

# ISSO DAQUI NINGUÉM ME TIRA: RELAÇÕES DE RAÇA E GÊNERO POR MEIO DO COMPARTILHAMENTO DE TRAJETÓRIAS

NOBODY TAKES THIS AWAY FROM ME: RACE AND GENDER RELATIONS THROUGH THE SHARING OF TRAJECTORIES

\*Caio Morais Sena

Recebido em: 19/03/2020.

Aceito em: 27/10/2020.

## Resumo:

O artigo discorre sobre questões de raça e gênero e objetiva analisar, por meio de um relato de experiência de uma aluna do Centro Pedagógico da UFMG [1] durante uma aula de Sociologia, as emergências do debate em sala de aula sobre as estruturas históricas e sociais brasileiras. O relato e o processo de aprendizagem professor-aluno foram descritos por meio de Diário de campo e servem de material para este trabalho. Além disso, foram utilizados três obras de três autores base para a escrita e método de análise do artigo, sendo eles: “*A mulher na sociedade de classes*” de Heleieth Saffioti (1976), “*A Elite do atraso: da escravidão à Lava Jato*” de Jessé Souza (2017) e “*Racismo e sexismo na cultura brasileira*” de Lélia Gonzales (1984). Assim, com a ferramenta construída com os estudantes, o compartilhamento de trajetórias, novos caminhos pedagógicos e reflexões são apresentadas à disciplina de Ciências Sociais ao trabalhar os temas pautados junto à Educação de Jovens e Adultos.

**Palavras-chave:** Raça. Gênero. Educação de Jovens e Adultos. Trajetórias.

## Abstract:

The article discusses issues of race and gender and aims to analyze, through an account of the experience of a student at the Pedagogical Center of UFMG [1] during a Sociology class, the emergencies of the debate in the classroom about historical structures and Brazilian social institutions. The report and the teacher-student learning process were described through the field diary and are used as material for this work. In addition, three works by three basic authors were used for the writing and analysis method of the article, namely: “The woman in the society of classes” by Heleieth Saffioti (1976), “The Elite of backwardness: from slavery to Lava Jato” by Jessé Souza (2017) and “Racism and sexism in Brazilian culture” by Lélia Gonzales (1984). Thus, with the tool built with the students, the sharing of trajectories, new pedagogical paths and reflections are presented to the discipline of Social Sciences when working with the themes guided by the Education of Youth and Adults.

**Key Words:** Race, Gender, Youth and Adult Education, Trajectories

## 1. Introdução

Durante o ano de 2019, lecionei Sociologia no Centro pedagógico da UFMG para duas turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos) por meio do projeto de extensão PROEMJA [2]. Nas últimas semanas de aula,

com o conteúdo já quase todo “construído”/trabalhado, quando tratávamos sobre os sentidos da educação e a importância da escola, em um pequeno adendo na temática principal que discutíamos — o surgimento do Movimento

Negro no Brasil —, uma das alunas, de uma das turmas, diz segurando a sua mesa:

Isso daqui ninguém me tira. Meu pai, que era preto bem preto “fessô”, sabe? Sempre falava comigo que a gente devia estudar porque pra gente que é preto, o estudo é o que ninguém tira da gente. Eu que não dei muita atenção ao que ele falava quando era nova, só queria saber de namorar. Mas a vida ensina a gente que tiram mesmo (tudo da gente) e eu to aqui de novo porque isso do estudo ninguém tira da gente não e eu só “tô” aprendendo isso agora [3].

Calado por um tempo, absorvo tudo aquilo que a aluna havia dito. Acho que ela não se deu conta da importância do que havia falado. Ao escrever “absorvo tudo”, referindo a pensamentos e reflexões ocorridas no momento, tomo o cuidado de explicitar aqui tanto o que se passava em sala, quanto o que se passava apenas comigo, que, timidamente, começava a pegar alguns textos da disciplina — Sociologia Brasileira [4] — para ler ao longo da semana de forma que esse conteúdo não se acumulasse. Talvez o diferencial presente na aula e desse trecho do diário de campo, foi sobre a capacidade da aluna em conseguir trazer esse “eu” que era só meu, para aquele espaço coletivo, o da sala de aula, por meio de seu relato.

Torna-se importante também trazer a própria forma como se apresentou essa aluna nos primeiros dias de aula: preta, em torno de 60 anos, ex bibliotecária, que adora dançar e costurar vestidos para os bailes de meia idade. Em sua auto apresentação, a aluna expõe para além de questões estruturais, gostos, jeitos e a forma como se vê e se coloca para o mundo, demonstrando que, caso surgisse em outro espaço, um discurso vocalizado por uma outra pessoa, com vivências parecidas, ele não seria o mesmo,

mas evocaria um “lugar comum”. Seu discurso parte de uma vivência que aciona esse lugar comum, que faz referência a experiências compartilhadas historicamente e que a coloca em uma posição específica, em um “lugar de fala” que nos permitiu associar as suas vivências as temáticas trabalhadas em sala, e também nos provocou sentir e sermos afetados pelo discurso (RIBEIRO, 2017, p. 34). Consequentemente, a genialidade não foi “escutada” e assimilada por nós que ali estávamos apenas em relação ao conjunto de palavras ditas, como algo solto, mas sim pelo que estava sendo colocado em discussão pela educanda, pela abertura em compartilhar um pouco de sua vida e, principalmente a forma como aquele relato se situou nas discussões realizadas.

Como apresentado por Djamila Ribeiro em seu texto “O que é lugar de fala?” (RIBEIRO, 2017, p.32), ao usar a palavra “discurso” é importante lembrar a ideia foucaultiana de que a fala e o que é dito não deve ser pensado como uma mera junção de palavras que geram um sentido final, mas sim como uma estrutura discursiva já presente no imaginário social das pessoas, de um imaginário social gerador desse discurso, ou seja, em destacar a qualificação do termo como inerente às relações de poder e de controle existentes no contexto ao qual está inserido (RIBEIRO, 2017, p. 32). Por isso, apesar de partir de uma experiência individual, a aluna faz referência a um lugar comum que estrutura a potencialidade de seu discurso.

Após uma semana do ocorrido, me deparo com a necessidade de escrita e aprendizagem para a disciplina Sociologia Brasileira. Novamente é realizada em sala a leitura de Gonzales (1984), com toda a sua liberdade de escrita em “Racismo e sexismo na cultura brasileira”.

Nessa obra quase falada por sua facilidade de leitura, a autora trata a questão da ciência, da construção racista desde o primeiro ponto: “Cumé que a gente fica?” — questão colocada em seu texto como se contasse uma história, assim como faço aqui, de um outro encontro de corpos, em um outro momento que não foi qualquer, muito menos aleatório, mas que faz sentido dentro da construção social racista e sexista presente naquele momento. De forma sucinta, o questionamento de quem fala e como fala vem como ponto de incômodo devido ao sentido inerente que os acontecimentos carregam em uma sociedade pautada em classe, raça e sexo. Assim, Gonzales (1984) coloca sucintamente dois pontos: Quem está fazendo as perguntas de pesquisa? Quanta importância é dada a esse saber científico que tanto sabe, mas se recusa a aprender com outros?

Essas Perguntas nos levam novamente ao discurso da aluna de forma a reificar a importância em contexto de Educação de Jovens e Adultos. As rédeas do discurso, que em uma sala de aula estão em constante disputa, seja pelas narrativas entre diferentes saberes ou até mesmo entre os atores ali presentes, seja nas relações professor-aluno ou aluno-aluno, são tomadas quando a educanda mobiliza esse lugar comum de experiências para a formulação de sua fala.

A questão da educação e da configuração familiar patriarcal colocada na obra de Saffioti (1976) em “A mulher na sociedade de classes: Mito e Realidade”, e o sistema fundante de nossa sociedade - a escravidão -, tomam conta de meus pensamentos que pairam em contraste ao relato da aluna. Por conseguinte, a questão que permanece é a capacidade da sociedade patriarcal brasileira de impedir

mulheres de se educarem em nome da manutenção da hierarquia de sexos: modos de organização e diferenciação benéfica e inerente ao sistema patriarcal. Ou seja, tanto a aluna em sua fala como a autora em seus escritos se cruzam em um ponto crucial: que a educação foi privada às mulheres, que o processo de privação entre mulheres negras e brancas foi diferente, e que ambos os processos culminaram em um posterior acesso também diferenciado para esses dois grupos.

Tomando como foco desse trabalho a questão da educação, tanto permeada nos processos de socialização, construtor da sociedade, quanto uma educação excludente resultante de marcadores estruturais de raça e gênero que impediram o acesso a escola de determinados grupos. Por isso retorno a Souza (2017) que, em suas críticas, quando aponta autores brasileiros trabalhando a história da construção da sociedade brasileira por tópicos, e que não tomam como enfoque uma narrativa mais abrangente em que teríamos como pilar a formação, sustentação e permanência do sistema escravista, e de suas consequências, pois, mesmo depois de seu fim, a sociedade brasileira nunca dele conseguiu se desvincular.

A aluna conseguiu, em um pequeno relato, além de educar a minha atenção ao que estava sendo construído em sala, direcionar essa atenção às suas vivências e sensibilidades (INGOLD, 2016), como poucas vezes vivenciei em outras experiências de ensino e pesquisa. Por meio de seu discurso conseguiu condensar suas experiências, como elas se articularam com marcadores estruturais de raça e gênero, expondo consequências reais à sua vivência e permitindo a associação de seu relato a obras de autores como Saffioti, Souza e Gonzales

apresentados em sala de aula.

## 2. Da Vivência à discussão Teórica

A fala da aluna abre para um arcabouço de discussão sobre a consolidação histórica brasileira e a perpetuação de problemas sociais ainda existentes atualmente como preconceito e as desigualdades de raça, gênero e classe. Portanto, passaremos por uma discussão bibliográfica proposta por dois autores selecionados para trabalhar os marcadores sociais citados anteriormente.

Ao longo de sua obra “A mulher na Sociedade de Classes: Mitos e Sociedade”, Saffioti (1976) discute a acumulação da mais-valia sobre o trabalho da mulher; inserção da mulher no mundo produtivo; marginalização feminina com o advento do capitalismo: e a questão da reprodução (maternidade). Além disso, discute a exploração sexual da mulher negra a partir de uma lógica da casa grande e as relações entre os atores que compunham essa forma social de operar o cotidiano, por meio de opressões e hierarquias. Ao retomar o contexto brasileiro, a autora questiona a literatura que tentava entender a formação dessa sociedade a partir de parâmetros que levam em conta um processo feudal de organização social, além de descrever o processo de transformação feudal ao sistema capitalista não como um processo de transposições classificatórias de análise da situação das mulheres no Brasil, mas mostrar de onde surgem as transformações que, diretamente ou não, estão atreladas ao processo que insere o Brasil no contexto capitalista e burguês.

Durante o período pré-capitalista feudal, mulheres de segmentos de trabalhadores tinham a possibilidade de ser economicamente ativas, trabalhando em setores de

comércio, por exemplo. No entanto, mesmo assim eram socialmente vistas como frágeis, e esperava-se delas um comportamento submisso e dócil. Enquanto o trabalho feminino agia de forma a garantir a ociosidade das camadas dominantes, o mesmo ainda era visto como minimamente necessário (SAFFIOTI; 1976).

Com o desenvolvimento de uma economia urbana e fabril, o emprego feminino passa a encontrar barreiras. A transição para o capitalismo ocorre com uma progressiva marginalização da mulher em relação ao setor produtivo. O trabalho feminino, já anteriormente encarado como secundário, passa a ser situado na periferia do sistema de produção. Dessa forma, a mulher encontra-se em posição desfavorável no nível estrutural (afastada das forças produtivas) e no nível super-estrutural (socialmente vista como inferior) (SAFFIOTI; 1976).

Ademais, a sub-valorização social da mulher anterior ao capitalismo permite, no período de transição, a intensificação da exploração da mão de obra feminina na medida em que o trabalho feminino era menos remunerado que o masculino, propiciando uma acumulação de capital ainda mais intensa. Seguindo a obra, a autora aponta para a relação entre classe e gênero, em que o homem proletário age sobre a mulher proletária atendendo aos interesses da classe burguesa masculina na medida em que age de forma a dominá-la. Desse modo, a mulher do proletariado sofre duplamente pela sua classe e seu sexo, sendo essa exploração diretamente vinculada aos interesses capitalistas (SAFFIOTI, 1976).

Para além disso, Saffioti (1976, p. 205) discute a questão da maternidade, explicitando a relação entre a dominação masculina, funções reprodutivas exercidas pelas

mulheres e a divisão sexual do trabalho. Para a autora, o trabalho doméstico é invisibilizado por não ser considerado um trabalho produtivo, ou seja, que gera mais-valia. Assim, o patriarcado desvaloriza o trabalho doméstico, ignorando sua importância dentro do sistema capitalista, propositalmente, mesmo que a dedicação do homem ao trabalho produtivo, que gera mais-valia, só foi possível devido a permanência da mulher no trabalho doméstico. Assim, a maternidade é constantemente acionada como fator central da marginalização profissional da mulher, transformando fator biológico em consequência social. A vida dupla feminina e um não adequamento das condições de trabalho às necessidades ligadas à maternidade fazem com que as mulheres tenham que hierarquizar os fatores de sua jornada dupla, priorizando, na maioria das vezes, as obrigações domésticas em detrimento das obrigações profissionais. Ou seja, a questão de classe atravessa tal problema na medida em que possibilita apenas a uma camada específica da população feminina relegar o cuidado dos filhos a outrem ou mesmo a negar a maternidade (SAFFIOTI; 1976).

Portanto, Saffioti (1976) muda seu foco e passa a analisar a posição da mulher na sociedade brasileira do período colonial. Conseqüentemente, aponta para o fato de que tais relações de gênero se davam de forma diferenciada, visto que o Brasil ainda não se configurava como uma nação capitalista, mas como um território a serviço da metrópole. Ao desenvolver sua obra a autora apresenta as diferenciações entre a posição da mulher branca das classes dominantes e da mulher negra escravizada, na medida em que a situação da mulher negra no Brasil distinguia-se da situação da mulher branca, visto que o seu papel social não

era apenas o de reprodutora ou trabalhadora, mas também o de “objeto” que tinha como função a satisfação dos desejos dos senhores brancos. Muito mais do que isso, a mulher negra era tida como mercadoria, enquanto à mulher branca era guardado o papel de ser frágil, responsável pela perpetuação da espécie e pelo âmbito doméstico.

Essa questão é explicitamente colocada quando trata de que mesmo que houvessem casos de mulheres brancas que tomassem frente da família em caso de morte ou ausência de seus maridos, havia também uma situação muito comum, a de uma ociosidade dessas mulheres brancas que não lidavam com as questões da família, como festas, filhos e outros pontos nos quais se esperava atividade dessas mulheres. Entretanto, as tarefas não deixavam de ser feitas e passam a ser desempenhadas pelas mulheres negras escravizadas que se inseriam dentro da casa dos senhores. Sendo assim, devido a não possibilidade das mulheres brancas dominarem os homens brancos, puderam ter a força de trabalho de homens e mulheres da classe dominada. Ou seja, aquilo que se esperava de relação de solidariedade das mulheres brancas em relação às mulheres negras era submetido à categoria de classe (SAFFIOTI; 1976).

A própria organização familiar do branco supunha a não-organização de uma família escrava. Dada a socialização da mulher branca para o desempenho dos papéis de dona-de-casa e mãe de família legalmente constituída, necessária se fazia a existência de uma classe de mulheres, com as quais os jovens brancos pudessem praticar as artes do amor anteriormente ao casamento. Assim, a escravidão satisfazia não apenas às exigências do sistema produtivo, mas ainda àquelas impostas pela forma de colonização adotada e às de uma família branca na qual à mulher cabia, precisamente, o papel

de mãe da prole legítima. (SAFFIOTI, 1976, p. 91)

Para acompanhar a obra da autora referida acima, é pertinente trazer o posicionamento de Jessé Souza em seu primeiro capítulo da obra “*A Elite do Atraso*” (SOUZA; 2017) em que coloca o apontamento do culturalismo racista existente em algumas obras como “*Casa grande & senzala*” de Gilberto Freyre (2003) quando este defende que o processo de colonização brasileira foi pautado por uma transposição cultural europeia à realidade cultural do país colonizado, transposição essa que atinge o senso comum do brasileiro no que diz respeito à formação dos costumes, hábitos e crenças dessa população. Ou seja, a delimitação proposta por Freyre, associa teorias que atribuem os problemas do Brasil a um caráter social contínuo dos problemas existentes em Portugal, cuja coroa portuguesa transfere o foco do problema não para o que consolidava como instituição brasileira, mas aos costumes dos colonos que foram absorvidos pelos nativos e que passam a ser responsáveis pela continuidade da corrupção e das desigualdades no Brasil.

Assim, com a consolidação da ideia do “Culturalismo racista” presente na obra de Freyre, temos a instalação de uma imaginação coletiva, dada pelo próprio fato histórico que transpõe ao Estado responsabilidade pela continuidade da corrupção e manutenção das desigualdades presentes na sociedade brasileira. Na movimentação do tempo, as relações de poder colocadas como independentes do Estado, ou seja, praticadas por uma elite opressora e exploradora, permanecem absolvidas no imaginário coletivo, perpetuando a dominação econômica da elite e o racismo nas nossas instituições.

Jessé Souza (2017) também critica outros autores brasileiros, como Raymundo Faoro e Sérgio Buarque de Holanda, abordando as repercussões dos escritos dos mesmos ao influenciar o imaginário social brasileiro em uma análise histórico-social que impediria a visualização das estruturas de opressão privilegiando as classes superiores, e assim, justificando as desigualdades do país que perpassam a maioria da população.

Para além disso, Souza (2017) coloca autores sequentes como ratificadores dessa fonte de pensamento como Fernando Henrique Cardoso, que reforça por meio do “jeitinho brasileiro” a dominação cultural da elite. Isso ocorre pois teorias como a do “jeitinho brasileiro” presentes na Sociologia Brasileira anterior a Souza desatam as estruturas sociais de estruturas históricas racistas, sexistas e classistas fundantes do país, possibilitando ao longo da história a consolidação da narrativa onde o “vilão” é o Estado e não a de um processo histórico pautado em desigualdades estruturais. Assim a culpabilização do Estado é utilizada por aqueles que possuem o monopólio do poder simbólico, a elite, a seu próprio benefício, desviando o foco de si mesmos que deveriam ser responsabilizados pela perpetuação das desigualdades existentes. O não atrelamento da figura do Vilão àquele que realiza de forma constante a tentativa de manter de estruturas opressivas, passa a ser associada a corrupção do Estado deixando o real protagonista - a Elite -, livre da responsabilidade.

Em sua obra, ao continuar com as referências aos autores fundantes/tradicionais do pensamento Sociológico Brasileiro Jessé Souza continua a apontar os consequentes erros analíticos iniciados pela perspectiva equivocada de Freyre. Novamente Souza (2017) faz uso de “*Casa Grande*

e *Senzala*” (FREYRE; 2003) como forma de dismantelar a lógica que o próprio Freyre diz a respeito da miscigenação e do personalismo brasileiro, pretendendo demonstrar o caráter violento e sadomasoquista que permeou os contrastes socioculturais do país, e reforçando como a dominação e o ato de tirar o caráter de humano de pessoas escravizadas se fazia presente no texto de Freyre. Assim, a delimitação Freyriana do conceito “raça” no Brasil é, para Souza (2017), uma ignorância constituída de tal modo que nos dá a impressão que o processo histórico foi menos cruel e opressor para um determinado grupo populacional, o grupo das pessoas que foram escravizadas e suas gerações futuras que tiveram suas vivências afetadas.

Ademais, o autor no capítulo “A corrupção real e a corrupção dos tolos: uma reflexão sobre o patrimonialismo” (SOUZA, 2017, p. 181), evidencia como a narrativa legitimada pela academia, atrelada à figura do homem cordial e do patrimonialismo, faz-se expressamente útil a uma classe elitizada. A classe dominante a partir dessas narrativas nos faz crer que os defeitos da nossa sociedade são motivados pela moral “inferior” e corrupta presente em cada indivíduo desse corpo social. Assim, como consequência da legitimação desse pensamento, até mesmo atualmente, o ato de personificar a corrupção em figuras políticas como os “ladrões que roubam o país”, mesmo que ela ocorra de maneira arbitrária e partidária em última instância, acaba por ajudar na perpetuação de narrativas benéficas a elite pois a retira do foco e a protege de seus outros atos a favor da continuação do sistema opressivo vigente. Ou seja, não se pensa na corrupção do Mercado, apenas na corrupção do Estado, o culpabilizando pelo mantimento das desigualdades.

Obviamente, de modo muito conveniente, a instância do mercado é tornada invisível e só resta o Estado como amálgama institucional e prolongamento do jeitinho supostamente brasileiro do homem cordial. É a crítica mais desprovida de consequências práticas que se pode fazer e, ao mesmo tempo, a que aparenta maior radicalidade. Investe-se contra uma elite abstrata que pode ser todos e ninguém, inclusive o próprio ministro, mantendo-se a consciência tranquila e ganhando a boa vontade de qualquer plateia. (SOUZA, 2017 p.186)

Por isso, a implementação e burocratização de Instituições como o Estado e a própria constituição do sistema capitalista no Brasil fizeram emergir mudanças na sociedade brasileira, que apesar da ilusão de modernização do país não concretizou a população brasileira como “moderna” já que essas instituições se basearam e ajudaram na permanência da escravidão e do sistema de desigualdades vigente (SOUZA, 2017, p. 57). Para mais, essas mudanças corroboraram para repensar preceitos da moral e da ética brasileira mostrando que, a partir do momento em que nos atrelamos como sociedade, fomos fundados como vítimas da implementação de um imaginário social idealizado que não expõe as injustiças das estruturas de classe, raça e sexo dos sistemas que nos constroem em coletividade. Segundo Souza (2017, p.9) necessitamos entender como a manipulação por parte da elite ocorreu e se sustentou no processo histórico, um problema que mascara e se insere na história dos brasileiros, e que pode significar uma melhor análise, mais rente e condizente com a própria realidade atual dos nossos problemas sociais. Isto é, ao perpetuarmos uma realidade escravista estamos nos distanciando da solução do real problema.

### 3. A Vivência como Denúncia

Assim como as amarras da sociedade brasileira, ou melhor, fortes correntes postas pelo sistema de escravidão e os seus desaguamentos, dos quais não nos desvinculamos (SOUZA; 2017, p. 10), possuímos tanto a fala da aluna no início do trabalho, como no texto “Racismo e sexismo na cultura brasileira” de Lélia Gonzales (GONZALES; 1984) marcadores de acusação de duas estruturas, sendo elas, sexo e raça, que compõem junto à classe, as lógicas sociais de relações opressivas. Ressalta-se para o uso de sexo neste trabalho ao invés da categoria gênero, seguindo Saffioti (1976), e a condição material desse quesito na estruturação hierárquica das sociedades ocidentais.

O relato da aluna, em sua vivência como mulher, pobre e negra, excluída do sistema educacional, reprodutor de estruturas (NOGUEIRA & NOGUEIRA; 2002), expõe um dos motivos de seu acesso à escola não ter sido concretizado que, segundo ela seria a vontade excessiva de namoro quebrando com a ideia retificada das opressões que sofreu em sua trajetória de vida. Consequentemente, ao partir desse lugar individualizado e de outras motivações para o delineamento de sua vida da forma como foi, a aluna também trás marcadores de raça e gênero. O primeiro marcador, raça, aparece quando ela menciona que o processo educativo ao qual estava fazendo parte, na Educação de jovens e adultos, não poderiam ser retirados dela. Já o segundo marcador, o de gênero, é demonstrado ao evidenciar que ao seguir seus caminhos, a aluna teve que realizar uma escolha entre namorar e estudar de forma a se entender que para ela escolher ambos, estudar e namorar, não era uma opção naquele momento para uma mulher.

A aluna passa livremente entre os limites do estrutural e do individual abarcando ambas as possibilidades à medida que o debate em sala, suscitado por seu relato, continua. Ressalto que outros momentos em sala de aula permitiram que acompanhássemos alusões à situações que os nossos olhos não nos permitam ver, e que, certamente, se resumem na essencialização das opressões sociais discutidas com os alunos a problemas estruturais.

Temos, por exemplo, o relato de outro aluno que ao compartilhar suas experiências se sentiu essencializado a uma estrutura, no caso na questão da raça, mobilizando outros possíveis mundos como o da sorte e dos caminhos religiosos, que não se concretizam apenas quando são postos em análise. Ou seja, essas outras possibilidades de entender trajetórias quando foram colocadas nos lembrou como esse modelo estrutural e das representações proposto em sala era limitado e ignorava questões outras importantes para esses alunos (INGOLD, 2016, p. 410). Portanto, da mesma forma como na fala da primeira aluna foi possível observar, o segundo aluno teve o mesmo cuidado em não excluir as questões estruturais que perpassaram sua vida ao construir seu discurso, ao mesmo tempo em que reconhece outras possibilidades explicativas, demonstrando que ambos transitaram entre linhas individuais e estruturais em suas análises e que a junção das possibilidades de análise da própria vida são complementares.

Por isso se torna necessário trazer perspectivas como a colocada por Jessé Souza, em que processos de invisibilização das opressões e estruturas por meio de uma outra narrativa dominada pelas Elites, nos induz ao esquecimento de que nosso país foi formado tendo como base o sistema de escravidão e que consequências reais



em todos os seus âmbitos são existentes (SOUZA; 2017). Assim, o relato de ambos se tornaram pertinentes devido a capacidade de não inviabilizar as opressões sofridas ao mesmo tempo que propõe caminhos diversos ao longo de suas histórias de vida. O discurso desses alunos evita assim como o exposto por Gonzales (1984), ou seja, as armadilhas existentes em discursos ditos conscientes, verdadeiros e devidamente legitimado: que em seu legítimo conhecimento poderiam anular o proposto por esses alunos.

Gonzales (1986) é perspicaz ao fazer crítica à ciência ocidental a qual se inseria e compartilhava espaços. Deste modo, trago, em conjunto, a obra de Maturana (1988) “Emoções e linguagem na educação e na política” para continuar o fio de reflexão. Nessa obra se discute a existência de premissas concordadas tanto na formação do pensamento racional quanto no das emoções. O autor mostra que não relembrar que o pensamento racional também parte premissas concordadas, caminhamos para a produção de um tipo de ciência dos “antolhos”, ou seja, uma ciência restrita por vendas, na qual não se permite enxergar o todo mesmo que o fosse possível. Portanto, se ambas as formas de agir partem de premissas, em todo pensamento racional temos um fundamento emocional (MATURANA, 1998). Se tomássemos a ciência e o pensamento racional como universais e partidos de premissas incontestáveis, passaríamos a justificá-los porque gostamos deles e porque os aceitamos a partir de nossas preferências (MATURANA, 1998, p.16). De mesma forma, racismo e sexismo se perpetuam nas estruturas por meio de justificativas de premissas dadas por universais, seja a de que o homem é superior à mulher ou que o branco

é superior ao negro, tendo suas implicações dos desde os casos mais bárbaros e visíveis até os casos tampados pelos “antolhos”, os mesmos que os cientistas com discursos autoproclamados conscientes e legitimados o fazem e não o percebem, para justificar seus erros, reproduções estruturais e preconceitos.

Ademais, o trecho presente na obra de Maturana “Emoções e linguagem na educação e na política” (1998, p. 17) mostra de forma complementar à Gonzales (1984) que o equívoco a não ser feito é o de pensar que, por estar falando ou realizando ações racionalmente, não poderíamos nos equivocar e cair na falácia das premissas aceitas do nosso próprio racional, cair na soberba do científico:

Nunca brigamos quando o desacordo é apenas lógico, isto é, quando o desacordo surge de um erro ao aplicar as coerências operacionais derivadas de premissas fundamentais aceitas por todas as pessoas em desacordo. Mas há outras discussões que geram conflitos: é o caso de todas as discussões ideológicas. Isso acontece quando a diferença está nas premissas fundamentais que cada um tem (MATURANA, 1988, p. 17).

Consequentemente, tomamos a educação da atenção proposta por Ingold (2016) não só voltada para fora, aos alunos e ao redor, mas também voltada para dentro e a suas próprias ações também transformadoras do que ali surge ao se construir o espaço de sala de aula. Cabe a nós enquanto professores e homens redobrar a nossa atenção para não cair na falácias citadas acima. Pensando e repensando caminhos de atuação pedagógica.

Nesses ambientes, o poder está sendo negociado a todo momento, basta ver quando os alunos não aceitam qualquer premissa a eles imposta ou não concordam

com todas as partes do todo. Entretanto, reforço que o sentimento aqui a ser deixado não é o do receio, mas sim da liberdade por entender que nossos modos de ação, nos permitem distintas possibilidades quando cientes que podem ser acionados de forma equivocadas, o que nos levariam a zonas como da ciência de antolhos, mas também de um ensino dos antolhos.

#### 4. Conclusão

Em suma, a fala da aluna age como disparador de uma discussão teórica sobre as origens estruturais da sociedade brasileira. Essa discussão não se limitou a um ambiente acadêmico, isso porque, o compartilhamento das vivências, possibilitou a ocorrência de diálogos enriquecedores em companhia de autores como Saffioti, Jessé Souza, Lélia Gonzales, Ingold, Maturana, nas aulas de Sociologia no ensino médio de jovens e adultos, e que resultou também no trabalho final da disciplina Sociologia Brasileira.

Temos, então, uma via de mão dupla em relação aos efeitos do trabalho realizado, tanto à aluna foi aberta a possibilidade de novas interpretações sobre sua trajetória, quanto aos outros de repensarem a si mesmos e sua vivências por meio dos textos discutidos e trabalhados em sala, por meio da proposta analítica dos autores utilizados no texto e na escola. Também, devido ao próprio surgimento de uma ferramenta pedagógica para se trabalhar temas propostos as Ciências Sociais, o contar histórias e trajetórias. Como observação pontual, observo que se tornou mais claro a possibilidade de entender motivos outros, como os abordados pela aluna, sobre sua própria realidade, deixando de cair no “vício” de escutar

histórias e relatos e tentar encaixá-los em uma análise retificada e estrutural.

Portanto, é importante pensar em ambos processos: o de devir-professor e devir-aluno como proposto por Kastrup (2005), ou seja, refletir sobre desenvolvimento inacabável, mas complementar entre si, o desenvolvimento de ambas as partes presentes e dispostos uns aos outros àquilo que foi realizado de forma conjunta, sempre tomando como ponto de partida a atenção ao outro, a si e ao que está sendo construído.

#### INFORMAÇÕES SOBRE O AUTOR

\*Graduando pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. E-mail: caiomsena15@gmail.com

#### NOTAS

[1] Centro Pedagógico da UFMG: <http://www.cp.ufmg.br/index.php/colégios-de-aplicacao>

[2] PROEMJA Projeto de Extensão de Educação de Jovens e Adultos da UFMG

[3] Trecho reescrito em diário de campo da fala de uma das alunas do Centro Pedagógico da UFMG.

[4] Disciplina ofertada pelo departamento de sociologia da UFMG no segundo semestre de 2019 em que foram tratados alguns dos principais autores brasileiros que realizam a discussão sobre o processo de formação histórica social do país.

#### REFERÊNCIAS

FREYRE, Gilberto. Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia 1 patriarcal / Gilberto Freyre; apresentação de Fernando Henrique Cardoso. — 48 ed. rev. — São Paulo : Global, 2003. — (Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil;

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, ANPOCS, 1984, p. 223-244.

INGOLD, Tim, Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia In: Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 281-282, setembro-dezembro 2016 <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2016.3.21690>

MATURANA R., Humberto. Emoções e linguagem na educação e na política / Humberto Maturana; tradução: José Fernando Campos Fortes. - Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. 98 p.

NOGUEIRA C. NOGUEIRA M. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, Nº 78, Abril, 2002.

PRADO JUNIOR, Caio (1976). *Formação do Brasil Contemporâneo* (Colônia) (São Paulo, Editora Brasiliense).  
RIBEIRO, Djamila. O que é: lugar de fala? (Feminismos Plurais) Belo Horizonte(MG): Letramento: Justificando, 2017.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. A Mulher na Sociedade de classes: mito e realidade; prefácio [de] Antônio Cândido de Mello e Souza. Petrópolis, Vozes, 1976. 384p. 21cm. (Coleção SOCIOLOGIA BRASILEIRA Volume .4)

SOUZA, Jessé. A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato/Jessé Souza.-Rio de Janeiro: Leya, 2017.

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 93, Set./Dez. 2005. p. 1273-1288.