestão Gira Mundo e a calourada teve como tema “Democracia de verdade só com respeito à diversidade” (Militante, Primavera nos Dentes, n. 01 2011)

tudo isso que a gente está dizendo se encontra num grupo que é um grupo de... nosso, que a gente discute experiências nossas, ligadas à violência, localizados nas nossas áreas de conhecimento; isso cria uma autonomia que empodera o grupo de alguma forma, os indivíduos, e nos fortalece com ações políticas (Militante, Gudds! n. 03 2010).

Dessas conversas informais, esses alunos logo perceberam a necessidade da atuação para alterar essa situação. Se em um primeiro momento há o reconhecimento de pertença a um grupo, posteriormente localizam-se situações de opressão e a necessidade de atuação política para alterar esse quadro. (Prado 2002)

o Primavera nos Dentes é um grupo de diversidade sexual, que atua dentro da universidade, mas não apenas dentro da universidade. A gente procura... a gente busca combater a homofobia e todo tipo de desigualdade social que ocorre, mas mais na linha da homofobia. [...] A gente tenta esclarecer mais as pessoas de o quê que é essa diversidade sexual, de onde que vem. Mais é tirar esse conceito de anormalidade que tem [...] (Militante, Primavera nos Dentes, n. 03 2011).

Assim, o reconhecimento por parte dos sujeitos L.G.B.T. da situação de opressão e da norma heterossexista institucionalizada como causadora dessa opressão possibilita a emergência de identidades políticas desse grupo. Podemos notar a importância da expressão dos antagonismos em que os sujeitos coletivamente reconhecem as relações de opressão e as enfrentam através das ações por equivalência de poder e direitos (Prado 2002). De acordo com Mouffe (2005) essa dinâmica do antagonismo traz os elementos do poder e da disputa para o jogo democrático entre os grupos, mas não como uma relação em que os sujeitos envolvidos sejam inimigos mortais no campo de luta, mas sim uma relação em que eles sejam, apesar de irreconciliáveis, opositores legítimos um do outro, e que haja equivalência política entre eles. Assim, a luta L.G.B.T. não visa acabar politicamente com os heterossexuais ou com a heterossexualidade, muito menos eliminar as diferenças identitárias entre os dois grupos e torná-los homogêneos, mas sim transformar a norma institucional que hierarquiza as relações entre eles.

## REPERTÓRIOS DE AÇÕES

Os militantes dos coletivos universitários de diversidade sexual articulam diferentes formas de atuação para o enfrentamento à homofobia nas universidades. Em seus *repertórios de ação* eles realizam atividades clássicas de militantes de movimentos sociais L.G.B.T., como protestos, petições e organização de eventos de visibilidade (como a Parada do Orgulho L.G.B.T.). Eles também constroem espaços de debate e diálogo, como debates públicos e engajamento em grupos de discussão e trabalho na formulação de políticas públicas. Essas ações são atravessadas por atividades de cunho acadêmico, como a organização de seminários, congressos e cursos/oficinas de capacitação; marcadas sempre pelo envolvimento por parte de alguns membros em atividades de pesquisa e extensão em parceria com outros grupos das universidades. Entre as atividades tipicamente militante e ativista (Young 2001) realizadas pelos coletivos universitários eles citaram protestos de denúncia contra violência homofóbica. Essas ações de protestos têm crescido ao longo dos anos e que cada vez mais as pessoas e os grupos têm se utilizado desse tipo de mobilização em sua militância (Norris 2002). Interpelar o sistema por meio de

protestos tem sido a maneira clássica como militantes tem pautado seus temas na sociedade. McAdam; Tarrow e Tilly (2009),

por exemplo, a gente fez um colaço na universidade. Foi no dia 17 de maio, dia internacional de luta contra a homofobia, aí a gente pregou diversos cartazes, com diversas mensagens. A gente fez um colaço na cidade inteira com muitos cartazes, no centro da cidade, na universidade inteira. A gente colocou uma bandeirona do arco-íris na porta da universidade. A gente deu entrevista na televisão, na rádio. Fizemos uma fala lembrando esse dia (Militante, Grupo Urucum, 2012)

na moradia universitária, um menino foi agredido, um homossexual por ser gay ele foi agredido, foi espancado e a instituição, UFMG, não falou nada, não se pronunciou sobre o caso. E foi um caso que chegou a sair nos jornais, foi noticiado, deu uma grande repercussão e a UFMG se calou, fingiu que não viu. Então nós protestamos fechando nossos olhos denunciando que a UFMG estava de olhos vendados para a homofobia (Militante, Gudds! N. 02, 2010).

Esses militantes também entendem a importância de repertórios clássicos de combate a homofobia e visibilidade ao tema e algumas/uns delas/es, em algum momento, se envolveram na organização de eventos como as Paradas do Orgulho L.G.B.T.,

a gente ficou sabendo que ia ter a Primeira Parada Gay de Viçosa, que a gente foi chamada para construir também (Militante, Primavera nos Dentes, n. 03 2011).

Entre ações de diálogo construídas dentro e fora das universidades, eles citaram debates públicos com a comunidade acadêmica. A construção de canais de diálogo com a comunidade como um todo é importante pois permite que os militantes exponham seus pontos de vista, sejam ouvidos/os e ouçam o que a comunidade tem a dizer (Young 2001),

teve o debate público. O debate funcionou como uma denúncia, um resgate histórico do que o GUDDS! estava vivenciando. E esse vivenciando é dizer de apontamentos de uma homofobia institucional dentro da universidade desde a história das faixas, do trote homofônico. Teve a presença do reitor, foi um debate muito bacana, com a presença de outros movimentos sociais fora da universidade, com o centro de referência [L.G.B.T.] (Militante, Gudds! n. 03 2010).

Esses coletivos apontam a relação que eles têm com espaços de produção de conhecimento como de grande relevância para sua atuação. Essa interseção entre academia e militância é considerada de grande importância para os grupos, em que uma oferece subsídios para a outra; as atividades acadêmicas oferecem subsídios teóricos para se pensar as formas de ativismo e propostas de combate à homofobia e a militância oferece elementos para se considerar de forma crítica o campo das teorias das desigualdades sociais

e das opressões,

estar na universidade ao mesmo tempo potencializa e limita, porque, querendo ou não a universidade fecha em si mesmo, é um universo em si. Se você é um estudante de graduação você está ali, naquele universo onde você vai atuar, formar laços de sociabilidade, de atuação política. Ela potencializa também porque ela dá ferramentas, possibilidades inclusive financeiras de construção de coisas (Militante, Grupo Urucum 2012).

Seminários acadêmicos são ferramentas importantes para os coletivos, uma vez que essa atividade permite que os temas da diversidade sexual e da homofobia sejam discutidos abertamente dando visibilidade a ele na universidade,

em 2009 ocorreu o Primeiro Seminário de Discussão L.G.B.T. da UFV, que foi um sábado inteiro no auditório da Biblioteca Central, a gente discutiu um pouco sobre casos de homofobia que já ocorreram em Viçosa (Militante, Primavera nos Dentes, n. 01 2011).

Entre essas ações, os coletivos mineiros apontaram as Semanas Universitárias de Diversidade Sexual como momentos importantes dos grupos. Esses eventos são, basicamente, encontros em que se conjugam uma série de atividades (como debates, oficinas, mesas redondas, filmes, etc.) que acontecem ao longo de uma semana dentro das universidades e possuem a temática da diversidade sexual como norteadora. Eles marcam esses eventos como pontos cruciais na trajetória dos grupos pelo impacto que elas provocaram na universidade ao dar visibilidade para essa temática,

foi a Primeira Semana Universitária de Diversidade Sexual, que foi uma semana que o GUDDS! se oficializou enquanto grupo na universidade. E foi um encontro de cinco dias, com um tema que era *Rompendo o Pacto do Silêncio*. E tiveram oficinas, participações, festas... e produção de conhecimento também [...] (Militante, Gudds! n. 03 2010)

aí surgiu a ideia da Primeira Semana de Diversidade Sexual da UFV [...]. Foi o momento de maior visibilidade para o Primavera no campus, foram mais de 150 participantes, que para a universidade [UFV] é um público gigantesco (Militante, Primavera nos Dentes, n. 01 2011).

A gente fez duas Semanas de Diversidade Sexual. São espaços de reflexão em torno da sexualidade, da lesbianidade, de uma educação sem homofobia, entre outros; mas também são espaços artísticos e de cultura. Na primeira semana, por exemplo, a gente teve um *show* de *drag* no centro da universidade (Militante, Grupo Urucum, 2012).

Essa característica de conjugar militância e academia pode ser considerada um dos principais (se não o principal) fatores que marcam a inovação nas ações dos coletivos

universitários de diversidade sexual. A atuação deles no espaço público é marcada por uma aproximação muito forte com concepções teóricas e reflexões realizadas dentro do ambiente acadêmico, bem como pela participação de alguns de seus membros em várias atividades de pesquisas e de extensão que envolvem outros atores sociais. A participação dos membros desses grupos em atividades acadêmicas é sempre atravessada pela visão que eles adquirem em seu cotidiano de militância. Em alguns casos, o cotidiano político desses grupos oferece diretamente subsídios empíricos para suas atividades acadêmicas.

## ACADEMIA E MILITÂNCIA

A atuação desses coletivos nos colocam questões sobre a possibilidade de agência política no cotidiano da universidade. Como poderia ser construída a ação política de estudantes universitários dentro das instituições acadêmicas? Como se fazer sujeito da ação política em um ambiente marcadamente meritocrático controlado basicamente por uma pequena elite? Se constituírem como acadêmicos MILITANTES, seria uma via encontrada pelos MILITANTES dos coletivos universitários para disputarem o campo científico e produzirem discursos alternativos sobre suas realidades,

[...] e a gente entende essa academia e militância (ou essa militância na academia, ou academia na militância) como produção de discursos, onde a coisa não é só ligada... a gente tem uma consciência muito clara de que tudo isso que a gente passa está ligado a produção de conhecimento, tem a ver com a universidade, tem a ver com a comunidade, com a produção de leis, com a construção de políticas públicas [...] (Militante, Gudds! n. 03 2010).

A “dureza” das instituições universitárias, devido a lógicas e dinâmicas muito cristalizadas e prescritivas, tem sido impeditiva de uma diversificação da participação em seu interior. No caso da experiência juvenil, a dinâmica interna das instituições termina por estabelecer tetos de vidro que são impeditivos de uma participação legítima, ela exige todo um repertório linguístico e de desempenho, de apropriação dos jogos de linguagem específicos desses contextos. A apropriação do aparato teórico-metodológico é uma maneira que esses jovens MILITANTES têm para legitimar o seu discurso sobre a sua realidade e realizar uma política do cotidiano dentro das instituições universitárias (Mayorga, Prado e Castro 2012).

Importante lembrar que, apesar de a universidade ser um espaço de produção e reprodução de desigualdades, também fazem parte de sua comunidade sujeitos que realizam práticas concretas que não necessariamente se empenham na sua conservação. Seus espaços são dinâmicos e se transformam com o conjunto da sociedade. Apesar de, nas universidades, o perfil de estudantes, pesquisadores/as e professores/as ter se mantido o

mesmo durante muito tempo, vem ocorrendo um processo de diversificação em relação às origens e aos posicionamentos políticos identitários dos sujeitos no seu interior, como o ocorrido pela introdução de políticas de Ações Afirmativas (Mayorga e Souza 2010), mudança que não garante por si só uma democratização da lógica de produção do conhecimento, mas que possui grande potencial para formar pesquisadores com uma visão politizada da sua situação como sujeito (Magalhães *et al.* 2010).

A emergência política de novos atores sociais acaba por fazer uma denúncia, política e epistemológica, do histórico de desrespeito de certos grupos e o esforço para romper com a reprodução e atualização dessas lógicas provenientes das normas que perpassam as instituições de produção do conhecimento. Essa renovação reivindica um novo tipo de comprometimento ético por parte dos sujeitos envolvidos com a produção de conhecimento, o que faz emergir alguns pesquisadores preocupados com os aspectos sociopolíticos de sua produção considerados como MILITANTE,. Entretanto, essa inserção não se dá sem conflitos. Alas mais tradicionais e/ou conservadoras da produção acadêmica não encaram essa renovação como científica, mas a desqualificam taxando-a, pejorativamente, como MILITANTES. Sustentadas por uma visão de ciência neutra e objetiva, essas correntes enxergam essa produção como cientificamente ilegítimas. Importante ressaltar aqui que um pesquisador engajado ou MILITANTE, não é aquele que, necessariamente, milita em algum grupo ou movimento social (ainda que essa possibilidade se coloque). Fazer ciência comprometida ou MILITANTE, requer pensar a produção científica como um instrumento de manutenção, de questionamento ou de construção de um posicionamento alternativo em relação às desigualdades sociais (Magalhães *et al.*, 2010). Ao se apropriar do discurso científico, os MILITANTES dos coletivos universitários de diversidade sexual entendem o potencial que ele tem para legitimar ou não certos discursos, inclusive os que dizem respeito a sua sexualidade (Magalhães *et al.*, 2010), e que interpelar a universidade envolve necessariamente repensar suas práticas, sendo a principal delas a produção do conhecimento,

quando a academia entra em um processo em que ela não tem um compromisso real com a mudança do que ela está apontando, caracterizando e levantando, é esse tipo de academia que a gente não se aproxima. Mas uma academia que realmente está interessada em entender e agir sobre a realidade. [...] Se a gente está em uma realidade efetiva em que a gente encontra homens machistas, isso não está dado nem acabado, há possibilidades de mudança. Mas aí quando a academia está interessada só em caracterizar isso, e não pensar formas de atuação e de inserção, eu acho que ela não se relaciona com a militância. A academia ela é MILITANTE, a partir do momento que ela pensa a prática (Militante, Grupo Urucum 2012).

O coletivo Primavera nos Dentes aponta certo distanciamento das atividades pesquisa e, por isso, consideram que eles não estabelecem muito contato com a academia

e que suas ações são mais MILITANTES. Entretanto, o grupo aponta uma forte relação com atividades de extensão, o que possibilitaria repensar essa relação dos grupos com a produção de conhecimento por outra via, que seria diferente em estilo, mas de conteúdo acadêmico igualmente relevante,

então, é uma discussão que a gente sempre fez dentro do Primavera nos Dentes. Que a nossa relação com a militância é sempre muito maior que com a academia. [...] Os nossos parceiros históricos aqui dentro da universidade sempre foram grupos de militância [...] como o movimento estudantil e os grupos organizados de *extensão* (Militante, Primavera nos Dentes, n. 01 2011).

Esses coletivos realizam oficinas de formação em diversidade sexual para a comunidade acadêmica e para a sociedade de forma geral. Essa é a possibilidade de atuação política a partir de uma perspectiva de educação promovida pelos coletivos,

por esse fato de o movimento estudantil já tomar conhecimento de que esse grupo estava se formando, de que ele existia, eles falaram “olha, por que vocês não começam a preparar oficinas”. Eles jogaram essa primeira demanda para a gente, que foi uma oficina que a gente fez para o cursinho popular do DCE e outra oficina que a gente fez dentro da programação da Nico Lopes, que é um evento do DCE, aí a gente deu uma oficina sobre cultura GLS (Militante, Primavera nos Dentes, n. 01 2011).

Considerar apenas as atividades de pesquisa como capazes de produzir conhecimento e, conseqüentemente, como única forma de expressão acadêmica está baseado na lógica de *monocultura do saber científico* e provoca o desperdício da experiência da extensão como possibilidade de produção do conhecimento (Santos 2002) bem como espaço de atuação política. Uma grande oportunidade de se repensar as lógicas de produção do conhecimento e as formas de fazer militância na prática pode ser encontrada em algumas atividades que o coletivo Primavera nos Dentes se envolve, como o Estágio Interdisciplinar de Vivência,

[o EIV] É um projeto do movimento estudantil e de alguns grupos de extensão daqui da universidade, que eles levam os estudantes a vivenciar a realidade de pequenos agricultores, assentados, mas sempre com a perspectiva de transformação social. A ideia é levar os estudantes a participarem dessa vivência e debater as causas sociais que levam a esse tipo de realidade e qual é a interferência que você tem nisso, qual o papel que você, enquanto indivíduo na sociedade tem para transformar essa realidade (Militante, Primavera nos Dentes, n. 01 2011).



a gente teve um bate papo no EIV [...]. O EIV é Estágio Interdisciplinar de Vivência. [...] o EIV não tem o debate L.G.B.T.. Então eles começaram um bate-papo mesmo, que a gente fez (Militante, Primavera nos Dentes, n. 03 2011).

No Brasil a extensão universitária é realizada das mais diversas formas, sendo que, basicamente, dois modelos guiam essa atividade. Tanto a tradição estadunidense, de extensão como forma de prestação de serviços, quanto a europeia, de maior integração da universidade à sociedade, são encontradas em atividades extensionistas. Ainda assim, nota-se um predomínio do primeiro modelo nas formas como são realizadas as atividades de extensão nas universidades brasileiras. A partir do Plano Nacional de Extensão ganha respaldo a discussão de uma extensão que, mais do que prestação de serviço, configure-se como a possibilidade de se conhecer anseios e necessidades sociais de maneira dialógica. A extensão tem o potencial de promover zonas de contato entre o conhecimento produzido pela pesquisa e as demandas da sociedade. Abre-se assim a possibilidade para que pesquisadores e/ou estudantes mais engajados façam da extensão um espaço de transformação social e atuação política (Ziller *et al.* 2010). Exemplos de atividades de extensão que buscam interpelar a norma (tanto da universidade quanto da sociedade) são cursos de capacitação de professores que discutem as relações de gênero, sexualidade, heteronormatividade e homofobia no interior das escolas (Prado, Arruda e Rocha 2009) ou programas de extensão com caráter de ação afirmativa (Reis *et al.* 2010) que buscam interpelar a norma eurocêntrica das universidades ao privilegiarem aspectos raciais e socioeconômicos na seleção de bolsas que visam a permanência de sujeitos negros (pretos e pardos) nas universidades com qualificação acadêmica e empoderamento político (Mayorga e Souza 2010).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões feitas nesse texto sobre a atuação dos coletivos universitários de diversidade sexual foram embasados em concepções teóricas que buscam contribuir para o processo de análise crítica das exclusões da sociedade brasileira. Esse texto foi produto de um estudo guiado pelo paradigma da pesquisa qualitativa, que buscou um aprofundamento e uma compreensão dos fenômenos sociais que caracterizam a dinâmica de atuação política desses coletivos. Buscou-se aqui compreender a instituição universitária a partir de uma concepção que a toma como um espaço de produção, reprodução e atualização de todo um conjunto discursos, valores e práticas que instituem a heterossexualidade estabelecendo-a como única possibilidade legítima de expressão sexual e de gênero, crença essa denominada como heteronormatividade. Essa norma, ao se fundamentar em apenas dois gêneros possíveis, é excludente e hierárquica, e ao reiterar esse modelo se renovam as relações de poder implícitas provenientes dela. Uma luta por reconhecimento

emerge toda vez que a experiência vivida acerca das normas de reconhecimento mútuo de indivíduos ou coletivos se tornar insuportável, então essas normas são desafiadas e elas se tornam espaço de contestação. Essa experiência é sentida por meio de situações de desrespeito que prejudicam a autorrealização dos sujeitos.

Os jovens estão, cada vez mais, se engajando em outras modalidades de ação política não previamente determinadas nos moldes institucionais de participação. Ao invés de uma redução na participação, temos que o ativismo político foi reinventado nas décadas recentes através de uma pluralização nas formas das organizações que estruturam a ação política, nas ações comumente usadas na expressão política e nos sujeitos políticos que os/as ativistas procuram influenciar. As/os MILITANTES dos Coletivos Universitários de Diversidade Sexual atuam segundo uma proposta de militância acadêmica, uma produção do conhecimento científico que esteja preocupada com seus impactos na transformação da sociedade. A participação dos membros desses grupos em atividades acadêmicas é sempre atravessada pela visão que eles adquirem em seu cotidiano de militância e sua atuação nos coloca questões sobre a possibilidade de agência política no cotidiano da universidade apontando que se constituírem como acadêmicos MILITANTES seria uma via de legitimação encontrada pelos MILITANTES para disputarem o campo científico e produzirem discursos alternativos sobre suas realidades. Essa característica de conjugar militância e academia pode ser considerada um dos principais fatores que marcam a inovação nas ações dos coletivos universitários de diversidade sexual.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUGUSTO, N. M. A juventude e as políticas: desinstitucionalização e individuação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 81: 55-177, 2008.
- ANZALDÚA, Glória. *La Frontera/Borderlands*. San Francisco: Spinster Ink, 1988.
- BACELAR, Rafael Prosdocimi. *Onde o Político Tradicional Vai, o Ambiental Muito mais Profundo: ambientalismo, ação política e subjetivação de jovens cariocas*. 2000. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) — UFRJ, Rio de Janeiro, 2010.
- BLEE, Kathleen M.; TAYLOR, Verta. Semi-Structured Interviewing in Social Movement Research In: KLANDERMAS, Bert; STAGGENBORG, Suzane (Orgs.). *Methods of Social Movement Research*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2002: 92-117.
- BORRILLO, Daniel. *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BUTTLER, Judith. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- \_\_\_\_\_. Longing for Recognition. In: *Undoing Gender*. New York: Routledge, 2004a.
- \_\_\_\_\_. The Question of Social Transformation. In: *Undoing Gender*. New York: Routledge, 2004b.
- \_\_\_\_\_; ATHANASIOU, Athena.. *Dispossession: the performative in the political*. Cambridge: Polity Press, 2013.
- CASTRO, Elisa Guaraná. Juventude Rural no Brasil: processos de exclusão e a construção de um ator político. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, v. 7, n. 1: 179-208, 2009.
- CRUZ, Robson Nascimento da. *et al.*. Mapa do Invisível: Hierarquias sociais e universidade. In: MAYORGA, Claudia (Orgs.). *Universidade Cindida, Universidade em Conexão: ensaios sobre a democratização da universidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010: 71-91.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro, 1994.
- FLICK, Uwe. *Desenho da Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- HARAWAY, Donna. Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, n. 5, 1995.
- HARDING, Sandra. *Ciencia y Feminismo*. Madrid: Ediciones Morata, 1986.
- HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: A Gramática Moral dos Conflitos Sociais*. São Paulo: Editora 34, 2003.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia: limite e possibilidades de um conceito em meio a disputas. *Revista Bagoas*, v. 1, n. 01, jul.- dez., 2007.
- KLANDERMAS, Bert; STAGGENBORG, Suzane. Introduction. In: KLANDERMAS, Bert; STAGGENBORG, Suzane (Org). *Methods of Social Movement Research*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2002.

- LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e Homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, 2009.
- MAYORGA, Claudia; COSTA, Fabiola Cristina Santos; COSTA, Tatiana Lúcia Cardoso. Introdução: Universidade Pública no Brasil. Entre privilégios e direitos. In: MAYORGA, Claudia. *Universidade Cindida, Universidade em Conexão: ensaios sobre democratização da universidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG: 19-45, 2010.
- \_\_\_\_\_; ZILLER *et al.* 2010. O problema que não tem nome: Sobre metodologia para estudo das desigualdades. In: \_\_\_\_\_. *Universidade Cindida, Universidade em Conexão: Ensaio Sobre a Democratização da Universidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG: 151-180.
- \_\_\_\_\_; SOUZA, Luciana Maria de. Ação Afirmativa na Universidade: quando ruídos se tornam vozes. In: \_\_\_\_\_. *Universidade Cindida, Universidade em Conexão: ensaios sobre a democratização da universidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010: 204-233.
- \_\_\_\_\_; PRADO, Marco Aurélio Maximo; *et al.* Entre a nomeação e a instituição: reflexões a partir da juventude rural no sindicato. In: \_\_\_\_\_. PRADO, Marco Aurélio Maximo; CASTRO, Lucia Rabello de (Org.). *Juventude e a Experiência da Política no Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012: 99-120.
- \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. CASTRO, Lucia Rabello de. Juventude e os paradoxos da política. In: \_\_\_\_\_. *Juventude e a Experiência da Política no Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012: 261-272.
- MATOS, Marlise. O Campo Científico-Crítico-Emancipatório das Diferenças como Experiência da Descolonização Acadêmica. In: BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. *Teoria Política e Feminismo: abordagens brasileiras*. Vinhedo: Horizonte, 2012.
- MCADAM, Doug; TARROW, Sidney; TILLY, Charles. *Para Mapear o Confronto Político. Lua Nova*. São Paulo, n. 76: 11-48, 2009.
- MENDONÇA, Ricardo Fabrino. Dimensão Intersubjetiva da Auto-Realização: em defesa da teoria do reconhecimento. *RBCS*, v. 24, n. 70, junho, 2009.
- MOUFFE, Chantal. Por um Modelo Agonístico de Democracia. *Revista Sociologia e Política*, Curitiba n. 25, nov., 2005
- NORRIS, Pippa. *Democratic Phoenix: reinventing political activism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- PRADO, Marco Aurélio Maximo. Da Mobilização Social à Constituição de Identidade Política: reflexões em torno dos aspectos psicossociais das ações coletivas. *Psicologia em Revista*. Belo Horizonte, v. 8, n. 11, jun., 2002.
- \_\_\_\_\_; MACHADO, Frederico Viana. *Preconceito Contra Homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade*. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- \_\_\_\_\_; ARRUDA, Daniel; ROCHA, Leonardo Tolentino. O Litígio Sobre o Impensável:

- escola, gestão dos corpos e homofobia”. *Revista Bagoas*, v. 3, n. 4, 2009.
- \_\_\_\_\_; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia, Hieraquização e Humilhação Social. In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma. *Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil*. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2011: 51-72.
- REIS, Roberto Alves *et al.* Hierarquias e Preconceitos na Universidade Pública: interpeleções e enfrentamentos possíveis. In: MAYORGA, Claudia (Org.). *Universidade Cindida, Universidade em Conexão: ensaios sobre a democratização da universidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- RIOS, Roger Raupp. Homofobia na Perspectiva dos Direitos Humanos e no Contexto dos Estudos sobre Preconceito e Discriminação. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, 2009.
- SALIH, Sara. *Judith Butler e a Teoria Queer*. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2012.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 63, out., 2002.
- TULLY, James. Recognition and Dialogue: the emergence of a new field. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, v. 7, n. 3: 84-06, 2004.
- YOUNG, Iris Marion. Activists Challenge to Deliberative Democracy. *Political Theory*, 2001.
- WELZER-LANG, Daniel. L’homophobie: la face cachée du masculin. In: WELZER-LANG, D.; DUTEY, P.; DORAIS, M. *La Peur de L’autre en Soi. Du Sexisme à L’homophobie*. Montréal: VLB., 1994.
- ZILLER, Joana *et al.* A Extensão como Forma de Conectar Saberes. In: MAYORGA, Claudia (Org.). *Universidade Cindida, Universidade em Conexão: ensaios sobre a democratização da universidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010: 234-246.

# STRUGGLES FOR RECOGNITION, DISRESPECT AND UNIVERSITY: THE ROLE OF THE ACADEMIC COLLECTIVE OF SEXUAL DIVERSITY TO CONFRONT INSTITUTIONAL HOMOPHOBIA

## ABSTRACTS

This text was the product of a study that sought the understanding of social phenomena that characterize the dynamics of three Academic Collective of Sexual Diversity of the state of Minas Gerais. The university was understood from a conception that takes it as a space of production, reproduction and update of a set of discourse, values and practices establishing heterosexuality as the only legitimate possibility of sexual expression and gender, belief this known as heteronormativity. These groups arise with the proposal against this standard in the context of universities and are increasingly engaging in other forms of political action not previously determined in the manner of institutional participation. The activists of such collective act according to a proposed academic militancy, a production of scientific knowledge that is concerned about its impact on the transformation of society. The collective work of these student points to the fact that, for these young people, constitute themselves as academic militants would be an avenue for disputing the legitimacy of the scientific field and produce alternative discourses about their realities. This characteristic of combining activism and science can be considered a major innovation in the political struggle.

## KEYWORDS

Academic collective, sexual diversity, heteronormativity, institutional homophobia, struggles for recognition.

## SUBMETIDO EM

Agosto de 2013

## APROVADO EM

Março de 2014

## SOBRE O AUTOR

JULIÃO GONÇALVES AMARAL

Cientista Social formado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Ciência Política da UFMG.

Contato: iarkhan.ufmg@gmail.com.

# NEGROS E NEGRAS NA UNIVERSIDADE E O DESAFIO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE PERMANÊNCIA: O CASO DO PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES NA UNIRIO

FRANCISCO MARCELO DA SILVA

## RESUMO

Este artigo apresenta parte da pesquisa de mestrado realizada entre 2010/2012, pelo PPGE da UFF, onde analisamos o *Programa Conexões de Saberes: diálogo entre a universidade e as comunidades populares,*<sup>1</sup> enquanto uma pretensa Política de Ação Afirmativa de Assistência Estudantil destinada a garantir uma *permanência com qualidade* a estudantes negros/as moradores/as de favelas, especificamente<sup>2</sup>. Para além das dificuldades materiais que geralmente se apresentam como entrave primeiro à permanência de grupos historicamente marginalizados a partir da entrada no ensino superior, outras formas silenciosas como falta de familiaridade com temas acadêmicos, discriminação racial e territorial também atuam como obstáculos a serem superados por esses grupos no espaço acadêmico, que na busca por soluções imediatas podem vir a desenvolver como autodefesa, a negação de suas origens étnicas e socioterritoriais na luta por uma permanência menos adversa na universidade.

## PALAVRAS - CHAVE

Favelas, universidade, territorialidades, estudantes negros/as, políticas de permanência.

1 O Programa Conexões de Saberes desde 2004 é Coordenado pela SECADI/MEC e cobre todo território nacional com mais de 33 IFES filiadas.

2 O Programa na sua essência também abrange outros estudantes de comparada situação social, mas que não se declaram negros, por exemplo: estudantes de escola pública com renda até seis salários mínimos e estudantes indígenas.

Longe de uma criminalização da pobreza e o engrossar de um discurso vitimizador que muito mais fragiliza *favela e favelados*,<sup>3</sup> crescer na favela não é tarefa fácil. É preciso entender inúmeros símbolos e códigos para desenvolver as estratégias necessárias para driblar as dificuldades impostas. Talvez venha daí a cunhada expressão “*tá ligado!?*”. Uma espécie de código, enigma, para deixar a todos sempre em alerta, focados, espertos. É fato que as dificuldades sociais que nos são impostas desde a infância nos forçam, muitas vezes, ao abandono precoce da escola na busca por uma oportunidade no mercado de trabalho, e, uma minoria bastante representativa, na falta das condições exigidas para ingressar nesse mercado, se rende ao caminho mais “fácil” e rápido, mas quase sempre sem volta, o caminho da criminalidade.

Este trabalho desde o início se configurou como um grande desafio. Escrever a partir das próprias vivências e territorialidades no esforço de desnaturalizar aspectos da realidade construídos ao longo de anos, este é um exercício reflexivo árduo, mas ao mesmo tempo prazeroso e até certo ponto instigante. Nosso objetivo imediato com essa proposta ao analisar o Programa Conexões de Saberes esteve na sua proposição filosófica e metodológica que foca numa conexão entre saberes até então opostas – saber popular e o saber acadêmico - e que apresenta como base a ação de atores sociais distintos numa ação conjunta em ambos os territórios na busca pela construção de um novo saber.

Criado em 2004, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação – SECAD/MEC, atualmente SECADI/MEC, a partir de uma experiência pioneira do Observatório de Favelas do Rio de Janeiro<sup>4</sup>, o Programa *Conexões de Saberes* nasce com o propósito inicial da construção de uma rede sociopedagógica para a ampliação dos vínculos entre as instituições acadêmicas e as comunidades populares, através da inserção de estudantes negros/as e indígenas de origem popular e outros sem a mesma origem étnico-racial, mas originários de territórios cujo padrão socioeconômico compromete a sua qualidade de vida. O propósito do Programa é garantir uma formação de qualidade por meio da inserção dos sujeitos selecionados nas práticas de pesquisa e extensão universitárias, vinculadas aos problemas enfrentados por suas favelas de origem em seus cotidianos. Entende-se, portanto, que esta qualificação deverá ser caracterizada por uma formação que articule os saberes acadêmicos e os problemas e saberes oriundos das favelas dos graduandos selecionados, ao mesmo tempo em que garanta as condições materiais/objetivas imprescindíveis a um desempe-

<sup>3</sup> Em tom de desdido de qualquer conotação preconceituosa e entendendo o termo favelado/a como parte de uma identidade histórica de grande riqueza social, política e cultural.

<sup>4</sup> Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP, localizada em uma das 16 favelas que compõem o conjunto de favelas da Maré, na cidade do Rio de Janeiro.



ho acadêmico satisfatório. Portanto, é durante o processo de formação que a qualificação pretendida deverá ocorrer.

No âmbito do Programa Conexões de Saberes estão previstas diversas ações, dentre as quais destacamos o desenvolvimento de projetos educacionais inovadores para favelas, que têm como finalidade o apoio a projetos que ampliem as oportunidades para a produção de conhecimentos científicos e de intervenção em prol dessas favelas, com atenção especial às crianças, adolescentes e jovens pertencentes ou não ao sistema estadual ou municipal de Educação.

O Programa busca articular ensino-pesquisa-extensão às atividades voltadas para o *acesso*<sup>5</sup> e *permanência* com garantia das condições materiais para os *estudantes de origem popular*<sup>6</sup>. Os bolsistas desenvolvem pesquisas e projetos nas suas favelas de origem e recebem orientação para as atividades institucionais (organização de seminários, pesquisas, produção de artigos, capacitação etc.) ao mesmo tempo em que contribuem para o debate político em prol da democratização do acesso e da permanência dos estudantes de origem popular no ensino superior através da aplicação das políticas de ação afirmativa.

Para o trabalho aqui proposto estaremos apresentando fragmentos das entrevistas realizadas com estudantes bolsistas com no mínimo dois anos no Programa. Pretendemos mostrar que violências sofridas por força da nossa condição social, racial e territorial, podem construir entraves visíveis e invisíveis na formação humana desses estudantes. O Programa Conexões de Saberes se propõe a desconstruir esses entraves e fazer desses estudantes ferramentas para a obtenção de uma universidade mais plural e aberta à diferença, assim como, reconhecer que os espaços favelados também são produtores de conhecimento, conhecimento esse ignorado pela academia. Por outro lado, o fracasso da formação intelectual e política junto aos bolsistas pode acarretar em sequelas quase que irreversíveis para cada um desses estudantes e conseqüentemente para seus territórios de origem.

Minha experiência enquanto pesquisador no Programa Conexões de Saberes proporcionou-me, em quatro anos de atuação, observar como as dimensões territorial e racial são contempladas e desenvolvidas no âmbito dessa política de permanência, o que me estimulou a sistematizá-la baseado em dados empíricos, além do desejo de contribuir

5 Por outro lado, como a maioria das coordenações do Programa opta por desenvolver nas favelas atendidas os chamados pré-vestibulares comunitários, aproveitando os bolsistas como professores/monitores, isso acaba caracterizando o Programa como uma política de acesso ao ensino superior, pois contribui diretamente para a entrada de mais estudantes com características semelhantes no espaço universitário.

6 O termo *estudante de origem popular* foi cunhado pelos organizadores do Programa para identificar nas Instituições Federais de Ensino aqueles estudantes que reúnem as características compatíveis com o perfil desejado para concorrer a uma bolsa no Programa Conexões de Saberes. A preocupação inicial foi em encontrar um termo que ao mesmo tempo em que cria uma identidade, não traz consigo estigmas construídos socialmente como, por exemplo, *estudante favelado*.

para o seu aperfeiçoamento enquanto uma política importante para a democratização da Educação Superior em nosso país.

Ao compreendermos o/a estudante negro/a morador/a de favela como parte (corpo) de um território com cor majoritariamente preta e as diferentes estratégias utilizadas por eles/as para se manter no espaço acadêmico (um espaço ainda majoritariamente elitizado e branco), melhor perceberemos as mudanças que a sua *entrada e permanência* pode provocar nas diferentes relações e nos diferentes campos de atuação dentro da universidade. O que pode vir a contribuir qualitativamente para novas proposições de políticas afirmativas ou para o aperfeiçoamento de políticas de permanência como a que por ora apresentamos: o Programa Conexões de Saberes.

## POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA, TERRITÓRIOS E TERRITORIALIDADES: UMA BREVE ABORDAGEM TEÓRICA

O conceito de Ação Afirmativa possui a sua formulação original na obra do jurista, economista e historiador indiano Bhimrao Ramji Ambedkar (1891-1956). Oriundo de uma das castas de *intocáveis* indianas, os Mahar, Bhimrao Ambedkar apresentou pela primeira vez, a proposta de tratamento diferenciado para a representação de grupos sociais inferiorizados na composição da sociedade, em pleno período colonial britânico na Índia em 1919.

Para o Ambedkar, a construção de uma sociedade indiana autônoma e independente requereria a superação de desigualdades provocadas por um sistema de privilégios historicamente construído, reforçados pelo colonialismo britânico e pelas castas superiores (*brahmim, katriya e vishiya*), em detrimento de um imenso número de castas tidas como subalternas. Para Ambedkar, esse cenário só seria superado com a interrupção daquele sistema através da instituição de políticas públicas sociais e constitucionalmente protegidas em favor da igualdade para todos os segmentos da população.

Dentre as importantes contribuições da formulação e da prática política de Bhimrao Ramji Ambedkar, deve-se ressaltar o entendimento da ação afirmativa como política pública protegida pela constituição daquele país, pois enfatiza a dimensão do direito à igualdade como dever e responsabilidade do Estado. Ou seja, não se trata exclusivamente da promoção de programas e projetos de inclusão social, como a que tem sido implementada no Brasil. Mas, uma ação política perene que assegure aos grupos a que são destinadas, condições de representação social, política, respeito à diferença sociocultural e promoção da diversidade, como valores democráticos que devem ser universalizados.

O marco histórico da Ação Afirmativa mais contemporânea, inclusive com fortes repercussões no Brasil foi a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban, África do Sul, em

setembro de 2001. Ela orientou a formulação de estratégias para implementação compulsória, sobretudo, por parte de instituições federais, de ações afirmativas que propiciassem o enfrentamento das desigualdades raciais e a promoção de igualdade de oportunidades e condições sociais com ênfase na reparação de Direitos. É possível identificar no artigo 18 da Declaração de Durban uma das mais contundentes defesas para ação afirmativa sob o primado da igualdade substantiva,

(...) realçamos que a pobreza, o subdesenvolvimento, a marginalização, a exclusão social e as desigualdades econômicas estão vinculadas ao racismo, à discriminação racial, a xenofobia e as práticas conexas de intolerância e contribuem para a persistência de atitudes e práticas racistas, que por sua vez geram mais pobreza (ONU 2001: 7-8).

Esse círculo vicioso justifica a adoção das ações afirmativas como estratégia política de efetivação da igualdade substantiva para amplos segmentos populacionais discriminados,

(...) destacamos a necessidade de desenhar, promover e aplicar no plano nacional, regional e internacional estratégias, programas e políticas, assim como legislação adequada, que pode incluir medidas especiais e positivas, para promover um desenvolvimento social equitativo e a realização dos direitos civis e políticos, econômicos e sociais e culturais de todas as vítimas do racismo, da discriminação racial, da xenofobia e das formas conexas de intolerância, dando-lhes, particularmente, um acesso mais efetivo às instituições públicas, judiciais e administrativas, assim como a necessidade de incrementar o acesso efetivo à justiça e de garantir que os benefícios do desenvolvimento, da ciência e da tecnologia contribuam efetivamente para melhorar a qualidade de vida de todos sem discriminação (ONU 2001:19).

E, ainda,

(...) reconhecemos a necessidade de adotar medidas afirmativas ou medidas especiais em favor das vítimas do racismo, da discriminação racial, da xenofobia e das formas conexas de intolerância para promover sua plena integração na sociedade. Essas medidas de ação efetiva que não de incluir medidas sociais, devem estar destinadas a corrigir as condições que minimizam a fruição dos direitos e a introduzir medidas especiais para permitir a igual participação de todos os grupos raciais e culturais, lingüísticos e religiosos em todos os setores da sociedade e para situá-los em pé de igualdade (ONU 2001:20).

A proposta ampla e de caráter universalizador reafirma a concepção de Ação Afirmativa no campo da integralidade, indivisibilidade e exigibilidade de direitos, assim como a define nos termos de um *modo político* para a consolidação da democracia e

confirma o papel de responsabilidade do Estado perante os grupos historicamente discriminados. Nesse sentido, a Declaração de Durban vai de encontro às proposições e práticas de caráter neoliberal em curso no inaugurar do Século XXI, tanto que no que diz respeito ao Estado mínimo, como no que se refere ao papel “democrático” e “civilizador” do mercado.

Os defensores das políticas de ação afirmativa consideram que estas são percebidas em quase todo planeta como condição *sine qua non* na luta pela redução das desigualdades correlatas num curto período de tempo. Segundo Wendderbum,

as ações afirmativas são uma barreira eficaz à progressão do racismo e das desigualdades sociais nele alicerçadas, por isso, derrubá-las é uma necessidade de todo projeto conservador de sustentação de um status quo sócio-racial baseado na dominação hegemônica de uma raça sobre outra, e da supremacia de uma classe sobre todas as outras (...) (Wendderbum 2005: 325).

De acordo com o texto de Joaquim B. Barbosa Gomes intitulado *Ação Afirmativa e Princípio Constitucional da Igualdade* (2001), as políticas de ação afirmativa teriam como princípio jurídico-filosófico a garantia da Igualdade perante os homens. Ainda segundo Gomes (2001:01), busca-se com essa política social garantir aos grupos sociais historicamente desfavorecidos uma igualdade que permita uma cidadania plena e plural. Uma igualdade substantiva e moral como critério de tratamento das pessoas e, que, seja capaz de contribuir no combate a axiomas seculares.

Para Gomes, da forma como foi estabelecida, com base nas políticas dos séculos XVII e XVIII onde a liberdade e individualidade das pessoas constituíam os pilares da modernidade, a igualdade jurídica era meramente ficção. Apesar de representar para época um avanço, o ideário de igualdade jurídica para todos os cidadãos, que acabou por tornar-se a base jurídica do Estado liberal burguês norte-americano (Gomes 2001:03). Constituíam-se assim como uma ilusão já que a concepção de uma igualdade puramente formal, assente no princípio geral de igualdade perante a lei começou a ser questionada quando se constatou que a igualdade de direitos não era, por si só, suficiente para tornar acessível, aos socialmente desfavorecidos às oportunidades de que gozavam os indivíduos socialmente privilegiados. A igualdade de direitos apenas e simples, apresenta-se como insuficiente na garantia do acesso aos socialmente desfavorecidos das oportunidades de que gozam os indivíduos socialmente privilegiados. Paralelamente à igualdade de oportunidades, importa garantir também a igualdade de condições (Gomes 2001:03).

Uma política de ação afirmativa não pode se limitar apenas a garantir o acesso aos bens políticos e sociais de uma sociedade democrática. Em sociedades marcadas pelo *etnocídio* e o *genocídio* das populações negras e indígenas, como é o caso da sociedade brasileira, pensar que a mera garantia da igualdade de tratamento generalizada garantirá a igualdade de *condições* e *oportunidades*, beira a hipocrisia. Como afirmou certa vez

o presidente Johnson em discurso na Howard University, “*não basta que os portões da oportunidade fossem abertos a todos, mas que todas as pessoas estivessem aptas e habilitadas a passar por entre eles*” (Siss 2003:114). Fica evidenciada na fala de Johnson a necessidade não de uma igualdade de direitos de fato, mas uma igualdade substancial e material, que garanta não apenas o direito de passar pelo portão das oportunidades, mas, também, as condições para que permanecessem e retornassem.

Nesse processo é imprescindível a participação do Estado. Sua atuação no combate as discriminações correlatas terão imediato impacto na redução das desigualdades sociais contribuindo dessa forma para a inclusão socioeconômica desses seguimentos historicamente marginalizados e explorados. Ao contrário do que pregam os intelectuais liberais, a ação ativa do Estado na promoção e efetivação de políticas de ação afirmativa não só nas repartições públicas, mas, sobretudo privadas, é de suma importância para o sucesso dessas políticas e para a superação de iniquidades sociais históricas. Assim, nessa nova postura o Estado “abandonaria” a sua tradicional posição [liberal] de neutralidade e de mero espectador dos embates que se travam no campo da convivência entre os *homens*, passando a atuar ativamente na busca da concretização da igualdade positivada nos textos constitucionais (Rocha 1996, *apud*, Gomes 2001:06).

A adoção de instrumentos declaradamente ideológicos, balizados na construção do mito da democracia racial, que se faz presente até os dias atuais em nossa sociedade, legitimada por uma discriminação naturalizada da pessoa negra, particular e espacialmente, contribui como entrave ao acesso desses a uma cidadania plena e sua fixação e concentração em territórios discriminados como as favelas. De acordo com Oliveira (2006), estudos sobre o crescimento desordenado das metrópoles brasileiras, em especial o Rio de Janeiro, demonstram o escurecimento da população diretamente ligado a precariedade de seus locais de moradia. Portanto, onde há maior concentração de negros há proporcionalmente um descaso das autoridades públicas com a garantia de serviços públicos de qualidade, quase sempre acompanhadas de diferentes formas de violência, entre elas, a policial e criminal.

Voltar nosso olhar para as realidades urbanas onde o fenômeno da super-concentração populacional ligada à questão racial e social se desenvolve, é, sobretudo, pensar dialeticamente as relações de des-re-territorialização presentes nessa formação social e econômica, que, não diferente de outros espaços da cidade, contém inúmeros elementos conflitantes.

Para Deleuze e Guattari o *pensar* se faz antes na relação entre o território e a terra [espaço] (Deleuze e Guattari 1992:113). Nesse sentido, o pensar, ou seja, o *devenir*, só tem sentido quando se relaciona o *homem* ao *espaço* ou ao que na geografia costumeiramente conceituou-se de *territorialidade*. É nesse sentido que buscamos desenvolver uma reflexão que relacione a coexistência de sujeitos sociais oriundos de espaços sociais com inserção em distintos territórios, favela e universidade, construindo diferentes

aprendizagens e constituindo novas territorialidades. Por outro lado, nos interessa analisar de que forma essa coexistência afeta os integrantes de um grupo específico nesse território: os estudantes negros moradores de favelas.

De acordo com Deleuze e Guattari a restituição do território é de imanência e a ponto de reconstruir em território alheio um cidadão autóctone, pois suas heranças territoriais não se perdem na sua trajetória. Se apropriando dessas contribuições para entender o processo de des-re-territorialização (DRT), no movimento realizado por estudantes negros/as moradores/as de favela em relação à *saída* de seu espaço de morada, a *permanência* no espaço acadêmico e *retorno* à favela, procuramos compreender de que forma esse processo ocorre a partir da participação efetiva em um Programa, em primeira instância de assistência estudantil, mas com fortes dimensões de identidade e pertencimento territoriais tendo em vista que nasce em território favelado carioca e com a missão de *devolver* à favela, seus membros supostamente *desgarrados*.

Para os estudos sobre as relações humanas na Geografia, a materialidade de sua ação e sua forma organizacional caracteriza-se por espacialidades. Para Milton Santos (1998), o espaço é a soma e a síntese em *movimento* do encontrar-se na paisagem. Ainda, de acordo com Santos, se justifica falar em movimento porque o tempo é uma categoria intrinsecamente ligada à espacialização, condição necessária para que as relações na superfície terrestre possam se caracterizar como humanas. Pois representa um momento de materialização da sociedade com a paisagem. Para Santos (1998) existe um Sistema da Natureza Sucessivo onde se encontram o Homem, os desejos, as crenças, os objetos e as ações,

com a presença do Homem sobre a Terra, a Natureza está, sempre sendo descoberta, desde o fim de sua História Natural e a criação da Natureza Social, ao desencantamento do Mundo, com a passagem de uma ordem vital a uma ordem racional (1998:16).

O espaço surge como um espelho sintomático de um domínio sobre a natureza, o qual também se inclui ao sistema social. Desta forma, fica evidenciada a necessidade premente de recorrermos a uma categoria importante da Geografia, o *território* e a partir dele e de seu desenvolvimento, construirmos a discussão da nossa problemática.

O território é muito mais do que um simples substrato fixo, ou uma simples superfície terrestre onde o Estado-Nação exerce seu domínio, aplica suas leis e impõe seus limites. Obviamente que o território que nos interessa compreender permeia essas características, mas não essas apenas. Apesar das contribuições teóricas de áreas da Geografia como a Geografia Política e a Geopolítica (Raffestin 1993), partimos em busca de uma compreensão do território também como um agente produtor de subjetividades, de simbolismos, ou seja, de um lugar no qual o homem estabeleça vínculos, heranças, construa

sua história, suas representações e relações de pertencimento. Mas ao mesmo tempo sabemos que o território favela, todas as subjetividades e *territorialidades* que nela estão incorporadas, está na contramão das normas e formas territoriais colocadas pelo poder capitalista e representações sociais, entre elas a academia. A favela subverte a lógica da cidade. O que pode dar margem a iniciativas como as UPPs (Unidades de Polícia Pacificadoras) no Rio de Janeiro, por exemplo. Uma estratégia de segurança que vem sendo desenvolvida sob o argumento da retomada de territórios urbanos pelo Estado. Esse não é tema específico desse trabalho, em particular, mas exemplifica como os territórios favelados, e conseqüentemente seus moradores, são entendidos ou percebidos pelo poder público.<sup>7</sup>

Nesse sentido, usando um exemplo metafórico, podemos dizer que o território pode ser entendido como uma espécie de vulcão que julga-se inativo, mas que no seu interior mantém contínuo processo de atividades que podem em algum momento entrar em erupção e atingir territórios externos. Podemos então, por assim dizer, afirmar que nesse exato momento ocorre um processo de desterritorialização com o rompimento dessas condições, que nas palavras de Rogério Haesbaert,

(...) pode ser tanto simbólico, como destruição de símbolos, marcos históricos, identidades, quanto concreto, material – político e/ou econômico, pela destruição de antigos laços/fronteiras econômico-políticas de integração (2007: 181).

A reterritorialização, conseqüentemente, é a forma desenvolvida e encontrada pelos grupos *desterritorializados* para reconstrução de suas identidades, vínculos e pertencimentos, sua história. Estabelecendo novas relações sociais, afetivas, econômicas e políticas no território em que se tenta restabelecer, reterritorializar. A presença de estudantes negros/as oriundos de espaços favelados nas universidades públicas brasileiras, não seria, talvez, a busca desse referencial, desse restabelecimento a uma reterritorialização, por parte daqueles que vivenciam a invisibilidade, o preconceito, a discriminação, a não participação e negação do direito à educação, à cidadania?

Ao refletirmos sobre a formação oferecida pelo Programa Conexões de Saberes aos seus bolsistas com vistas à formação de quadros intelectuais que contribuam teoricamente para a superação dos limites impostos por uma estrutura social ainda muito racialmente discriminatória, projetada no interior das universidades, em particular, nas públicas, nos importa também desvelar as dificuldades que uma parcela considerável de estudantes universitários/as brasileiros/as tem enfrentado para o exercício do seu direito a uma cidadania plena. Para estudantes com perfis tão semelhantes como o encontrado entre os bolsistas do Programa, que apresentam além das dificuldades objetivas como

7 Para mais informações consulte artigo publicado na Revista Brasileira de Pós-graduação em Ciências Sociais v.11 (2012): <http://seer.bce.unb.br/index.php/revistapos/article/view/8654>

insuficiência de material didático e pouco recurso financeiro, e que também enfrentam questões mais subjetivas que advêm do *encontro*, ou seja, da relação com o *outro*, o *diverente*. Além disso, esses estudantes são colocados diante de um território totalmente *estranho* e muitas vezes hostil, em comparação ao seu território de origem, as favelas. Veem-se diante da “obrigação” de incorporar outra *aprendizagem*, outros *fazer*s e *saber*s que devem ser valorizados e postos em prática, em detrimento daqueles assimilados e incorporados ao longo de sua existência.

Desta forma, faz-se mister o debate aqui proposto a respeito do papel da universidade na formação de seus estudantes enquanto cidadãos corporificados de direito e a violência silenciosa a que são expostos diariamente. É nesse sentido que Martin (2007) também entende o papel da universidade em relação à formação de seus estudantes,

a universidade é o lugar em que se aprende o conjunto de saberes que permitirão ao futuro titulado exercer uma profissão ou dedicar-se ao âmbito da pesquisa. No entanto, não parece tão óbvio que a universidade seja um lugar em que se aprenda um conjunto de *saberes éticos e cidadãos*. Não se pode entender uma formação universitária de qualidade que não incorpore, de forma sistemática e rigorosa, situações de aprendizagem ética e de formação cidadã. [*grifos meus*] (Martin 2007).

Nessa perspectiva a universidade deve desempenhar o papel principal na formação de seus estudantes, não apenas focado na aprendizagem de competências e habilidades, mas que também incorpore os saberes éticos e sociais para o exercício de uma vida cidadã.

Ao analisar os pontos apresentados como objetivos específicos do Programa Conexões de Saberes, dois deles reforçam a busca por uma formação afirmativa do ponto de vista do fortalecimento da identidade e da herança territorial, tendo como pano de fundo o foco numa ação mais politizada, ficando a questão racial prejudicada. São eles: a) Estimular a formação de novas lideranças discentes e comunitárias capazes de articular a qualidade acadêmica com compromisso social, reforçando a interação da comunidade popular com a universidade e; b) Promover ações que articulem as instituições de ensino básico localizadas em espaços populares com a universidade, possibilitando ao estudante universitário de origem popular contribuir para a melhoria dos sistemas estaduais e municipais de educação básica.

Uma política de ação afirmativa de permanência que contemple as demandas e especificidades de novos atores sociais no espaço acadêmico tornou-se nos últimos anos uma das principais pautas no debate sobre a democratização do ensino superior. Para Oliveira e Brandão (2005), esse tipo de política deve atentar a novos desafios que a inserção desse novo contingente coloca para os gestores acadêmicos,



(...) além da qualidade da permanência desses jovens nas universidades, ativeram-se aos novos desafios que estudantes, suas comunidades de origem e a comunidade acadêmica passam a enfrentar à medida que os esforços se dirigem a promoção de um mundo social mais solidário e humanamente diversificado (Oliveira e Brandão 2005:289).

O que permite classificar o Programa como uma política de ação afirmativa é a pretendida reparação sobre a permanência de grupos historicamente sub-representados nos espaços universitários públicos, cujas identidades são em geral negadas nestas instituições. Neste sentido, deve-se atentar para a garantia das condições materiais necessárias à permanência dos selecionados, com desempenho satisfatório na universidade e para as alterações curriculares com vistas à incorporação de conteúdos socialmente relevantes para que esses grupos compreendam o seu *estar* na sociedade, conteúdos estes que, no caso, devem versar prioritariamente sobre a população negra, indígena e de territórios segregados como, por exemplo, as favelas, juntamente com os já tradicionalmente incorporados nos currículos do ensino superior que contribuem para ampliar a visão de mundo dos graduandos e para uma formação profissional qualificada.

Para o Professor Dr. Rogério Diniz Junqueira, a adoção de políticas de ação afirmativa de permanência no âmbito das universidades públicas caracteriza-se pelo enfrentamento de grandes barreiras políticas, jurídicas, institucionais, econômicas e acadêmicas para todos/as. Segundo Junqueira, políticas de ação afirmativa de permanência devem garantir aos/as estudantes negros/as, por ela atendidos/as, a possibilidade de conferir significados e, ao mesmo tempo, ressignificarem-se em termos identitários e moverem-se segundo estratégias formais ou informais (Junqueira: 2007).

O que se pretende é dar visibilidade a quem foi historicamente invisibilizado e continua a ser. Por outro lado, o reconhecimento dos saberes e a valorização das heranças identitárias desses/as novos/as estudantes pode oferecer vida nova a sala de aula, dinamizando ainda mais os debates nas disciplinas e fazendo da escola um lugar mais rico e diverso. Teoricamente essa é a proposta do Programa Conexões de Saberes. Portanto,

(...) verifica-se a necessidade de se promover alterações nos conteúdos programáticos das disciplinas e nas grades curriculares, com vistas a criar possibilidades para a livre busca e constituição de identidades sociorraciais não hierarquizadas e para a legítima expressão das diferenças culturais, possibilitando a troca de experiências, para ampliar e aprofundar a reflexão sobre o padrão das relações sociais e raciais no Brasil e no mundo, enfrentar o racismo e seus efeitos, e, enfim, promover a diversidade e a igualdade. Isso sem mencionar a *necessidade de se considerar o impacto que a entrada e a contribuição de novos contingentes populacionais nas universidades poderão promover tanto na constituição de referências simbólicas a seus grupos e suas comunidades culturais quanto naquelas comunidades universitárias ainda refratárias à valorização da diversidade racial, quer no seu interior,*

quer na sociedade brasileira no seu complexo (Junqueira 2007:20 In Lopes e Braga, 2007 *grifos meus*).

Uma política de ação afirmativa de acesso não acompanhada de uma política de ação afirmativa de permanência austera, fragiliza a mudança e pouco contribui para alteração do quadro de desigualdades em nossa sociedade e, especialmente, na Educação. O espaço escolar ainda se apresenta como reprodutor dessa sociedade desigual, que age em prol dos grupos dominantes. Reconhecer e promover a diversidade étnica e racial, o acesso a diferentes culturas, trajetórias sociais, orientação sexual, crenças, religiões, entre outros, é o principal papel das instituições de ensino. Só assim será possível impactar positivamente o quadro de desigualdades racial e social atuais. Esse é o caráter maior de uma política de ação afirmativa com vistas a assegurar a permanência de estudantes de origem pobre e negra: garantir a igualdade de condições para se acessar igualmente as oportunidades.

## O FENÔMENO DA DES-RE-TERRITORIALIZAÇÃO

Para os idealizadores do Programa Conexões de Saberes o enfraquecimento do vínculo entre os chamados *universitários emergentes* e seu território de origem, as favelas, provocado pela necessidade e desejo de permanência no espaço acadêmico a todo custo, tem sido um dos fatores para o enfraquecimento dos vínculos desses estudantes com suas comunidades de favelas. Além disso, poucos universitários moradores de favelas usam o fator *favela* como estratégia de permanência ou de distinção social na universidade pelo fato da imagem negativa e preconceituosa que se tem desses espaços. Daí a ideia de se criar um Programa de permanência, que, por um lado tivesse como objetivo uma assistência estudantil para grupos específicos com histórico de fragilização por diferentes formas de discriminação, e, por outro, que os reconhecesse dentro da universidade, dando-lhes visibilidade através de ações sinérgicas que contemplassem o desejo de ser e estar na universidade com o compromisso social de oferecer algum tipo de *retorno social* a seu território de origem. Para isso, não bastava apenas envolvê-los nas atividades sociais realizadas pela universidade nas favelas através dos projetos de Extensão. Era preciso criar e/ou reforçar vínculos territoriais, valorizar cultural e socialmente a favela na busca por construir *conexões*.

Entendemos que o debate que vem envolvendo a questão do pertencimento ou das heranças territoriais converge para o que Hall (2006) denominou de “*identidades modernas descentradas*”. Ou seja, a partir dessa expressão, trazendo para nosso campo de análise e entendendo o espaço acadêmico e o espaço favelado como territórios distintos, mas que estão a todo tempo *construindo e desconstruindo* identidades, o que Haesbaert

(2009) entende como *multiterritorialidades*, procuramos analisar, a partir da fala de nossas interlocutoras, de que forma a entrada no Programa Conexões de Saberes as influenciou a esse respeito. Criou-se apenas uma relação romantizada sobre as favelas ou se de fato as despertou, no caso dos adormecidos, para um sentimento de compromisso e de atuação política acompanhada de um olhar mais crítico sobre as diferentes formas de desigualdade em que ainda vive a população negra e favelada no Brasil?

Para Hall (2006), o conceito de *identidade* é extremamente complexo e ainda muito pouco desenvolvido e compreendido nas Ciências Sociais. Segundo esse autor as teorias que embasam a crença de que existe uma crise de identidade no mundo moderno tem fim no final do século passado por conta de mudanças estruturais. De acordo com Hall essas mudanças foram responsáveis pela fragmentação das paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que outrora foram responsáveis por nossas sólidas localizações enquanto indivíduos sociais. Ainda de acordo com Hall, seriam estas transformações responsáveis por nossas mudanças de *identidades* pessoais, pondo dúvidas em nós mesmos sobre a ideia que temos acerca dos sujeitos integrados. E conclui:

esta perda de um ‘sentido de si’ estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmo – constitui uma ‘crise de identidade’ para o indivíduo (Hall 2006).

Desta forma, utilizando-nos das contribuições de Hall, é possível afirmar que a criação e difusão em todo o território nacional do Programa Conexões de Saberes, reflete uma *crise identitária* dos universitários de origem favelada, em especial negros/as, que estariam tendo suas identidades abaladas por conta da entrada na universidade, o que faria da universidade um espaço adverso à convivência da diferença e da diversidade. Sendo assim, seria a universidade uma espécie de *máquina catequizadora* que na eminência de uma *ameaça* a sua estabilidade social, territorial, intelectual e cultural impõe ao *outro* a dúvida e a incerteza sobre a sua identidade, propondo como saída à transformação, a *mutação*, uma metamorfose?

Segundo Rogério Haesbaert (2009), muitos autores lançam mão dos conceitos geográficos, em especial, do conceito de *Espaço*, não para uma análise da emergência do novo, mas para análise do desaparecimento do antigo, do remoto. Por outro lado, outros estudiosos, segundo o autor, mais visionários, chegam até mesmo a definir a questão da *des-re-territorialização* como a mais importante surgida ao final do século passado.

Nosso propósito ao lançar mão dos conceitos de des-re-territorialização para analisar o movimento de saída, entrada e reentrada de estudantes universitários/as negros/as moradores/as de favela na universidade, é desvelar que mesmo entendendo que a des-re-territorialização é fenômeno inerente à criação de territórios para o ser humano, ele

[o território], é condição *sine qua non*, pois a sua *ausência* resultaria na fragilização e desmanche do homem enquanto sujeito social.

Sendo assim, não buscamos aqui corroborar com a ideia de que des-re-territorialização signifique *fim dos territórios*, mas sim, concordar com Milton Santos (1998, 2000, 2007) e Haesbaert (2009) que a *saída* de um território, a *entrada* em outro e seu *retorno* para o ponto de partida envolve todo um processo, que de acordo com a subjetividade de cada sujeito, pode resultar em diferentes respostas sociológicas e psicológicas, mas que em cada sujeito se poderá encontrar um pouco de cada território vivido ou vivenciado, transformando-o num sujeito multiterritorializado (Haesbaert 2009). Nesse sentido, entender de que forma essa multiterritorialização ocorre em relação a estudantes negros/as moradores/as de espaços favelados e bolsistas do Programa Conexões de Saberes é de fundamental importância.

Para Haesbaert o mito da des-re-territorialização é o mito daqueles que creem que o homem possa viver sem território, ou que se possa construir uma sociedade *desterritorializada*. Para ele o movimento de *destruição* do território é o mesmo de *reconstrução* em novas bases. No caso de estudantes negros/as e favelados/as no espaço universitário, o processo de entrada e permanência na universidade sem desligar-se totalmente da favela pode representar a abertura para novas e diferentes experiências, mas também pode vir a representar um tipo de ameaça a sua territorialidade em relação ao território de origem já que a entrada na universidade exige a incorporação de novas estratégias, aprendizagens e comportamentos. Portanto, o processo social que envolve os laços afetivos até as redes sociais que os levam ao ensino superior, de alguma forma os afastam de suas *territorialidades nativas* os aproximando de novas formas de reterritorialização. É nesse sentido que buscamos entender como o Programa Conexões de Saberes atua na manutenção dos vínculos desses estudantes com o território de origem sem arriscar a cooptação por parte dos novos atores sociais nos “novos” territórios.

Porém, é preciso entender que processo de des-re-territorialização pode ocorrer até mesmo sem o afastamento do território de origem. O esforço aqui é para demonstrar que mesmo dentro do território de origem esses estudantes podem criar nichos, tribos ou grupos onde possam desenvolver um comportamento totalmente distinto das demais pessoas constituintes daquele espaço. Esse não é o objetivo desse estudo, mas se faz necessário entender como ocorre a relação desses estudantes com as pessoas de sua vizinhança e parentes para apreendermos um pouco mais o grau de pertencimento que mantém com a favela. Só assim, se poderá com o auxílio das entrevistas, avaliar o grau de inserção e pertencimento com o território para então inferir melhor sobre a real importância do Programa Conexões de Saberes não só para a vida desses estudantes, mas também para a universidade, a favela e a sociedade em geral. Desta forma, buscamos apreender junto às entrevistadas, questões de cunho mais subjetivo sobre o que é ser negra, favelada e moradora de favela. Ou seja, qual foi o impacto do Programa Conexões de

Saberes na vida dessas estudantes nas questões que envolvem o enfrentamento das diferentes violências sofridas.

## O QUE É SER FAVELADO?

Nossa preocupação ocorre de uma experiência empírica observada na favela da Maré<sup>8</sup>, onde a maioria dos estudantes que ingressam na universidade criam espaços particulares de convivência, de amizade, com rotas próprias de circulação em grupos específicos. Especialmente com práticas culturais que se aproximam muito mais daquelas realizadas por grupos de classe média e média alta. Uma estratégia utilizada como uma espécie de *descontaminação*, pois alegam que na favela poucas práticas sociais contribuem para uma permanência mais qualificada na universidade, ao mesmo tempo em que reforçam a construção de uma rede social de universitários de favela para a troca de informações, desenvolvimento de atividades culturais, organizações políticas, planejamentos etc., alimentando uma autossegregação. Assim sendo, acreditam que mesmo morando na favela poderão desenvolver as características que julgam necessárias para o pleno exercício do *saber-ser universitário*. Porém, podem também, por outro lado, estarem contribuindo para o enfraquecimento de seus pertencimentos identitários à medida que passam a negar suas trajetórias, suas histórias pessoais, a história local, os conhecimentos adquiridos e repassados de geração a geração e as redes construídas que acabaram contribuindo, direta ou indiretamente, para sua formação enquanto cidadão, e que certamente os levou ao espaço universitário.

Durante as entrevistas, antes de abordarmos ao tema *políticas de ação afirmativa*, buscamos, primeiramente, abordar a questão da *des-re-territorialização*, procurando apreender qual o grau de relação que as nossas interlocutoras<sup>9</sup> mantêm com seus territórios de morada. Nesse sentido, nas entrevistas com as interlocutoras foi perguntado se utilizavam no dia-a-dia o termo *Favela* para identificar seus locais de morada ou se optavam por eufemismos como *comunidades*, *espaço popular*, *bairro popular*, *periferia*, entre outros. Logo depois perguntamos sobre a identidade territorial, ou seja, como se classificavam territorialmente a partir da definição que haviam acabado de fornecer. Mais à frente, na parte destinada estritamente sobre a permanência no Programa Conexões de Saberes tornamos a arguir sobre a questão territorial. O objetivo era observar que termos utilizam, a priori, para *hetero-definir* seus espaços de morada e se autodefinir, a posteriori. Depois buscamos apreender se essas relações se alteraram após a passagem

8 A Maré é um bairro formado por um conjunto de 16 (dezesseis) favelas localizadas entre as principais vias expressas da cidade e as margens da Baía de Guanabara. De acordo com o último Censo realizado em 2010, sua população chega a aproximadamente 160.000 pessoas.

9 Todas as entrevistadas foram do sexo feminino.

pelo Programa Conexões de Saberes. Apesar da constatação de uma pequena mudança positiva na ralação com as suas favelas e até mesmo em relação ao sentimento de *perten-cimento territorial*, percebemos que o entendimento de que *favela* é algo ruim e que é preciso se distanciar ou promover uma alteração terminológica ou de nomenclatura para que possa se desconstruir o estigma historicamente construído que associa a favela e os favelados a preconceitos e discriminações, ainda é recorrente. Como se a simples mudança de nomenclatura sobreporia séculos de perseguição e discriminação.

Para a estudante Fernanda<sup>10</sup>, estudante do curso de Pedagogia, que no início de nossa entrevista se autodefiniu como parda, a questão da favela está diretamente ligada à questão racial. Sendo assim, ela não teria problema em se autodefinir como favelada porque dificilmente seria reconhecida assim já que sua pele é mais clara,

por que pelo meu local de moradia eu não seria considerada [favelada]. Mas convivendo e observando as pessoas em volta, normalmente é uma questão racial. Tentam identificar mais a pessoa, principalmente, se mora próxima a alguma comunidade. Ali [onde mora] eu não considero, mas seria considerado favelado quem fosse negro, mas como eu não sou e não me considero negra, então eu não teria problema em ser chamada de favelada já que sou parda (Fernanda, estudante de Pedagogia na UNIRIO).

Algumas questões se evidenciam na fala de Fernanda. A primeira em relação a uma dúvida quanto a sua autodefinição racial já que mesmo informando inicialmente ser *parda*, alega usar a questão da autodefinição racial de acordo com a exigência do momento. Ou seja, seria como se sua identidade sociorracial pudesse ser sacada do bolso a qualquer momento. Ela é negra quando interessa ser negra, na obtenção de algum benefício social, financeiro ou político, por exemplo, e parda quando o *ser negra* pode vir a deixá-la em desvantagem em alguma situação específica. A segunda questão, quando nos relata que acredita que favela é majoritariamente lugar de negro. O posicionamento de Fernanda corrobora com os argumentos dos Movimentos Sociais Negros que lutam pela implantação das políticas de ação afirmativa com recorte racial para negros/as no ensino superior. Muitos ativistas negros/as e estudiosos/as do tema apontam que o uso da autodefinição ou da autodeclaração racial pode contribuir para uma espécie de fraude no processo de seleção, o que prejudicaria aqueles que realmente se autodeclararam e que são hetero-identificados/as como negros e negras. Questionada sobre sua origem racial respondeu como sendo parda, mas ao ser interpelada sobre sua origem territorial tergiversou afirmando que favela é lugar de negro e ela por **não** ser negra não teria problema em ser identificada como favelada. Mesmo sabendo que a autodeclaração racial negra

10 Todos os nomes apresentados neste trabalho são fictícios, resguardando, desta forma, a identificação das entrevistadas.

não era critério primordial (e sim, complementar) para seleção no Programa Conexões de Saberes. Fernanda por ter conhecimento prévio de que em programas com esse tipo de recorte social a questão racial também tem peso importante e que apesar de ter traços afrodescendentes, o tom mais claro da sua pele a ajudaria a se desvencilhar dos estigmas raciais e sociais utilizados para perseguir, discriminar e prejudicar as pessoas de cor em nossa sociedade e, conseqüentemente, na universidade, onde a presença dos negros/as ainda é muito reduzida.

Para a estudante Juliana do curso de Museologia, que se autodefine como negra, ao ser agüida se teria problema em se autodefinir como favelada, foi categórica,

sim, com certeza. Porque é um termo pejorativo. Hoje em dia é um termo pejorativo. É um termo que te denigre de alguma forma. Eu não me conceituaria dessa forma por saber do peso que esse termo tem. Como sendo de origem popular ou de baixa-renda tudo bem, menos esse termo. E também não faço referência a nenhuma outra pessoa porque não gosto desse termo (Juliana, estudante de Museologia na UNIRIO).

O posicionamento de Juliana não é muito diferente de Fernanda. Para ambas o termo favela remete a algo ruim, feio, negativo. A entrevistada afirmando-se negra utiliza o verbo *denegrir*, o que significaria enegrecer ou tornar negro, para classificar o termo *favela* como pejorativo. Isso demonstra que mesmo o Programa Conexões de Saberes tendo seu foco na *conexão de saberes* entre a universidade e as *comunidades populares* [favelas] através de ações e projetos das Pró-reitorias de Extensão Universitárias, se utilizando desses estudantes na função de mediadores sociais nessa pretensa *conexão de saberes*, questões sociais como a resignificação de termos como *favela*, parecem não terem sido solucionadas. Longe de uma visão romantizada sobre os espaços favelados, é preciso debater a fundo com essas estudantes as origens das desigualdades sociais e raciais para que não reforcem estigmas e estereótipos historicamente usados contra a favela e, conseqüentemente, contra elas também. A busca por eufemismos ou paliativos em nada altera a relação entre esses espaços e o poder público e o restante da cidade.

Em relação à estudante Marília, também estudante do curso de Museologia, ao ser questionada se teria problema em ser identificada como favelada, respondeu da seguinte forma,

não. Até porque estou inserida num espaço assim. Desde que conheci o museu onde trabalho, dediquei toda a minha formação para estar. E aí, trabalhar num museu que fica dentro de uma favela, é uma desconstrução. Por que as pessoas têm um preconceito: 'você estudou tanto para estar numa favela?' Então, é o meu desconstruir esse preconceito (Marília, estudante de Museologia na UNIRIO).

Marília, também estudante de Museologia, é um caso diferente das demais.

Mesmo o conjunto residencial onde mora estando inserido no mapa geográfico que demarca o conjunto de favelas do Alemão, localizado na Zona Norte da cidade, não se reconhece como favelada por isso, mas sim, pelo fato de trabalhar em um museu localizado em outro conjunto de favelas da cidade. Além de aparentemente mais politizada, a fala de Marília demonstra um inconformismo em relação ao preconceito sobre territórios favelados, o que também pode ser entendido como uma “visão missionária” que se aproxima do olhar *vitimizador*, muito comum em algumas ONGs, instituições religiosas, veículos de comunicação, entre outros. Mas, nesse caso específico o que percebemos é um posicionamento político-militante engajado e motivado pela luta contra o preconceito. O que não deixa de ser um fenômeno interessante, pois demonstra que nesse caso o propósito inicial do Programa Conexões de Saberes em formar novas lideranças capacitadas em desenvolver novos projetos, novas discussões e atuar politicamente em prol dos espaços favelados estaria se materializando na caminhada traçada até aqui por Marília.

## E FAVELA, O QUE VEM A SER?

Importante pontuar que as três entrevistadas extrapolaram o tempo de permanência permitido no Programa Conexões de Saberes, que seria de no máximo dois anos. Essa informação dissipa quaisquer dúvidas sobre o tempo de formação dentro do Programa e obviamente lança desconfiança sobre a formação destinada aos bolsistas do Programa. Todas as três quando entraram para o Programa Conexões já eram moradoras de favelas. Mesmo diante de respostas heterogêneas sobre o tema da autodefinição socioterritorial, buscamos compreender um pouco mais como definem conceitualmente seus espaços de origem e qual o termo mais adequado, utilizado pelas informantes, para identificá-lo.

Para a estudante de Pedagogia, Fernanda, entre os termos usualmente utilizados para definir seu local de moradia o ideal seria *espaço popular* e explica por que,

acho que espaço popular. Por ser um local que não é de difícil acesso, mas que é mais desvalorizado socialmente no sentido de alguns direitos, algumas coisas que você percebe haver um contraste de um bairro para o outro e ali na zona norte eu percebo isso, principalmente em comparação aos bairros da zona sul que são bem valorizados e ali (na zona norte) não há tanto investimento (Fernanda, estudante de Pedagogia na UNIRIO).

Para Juliana, estudante de Museologia e moradora da Zona Norte, também corrobora com a opinião de Fernanda em termo dos aspectos físicos necessários para definir o que é favela,

na verdade eu acho que esses conceitos todos foram modificando ao longo do tempo. Eu morava em Del Castilho, depois vim morar aqui, na verdade eu moro em



Turiaçu que é um bairro vizinho a Madureira e numa rua que dá pra uma comunidade que é o Cajueiro, o Faz Quem Quer, uma loucura ali que fica até difícil de você discernir. Inicialmente você pagava imposto, então eu morava num bairro. Depois de um tempo vem o governo e diz que você mora num local de risco, então você já não paga IPTU e fica isento de um monte de coisas, e você fica meio que tentando entender o que é isso. Depois que entro para o Conexões esses termos ressurgem e a gente vai procurar entender melhor que na verdade é um bairro de origem popular porque na verdade as pessoas não têm muito estudo onde eu moro. Então você tem uma preocupação e uma proximidade com a violência. Então, é um reduto complexo. Mas eu entendo que periferia ainda é uma coisa distante, e lembro que pelo Conexões quando eu fui para o Escola Aberta,<sup>11</sup> até o termo periferia para mim já havia mudado porque o que eu conceituava como periferia era o local onde eu moro, mas nas escolas onde atuei em Belford Roxo eu considero muito mais periferia do que onde moro. Então, tudo mudou um pouco. Essa visão vai sendo repensada a cada ação (Juliana, estudante de Museologia na UNIRIO).

Para Marília, também estudante de Museologia e moradora da Zona Norte, que se coloca na condição de militante na luta pela desconstrução dos preconceitos em relação à favela, o termo mais adequado para se referir à favela seria, da mesma forma que Fernanda: *espaço popular*. Que segundo ambas, definiria melhor os espaços favelados da cidade,

espaço popular. Porque é um conjunto habitacional que foi construído para abrigar soldados da polícia, então, está fora dessa realidade. Não se adapta a uma favela. Ao que a gente entende como espaço de uma favela. Ele não se enquadra ao conceito de favela (Marília, estudante de Museologia na UNIRIO).

Qual seria o conceito de favela ideal para você, Marília?

é um espaço em que o poder público não atua. Ele tem problemas geográficos, ele tem problema de habitações irregulares, mas o que mais o marca é a ausência do poder público pela falta de educação, pela falta de escola, saúde e pela grande maioria de negros (Marília, estudante de Museologia na UNIRIO).

Mesmo utilizando como argumento a *desconstrução* do estigma historicamente construído sobre o imaginário da favela e as práticas sociais de seus moradores que por várias vezes aparecem nos meios de comunicação marcados de preconceito e

<sup>11</sup> O Programa Conexões de Saberes buscando ampliar sua capilaridade a nível nacional e também a quantidade de bolsistas, realizou algumas parcerias com outros programas do Ministério da Educação – MEC. A parceria com o Programa Escola Aberta foi a primeira dessas parcerias e a mais exitosa também. O Escola Aberta consistia e abrir as escolas públicas nos finais de semana para atividades lúdicas, culturais e sociais. Na parceria com o Programa Conexões os universitários atuavam no Escola Aberta ministrando oficinas de leitura e direitos humanos.

discriminação, a fala das ex-bolsistas Fernanda e Marília acaba por reforçar o estereótipo sobre os espaços favelados. Tanto Fernanda como Marília não acreditam no discurso difundido pelo Programa Conexões de Saberes de que a favela produz conhecimento.

Percebemos nas falas das entrevistadas que a favela é um local *sem direitos*, de acordo com Fernanda. Para Marília a favela se configura como um lugar de *habitações irregulares*. E Juliana a define como *um reduto complexo*. Todos esses termos são diariamente negativamente reforçados na mídia, mas que se esperava que fossem rechaçados, desconstruídos e ressignificados por estudantes que receberam uma formação, a partir do momento que ingressam em um Programa de permanência de capilaridade nacional que tem como objetivo principal *conectar saberes populares e saberes acadêmicos*, e ainda tendo como sua origem territorial o maior conjunto de favela da cidade do Rio de Janeiro, a Maré. O uso do termo *conexão*, em substituição a outros mais triviais, por si só indica uma busca menos pormenorizada, e que propõem colocar o saber popular e o acadêmico no mesmo patamar de valor social, científico e cultural. Perceber que bolsistas oriundos de espaços favelados e com mais de dois anos de permanência no Programa ainda sustentam um discurso extremamente conservador em relação ao posicionamento político, agravado pelo fato de desempenharem um papel de mediação fundamental na *conexão* desses saberes, demonstra uma deficiência na formação oferecida pelo Programa e necessidade de uma formação permanente, mas que problematize mais profundamente essas e outras questões como veremos mais a frente.

O conteúdo das respostas aqui apresentadas pode indicar também que essas estudantes por terem sido de alguma forma expostas a um nível de violência social e psicológica de tal porte, que suas falas não apenas reproduzem o olhar estereotipado sobre as favelas e seus/suas moradores/as como o legitimam.

## O PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES

Diante dessas questões procuramos identificar se essa mesma postura se manifestava quando relacionada à questão da territorialização – desterritorialização - reterritorialização (TDR), diretamente com o Programa Conexões de Saberes. O objetivo foi perceber se a fala das entrevistadas sofreria alguma alteração no momento em que solicitássemos relacionar a questão territorial com as questões conceituais trazidas pelo Programa Conexões de Saberes.

Primeiro perguntamos se a entrada no Programa Conexões de Saberes contribuiu de alguma forma na trajetória acadêmica das nossas entrevistadas. Vejamos quais foram as respostas:

De acordo com Fernanda, estudante de Pedagogia,

o Conexões veio complementar muita coisa na minha formação acadêmica. Eu passei a ter um olhar bem maior sobre o papel da universidade. Por que se eu ficasse só restrita a frequentar o curso eu não viria que a universidade poderia a vir complementar o conhecimento que ela já tem com o conhecimento que é produzido fora dela. O Conexões contribuiu muito para os espaços que ele atuou fora da universidade, trouxe esse conhecimento através dos agentes sociais que estavam próximos de nós e para a universidade para mostrar isso, mostrar que esses espaços têm seus valores e podem crescer podem melhorar, e acho que isso que acrescentou muito. E pra mim, como educadora, ver a escola e como essa escola pode estar interagindo. Acho que a universidade complementa nisso, na interação, porque se restringisse apenas a pesquisar, ela só usava como objeto e não interferia naquele objeto como forma de transformação também.

A resposta da estudante Juliana de Museologia também corrobora com a resposta anterior,

o Conexões, na minha vida acadêmica, eu acho que contribuiu exatamente com essa visão de que a gente não deve desistir. Acho que esse olhar crítico não só no meio acadêmico, mas em tudo na vida. Não só nas oficinas do Escola Aberta, da escrita dos artigos, de pensar todas essas questões de entrada e permanência, mas questões muito mais abrangentes do que essas, porque a gente vai ter que está brigando por isso sempre. Não está limitada só a universidade, ao campo acadêmico. É uma luta que a gente leva pra sempre.

Para Marília, estudante de Museologia, a passagem pelo Programa também teve significado relevante,

se não tivesse passado pelo Conexões, não teria conhecido e aprofundado Paulo Freire e sua importância num momento da Museologia, que foi a missa de Santiago. Não teria conhecido o Fórum de Estudantes de Origem Popular e não teria conhecido o museu da Maré.

Por mais que se reconheça a importância da permanência no Programa Conexões de Saberes para essas estudantes, e a transformação de suas condutas críticas em relação às questões relacionadas às desigualdades sociais existentes dentro e fora do espaço acadêmico, e ainda o reforço do compromisso por um mundo melhor e mais justo, percebemos que questões centrais como desigualdades territoriais urbanas e discriminação racial não aparecem de forma clara em seus depoimentos. Diante de suas respostas, perguntamos de forma mais incisiva se as entrevistadas concordavam, conceitualmente falando, com o termo *espaço popular* utilizado insistentemente nos documentos, publicações e pesquisas divulgadas pelas coordenações locais e nacional do Programa, em substituição ao termo *favela*, entre outros. Vejamos o que responderam.

Fernanda, estudante de Pedagogia e com mais de quatro anos de permanência no Programa,

a favela tem uma riqueza e um status diferente. O lugar onde eu moro, eu não consideraria da mesma forma que uma favela. Ela [favela] tem uma diversidade, uma construção diferente, um histórico diferente, uma questão de direito, lutas sociais, bem diferente do meu bairro que foi uma coisa bem pequena e tal. E aí o porquê da gente considerar um espaço popular por ser uma coisa bem pequena, que também não tem tanto valor social, mas a favela é um espaço segregado que tem um estigma maior. Pra mim, seria muito mais uma comunidade do que um espaço popular. Por que num espaço popular as pessoas podem subentender como um espaço simples, um espaço de interações... Uma coisa muito mais simples que a favela que é um complexo de discussões, de realidades e de culturas que é bem mais amplo.

Para Juliana, estudante de Museologia e com mais de dois anos de permanência no Programa,

olha, eu acho que sim, acredito que sim. Por que acho que é uma forma de você saber, mais ou menos, não se esse termo, favelado, se encaixaria, mas que esse espaço, que esse território precisa ser demarcado, sinalizado, acho que sim. Se não, fica difícil você saber, ter uma noção. Estou pensando enquanto uma pessoa que está no Programa, no bolsista, propriamente. Por que senão, fica difícil, sem essa demarcação fazer qualquer trabalho. Talvez seja um dos termos que acho mais adequado. Ser classificado como favela é pejorativo e dificulta a aceitação, a socialização, dificulta tudo. Por ser uma palavra que te *denigre*, te desqualifica, seria talvez esse termo, na minha visão. Agora, quando você fala em espaço popular, ou até mesmo no termo baixa-renda, que também não é um que eu goste muito, mas que ainda é um que é *tolerado*, tudo bem. Agora, favelado eu acho que te desqualifica muito.

Marília, estudante de Museologia e com mais de dois anos de permanência no Programa,

eu vejo que hoje, falar favela não é mais politicamente correto, então a gente vai maquiado com comunidade, espaço popular... Não é maquiando o rótulo que se resolve o problema do conteúdo. A questão é outra. Não é um termo que vai resolver todos os problemas da favela. Falar favelado se torna preconceito pela forma que está sendo colocado. E geralmente as pessoas referem favelado ao preto, que já está sendo julgado por possível bandido por que é preto, e se vier gritando num ônibus e ouvindo funk: ah, favelado! Aí, se torna preconceito. Mas a palavra favela, não é o problema da sociedade. Não é maquiando ou dizendo que é politicamente incorreto, que se vai resolver.

Para a bolsista Fernanda deveria haver uma escala de importância para classificar

os espaços favelados. De acordo com sua resposta o termo favela remete a uma esfera cultural, *complexa*, onde as relações são mais intensas, assim como o preconceito e os estigmas se fazem mais presentes. No caso específico da favela onde mora, por considerá-la pequena, acredita que deveria ser denominada de *comunidade* ou *espaço popular*. Mesmo reconhecendo que longe dos estereótipos secularmente criados sobre os espaços favelados exista um status, uma *riqueza*, ela abre mão dessas “heranças” para desvincular-se do estigma de favelada.

A demonstração de certo conflito apresentado por Fernanda em relação a seu posicionamento sobre sua territorialidade, pode indicar certo enviesamento em relação à formação recebida. Por outro lado, as diferentes formas de olhar sobre um mesmo objeto pode indicar também uma *exotização* sobre alguns espaços favelados da cidade entendidos como grandes conjuntos de favelas e, por isso, com uma maior riqueza de diversidades e expressões sociais, econômicas e culturais, em detrimento de favelas menores, mas não menos importantes.

Para a bolsista Juliana, estudante do curso de Museologia, o termo favela desqualifica, *denigre*. O olhar que Juliana tem sobre seu espaço de moradia em nada difere do olhar construído pelos *outsiders*, ou seja, os de fora da favela, as pessoas do asfalto, na linguagem de alguns moradores/as. Mesmo permanecendo mais de dois anos no Programa debatendo sobre as questões que envolvem a construção e desconstrução de preconceitos em relação a seu espaço de morada, sua opinião corrobora e reforça o imaginário popular de que os espaços favelados subvertem a concepção de cidade e que a adoção de termos como *espaço popular* poderia modificar o olhar preconceituoso e pejorativo sobre esses espaços.

O posicionamento de Juliana em relação à favela é contraditório ao que propõe o Programa Conexões de Saberes na tentativa de tornar a favela um lugar de produção de conhecimento, assim como a universidade e outros espaços da cidade, e que teria nos bolsistas referências locais na condição dialógica com os demais espaços da cidade, entre eles o acadêmico.

A resposta de Marília difere completamente dos posicionamentos de Fernanda e Juliana. Talvez por conta de sua passagem por uma ONG que lhe ofereceu uma reflexão mais aprofundada sobre as causas das desigualdades raciais e, conseqüentemente, sociais, e sua atuação em uma instituição localizada numa favela do Rio de Janeiro, pode tê-la influenciado a uma reflexão mais crítica levando-a a adotar um posicionamento político mais contundente e menos conservador, em relação às terminologias designadas para tratar do tema *favela*. Para Marília a simples modificação terminológica por si só não resolve os problemas enfrentados pelos moradores desses espaços. Segundo Marília, o uso de outras terminologias como espaço popular, por exemplo, não passam de eufemismos para não se buscar de fato uma solução para os problemas sociais da cidade como um todo.

Não é demais reforçar que o Programa Conexões de Saberes se propõe a conectar os saberes produzidos na universidade com os saberes construídos de forma espontânea nas favelas. Ou seja, parte de um princípio de que as favelas e os favelados também produzem conhecimento, conhecimento esse que ainda não foi sistematizado, e nem é isso que se propõe como já afirmamos anteriormente, mas que quando conectado ao conhecimento acadêmico possa servir, entre outros usos, para a construção de uma *nova pedagogia* e, conseqüentemente, uma permanência mais *soft* para os estudantes universitários oriundos das camadas menos favorecidas. Mitigando assim as diferentes formas de violências sofridas pelos integrantes desses e outros grupos descriminalizados.

## PARA NÃO CONCLUIR

Durante meses nos debruçamos sobre a temática da permanência de negros/as oriundos de espaços favelados da cidade do Rio de Janeiro no espaço acadêmico para melhor compreender como o Estado Brasileiro tem se colocado diante desse desafio. Por outro lado, nos esforçamos no sentido de desvelar como essa política de permanência tem contribuído para a permanência desses estudantes no espaço acadêmico, levando em consideração suas especificidades e singularidades.

Diante dos dados analisados e das informações colhidas durante essa pesquisa, se torna de melhor compreensão a fala do Coordenador Geral do Programa Conexões de Saberes na universidade pesquisada, a UNIRIO, que admite peremptoriamente que o Programa Conexões de Saberes funcionou melhor pra fora do que para dentro. Ou seja, contribuiu de forma muito mais significativa oferecendo mais visibilidade as ações e projetos da Extensão Universitária trazendo para a sua universidade novos parceiros, abrindo novos canais de comunicação, humanizando um pouco mais a universidade em relação à *conexão* com as favelas, proporcionando novas articulações com ONGs, Associações de Moradores, Projetos Sociais, Igrejas e Centros Sociais. Mas, em relação a impactar a universidade de fora para dentro, acreditamos que falhou. Assim como falhou na tarefa de construir novas redes sociopedagógicas, novas *conexões* retroalimentares. O fato de criar novas articulações no intuito de abrir novas frentes de ações, não caracteriza a formação de uma rede sociopedagógica porque para se constituir com tal se faz necessária uma reciprocidade, uma sinergia que tenha por base uma gestão horizontal e como nome já traz, uma rede.

Em termos conceituais pode-se afirmar que o Programa se aproxima de fato uma proposta de ação afirmativa de permanência até certo ponto interessante, mas ainda longe de institui-se de fato. Em seu Termo de Referência (2006) é possível encontrar metas interessantes como a formação de novas lideranças; tensionamento do espaço acadêmico em relação às desigualdades sociorraciais; formação político-teórica dos/as graduandos/

as para que desempenhem função de mediadores na conexão entre os saberes acadêmicos e populares; e formação de uma rede nacional composta por estudantes das camadas menos favorecidas em favor da democratização do ensino superior. Mesmo diante dos entraves a serem enfrentados e superados para o cumprimento de metas tão audaciosas, são objetivos que podem ser alcançados, mas para isso será necessário primeiro a criação de uma metodologia de acompanhamento e monitoramento eficaz; as ações realizadas em esfera local precisam ganhar mais visibilidade e sistematização por parte da Coordenação Nacional; é preciso rever a questão da autonomia universitária, que soa como uma estratégia utilizada pelo MEC/SECADI para justificar sua omissão diante das irregularidades que ocorrem.

No decorrer do desenvolvimento desse texto tivemos contato com uma frase de autor desconhecido, provavelmente usada por grupos panfletários, que dizia: “*Por uma educação que nos ajude a pensar e não que nos ensine a obedecer.*” De imediato nos remetemos as 20 horas obrigatórias de disponibilidade semanal exigidas pelo Programa, que provavelmente ao ser estipulada pelos proponentes do projeto não levou-se em consideração o compromisso com a melhoria do desempenho acadêmico dos graduandos/as, já que se trata de um Programa de permanência na universidade, assim sendo, o ensino acadêmico deve ser prioridade. Para além das questões acadêmicas inerentes, exige-se das/os graduandas/os uma postura ativa e questionadora, como se o direito de exercer esse direito não estivesse diretamente condicionado à disponibilidade de tempo livre. Quem em plena efervescência acadêmica daria conta de tal agenda? O que nos leva a acreditar que o Programa Conexões de Saberes ao expor seus bolsistas à tamanha carga de obrigações não estaria comprometido pedagogicamente com a qualidade do desempenho de seus estudantes. Coincidência ou não, todas as ex-bolsistas entrevistadas extrapolaram o tempo de formação inicial estipulado por seus cursos acadêmicos. O que demonstra que o impacto do Programa Conexões de Saberes em relação a uma permanência satisfatória teve efeito contrário contribuindo para o agravamento do problema da retenção acadêmica.

O principal objetivo do Programa Conexões de Saberes está na formação de novas lideranças populares com capacidade técnica, científica, política e teórica para atuar como novos *intelectuais-militantes*, novos interlocutores entre os de dentro e os de fora, vinculados a projetos e ações sociais em espaços favelados. Nesse sentido, não houve esforço na formação de intelectuais autônomos, ou genuínos como nos propõe Milton Santos, voltados a debruçarem-se sobre os seus problemas originários sem que estivessem comprometidos com alguma organização social, o que nos parece apenas uma tentativa de cooptação de novas lideranças negras e faveladas em potencial.

Para Joaquim Barbosa Gomes, as Políticas de Ação Afirmativa são importantes também pelo fato de darem visibilidade a estudantes negros/as não só no espaço universitário, mas também em seus locais de morada, fazendo com que esses jovens sejam

referências para os demais jovens em igual situação sociorracial. Mesmo concordando com o otimismo de Gomes, é preciso entender que esses processos não se dão de forma fortuita ou involuntária, salvo raríssimas exceções. Como foi debatido ao longo desse trabalho, a entrada na universidade abre a possibilidade de novas demandas que muitas vezes não encontram resposta nas favelas e isso pode fazer com que esses estudantes percam seus referenciais de pertencimento. A contribuição de Gomes nesse sentido ajuda muito na análise em relação ao caráter afirmativo desse programa em relação aos/as estudantes negros/as e moradores/as de espaços favelados. Os depoimentos das entrevistadas demonstram que a entrada na universidade de fato impacta no sentido negativo em relação a suas heranças, reconhecem que o Programa Conexões de Saberes em parte contribui para pensar essas temáticas, mas que efetivamente não alteraram o *status quo*. Isso talvez pelo fato das atividades se apresentarem descoladas da ação política, ativista. O tema das desigualdades sociorraciais é um tema que ainda sofre muita resistência na sociedade e o fato de quase todas as ações realizadas pelo Programa estarem vinculadas a parcerias institucionais de diferentes escalas, pode, além de interferir na autonomia pedagógica, política e filosófica do Programa, ter interferido também nos temas trabalhados pelos bolsistas nas atividades de Extensão e de alguma forma não contribuindo para a construção de novas frentes de luta contra as diversas formas de desigualdades sociais presentes dentro e fora do espaço acadêmico.

Esse trabalho aponta para outras questões de forte cunho subjetivo que envolve a luta de pessoas oriundas das camadas menos favorecidas, em especial as pretas e moradoras de favelas, contra o estigma da discriminação. Desassociar suas trajetórias, mesmo que bem sucedidas em relação a grande parte de seus pares, a disputa por espaço e reconhecimento com representantes de outros territórios e etnias sabidamente mais favorecidos, as remete a todo tempo a um passado sempre presente que as leva subjetivamente a uma violência com si e sua história.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL – PNAD – IBGE – 2001

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. *O que é Filosofia?* Rio de Janeiro: ed. 34, 1992.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. *Ação Afirmativa e Princípio Constitucional da Igualdade*. Rio de Janeiro. Renovar, 2001.

HAESBAERT, Rogério. *O Mito da Desterritorialização. Do “fim dos territórios” à Multi-territorialidade*. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2009.

\_\_\_\_\_. *Concepções de Território para Entender a Desterritorialização*. In SANTOS, Milton [et al.] Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. 3ª Edição.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Prefácio. In LOPES, Maria Auxiliadora e BRAGA, Maria Lúcia de Santana (Organizadoras). *Acesso e Permanência da População Negra ao Ensino Superior*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: UNESCO, 2007.

LOPES, Maria Auxiliadora e BRAGA, Maria Lúcia de Santana (Organizadoras). *Acesso e Permanência da População Negra ao Ensino Superior*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: UNESCO, 2007.

OLIVEIRA, Iolanda de. BRANDÃO, André Augusto. Avaliação da Política de Ação Afirmativa Para Permanência de Alunos Negros na UFF. In SANTOS, Sales Augusto dos (Organizador). *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas (Coleção Educação para Todos)*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005

RAFFESTIN, C. *Por Uma Geografia do Poder*. São Paulo: Ática. 1993.

SANTOS, Milton. *O Espaço do Cidadão*. São Paulo, SP. Nobel, 4ª ed. 1998.

SILVA, Francisco Marcelo da. 2012. “O Novo Modelo de Segurança Pública no Rio de Janeiro: violação ou garantia de Direitos Humanos nas favelas cariocas?”. *Pós Revista Brasiliense de Pós-Graduação em Ciências Sociais*, v. 11, n. 01: 38 – 62.

SILVA, Francisco Marcelo da. CARVALHO, Monique B.. AVENDANO, A. C. A.. O Programa Nacional Conexões de Saberes e a busca por uma Universidade Pública, de Qualidade e Popular. In: VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire - Globalização, Educação e Movimentos Sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido, 2008, São

Paulo. VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire - Globalização, Educação e Movimentos Sociais: 40 anos da pedagogia do oprimido, 2008.

SISS, Ahyas. *Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas*. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: PENESB, 2003

WEDDERBURN, Carlos Moore. Do marco histórico das políticas públicas de ações afirmativas – perspectivas e considerações. In SANTOS, Sales Augusto dos (org). *Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Coleção Educação para Todos. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005.

# BLACK PEOPLE IN UNIVERSITY AND THE CHALLENGE OF PUBLIC POLICY TO PERMANENCE: THE CASE OF CONEXÕES DE SABERES PROGRAM IN UNIRIO

## ABSTRACT

This work presents part of the master's research done among 2010/2012, by PPGE UFF, where we analyze the Connections Program Knowledge: dialogue between the university and popular communities, while a purported policy of Affirmative Action Student assistance to ensure a permanence with quality black students residents from the favelas, specifically. Apart from material difficulties that are usually present as the first obstacle permanence of historically marginalized groups from entry into the Brazilian higher education, other silent forms such as lack of familiarity with academic themes, racial discrimination territorial and also act as obstacles to be overcome by these groups within academia that in the search for immediate solutions may develop as self-defense, the denial of their ethnic and socio-territorial in the struggle for a permanence less eventful staying at the university.

## KEYWORDS

Favela, university, territorialities, black students, policies permanence.

## SUBMETIDO EM

Setembro de 2013

## APROVADO EM

Maior de 2014

## SOBRE O AUTOR

### FRANCISCO MARCELO

Mestre em Educação e Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Ex-Bolsista Fundação Ford.

# HOMOFOBIA E MISOGINIA NA ESCOLA: ENFRENTAMENTOS A PARTIR DOS DIREITOS HUMANOS

ADLA BETSAIDA MARTINS TEIXEIRA  
MARCEL DE ALMEIDA FREITAS

## RESUMO

O texto enfoca a importância de se atentar, na Educação, para a necessidade de se implementar uma formação cidadã que possibilite os indivíduos conhecer seus Direitos Humanos fundamentais relativos à sua condição de gênero e orientação sexual e, assim, possam se empoderar, logo, responder adequadamente a conflitos sociais decorrentes de tais questões. O artigo trata especificamente da violência de gênero nas relações escolares, no caso, a misoginia e a homofobia porque ainda há alguns profissionais da educação coniventes, negligentes ou até incentivadores de condutas homofóbicas e misóginas. Por certo a sociedade precisa da polícia e de ações jurídicas para o enfrentamento destes crimes, porém, sozinhas não conseguem restringir a violação dos Direitos Humanos ligados à orientação sexual, elas devem coexistir com estratégias pedagógicas, currículos, planejamentos contínuos, não apenas visando remediar a violação, mas também procurando evitar que aconteçam.

## PALAVRAS - CHAVE

Direitos humanos, educação, homofobia, misoginia, discriminação.

O racismo<sup>1</sup>, o sexismo<sup>2</sup> e a homofobia (melhor definida adiante), são expressões assaz presentes do preconceito e da discriminação nas discussões políticas e nos movimentos sociais desde o fim do Século XX. De fato, hoje vemos várias discussões sobre os múltiplos preconceitos tanto na academia quanto no âmbito do ativismo sócio-político. Paralelamente, as instituições escolares também vêm observando que o preconceito é um dos aspectos importantes que afetam o desempenho daqueles que a frequentam. Dentre as práticas discriminatórias citadas, a homofobia é a menos debatida, logo, não desconsiderando a gravidade das outras formas, aqui nos detemos nessa prática social perniciosa e em sua correlata, a misoginia (o ódio às mulheres e ao feminino em geral); a homofobia é, resumidamente, o preconceito e a discriminação que tem como suporte a orientação sexual do indivíduo e/ou de um grupo, sendo dirigida a pessoas e/ou coletivos homossexuais, bissexuais, travestis e transexuais (Welzer-Lang 2001).

No entanto, não podemos esquecer que todos esses tipos de preconceito têm caráter relacional, ou seja, uma pessoa pode ser discriminada dupla ou até triplamente: por ser negra, pobre e homossexual, por exemplo. Assim, como vários outros paradoxos da nação brasileira, São Paulo, que abriga a maior Parada Gay do mundo, também se destaca por ser a segunda maior urbe com número de homicídios por motivos de intolerância sexual, só perdendo para a Cidade do México (Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos 2003). Nesse sentido, neste texto discutimos alguns aspectos sobre o tema homofobia no Brasil, especificamente no sistema educacional brasileiro, tendo como base contribuições da área de Direitos Humanos, da Antropologia e da Psicologia, posto que muitas vezes a escola atua sem ter conhecimento sobre eles, discuti-los ou respeitá-los.

As organizações escolares tendem a tecer expectativas, assim como a tratar os indivíduos de sua comunidade (alunos, docentes, funcionários e pais) segundo concepções dominantes de classe social, raça, religião, orientação sexual. Historicamente a escola tem contribuído para produzir e reforçar certas desigualdades e preconceitos. Tal *ethos* marginaliza os que não se adequam e/ou não se conformam às regras hegemônicas e autoritariamente dadas (já que nunca discutidas). Rotineiramente, a escola ratifica e convive com violências simbólicas, caso de atos misóginos ou homofóbicos, aliados ao racismo

1 Racismo é a crença de que há relação direta entre aspectos somáticos hereditários, como a cor da pele, por exemplo, com certas características da personalidade e do psiquismo humano e/ou com as práticas sócio-culturais. O fundamento equivocado do racismo é o conceito de 'raça pura' aplicado aos seres humanos, pois é praticamente impossível definir essa qualidade tendo em vista os indivíduos reais. O racismo não se trata de uma teoria científica, mas sim de um conjunto de valores, pouco coerentes, cujo principal propósito é segmentar as diferenças biológicas entre as pessoas atribuindo valores positivos a algumas características e denegrir outras – negros, judeus, ruivos, índios, etc. (Dortier 2006).

2 Preconceito e discriminação baseados no sexo, geralmente dirigidos às mulheres. Nesse caso, se confunde com a misoginia, modalidade mais comum de sexismo: repulsa pelo que diz respeito ao feminino (Dortier 2006).

e classismo, posto que homossexuais (masculinos e femininos) negros e mulheres negras e/ou pobres vivenciam diferentemente a violência se contrastados a homossexuais e mulheres de classes altas e/ou brancos, por exemplo. Isso quer dizer que as instituições de ensino frequentemente ratificam esses preconceitos e discriminações sem se dar conta visto que certos padrões de gênero estão assaz incorporados e naturalizados no cotidiano.

## HOMOFOBIA E OUTRAS FORMAS DE PRECONCEITO E DE DISCRIMINAÇÃO

Segundo Rios (2009), discriminação e preconceito são termos relacionados, podendo afetar simultaneamente um mesmo indivíduo, porém, não são a mesma coisa. Preconceito, nesse sentido, designa as construções e representações psíquicas negativas e pejorativas para com indivíduos e/ou grupos tidos como inferiores. Discriminação, por sua vez, se refere à concretização, no âmbito das interações sociais e/ou institucionais, de atitudes arbitrárias, negativas e agressivas advindas dessa mentalidade preconceituosa, gerando a violação dos Direitos Humanos mais fundamentais do ser humano, em outros termos, discriminação seria a concretização, a materialização de atitudes, valores, ideias e *ethos* preconceituosos.

Na terminologia jurídica, a segunda expressão é mais usada, ao passo que nas ciências sociais, o que inclui a Educação, é mais freqüente o primeiro termo. Na Psicologia, o termo preconceito é empregado para nomear a existência de percepções desfavoráveis por parte de indivíduos e grupos, juízos negativos acerca de outras pessoas (Clemente 1995). Assim, o preconceito pode ser devido ao pertencimento desses outros a um grupo e/ou categoria social considerada menor/inferior/pior. O preconceito pode se manifestar através de ações irracionais, autoritárias, desautorizadoras e violências – simbólicas e/ou físicas – contra tais indivíduos. O desconhecimento do outro e a falta de convivência com o diferente são os grandes responsáveis pelo fenômeno.

As várias perspectivas psicológicas investigam as dinâmicas internas individuais que fundamentam o preconceito. As teorias do ‘bode expiatório’ são as mais conhecidas dessa área e sustentam que, diante da frustração, determinados grupos ou indivíduos tentam depositar a culpa por sua insatisfação em outros indivíduos ou grupos que, são assim, fantasiosamente, enxergados como os culpados por certa situação (Rios 2009). Já as teorias projetionistas afirmam que indivíduos em conflito interno buscam solucioná-lo mediante a projeção, parcial ou total. Logo, certos componentes da personalidade e/ou do comportamento de quem discrimina são atribuídos a certos grupos e/ou sujeitos.

Ambos os processos são basicamente inconscientes<sup>3</sup>.

Uma das principais contribuições das abordagens psicológicas é mostrar como os processos de aprendizagem na família, na escola, nos sistemas religiosos, etc. inculcam nas pessoas, desde tenra idade, preconceitos diversos (Clemente 1995). Por outro lado, a educação, a socialização e o autoconhecimento também podem ser usados como ferramentas eficazes para se combater o preconceito e a discriminação. Já na visão sociológica, o preconceito é definido como,

relação intergrupar onde, no quadro específico das relações de poder entre grupos, desenvolvem-se e expressam-se atitudes negativas e depreciativas além de comportamentos hostis e discriminatórios em relação aos membros de um grupo por pertencerem a esse grupo (...) (Camino e Pereira, *apud* Rios 2009:56).

Portanto, para manter relações de poder desiguais entre os grupos e/ou entre as pessoas, o preconceito e a discriminação são poderosos mecanismos de alienação social. As contribuições advindas dos Estudos Culturais<sup>4</sup> vêem as identidades como sendo elaboradas a partir das diferenças. Assim, às diferenças são conferidas certas significações; ou seja, a discriminação não é oriunda da diferença, mas a discriminação atribui significado negativo a essa (Rios 2009). Recentemente as atenções têm se voltado às discriminações que envolvem orientação e identidade sexual. No que se refere ao antissemitismo, o preconceito se alicerça na pertinência cultural e religiosa; no racismo, o preconceito se baseia em caracteres físicos e também em práticas culturais; na misoginia, as mulheres são desvalorizadas a partir da distinção anatômica. Portanto, superar esses fenômenos perniciosos exige a descoberta dos processos que os geram.

Tal 'ignorância' sobre o outro se manifesta no muito que se ouve falar em 'opção' ou orientação sexual; as pessoas em geral se confundem ao tentar conversar/pensar

3 Na linguagem comum, a palavra inconsciente é utilizada como adjetivo, para designar o conjunto dos processos psíquicos que não são conscientemente pensados. Pode também ser usado como substantivo, com conotação pejorativa, para falar de alguém irresponsável, incapaz de prestar contas de seus atos, um inconsequente. Na esfera jurídica, foi usado na língua inglesa pela primeira vez em 1751 (com o sentido de inconsciência) pelo magistrado escocês Henry H. Kames (1696-1782); o termo inconsciente foi popularizado na Alemanha do romantismo, e definido como um manancial de imagens mentais e fonte de paixões cujo conteúdo foge à consciência. Na Psicanálise, o inconsciente é um *locus* desconhecido pela consciência: um 'outro mundo'. Na primeira teoria elaborada por Sigmund Freud, trata-se de uma esfera ou sistema constituído por temas recalçados que escapam às outras instâncias, o pré-consciente e o consciente. Na segunda teoria, deixa de ser uma instância, passando a qualificar o Ego e o Ego (Dortier 2006) e, ao contrário do que foi popularizado pela mídia, não é caótico, possuindo uma lógica e um ordenamento temporal peculiares.

4 Estudos Culturais é a área que se ocupa do estudo dos diferentes aspectos da cultura, agregando, por exemplo, disciplinas como História, Filosofia, Sociologia, Etnografia, Literatura, etc. Sua origem está vinculada ao desenvolvimento do pós-modernismo e às suas críticas contra a alta-cultura e as elites sociais, aos debates sobre multiculturalismo. Os E. C. têm tido particular expressão nos Estados Unidos, com ênfase nas pesquisas sobre pós-colonialismo e nas manifestações sobre cultura popular urbana, por exemplo. Assim, o pluralismo, termo que passou à condição de paradigma pós-moderno, se transformou em outra forma de traduzir o significado amplo do pós-modernismo cultural. Portanto, Teoria da Cultura ou de Estudos Culturais, é um conjunto de disciplinas que se organizaram institucionalmente sob a égide do pós-modernismo (HALL, Stuart. Cultural Studies: two paradigms. In: STOREY, John (Ed.). What is Cultural Studies? London: Reader, 1980: 31-48).

sobre a homossexualidade. Na escola, por exemplo, essa discussão é ainda praticamente um tabu. O preconceito contra homossexuais, a homofobia, é um fato social transversal, pois existem negros, mulheres e judeus, por exemplo, que são, também, homossexuais, discriminados também por suas orientações sexuais, o que Rios (2009) denomina ‘discriminação composta’. Entretanto, elas vêm sendo superadas graças à conjugação de práticas individuais (autocrítica, psicoterapia), sociais (políticas públicas, movimentos sociais, mídia) e jurídicas (punições exemplares à discriminação). Cabe à Educação se inserir mais intensamente nesse processo.

## HOMOFOBIA E MISOGINIA - DEFINIÇÕES

A homofobia é o preconceito e a discriminação endereçados a homossexuais homens e mulheres; esse termo foi utilizado pela primeira vez nas ciências humanas no final dos anos 1960. Nessa ocasião, a Psicologia norte-americana procurou identificar os traços de personalidade mais comuns em pessoas homofóbicas. Alguns estudos frisam as dinâmicas subjetivas da homofobia (medo, aversão, ódio, insegurança, o que resultaria em menosprezo pelos homossexuais), outros enfatizam o caráter sociocultural e político do preconceito, apresentando a heterossexualidade como ‘normalidade’ e, como decorrência, a reprovação de outras vivências erótico-sexuais. Um exemplo de preconceito em instituição de ensino foi o ocorrido numa cantina da USP, alguns anos atrás, quando duas lésbicas foram abordadas arbitrariamente por uma policial, também estudante da instituição, porque essa se ‘sentiu ofendida’ pelo fato de o casal demonstrar afeto no local.

Logo, grande parte dos homossexuais experimenta o que se convencionou chamar de heterossexismo<sup>5</sup>, que vitimiza aquelas pessoas, sobretudo homens, que se recusam a se enquadrar ao modelo dominante de virilidade. Estudos referentes a esse tema buscam a superação dessa realidade partindo, para isso, de diversas ações: da injustiça da diferenciação (caracterizando uma distinção legal como ilegítima, por exemplo, e, portanto, merecedora de ser combatida e reparada) até o fenômeno psicossocial gerador das ações concretas. Ademais, muitas visões de mundo – religiões, teses científicas, etc. – ainda atribuem a homossexualidade a alguma doença ou a estágios de desenvolvimento anormais e/ou inferiores, apesar de o Conselho Nacional de Medicina já ter declarado que não se trata de uma anomalia ou moléstia (Smigay 2002) e, no campo da Psicologia, a resolução 001/99 do Conselho Federal de Psicologia proíbe o tratamento da homossexualidade.

Diante disso, “uma hipótese amplamente divulgada é a de que reações homofóbicas

5 Crença do senso comum de que a regra e o ‘normal’ é ser heterossexual. Qualquer outro tipo de desejo e/ou prática sexual seria uma anormalidade, uma aberração (Dortier 2006). Entretanto, dados científicos mostram existir práticas homossexuais entre os animais, mesmo entre aqueles que não estão em cativeiro. Além disso, se fossemos seguir *ipsis litteris* a natureza, seguir critérios meramente reprodutivos, pais e filhas, mães e filhos deveriam se relacionar sexualmente entre si, porque o tabu do incesto inexistente entre os animais irracionais.



violentas provêm de sujeitos em grave conflito interno com suas próprias tendências homossexuais, resultantes da projeção de um sentimento insuportável de identificação inconsciente com a homossexualidade” (Rios 2009:62). Contudo, o perigo de algumas perspectivas psicológicas é se incorrer naquilo que Michel Dorais (*apud* Rios 2009) afirmou: ser ela mesma preconceituosa por partir da heterossexualidade como padrão e valorar e analisar todas as outras manifestações sexuais a partir dessa norma.

A heteronormatividade como regra individual para a orientação sexual diz respeito à sua institucionalização como padrão cultural, político, econômico, jurídico, religioso; numa palavra, social. Isso ocorre explícita e, sobretudo, implicitamente (Smigay 2002). Essa institucionalização da heterossexualidade é legitimada em todos os campos sociais: desde a família até as leis. O problema é que o binarismo homossexualidade/heterossexualidade funciona como critério para avaliação da dignidade dos indivíduos e para facilitar ou impedir o acesso das pessoas aos bens e benefícios materiais e simbólicos, como é o caso dos conteúdos curriculares e das práticas escolares.

A homofobia, por seu lado, não se apresenta numa única ‘versão’. Existem vários discursos homofóbicos: o cultural, o liberal<sup>6</sup>, o stalinista<sup>7</sup> e o nazista<sup>8</sup>. No primeiro tipo, enxerga-se a homossexualidade como elemento de dissolução da sociedade; para o segundo tipo, a homossexualidade seria uma ameaça à família tradicional burguesa; para a terceira modalidade, a homossexualidade é um efeito da decadência moral do capitalismo; por fim, na concepção de extrema direita, a homossexualidade seria impeditivo e denegridora da expansão de uma pretensa raça pura.

Conforme Borrillo (2001), a recorrente experiência de ser alvo da homofobia,

6 Surgido em função da luta histórica da burguesia para sobrepujar os entraves que a ordem feudal contrapunha ao livre desenvolvimento da economia, o liberalismo tornou-se uma corrente doutrinária de importância fulcral na vida política, econômica e social dos estados modernos. Liberalismo é um pensamento político e econômico que, em suas formulações originais, preconizava a circunscrição do poder estatal em proveito da liberdade individual. Fundamentado nas teorias racionalistas e empiristas do Iluminismo e no crescimento econômico decorrente da industrialização, converteu-se, desde o final do século XVIII, na ideologia burguesa em sua peleja contra as estruturas que objetam ao livre tramitar das forças econômicas e à participação da sociedade na gestão do Estado (Stewart Jr., D. *O que é Liberalismo*. 5 ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1995).

7 Stalinismo é um conceito usado para dizer respeito à teoria e à prática sócio-política vinculada ao governo comunista instaurado por Yosif Visariónovich Dzhugashvili na extinta União Soviética. O termo é empregado pelos críticos à figura de Stalin (pertencentes, na maioria das vezes, à tradição marxista e comunista) em relação a uma modalidade de governo ou regime de aspectos altamente personalistas, algumas vezes beirando o despotismo. Ademais da União Soviética, o stalinismo foi implantado, não literalmente, em países com uma classe trabalhadora empobrecida e espoliada, com uma burocracia gigantesca e corrupta. No entanto, também se mostrou fortemente ditatorial, contrariando, assim, as diretrizes de auto-gestão propugnadas por outras vertentes do socialismo (Dortier 2006). Exemplo de sistema político stalinista hoje em dia seria a Coreia do Norte.

8 O risco de internacionalização do comunismo, após a Revolução Russa de 1917, foi um dos responsáveis pelo aparecimento de governos fortes e ditatoriais em praticamente todos os países da Europa. Enquanto em alguns lugares ocorreu apenas um endurecimento quanto aos grupos socialistas, em outros se instalaram formalmente ditaduras cujas ideologias ou se opunham frontalmente às propostas comunistas (nazismo) ou buscavam neutralizá-las com práticas de segurança nacional baseadas num projeto político com intenso apelo às massas e à classe média (o Fascismo de Mussolini, o Justicialismo de Perón, o Sindicalismo de Vargas). Outro fator importante para a ascensão do Nazismo foi o enfraquecimento econômico da Alemanha frente à Inglaterra e, sobretudo, à rápida decolagem da economia norte-americana que, na década de 1910, já suplantara a europeia.

especialmente desde a infância, pode conduzir à internalização da mesma, que é a introjeção inconsciente de hostilidade contra sua própria orientação o que tem como consequência baixa autoestima e até outros comportamentos mais sérios, como o alcoolismo ou a exposição a situações de risco (relações sexuais sem preservativo, ‘programas’ com desconhecidos, etc.).

Nestes termos é que se faz urgente reavaliação das práticas e dos discursos educacionais (didáticas, currículos), pois a homofobia é uma construção social decorrente da sociedade mais ampla, comum a outras instâncias socializadoras (igreja, família, esporte) e que pode ser reproduzida nas instituições escolares, sustentando a lógica dicotômica sexista e propalando a heterossexualidade compulsória (Louro 1997). Tal paradigma sociocultural binarista classifica, hierarquiza, subordina e exclui um dos pólos – o feminino, os afeminados, os homo e bissexuais. No ambiente escolar, a homofobia geralmente se materializa em agressões verbais e físicas, gerando isolamento, transtornos e sofrimento psíquico, causando evasão escolar, repetência ou até mesmo fobia em relação àquele contexto, provocando trauma em relação às instituições de ensino que pode durar toda a vida. No que tange aos docentes, a conduta mais comum é considerar que gracejos e chacotas são brincadeiras inocentes, negligenciar as situações de *bullying* ou, o que mais grave, até mesmo praticar ações (verbais geralmente) violentas contra esses indivíduos.

Há estreita relação entre homofobia e misoginia, e essa imbricação é alicerçada pelo heterossexismo. Assim, a classificação dos indivíduos é construída em nossa sociedade entre masculino e feminino. Logo, a homossexualidade põe em risco a estabilidade fragilmente mantida das identidades sexuais e de gênero<sup>9</sup>, ambas estruturadas pela díade homem/mulher. A homofobia serve para institucionalizar o heterossexismo, neste sentido, misoginia e homofobia são diferentes lados do mesmo processo social; ambos tentam ‘defender’ a sexualidade tradicional e o patriarcado de mudanças e questionamentos, ambos são práticas sexistas. Em sociedades latinas a diferenciação masculino/feminino é até mais importante do que a hetero/homossexual, daí a maior violência para com a homossexualidade passiva e/ou os homossexuais afeminados. Reflexo disso é que México e Brasil são as nações que apresentam maiores índices de assassinato contra homossexuais masculinos (Smigay 2002).

No tocante aos parâmetros que identificariam as vítimas da discriminação homofóbica, de acordo com Michel Foucault,

<sup>9</sup> Ou relações sociais entre os sexos; diz respeito às diferenças de comportamento, pensamento, valores, papéis sociais, ao exercício do poder e acesso aos bens econômicos, entre outros aspectos, que são criados pelas várias sociedades a partir das diferenças anatômicas entre homens e mulheres. Assim, a masculinidade e a feminilidade se apresentam como distintas não por questões biológicas, mas porque as pessoas são educadas, aculturadas, socializadas enfim, de diferentes maneiras de acordo com o sexo biológico (Dortier 2006).

(...) é necessário não esquecer que a categoria psicológica, psiquiátrica e médica da homossexualidade constituiu-se no dia em que foi caracterizada (...) menos como um tipo de relações sexuais do que como uma certa qualidade da sensibilidade sexual, uma certa maneira de interverter, em si mesmo, o masculino e o feminino. A homossexualidade apareceu como uma das figuras da sexualidade quando foi transferida, da prática da sodomia, para uma espécie de androginia interior, um hermafroditismo da alma (Foucault apud Rios 2009:66).

Ainda sobre a interseccionalidade do preconceito homofóbico e o de gênero o estudo de Richard Parker (2002) é pródigo em demonstrar como a desigualdade de gênero é ainda mais ostensiva com homossexuais afeminados e com transexuais. Com efeito, se hoje são inaceitáveis piadas, por exemplo, com negros ou judeus, ainda se admite, sem maiores problemas, chacotas e gracejos envolvendo a orientação sexual, como podemos vislumbrar nos meios futebolísticos. Isso se daria porque, segundo esse autor, a homossexualidade afronta de maneira radical os pilares heterossexuais da família cristã ocidental e a dualidade dos discursos de gênero.

Diante disso, o combate à homofobia pede, ademais do questionamento dos pressupostos que já vem sendo criticados pelo feminismo, que se interrogue também a heterossexualidade compulsória como regra de normalidade. Assim, para abolir a homofobia enraizada na cultura e nas instituições, como é o caso da escola, é necessário ultrapassar a visão de que heterossexualidade e homossexualidade são posturas/práticas/desejos estanques e hierarquizadas, identidades sexuais que se excluem. Estudos com estudantes do ensino médio revelaram que, numa escala de mais ou menos grave, 'bater em homossexuais' é visto como menos sério que envolvimento com drogas ou roubo, por exemplo (Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos 2003).

## DIREITOS HUMANOS E O COMBATE À DISCRIMINAÇÃO

O enfrentamento da homofobia e de outras práticas discriminatórias exige suporte jurídico anti-discriminatório e ações educativas, visto que a lei deve se basear no princípio da igualdade dos indivíduos e no respeito à multiplicidade humana. Discriminação, na jurisprudência, designa a concretização, nas relações sociais e/ou intersubjetivas, de atitudes arbitrárias, parciais, comissivas e/ou omissivas oriundas do preconceito e que violam os direitos fundamentais de determinados indivíduos e/ou grupos (Conselho Nacional de Combate à Discriminação 2004). Consequentemente, a análise da discriminação sob o viés jurídico necessita dos conceitos sociológicos, aspecto ainda pouco aprofundado nas discussões correlativas a essa problemática. A discriminação, nessa perspectiva, diz respeito à reprovação formal da violação ao princípio da igualdade de todos perante a lei, o que deve alicerçar as relações entre as pessoas.

O conceito de discriminação elaborado pelo Direito Internacional acerca dos Direitos Humanos é muito profícuo nesta compreensão, pois engloba todo tipo de distinção, exclusão, cerceamento, restrição ou predileção que tenha o objetivo ou o efeito de neutralizar ou impedir o reconhecimento, a vivência igualitária dos Direitos Humanos e das liberdades essenciais do ser humano. Sobre isso, são os movimentos sociais, a produção acadêmica e os grupos, enfim, a sociedade que devem pressionar as instâncias formuladoras do ordenamento legal daquela sociedade, ou seja, o Direito não pode contrariar a lei, não obstante seus profissionais não concordem com ela. Logo, como resultado da sociedade que representa, o sistema legal e jurídico brasileiro é, em muitas ocasiões, discriminador em relação aos indivíduos e/ou grupos que distam da norma heterossexista, concedendo tratamento diferenciado àqueles que se enquadram nas normas de gênero e de sexualidade.

A exigência para que uma prática ou discurso social seja qualificado como discriminatório, do ponto de vista jurídico, é que contrarie o Direito vigente num dado contexto. Portanto, não é preconceito caso essa discriminação esteja prevista no sistema legal de certa sociedade ou, ao contrário, não esteja explicitamente posta como crime. No que tange à discriminação por orientação sexual, ainda persistem posturas que pretendem justificá-la, fato que praticamente desapareceu em se tratando do antissemitismo e do racismo, por exemplo. Não obstante, principalmente a partir da academia e dos movimentos sociais, surgem críticas ao caráter ilícito do preconceito decorrente da orientação sexual que agridem direta ou indiretamente valores básicos e garantidos tanto pelo Direito Internacional quanto pelo Direito Constitucional Brasileiro, quer física quer simbolicamente,

a violência física, mais visível e brutal, atinge diretamente a integridade corporal quando não chega às raízes do homicídio. A segunda forma (...), não-física, não por isso menos grave e danosa, consiste no não reconhecimento e na injúria. (...) nega valor a uma forma de ser ou de viver (...) (Rios 2009:72).

A homofobia, mesmo quando manifesta indireta e não intencionalmente, evidencia que existe discriminação por orientação sexual toda vez que, propositalmente ou não, houver algum tipo de prejuízo aos direitos fundamentais, quando desautorizar ou ferir qualquer modo de ser/viver que fuja da heterossexualidade padrão. A discriminação pode se manifestar de três modos: 1) explicitamente, 2) na aplicação da lei ou na 3) criação de alguma medida ou de algum tipo de tratamento. Um exemplo da primeira modalidade seriam as recentes pichações homofóbicas em muros de cidades como São Paulo ou Porto Alegre feitas por grupos neonazistas. A discriminação na aplicação da lei acontece quando, independentemente da vontade do instituidor da medida, uma diferenciação se dá na execução da medida.

Exemplo do segundo tipo: a Administração Pública introduz, num concurso público, um item constitucionalmente ilícito através de um procedimento teoricamente neutro, um exame psicotécnico, por exemplo. Finalmente, a discriminação pode ocorrer na própria elaboração da legislação, mesmo que do seu texto não se possa deduzir, literalmente, a diferenciação prejudicial. Uma ilustração é a exigência de curso superior para o ingresso num cargo que não demanda tal nível de formação; indiretamente tal critério irá excluir muitas pessoas negras, pois como é sabido e mostrado pelo IBGE, quanto maior o grau de escolaridade da população menor é o percentual de população negra.

Exemplo claro de homofobia no Direito nacional é o artigo 235 do Código Penal Militar, que ilustra o terceiro tipo. Tal legislação pune as práticas sexuais heterossexuais dentro dos estabelecimentos militares de forma mais branda do que as práticas homossexuais. Apenas essas últimas seriam passíveis de denegrir a imagem da carreira militar, enquanto os ‘atos libidinosos’ heterossexuais não trazem, subjacentes, condenações morais, ‘somente técnicas’: simplesmente são proibidos de serem praticados naqueles ambientes. No âmbito macropolítico, o veto da cartilha Kit Anti-Homofobia pelo governo federal também pode ser entendido nesse sentido, além de apontar para a ausência de laicidade do estado brasileiro perante pressões da base parlamentar de evangélicos fundamentalistas.

Mesmo quando não há intenção consciente, a discriminação é um fenômeno que lesa direitos humanos de maneira objetiva. O enfrentamento dessas práticas então demanda, além da reprodução de suas manifestações intencionais, a atenção para sua reprodução inconsciente. A discriminação indireta é um dos mecanismos mais frequentes e, por isso mesmo perigoso, de concretização do preconceito, pois ‘se esconde’ por trás de fenômenos (decisões e/ou textos legais) aparentemente neutros. Em culturas heteronormativas, comportamentos individuais e procedimentos institucionais formais e informais endossam, permanentemente e de forma não perceptível, a regra da heterossexualidade hegemônica como padrão sócio-cultural, anulando a plena vivência dos direitos fundamentais e o reconhecimento daqueles que não estão ajustados a esse parâmetro heterossexista.

Nesse sentido, a discriminação indireta se vincula à discriminação institucional. Atenta-se, portanto, para o contexto legal e organizacional como manancial dos preconceitos e discriminações mesmo quando certa instituição, por exemplo, rejeita, conscientemente, o preconceito. Instituição aqui “(...) abarca desde as normas formais e as práticas informais das organizações burocráticas e dos sistemas regulatórios modernos, até as pré-compreensões mais amplas e difusas, presentes na cultura e não sujeitas a uma discussão prévia e sistemática” (Rios 2009:77). Portanto, ao se enxergar a discriminação indireta, percebemos como a heterossexualidade é aceita como norma/normal, como a única balizadora da elaboração das instituições sociais. Percebe-se que não existem neutralidade nem imparcialidade na construção dos fenômenos sociais, aqui incluídas as

leis, religiões, educação, etc. Com efeito, essa dinâmica faz com que os heterossexuais (e os homens, os brancos, etc.) não vejam que sua orientação sexual é um elemento conformador da realidade.

A importância da educação na promoção e conscientização sobre os Direitos Humanos se dá porque, dentre os direitos básicos do ser humano garantidos pela Constituição Federal, a educação é, com todos os percalços, o mais democrático, o que mais atinge a população, inclusive as parcelas mais marginalizadas. Desse modo, o ambiente escolar não pode ser neutro em relação à divulgação dos Direitos Humanos e ao respeito à diversidade de identidades e de comportamentos (Brochado, Abreu e Freitas 2009). Logo, as políticas públicas voltadas à educação têm como papel discutir os preconceitos culturalmente dados e efetivar a real equidade entre os indivíduos, questionando as normas quando essas se mostram autoritárias e opressoras, violadoras dos Direitos Humanos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que discriminação é a violação dos direitos humanos fundamentais, a análise dessa dinâmica na perspectiva mais abrangente dos aportes do Direito, provê elementos importantes para a escola e seus profissionais. Um exemplo de atuação jurídica contra a discriminação é a anulação da censura judicial contra laudos psicológicos que rotulam homossexuais como incapazes para o acesso a certos cargos públicos baseados exclusivamente na orientação sexual. No caso do campo educacional, tal empreitada é levada a cabo na adoção de parâmetros curriculares e de cursos de formação de docentes atentos e respeitosos às várias manifestações e identidades sexuais no contexto escolar e pelo conhecimento das leis por parte das pessoas que ali atuam, pois a escola não pode ignorar o que foi conquistado pela sociedade e regulado pela sua Carta Magna.

Além disso, o cenário anteriormente descrito destaca a centralidade dos processos educativos (já que socializadores e formadores de primeira ordem) no combate aos inúmeros preconceitos – o racismo, o sexismo e a homofobia, entre outros – promovendo práticas que privilegiem a construção de uma sociedade equânime e de cidadãos cientes de seus Direitos Humanos e respeitosos (mais que tolerantes) em relação aos comportamentos diferentes. Conforme visto, a escola – seus profissionais, os pais e o alunado – reflete o desconhecimento social generalizado de que discriminar é uma forma de violência e, como tal, passível de punição perante a jurisprudência atual de nosso país. Além disso, vimos que há relativo despreparo dos/as educadores/as para lidar com tais situações no cotidiano, especialmente no que concerne à homofobia e à misoginia, daí que essas duas formas de preconceito foram mais frisadas nesse texto, tolerância e parcimônia essa que felizmente não é tão mais comumente aceita em relação ao racismo, por exemplo.

Em síntese, entender a intolerância (preconceito/discriminação) como algo que

não atinge somente uma pessoa, mas sim todo um grupo de pessoas que apresentam similares de comportamentos e de características físicas e/ou de personalidade mostra como tal elemento é pernicioso para o democrático pluralismo tanto almejado pela sociedade, pela escola e pelas instituições político-jurídicas brasileiras. Os efeitos da violação dos Direitos Humanos no ambiente escolar são bem conhecidos: evasão, repetência, violência, depressão, etc. Ademais não podemos nos esquecer que existem sanções/punições legais para aqueles que descumprem as leis vigentes em nosso país, portanto, respeitar os Direitos Humanos não é uma questão de ser 'bonzinho', uma caridade ou um favor para com o outro, é uma obrigação derivada do fato de sermos cidadãos de um país que coíbe tais atos.

Estar ciente favorece que os indivíduos exijam que sua integridade seja respeitada, solicitando aparato policial e jurídico quando se sentirem lesados nesse aspecto, daí a importância da escola na formação de sujeitos efetivamente cidadãos e cidadãs, sendo a escola um dos contextos dos mais importantes no enfrentamento da homofobia e da misoginia, porém, ainda subaproveitada nesse sentido, quer pela ausência de políticas públicas nesse sentido, quer pela carência de abordagem desses tópicos nos cursos de formação de professores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORRILLO, Daniel. *Homofobia*. Barcelona: Bellaterra, 2001.
- BROCHADO, Maria; ABREU, Décio; FREITAS, Natália. *Educação em Direitos Humanos: uma contribuição mineira*. Brasília: SEDH – Governo Federal, República Federativa do Brasil, 2009.
- CLEMENTE, M. *Fundamentos de Psicologia Jurídica*. Madrid: Pirâmide, 1995.
- COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: República Federativa do Brasil – Ministério da Educação – Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003.
- CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO. *Brasil sem Homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual*. Brasília: República Federativa do Brasil – Ministério da Saúde, 2004.
- DORTIER, Jean François. *Dicionário de Ciências Sociais*. Lisboa: Climepsi Editores, 2006
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- PARKER, Richard. *Abaixo do Equador: culturas de desejo, homossexualidade masculina e comunidade gay no Brasil*. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Assembléia Nacional Constituinte, 1988.
- RIOS, Roger Raupp. Homofobia na Perspectiva dos Direitos Humanos e no Contexto dos Estudos sobre Preconceito e Discriminação. In: JUNQUEIRA, Rogério D. (org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: MEC/UNESCO, 2009.
- SMIGAY, Karin E. Sexismo, homofobia e outras expressões correlatas de violência: desafios para a Psicologia Política. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, vol. 8, n. 11: 32-46, jun/2002.
- WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, vol. 9, n. 2: 460-472, 2001.



# HOMOFOBIA AND MISOGYNY AT SCHOOL: CONFRONTATIONS FROM HUMAN RIGHTS

## ABSTRACT

The text focuses the importance of considering, in Education, the need to implement a citizen formation which enable the individuals to know their fundamental Human Rights related to their gender conditions and sexual orientations and, thus, they can become empowered, therefore, appropriately respond to social conflicts arising from such issues. The paper specifically deals about the gender violence in scholar interactions, in this case, the misogyny and the homophobia because still there are some professionals of education complicit, negligent or even supporter homophobic and misogynistic behaviors. Certainly the society needs the policy and juridical demands to confront these crimes, nevertheless, isolated the public services don't succeed to restrict the violation of Human Rights concerned to sexual orientation, they must coexist with pedagogic strategies, curricula, permanent projections, not only searching to palliate the violation, but too intend to evict their occurrences.

## KEYWORDS

Human rights, education, homophobia, misogyny, discrimination.

## SUBMETIDO EM

Agosto de 2013

## APROVADO EM

Junho de 2014

## SOBRE A AUTORA

### ADLA BETSAIDA MARTINS TEIXEIRA

Doutorado em Culture Communication and Societies pela University of London; professora associada da Faculdade de Educação da UFMG e coordenadora do Grupo de Estudos sobre Gênero, Sexualidade e Sexo em Educação.

### MARCEL DE ALMEIDA FREITAS

Possui graduação em Ciências Sociais, Mestrado em Psicologia pela UFMG. Atualmente é doutorando pela Faculdade de Educação da mesma instituição.

AQUI ENTRE TODOS NÓS - SOBRE O TROTE DE MARÇO DE 2013 NA FACULDADE DE DIREITO DA UFMG  
MARCELO ANDRADE CATTONI DE OLIVEIRA  
DAVID GOMES

UM HERDEIRO BASTARDO? CONSIDERAÇÕES SOBRE O DEBATE RACIAL NA USP E SUA INFLUÊNCIA  
NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA DE KABENGELE MUNANGA  
VIVIANE ANGÉLICA SILVA

(RE)DESCOBRINDO AS (IN)DIFERENÇAS: AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
UBERLÂNDIA  
ADRIANA CRISTINA OMENA DOS SANTOS

VIOLÊNCIA E RELAÇÕES DE INTIMIDADE NO ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL: REPRESENTAÇÕES  
E PRÁTICAS  
JOSÉ MANUEL MENDES  
MADALENA DUARTE  
PEDRO ARAÚJO  
RAFAELA LOPES

NENHUMA DAS ALTERNATIVAS: RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO NO EXAME NACIONAL DE  
DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL  
RENATA PASCOTI ZUZZI  
JORGE DORFMAN KNIJNIK  
CLEBERSON TAVOLONE BATISTA

LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LAS UNIVERSIDADES COLOMBIANAS  
LEIDY JOHANNA ORREGO COLORADO  
GLADYS ROCÍO ARIZA SOSA

DISCURSOS DISCRIMINATÓRIOS COMO EXPRESSÃO DE VIOLÊNCIA  
MARESSA DA SILVA MIRANDA

O “ARMÁRIO” DA UNIVERSIDADE: O SILÊNCIO INSTITUCIONAL E A VIOLÊNCIA, ENTRE A  
ESPETACULARIZAÇÃO E A VIVÊNCIA COTIDIANA DOS PRECONCEITOS SEXUAIS E DE GÊNERO  
HENRIQUE CAETANO NARDI  
PAULA SANDRINE MACHADO  
FREDERICO VIANA MACHADO  
LETÍCIA ZENEVICH

UNIVERSIDAD, CÁRCEL Y MUJERES: AVATARES DE UNA RELACIÓN DIFÍCIL  
CAROLINA CRAVERO BAILETTI

LUTAS POR RECONHECIMENTO, DESRESPEITO E UNIVERSIDADE: A ATUAÇÃO DOS COLETIVOS  
UNIVERSITÁRIOS DE DIVERSIDADE SEXUAL PARA O ENFRENTAMENTO À HOMOFOBIA  
INSTITUCIONAL  
JULIÃO GONÇALVES AMARAL

NEGROS E NEGRAS NA UNIVERSIDADE E O DESAFIO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS  
FRANCISCO MARCELO DA SILVA

HOMOFOBIA E MISOGINIA NA ESCOLA: ENFRENTAMENTOS A PARTIR DOS DIREITOS HUMANOS  
ADLA BETSAIDA MARTINS TEIXEIRA  
MARCEL DE ALMEIDA FREITAS