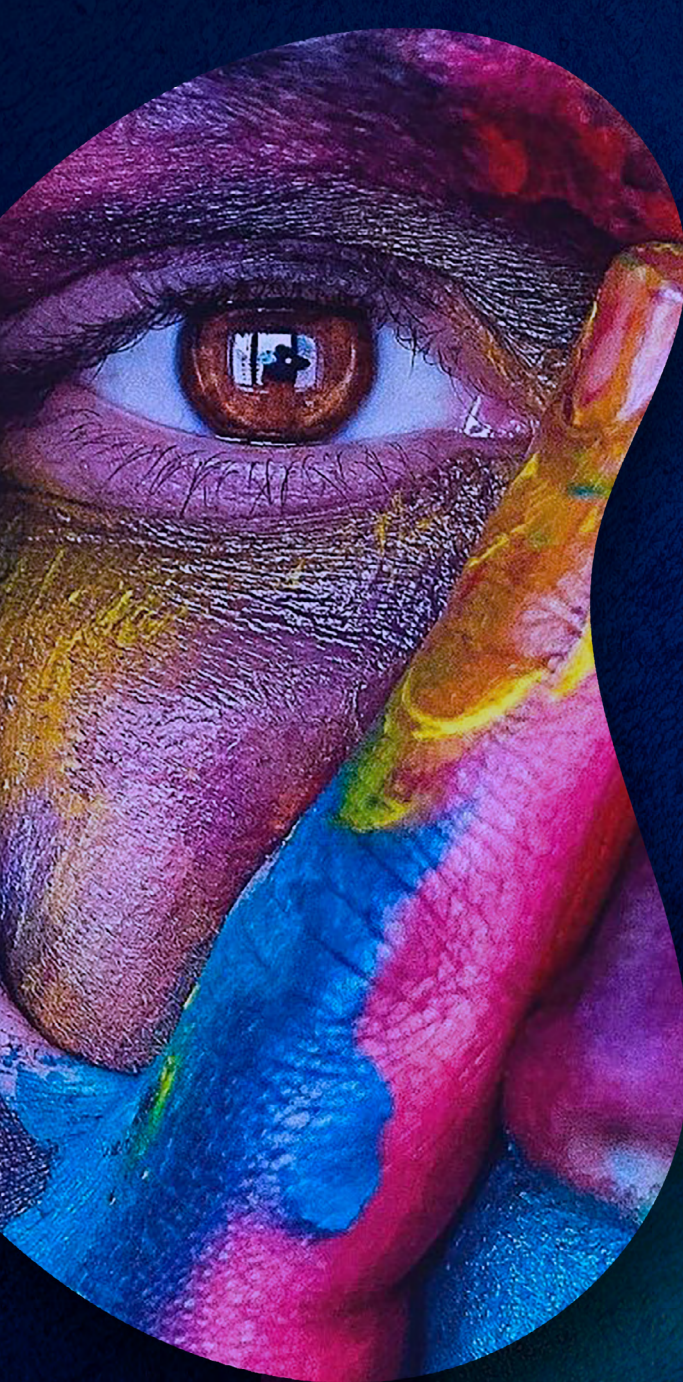




organizadores

Renata Valeska de Sousa Pimenta

Fernando Mezadri

ANAIIS

I SEMINÁRIO

DIREITO, COMUNICAÇÃO E CIDADANIA

intersecções étnico-raciais

unisociesc

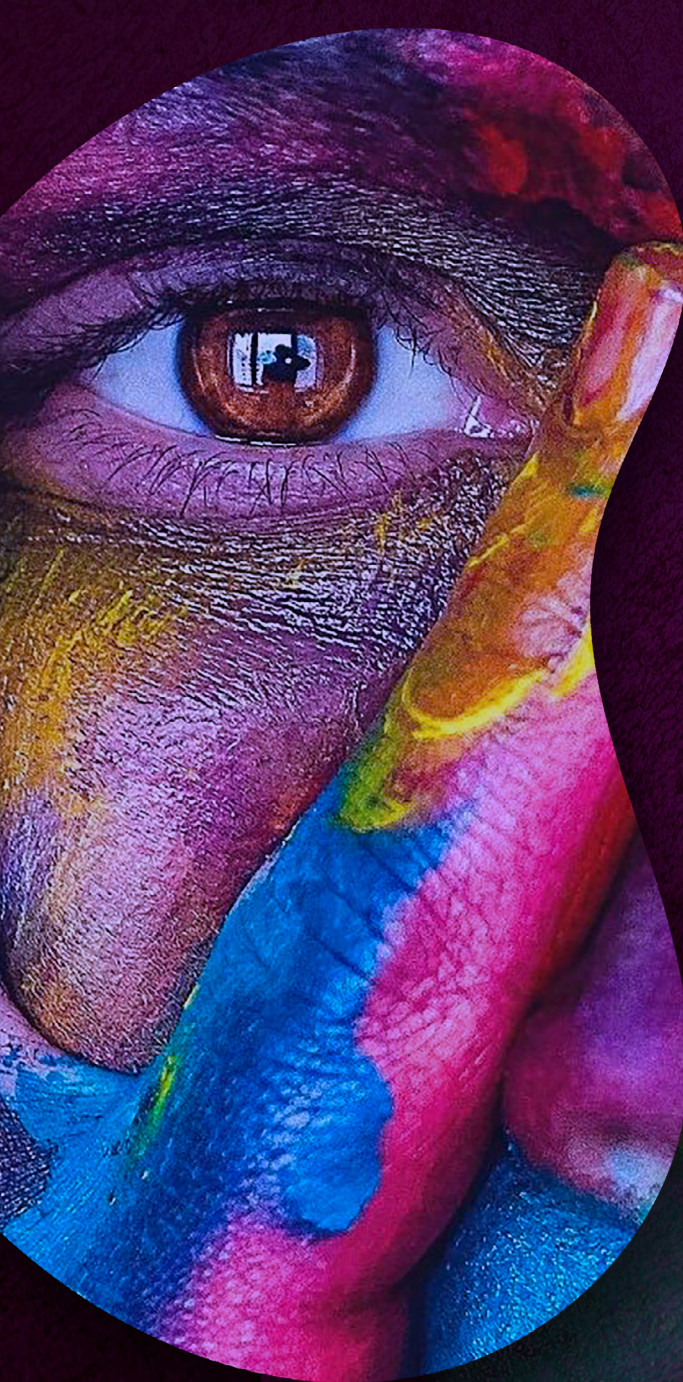


INSTITUTO FEDERAL
Santa Catarina
Campus Gaspar



DIREITO,
COMUNICAÇÃO E
CIDADANIA:
INTERSEÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS





organizadores

Renata Wáleska de Sousa Pimenta

Fernando Mezadri

ANAIIS I SEMINÁRIO DIREITO, COMUNICAÇÃO E CIDADANIA

intersecções étnico-raciais

unisociesc



INSTITUTO FEDERAL
Santa Catarina
Câmpus Gaspar



DIREITO,
COMUNICAÇÃO E
CIDADANIA:
INTERSEÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS



pimenta
cultural
São Paulo
2022

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela
Universidade Católica do Paraná, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Alexandre Antonio Timbane
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Alexandre Silva Santos Filho
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Aline Daiane Nunes Mascarenhas
Universidade Estadual da Bahia, Brasil

Aline Pires de Moraes
Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Carolina Machado Ferrari
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Andre Luiz Alvarenga de Souza
Emill Brunner World University, Estados Unidos

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Beatriz Braga Bezerra
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Breno de Oliveira Ferreira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Carla Wanessa Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Caroline Chioquetta Lorensen
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Daniel Nascimento e Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Delton Aparecido Felipe
Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Dorame de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Doris Roncareli
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Emanoel Cesar Pires Assis
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil





Erika Viviane Costa Vieira
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Everly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Chercighlia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbronito
Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil



Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegling
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patricia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcisio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thiago Guerreiro Bastos
Universidade Estácio de Sá e Centro Universitário Carioca, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Walter de Carvalho Braga Júnior
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil

Adriana Flavia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alessandra Dale Giacomini Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patricia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Emidia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Luis Cardoso Tropiano
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

André Ricardo Gan
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabriely Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragoso Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Cecilia Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cintia Morales Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil





Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
*Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro, Brasil*

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Elisiane Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fabício Tonetto Londero
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Germano Ehleret Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Glaucio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeanne Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil

Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil
Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil
Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Maurício José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil
Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
Natália de Borba Pugins
Universidade La Salle, Brasil
Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil
Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil
Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil
Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil
Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Caroline dos Reis Soares
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Laura Linck
Editoração eletrônica	Lucas Andrius de Oliveira Peter Valmorbida
Imagens da capa	Benzoix, Coolvector - Freepik.com
Revisão	Tascieli Feltrin
Organizador	Renata Waleska de Sousa Pimenta Fernando Mezadri

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A532 Anais 1º seminário direito, comunicação e cidadania:
intersecções étnico-raciais. Renata Waleska de Sousa
Pimenta, Fernando Mezadri - organizadores. São Paulo:
Pimenta Cultural, 2022. 483p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5939-346-6 (eBook)

1. Direito. 2. Comunicação. 3. Cidadania.
4. Intersecções Étnico-raciais. 5. Assistência Social. I. Pimenta,
Renata Waleska de Sousa. II. Mezadri, Fernando. III. Título.

CDU: 34
CDD: 340

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.466

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



SUMÁRIO

Prefácio	18

Capítulo 1

Da “Doutrinação Marxista” à “Ideologia de Gênero”:

Uma análise sociológica dos repertórios do movimento “escola sem partido”	21

Aline Maria da Silva Almeida

Capítulo 2

Os desafios da comunicação nos atendimentos realizados pela Assistência Social de Gaspar/SC os imigrantes venezuelanos	38

Amanda Fischer Miguel

Capítulo 3

A identidade pelo cabelo de modelos negras de SC: transição capilar	53

Ana Luíza de Amorim

Carlos Alberto Silva da Silva

Capítulo 4

Podcast esportivo: Análise dos critérios de noticiabilidade do podcast OÊA, dedicado à cobertura jornalística da copa do mundo de futebol feminino de 2019	66

Bruna Gabriela Ziekuhr

Marta Brod



Capítulo 5

O discurso racista, teorias discursivas:

princípios, paradigmas e funcionamentos 85

Carlos Alberto Silva da Silva

Capítulo 6

O ensino jurídico no enfrentamento do racismo:

relato de experiência com o projeto “Luiz Gama,
uma voz pela liberdade” 97

Catharina Maia Caetano

Cíntia Barreto de Carvalho

Maria de Fátima Cardoso

Capítulo 7

Projeto abraço a distância: um estudo de caso

sobre a inclusão educacional do idoso durante
a pandemia Covid-19 111

Dirlene dos Santos Martins

Lili Saibel Benke

Capítulo 8

Infância, gênero e sexualidade:

ações pedagógicas em uma escola do interior do Paraná 127

Ingrit Yasmin Oliveira da Silva Batista

Fabiane Freire França

Capítulo 9

Mídia, mulheres negras e zika vírus:

uma análise de perspectiva interseccional 138

Ivana Márcia Moraes Braga



Capítulo 10

- Discrepâncias entre a quantidade de horas semanais dedicadas aos afazeres domésticos por brasileiros, levando em conta raça, classe e gênero nos anos de 2016 a 2019 153**

Aléxia Liz Narok Stevan

Volney Campos dos Santos

Capítulo 11

- Relações étnico-raciais e pandemia: um olhar pela teoria crítica aos Direitos Humanos 166**

Marlon Ricardo de Amorim

Aline Hypolito da Silva Pickle

Capítulo 12

- Beleza afro-brasileira em discussão: um relato de experiência 183**

Anderson de Oliveira Firmino

José Olímpio Ferreira Neto

Capítulo 13

- Participação das mulheres indígenas nos processos de luta e reivindicação por direitos 196**

Aylla Monteiro de Oliveira

Fernando da Silva Cardoso

Capítulo 14

- Conflitos e resistências: análise do processo de demarcação de terras do povo tupinambá de Olivença entre os anos de 2003 e 2010 211**

Daiane Felix dos Santos



Capítulo 15

Educação antirracista: “Qual o lugar do meu sagrado dentro da escola?”	230

José Luiz Xavier Filho

Capítulo 16

A luta de Madame Satã pelo direito de reconhecimento	244

José Olímpio Ferreira Neto

Capítulo 17

Fome e (in) visibilidade: insegurança alimentar e nutricional da população negra em fortaleza Ceará	258

Rafaele da Costa Oliveira

Bas ílele Malomalo

Dário Daniel Artur

Ana Caroline Leite de Aguiar

Capítulo 18

Ensino de Química e Relações Étnico-Raciais em sua interface com a dimensão psicológica da transição capilar	275

Renata Orlandi

Aldo Sena de Oliveira

Bruna Luíza Martini Quost

Maryanna Sanches Carneiro

Lucas Gonçalves

Capítulo 19

Relação entre estudantes brasileiros e guineenses na Unilab-CE	291

Alfredo Gaspar Hernani

Gerson Alberto Nahaba



Capítulo 20

- Cor/Raça de docentes da Educação Básica da Bahia de 2017 a 2019: dilemas da implementação da educação para as relações étnico-raciais..... 302**
Carla Santos Pinheiro
Luana Vidal dos Santos Borges

Capítulo 21

- Aspectos Quilombistas na criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira: primeiras reflexões..... 320**
Catharina Maia Caetano

Capítulo 22

- Migração e educação: trajetórias e sociabilidade de alguns estudantes angolanos na UNILAB-CE e nas cidades de Redenção e Acarape-CE 334**
Dário Daniel Artur
Bas 'lele Malomalo
Joanita de Santa Mendes Ramos
Oswaldo da Silva Betuel
Rafaele da Costa Oliveira

Capítulo 23

- Políticas públicas como instrumento garantidor da dignidade das mulheres encarceradas 351**
Dinéa Ramos



Capítulo 24

Possíveis concepções sobre negritude feminina

a partir das mídias sociais: um olhar de jovens

residentes no sul do país..... 367

Larissa Raiane Heiden

Manoela Marie Mulhmann

Raquel Cristina Isensee da Silva

Renata Waleska de Sousa Pimenta

Vanessa Arlésia de Souza Ferretti

Capítulo 25

Aquilombamentos: histórias e memórias

de resistências da comunidade dos Teixeiras

em Itiruçu/Bahia 383

Luciana dos Santos Brandão

Capítulo 26

Um olhar sobre a participação da imprensa

no Vale ‘que se quer Europeu’ 403

Magali Moser

Capítulo 27

“Rede de saberes em tempo de covid-19”:

diversidades culturais e étnico-raciais nos cadernos

de atividades remotas em Santo Estevão- Bahia..... 420

Marcela Souza Macedo Smigura

Capítulo 28

“Não sou racista, mas...”: motivações linguísticas

da proverbial retórica à brasileira

para a negação do racismo..... 435

Paulo Sérgio de Proença



Capítulo 29

**Educação antirracista, relações étnico-raciais
e a lei 10.639/03: desafios e compreensões 449**

Thaís Oliveira Andrade

Cleize Araujo Sandes

Roseneide Passos Vitório de Oliveira

Sobre o organizador e a organizadora..... 466

Sobre os autores e autoras..... 467

Índice Remissivo 479



**Anais 1º Seminário Comunicação,
Direito e Cidadania: Intersecções étnico-raciais**

Renata Waleska de Sousa Pimenta
Fernando Mezdari
Organizadoras

Comissão Científica

Ana Paula Kuczmynda da Silveira
Carlos Alberto Silva da Silva
Fernando Mezdari
Marlon Amorim Marta Brod Renata Orlandi
Renata Waleska de Sousa Pimenta

Comissão Organizadora

Ana Paula Kuczmynda da Silveira
Ana Rita de Cassia Santos Barbosa
Carlos Alberto Silva da Silva
Daniel De Lucca Reis Costa
Ester Amanda Pereira Lopes
Everton Luis Anselmini
Fernando Mezdari
Luiz Herculano de Sousa Guilherme
Marlon Amorim
Marta Brod Renata Orlandi
Renata Waleska de Sousa Pimenta
Thiago Lipinski Paes

Organização

Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), campus Gaspar
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), campus Blumenau
Sociedade Educacional de Santa Catarina (UNISOCIESC) unidade Blumenau



Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Regional de Blumenau (NEAB-FURB)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), por meio do Grupo de Estudos, Extensão e Pesquisa em Linguagens e Sociedade (GEPILIS).

Instituição Financiadora

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Santa Catarina (FAPESC)



SUMÁRIO

PREFÁCIO

O evento *Direito, Comunicação e Cidadania: intersecções étnico-raciais* foi fruto, inicialmente, de uma articulação entre o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), campus Gaspar, Sociedade Educacional de Santa Catarina (UNISOCIESC) unidade Blumenau, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Regional de Blumenau (NEAB-FURB) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), campus Blumenau, que nos últimos anos tem desenvolvido atividades de pesquisa, extensão e formação de professores que permeiam a temática: direitos humanos, cidadania, relações étnico-raciais e questões de gênero. Essas ações, mesmo que muitas vezes isoladas, foram responsáveis por criar uma cultura reflexiva sobre temas sociais na região do Médio Vale do Itajaí e colocaram essas trajetórias individuais em uma encruzilhada que se configura na proposta aqui apresentada.

A partir das interlocuções estabelecidas entre as instituições envolvidas, percebeu-se a potencialidade de uma proposta de evento interinstitucional, somando esforços na promoção de múltiplas perspectivas de análise e ampliando o público atendido pelo evento. Nesse sentido, damos destaque à participação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), por meio do Grupo de Estudos, Extensão e Pesquisa em Linguagens e Sociedade (GEPILIS). Tal presença teve como objetivo dar às discussões realizadas um olhar mais plural, multicultural e plurilíngue.

O viés teórico que permeou o evento centrou-se nos conceitos da decolonialidade e interseccionalidade por considerarmos prismas possíveis e profícuos para o debate sobre a questão das desigualdades e cidadania no Brasil sob o foco das relações étnico-raciais. Fundada no trabalho de pensadores negros como Franz Fanon e Amílcar



Cabral, a Teoria Decolonial (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2000; WALSH, 2017) vem construindo uma interpretação libertária da e na América Latina centrada no enfrentamento da desigualdade sociorracial, que é vista como intrínseca à modernidade/colonialidade e como questão chave a ser enfrentada em um projeto emancipatório radical.

A interseccionalidade (DAVIS, 1981) é compreendida enquanto uma ferramenta analítica de marcadores sociais como gênero, sexualidade, raça, etnia, classe social e *status* de cidadania que não podem ser compreendidos isoladamente, mas sim como parte de dinâmicas de poder que resultam em múltiplas realidades e experiências que aprofundam as desigualdades e compromete, por vezes, as garantias de direitos.

O evento se baseou em uma abordagem transdisciplinar, com uma programação variada que reuniu atividades científicas e culturais, atendendo a perfis de público e demandas diversificadas, sobretudo àquelas próprias da formação inicial e continuada de professores e da formação integral e cidadã de estudantes da Educação Básica e Superior. Os espaços de discussões promovidos pelo evento foram amparados pela lógica não fragmentada do conhecimento, proporcionando a criação de uma teia epistemológica que possibilitou uma compreensão mais abrangente da história, das relações sociais, dos projetos políticos e dos valores pertinentes às concepções étnico – raciais.

Ana Paula Kuczmynda da Silveira
Diretora-geral do IFSC - Gaspar

Renata Waleska de Sousa Pimenta
Coordenadora do 1º Seminário Comunicação,
Direito e Cidadania: intersecções étnico-raciais



S U M Á R I O

REFERÊNCIAS

DAVIS, Angela. *Women, race and class*. Vintage Books: Nova York, 1981.

QUIJANO, Aníbal. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. CLACSO: Buenos Aires, 2005.

Mignolo, Walter D. *Local histories/Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton University Press: Princeton, 2000.

WALSH, Catherine. *Pedagogías Decoloniales. Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir*. Editora Abya-Yala: Equador, 2017.



SUMÁRIO



1

Aline Maria da Silva Almeida

**DA “DOCTRINAÇÃO MARXISTA”
À “IDEOLOGIA DE GÊNERO”:**
uma análise sociológica
dos repertórios
do movimento
“escola sem partido”

INTRODUÇÃO

Esse texto surgiu da necessidade de fornecer algumas explicações acerca dos fatores que desencadearam na crise de valores democráticos que o Brasil vive hoje, levando em conta o teor de algumas propostas legislativas que chegaram à Câmara dos Deputados envolvendo a educação brasileira, das quais se destaca o programa Escola sem Partido, fruto de mais de uma década de trajetória do Movimento Escola sem Partido (MESP)¹.

O tema escolhido para essa pesquisa tem sido muito debatido nos dias atuais. É um problema da sociedade em diferentes níveis e entendimentos, e este trabalho daqui em diante fará um esforço de trazer uma nova perspectiva para analisar o fenômeno do Movimento Escola sem Partido, sua trajetória e sobretudo suas estratégias de ação. Para isso tentarei mobilizar um vocabulário de repertórios (TILLY, 1978) e trajetória desse movimento. Ao longo desse artigo utilizarei, a grosso modo, parte do aparato teórico encontrado no paradigma da sociologia norte-americana para sustentar minha linha de argumentação. Para a abordagem dos agitadores e a construção da ideologia do grupo será utilizado a teoria clássica norte-americana (GOHN, 1997, p. 30) sobre as ações coletivas: o estudo de interacionismo simbólico de Herbert Blumer do primeiro grupo de pensadores da Escola sociológica de Chicago. Blumer (2016) promove um interessante debate sobre os estágios de desenvolvimento dos movimentos sociais, algo que o autor considerava cabal para entendermos o sucesso ou o fracasso de um movimento. Para mostrar a relação entre partidos po-

1 A separação entre movimento e programa se deu nos sites da organização, no endereço: <http://escolasempartido.org/> encontram-se os artigos, os "depoimentos das vítimas da doutrinação", e o canal de denúncia. No endereço <https://www.programaescolasempartido.org/> encontram-se os anteprojetos de lei estadual e municipal, além de cartas compromisso para futuros candidatos ao legislativo ou deputados e senadores já eleitos que desejem aderir ao compromisso político do programa Escola sem Partido.



líticos e movimentos sociais será utilizado as contribuições de Sidney Tarrow (2009) e sua teoria do processo político (TPP) que sugere que ao invés de haver uma preocupação com cooptação dos movimentos, os pesquisadores deveriam analisar mais os mecanismos particulares que conectam os movimentos aos partidos.

Há aqui uma tentativa de mostrar como esse tipo de produção legislativa, bem como toda a atividade estratégica envolta no MESP, que tenta retirar dos professores a liberdade de expressão vai ao encontro de um novo projeto societário brasileiro, advindo da ruptura democrática ocorrida após o *impeachment* do último governo progressista em 2016. O texto será dividido nas sessões: os agitadores, o desenvolvimento da ideologia do grupo, alianças dentro do repertório de ação coletiva e conclusão.

OS AGITADORES

A agitação executa o papel mais importante nos primeiros estágios de um movimento social. Assim como o significado da palavra “agitar” sugere, a agitação fazas pessoas despertarem e faz com que seja possível recrutá-las a participar de determinadas ações. Esse despertar acontece através do ato de introjetar impulsos e ideias que deixam essas pessoas insatisfeitas com a realidade que elas encaram. Para uma agitação ser bem-sucedida, ela primeiro precisa ganhar a atenção das pessoas, depois despertar sentimentos e por último dar direção a esses sentimentos através de promessas de mudança, novas ideias ou críticas colaborativas. Para Blumer (2016), há essencialmente, dois tipos de agitadores:

Os agitadores parecem se dividir em dois tipos: um tipo de agitador é um indivíduo excitante, inquieto e agressivo. Seu comportamento dinâmico e energético atrai a atenção das



peessoas para ele; e a excitação e inquietação de seu comportamento tende a contagiar as pessoas. É provável que ele aja com gestos dramáticos e fale em termos espalhafatosos. Sua aparência e comportamento promovem o contágio de inquietação e excitação. É provável que esse tipo de agitador seja mais bem-sucedido na situação em que as pessoas já estão perturbadas e instáveis; em tal situação, sua própria atividade excitada e enérgica pode facilmente despertar outras pessoas sensibilizadas a esse comportamento e já dispostas à excitabilidade. O segundo tipo de agitador é mais calmo, quieto e honrado. Ele agita as pessoas não pelo que faz, mas pelo que diz. É provável que ele seja um homem poupador de palavras, mas capaz de dizer coisas muito cáusticas, incisivas e penetrantes que ficam “sob a pele das pessoas e as forçam a ver as coisas sob uma nova ótica (p. 66).

Blumer afirma ainda que considera suficiente dizer que essas táticas de agitação devem variar de acordo para cada situação, público e cultura. Afinal, uma tática que pode ser bem-sucedida com um grupo pode parecer ridícula com outro, mas que praticamente não há estudos realizados sobre essas táticas de agitação. Para o autor, o sucesso de um agitador depende da sua conectividade com o seu público. Um agitador deve sentir os pensamentos, interesses e carregar os valores dos seus ouvintes. O agitador também pode agir como um empreendedor moral (BECKER, 2009) ao tentar realizar a aplicação de regras, que serviriam como leis. Para Becker, empreendedores morais são indivíduos que realizam empreendimentos morais no sentido de criar novas classes de *outsiders* perante a sociedade através de cruzadas morais:

O cruzado moral, no entanto, está mais preocupado com o fim do que com os meios. Quando se trata de redigir regras específicas (tipicamente na forma de legislação a ser proposta a uma Assembleia Estadual a um Congresso Federal), ele com frequência recorre ao conselho de especialistas. Advogados e juristas muitas vezes desempenham esse papel. Uma consequência importante de uma cruzada bem-sucedida, claro, é o estabelecimento de uma nova regra ou conjunto de regras, em



geral concomitante à criação do mecanismo apropriado de imposição (BECKER, 2009, p. 155).

A ideia de empreendimento moral é muito ilustrativa para entendermos o conteúdo de PL's do MESP, pois Becker trabalha também com a noção da delação, o destaque publicitário que a delação promove e os interesses que movem essas imposições morais:

Primeiro, a imposição de uma regra é um empreendimento. Alguém, um empreendedor deve tomar a iniciativa de punir o culpado. Segundo, a imposição ocorre quando aqueles que querem a regra imposta levam a infração à atenção do público; uma infração não pode ser ignorada depois que é tornada pública. Em outras palavras, a imposição ocorre quando alguém delata. Terceiro, as pessoas deduram, tornando a imposição necessária, quando veem alguma vantagem nisso. O interesse pessoal as estimula a tomar a iniciativa. Finalmente, o tipo de interesse pessoal que leva à imposição varia com a complexidade da situação em que a imposição tem lugar. (BECKER, 2009, p. 130).

O sociólogo também destaca que interesse pessoal, iniciativa e publicidade interagem com a complexidade da situação para produzirem tanto imposição quanto a não imposição de novas regras. Quanto ao caráter dos agitadores do MESP destaca-se primeiramente o próprio Miguel Nagib, advogado e procurador pelo Estado de São Paulo e morador de Brasília, o que o torna estrategicamente relevante ao recebimento de propostas e articulações para seus empreendimentos morais. Quanto aos agitadores do MESP-Paraná, o resumo das trajetórias será feito em formato de quadro e ao longo do texto constarão alguns elementos e imagens das figuras locais ilustrando os seus eixos de estratégia:



SUMÁRIO

Quadro 1 - Os agitadores do Paraná.

Homero Marchese	Paulo Martins	Filipe Barros
Profissão inicial: Advogado e mestre em direito UFPR. Concursado Tribunal de Contas do Estado (TCE/PR)	Profissão inicial: Jornalista, participou ativamente na TV contra a “Ideologia de gênero” no cenário das discussões do Plano Estadual de Educação (2015). Faz a propaganda de abertura na página oficial do programa Escola sem Partido	Profissão inicial: Advogado e assessor parlamentar na câmara dos vereadores de Londrina.
Repertório: Segundo o mesmo sua vida política deu início em junho de 2013 nos protestos anticorrupção	Repertório: agenda “anti-gênero” desde o início.	Repertório: agenda “anti-gênero” desde o início.
2014 - tentou eleições para deputado Estadual no Paraná obtendo 12.658 votos e terceira suplência do seu partido na chapa PV/PPL na ALEP.	2014 - Tentou as eleições para deputado federal, obtendo 63.970 votos sendo eleito o quarto suplente da coligação PSDB/DEM/PR/PSC/PTdoB/PP/SD/PSD/PPS não sendo eleito	Assessor político em Londrina - atividades paralelas: petições online, atividades acadêmicas na UEL, chapa DCE, etc...
Em outubro de 2016, foi eleito o vereador mais votado da história do município de Maringá, com 6.573 votos.	Tomou posse em 17 de março de 2016. Afastou-se em 19 de outubro de 2016.	Eleito vereador em 2016, dizendo ser “primeiro vereador ideológico” de Londrina, integrou o conselho universitário da Universidade
		Estadual de Londrina (UEL)
Estratégia de ativismo institucional: Presidente da Comissão de Constituição e Justiça - CCJ de Maringá em 11 de Dezembro de 2017, determinou o prosseguimento da tramitação do projeto Escola Sem Partido em Maringá, de autoria do vereador William Gentil, por decurso do prazo máximo regimental de tramitação na comissão.	Estratégia de ativismo institucional: COMISSÃO ESPECIAL: PEC 004/15 - PRORROGAÇÃO DA DRU ATÉ 2019: Suplente, 01/06/2016 - 19/10/2016, PL nº 7180/14 - ESCOLA SEM PARTIDO: Titular, 05/10/2016 - 19/10/2016, CESP - REFORMA POLÍTICA: Titular, 19/10/2016 - 19/10/2016.	Estratégia de ativismo institucional: Comissão permanente de Educação, Comissão de Direitos Humanos e Minorias - CDHM: Titular, 12/03/2019 - 03/02/2020
Alianças: Coordenador MBL Maringá	Alianças: Veterano do MBL em Curitiba ao lado do coordenador Eder Borges sendo o 1º deputado federal do movimento no Brasil	Alianças: Coordenador MBL Londrina (rompeu em 2018 para se manter alinhado ao governo Bolsonaro)

Fonte: Elaboração da autora.



O quadro acima foi produzido com uma junção de informações fornecidas pelos próprios interlocutores ao jornal Gazeta do Povo², e também nos seus respectivos perfis do *site* na Câmara dos Deputados para Filipe Barros e Paulo Martins e Assembleia Legislativa do Paraná para Homero Marchese.

Quanto às estratégias de ativismo institucional, o conceito, apesar de ser abrangente e não se limitar a atores que tenham acessado as vias institucionais por meio de movimentos sociais, aqui será tratado como o caso daquele parlamentar que “orientaria sua atuação no espaço institucional no qual está inserido de forma a atingir os objetivos, demandas e/ou interesses daquele movimento social” (RECH; SILVA, 2016, p. 381).

Para Nagib, a articulação com deputados é de extrema importância pois, através dos parlamentares, é possível que se crie audiências públicas em que estejam presentes autoridades como o secretário da educação do Estado e também populares, além disso o vereador ou deputado pode comunicar a imprensa da audiência para conceder entrevistas, realizar campanhas informativas e emendas que interessem à pauta do movimento. O legislador pode ainda transformar o gabinete em um núcleo do Escola sem Partido, o que é vantajoso financeiramente uma vez que o parlamentar pode instrumentalizar os assessores para as ambições do movimento, como exposto nas figuras abaixo:



SUMÁRIO

2 Entrevista com Homero Marchese, deputado eleito e membro do MBL <https://www.youtube.com/watch?v=-dA71kZnN-c> FILIPE BARROS: STF, aborto, ideologia de gênero e fake news <https://www.youtube.com/watch?v=DGKz54hs5Hg>. Acesso em: 05/07/2020.

Figura 1 – Requerimento para checagem de Material Didático.

PRECISAMOS PROTEGER NOSSAS CRIANÇAS!

Destinatário: Exmo. Sr. Marcelo Belinati
Prefeito do Município

Presidente

O Vereador que este subscreve, nos termos regimentais requer:

Considerando a necessidade de conhecer os métodos de ensino e os materiais em uso nas escolas de nosso município, com o objetivo principal de subsidiar estudos desenvolvidos por este vereador, em consonância com o Art. 70, do Estatuto da Criança e do Adolescente que determina "o dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente", solicitamos o envio a esta Casa dos seguintes itens:

I) Cópia dos materiais didáticos e paradidáticos pedagógicos utilizados em nossas Escolas Municipais e Centros Municipais de Educação Infantil, e,

II) Cópia ou exemplar dos materiais didáticos e paradidáticos encaminhados pelo MEC para utilização durante este ano de 2017.

FILIPES BARROS
vereador

Sala das Sessões 26 de Janeiro de 2017

Filipe Barros
1º Signatário/Vereador

Coautoria:

VAMOS VIGIAR OS LIVROS DIDÁTICOS DE LONDRINA

Fonte: <https://www.facebook.com/filipebarrosocial/>.

Figura 2 – Assessores “vigiam” livros didáticos.



Fonte: <https://www.facebook.com/filipebarrosocial/>.



O DESENVOLVIMENTO DA IDEOLOGIA DO GRUPO - HERBERT BLUMER (2016)

A ideologia é o que dá corpo ao movimento. É o que vai sustentar teoricamente os indivíduos ali presentes após serem atraídos pelo agitador e servir de guia para futuras ações. Sem uma ideologia sólida, o grupo possivelmente não suportaria aos primeiros ataques de grupos opositores. É a partir daqui que Blumer introduz como é feita essa articulação a fim de conferir solidez às ideias do grupo. Para o autor, I. há uma declaração do objetivo, propósito e premissas do movimento II; há uma definição de “alvo” ou de críticas e condenação a uma estrutura existente da qual o movimento está buscando mudança; III. há um corpo de doutrinas de defesa que serve como justificativa do movimento e dos seus objetivos; IV. há um corpo de crenças relativo à construção de políticas, às operações táticas e práticas do movimento, e V. há os mitos do movimento.

Como todas essas questões podem parecer muito acadêmicas para atrair o interesse de “pessoas comuns”, os movimentos tendem então a possuir uma ideologia de “caráter duplo”. Essa ideologia organizada e articulada é elaborada a fim de auferir mais respeito e autenticidade ao grupo criado, para Blumer é a forma desenvolvida por intelectuais do movimento. O outro caráter da ideologia é mais popular, procura apelar para pessoas não instruídas e para as massas no geral. Nessa face popular, o movimento apresenta a sua ideologia através de símbolos emocionais, imagens estereotipadas e argumentos populares. Em suma, esse caráter também lida com os princípios do movimento, mas os apresenta de uma forma que facilita sua compreensão e consumo. É interessante notar que Blumer, mesmo escrevendo acerca de movimentações nos anos 40, descreve algo muito similar ao modo como as comunicações são realizadas via *memes* nas redes sociais de hoje em dia.



A ideologia de um movimento pode ser pensada como a fornecedora de um movimento com sua filosofia e sua psicologia. Ela lhes dá um conjunto de valores, um conjunto de convicções, um conjunto de críticas, um conjunto de argumentos e um conjunto de defesas. Como tal, fornece um movimento com (1) direção, (2) justificativa, (3) armas de ataque, (4) armas de defesa e (5) inspiração e esperança. Para ser eficaz nesses aspectos, a ideologia deve ter respeitabilidade e prestígio, conferidos principalmente pela intelligentsia do movimento. Mais importante do que isso, porém, é a necessidade da ideologia de responder às angústias, desejos e esperanças do povo. A menos que tenha esse apelo popular, não terá valor para o movimento (BLUMER, 2016. p. 73) (tradução minha).

Outro fator de sucesso para movimentações como a do ESP são as alianças seladas ao longo do processo. Além disso, as alianças nos fornecem algumas pistas sobre como poderão ser traçadas novas alianças e estratégias para os próximos repertórios do movimento.

ALIANÇAS DENTRO DO REPERTÓRIO DE AÇÃO COLETIVA

O Movimento Brasil Livre (MBL) se apresentava, na sua concepção em meados de 2015, como um movimento apartidário que mantinha o foco na pauta anticorrupção e na defesa do liberalismo econômico. Embora tenham se articulado com o PSDB e o PMDB para levar suas pautas adiante, o grupo nega que seja financiado por algum partido, embora não deixe claro de onde partiria seu financiamento. Após os desdobramentos ocorridos depois do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, o grupo tem se envolvido em várias pautas de cunho conservador, como por exemplo as polêmicas envolvendo o movimento LGBT no campo das artes e o direito ao aborto, contradizendo assim o principal fundamento do liberalismo quanto ao respeito às liberdades individuais que o grupo vinha defendendo até o *impeachment* em 2016.



O ápice do apoio do MBL ao Escola sem Partido ocorreu em agosto de 2017, quando o MBL convocou uma marcha nacional em apoio ao programa Escola sem Partido, mobilizando seus parlamentares locais para que a marcha chegasse no maior número de cidades possíveis. A essa altura já havia ocorrido a conversão de MESP - Movimento Escola sem Partido em PESP - Programa Escola sem Partido, tendo suas propostas legislativas ocupando diversas câmaras municipais e assembleias legislativas pelo Brasil.

Todas essas polêmicas invadiram as salas de aula do Brasil, e o Escola sem Partido ficou em evidência e se materializou em ameaças diárias aos professores. O MESP passou a disponibilizar em seu *site* um modelo de ação extrajudicial para ser utilizado por pais e alunos contra “os professores doutrinadores”, além disso o vereador da cidade de São Paulo, Fernando Holiday (DEM/SP), um dos líderes do MBL em abril de 2017 realizou uma série de visitas surpresas a escolas e salas de aula de São Paulo para, segundo ele mesmo, fiscalizar as aulas após receber denúncias de “doutrinação ideológica”.

Nota-se que tanto Miguel Nagib, quanto os líderes do MBL dizem receber “milhares de denúncias diariamente” de pais e alunos preocupados com a doutrinação ideológica. Nas contas oficiais das redes sociais *Twitter*, *Facebook* e *Instagram*, MiguelNagib interage diariamente apresentando aos seus seguidores uma série de “relatos de abuso” das vítimas (alunos) contra seus professores.

Todo esse repertório de ação ganhou força e se refletiu nos municípios brasileiros. Destaca-se o caso de Londrina - Paraná, em que há vários casos de professores sendo processados por suposta “doutrinação ideológica” e propagandapoltico partidária nas salas de aula. Londrina, como cidade metrópole, representa uma verdadeira “capital do norte do Paraná” para a região, as decisões institucionais ocorridas na cidade, bem como outros campos da sociedade como manifestações artísticas e culturais, eventos, movimentos sociais entre



outros, interagem com as cidades ao redor. Ao longo do ano de 2017 MBL e MESP se reuniram em algumas oportunidades em congressos realizados na cidade de Londrina, como mostrado na figura abaixo aonde debatiam Paulo Martins, líder de Curitiba, Kim Kataguiri líder de São Paulo e Filipe Barros, líder de Londrina:

Figura 3 – Articulação entre MBL e MESP Londrina e Curitiba.



Fonte: <https://www.facebook.com/mbbl.londrina>.

Todos os outros projetos de lei nas cidades menores vieram após a grande movimentação em volta do projeto de Filipe Barros na câmara municipal de Londrina, materializado pouco mais de um mês após assumir o seu primeiro mandato. O projeto de lei de Barros, que mescla as questões da Escola sem Partido e contra a “Ideologia de Gênero” havia sido uma das promessas de sua campanha. Além disso, Filipe Barros pediu ativamente assinaturas de uma petição online chamada “Londrina sem Gênero” quando

ainda era candidato a vereador, além de protagonizar confusões que resultaram em um pedido de cassação da sua legislatura por ofender grevistas em um vídeo postado na rede social Facebook além de incitar que os seguidores cometessem atos de violência contra opositores³. Após o segundo semestre de 2018, Barros se engajou ativamente na campanha de Jair Bolsonaro para presidente e na sua própria campanha para deputado federal, sendo eleito e participando da equipe de transição do governo Bolsonaro.

Embora na cidade de Maringá o PL14.345/2017⁴ não tenha sido submetido por Homero Marchese (PROS-PR), mas sim pelo vereador William Gentil (PTB-BR), a atuação de Marchese foi enfática, pois englobava também os congressos do MBL ocorridos naquele ano na região em que debatiam os projetos do ESP com Filipe Barros de Londrina, Paulo Martins de Curitiba e o próprio Miguel Nagib como mostrados nas imagens a seguir:

Figura 5 – Articulação entre MBL e MESP Maringá e Curitiba.



Fonte: <https://www.facebook.com/homeromarchese83>.

- 3 Os eventos são relatados na matéria a seguir <https://www.folhadelondrina.com.br/politica/vereador-recua-e-ameniza-tom-em-video-contra-grevistas-976573.html>. Acesso em: 01/07/2020
- 4 67ª Reunião Sessão Ordinária da 1ª Sessão Legislativa da 16ª Legislatura 28 de Setembro de 2017 http://sapl.cmm.pr.gov.br:8080/sapl/consultas/sessao_plenaria/agenda_sessao_plen_mostrar_proc?cod_sessao_plen=901 Acesso 05/07/2020.

Figura 6 – Aliança entre Nagib, Barros e Marchese.



Fonte: <https://www.facebook.com/mblmaringa>.

Figura 7 – Palestra de Nagib na Câmara Municipal de Maringá.



Fonte: <https://www.facebook.com/ESPMaringa>.

Outra característica importante de Marchese era o fato de gozar de bastante prestígio entre a população maringaense, pelo fato de ter sido servidor concursado do Tribunal de Contas do Estado do Paraná

(TCE/PR), no âmbito do qual liderou trabalhos de destaque, como a auditoria nos contratos da Câmara Municipal de Curitiba com agências de publicidade, por exemplo. O escândalo resultou na renúncia do antigo presidente da instituição, fato que teria provocado mudanças no funcionamento da Câmara. Marchese também havia liderado a auditoria nas concessões rodoviárias do Estado, que revelou o forte desequilíbrio de contratos revelando possíveis fraudes e irregularidades. Ou seja, a trajetória de Marchese até então era ligada fortemente a um discurso anticorrupção, de combate de privilégios e encolhimento do Estado.

Essa movimentação do MESP de Londrina e Maringá se alastrou pelas câmaras municipais de cidades menores no norte do Paraná como Rolândia, Arapongas, Apucarana e Cambira entre os vereadores recém-eleitos, que se articulam e trocam informações sobre os projetos e estratégias. Entretanto, tais articulações não dialogam com os maiores interessados nesse projeto: os professores da rede pública de ensino.

Pelo contrário, a participação em Apucarana, por exemplo, foi feita mediante portas fechadas ao público. Em Londrina, ocorreu a proibição de qualquer tipo de manifestação da oposição no microfone durante as sessões, fato que também tem ocorrido em outras câmaras estaduais. Em Curitiba, uma votação do Programa Escola sem Partido terminou em pancadaria em frente à Assembleia Legislativa do Paraná. De qualquer forma, os projetos de lei têm sido submetidos sem qualquer diálogo prévio com professores, alunos ou comunidade no geral.

Os referidos projetos possuem duas dimensões, ou esse duplo caráter, alguns são intitulados apenas como “Escola sem Partido” outros estão colocados em textos no sentido de proibir as discussões em torno das Teorias de Gênero, amplamente discutidas na academia sobretudo na área das Ciências Humanas. Mas qual a ligação entre esses dois temas, Escola Sem Partido e a chamada, pejorativamente,

5 Detalhes do caso pode ser lido em <https://www.terra.com.br/noticias/eleicoes/homero-marchese-um-fiscal-de-contas-na-assembleia-do-parana,afbea74523c8e84fbd966a37e-57f72703wkgg5f.html>. Acesso em: 03/07/2020



“ideologia de gênero”? Os dois movimentos estão em conjunto e partem das mesmas figuras, parecem ter diferentes motivações, entretanto resultam nos mesmos elementos: os fundamentalismos conservadores. Por esse motivo este trabalho trata de algumas questões transversais aos dois tipos de projeto. Um dos casos acompanhado de perto, o PL municipal nº 132/2017 em Apucarana, Paraná é um exemplo disso. O vereador José Airton Araújo, conhecido na cidade como “Deco” (PR/PR) e atual presidente da Câmara Municipal havia apresentado anteriormente à casa outro PL parecido. O PL nº 123/2017, denominado “Escola sem Partido”, não ganhou força suficiente, sendo substituído em manobra política pelo PL nº 132/2017 que versa sobre a “Ideologia de Gênero” em uma tentativa de ganhar força da população através de polêmicas nas redes sociais, se aproveitando do momento propício e da onda reacionária que assola o Estado do Paraná e também o Brasil.⁶

CONCLUSÃO

Não há a pretensão que essa pesquisa sirva para algum instrumento de denúncia ou mesmo de oposição aos ideais propostos pelo MESP. Como trabalho científico o objetivo foi reconstituir e verificar os mecanismos subjacentes de repertórios de ação, além de mostrar as ações recíprocas e simultâneas que desencadeiam estes repertórios.

Entretanto, o medo e a desinformação propagados pelo MESP têm ganhado espaço, o movimento tem se reformulado, mas ainda se mantém muito ativo. O que acontecerá com o Movimento Escola sem Partido após o final do governo Bolsonaro nós ainda não sabemos, mas alguns elementos que os trouxeram até aqui, bem como o modo

6 A manobra política realizada pelo vereador foi muito comum no ano de 2017, tendo se reverberado para as cidades menores da região. A substituição está disponível em: <<https://www.apucarana.pr.leg.br/institucional/noticias/2017ideologia-de-genero2017d-projeto-substitutivo-apresentado-por-vereador-foi-lido-na-sessao-ordinaria>> Acesso em 20/02/2020



como o governo tem tratado a pauta, nos fornecem algumas pistas sobre como poderão ser traçadas novas alianças e estratégias para os próximos repertórios do movimento, como vimos ao longo deste artigo

REFERÊNCIAS

ABERS, Rebecca; BÜLOW, Marisa Von. Movimentos sociais na teoria e na prática: como estudar o ativismo através da fronteira entre Estado e sociedade? *Sociologias*, v. 13, n. 28, p. 52-84, 2011.

BECKER, Howard S. *Outsiders: estudos de sociologia do desvio*. 2ª. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

BLUMER, Herbert. Social Movements In: LYMAN, Stanford M. (Ed.). *Social movements: critiques, concepts, case-studies*. Springer, 2016.

GOHN, Maria da Glória. *Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. Edições Loyola, 1997.

MCADAM, Doug; TARROW, Sidney; TILLY, Charles. Para mapear o confronto político. *Lua Nova*, v. 76, n. 76, p. 11-48, 2009.

RECH, Carla Michele; SILVA, Marcelo K. Ativismo institucional como categoria analítica para o estudo das práticas políticas dos movimentos sociais no Brasil. Trabalho apresentado no Primeiro Seminário Nacional de Sociologia da UFS. *Anais...* 2016.

TARROW, Sidney. Outsiders inside e insiders outside: entre a ação pública nacional e transnacional em prol dos direitos humanos. *Caderno CRH*, v. 22, n. 55, p. 151-161, 2009.

TILLY, Charles. *From mobilization to revolution*. Boston: Wesley Publishing Co., 1978



2

Amanda Fischer Miguel

OS DESAFIOS DA COMUNICAÇÃO NOS ATENDIMENTOS REALIZADOS PELA ASSISTÊNCIA SOCIAL DE GASPAR/SC AOS IMIGRANTES VENEZUELANOS



INTRODUÇÃO

O processo de migração das pessoas de uma localidade para outra vem ocorrendo ao longo de toda a história da humanidade, fazendo parte do processo histórico de desenvolvimento e constituição das populações. Essas migrações ocorrem por uma diversidade de motivos, os quais incluem, frequentemente, situações de insegurança ou vulnerabilidade nas localidades em que esses sujeitos residem, tais como catástrofes naturais, guerras e conflitos sociais e políticos de natureza diversa, empobrecimento das populações e aumento da desigualdade social, desemprego, entre outros. Quando esse movimento migratório envolve a ação coletiva ou individual de um grande contingente populacional, deslocando-se de seu território de origem, para outras localidades, é comum atribuir a esse movimento o caráter de diáspora. Diáspora, portanto, pode ser caracterizada como o movimento de dispersão de um povo.

Na contemporaneidade, é possível verificar que alguns movimentos diaspóricos vêm se mostrando muito significativos nos últimos tempos. Temos exemplos desses movimentos em todo o mundo e o que há em comum entre todos eles é a luta pela sobrevivência, pela dignidade e por direitos humanos daqueles que migram e as resistências à migração nos países que recebem essas pessoas.

A situação de precariedade de vida, que acomete diversos países, e as desigualdades elevadas dos níveis sociais, implicam a falta de acesso aos serviços básicos de sobrevivência, como alimentação, saúde, moradia, pois nesses espaços enfrentam-se cenários políticos, econômicos e sociais desoladores, muitas vezes sem perspectivas de melhora.

Tratando-se de Brasil, por mais que este se encontre também, na atualidade, enfrentando um cenário político e econômico menos



favorável à migração do que, por exemplo, na primeira década do século XXI, é possível dizer que o país ainda é capaz de oferecer condições melhores de vida aos imigrantes que para aqui acorrem, do que aquelas que eles presenciam no seu país de origem. Esse é o contexto e o móvel da migração para o Brasil tanto dos imigrantes haitianos, quanto dos imigrantes venezuelanos.

A cidade de Gaspar/SC, situada na região do Vale do Itajaí, em Santa Catarina, é um dos locais atrativos aos imigrantes nesse estado, devido à alta taxa de oportunidade de emprego e aspectos do desenvolvimento social e econômico. Em um momento anterior, sobretudo entre 2015 e 2019, esse processo de perceber a chegada de imigrantes ocorreu em decorrência dos imigrantes haitianos, que motivaram o desenvolvimento de pesquisas relativas a essa população em específico, as quais auxiliam, de certa forma, o embasamento teórico para a referida pesquisa quanto aos imigrantes venezuelanos.

Existem barreiras muitas vezes invisíveis à sociedade em geral, mas que são percebidas através dos serviços públicos ofertados no Brasil, quando ocorrem os atendimentos a esses imigrantes, para oportunizar sua alocação, organização, quanto à moradia, emprego, renda, alimentação e principalmente documentação. Algumas dessas barreiras envolvem aspectos de comunicação, linguagem e cultura - ainda que essas não sejam as únicas -, os quais desafiam os profissionais que atuam nas políticas públicas brasileiras.

Com base nesse contexto descrito, neste artigo, abordaremos os desafios encontrados pelos agentes públicos nos atendimentos realizados pela assistência social do município de Gaspar/SC a partir da prática vivencial da autora, que atua como pedagoga nessa Secretaria, e atua diretamente no acolhimento de imigrantes que chegam ao município.



PROCESSO MIGRATÓRIO DE VENEZUELANOS

A Venezuela vem atravessando um cenário de crise política e social, fazendo com que sua população se encontre sem acesso aos mais básicos dos seus direitos. É possível perceber que, devido às questões socioeconômicas que afligem os cidadãos venezuelanos, independentemente de sua classe social, porém principalmente aos mais vulneráveis, tem ocorrido um processo migratório significativo desde meados de 2017.

É importante ressaltar que o processo de interiorização dos migrantes venezuelanos no Brasil começa ainda no ano de 2017, quando a crise migratória (e humanitária) já está em processo de formação na Venezuela e nos países de acolhimento da América Latina. Em novembro daquele ano começariam as primeiras articulações entre os governos locais, estaduais e federal, com apoio das organizações internacionais, que se consolidariam no programa de interiorização de forma efetiva a partir de abril de 2018 (GOVERNO DO BRASIL, 2018) (UEBEL, 2019, p. 23).

Todavia, é importante mencionar que nem sempre os migrantes em situações como essa são indivíduos provenientes dos extratos mais vulneráveis da população e que a situação econômica no país de origem influencia em muito as características do processo migratório: se ele é feito por vias legais ou não; se o migrante porta ou não documentos na entrada no Brasil; se a imigração envolve ou não atravessamento na fronteira por coites; entre outras questões que vão influenciar, inclusive, a empregabilidade no Brasil.

De fato, atualmente, o governo venezuelano encontra-se dividido em manter a governabilidade e a opinião popular e conter a crise econômica e financeira do país que, invariavelmente, levou à crise de abastecimento de produtos de subsistência que afeta diretamente a população, em especial, os mais carentes (HOLL; SOARES; 2018, p. 12).



Famílias e indivíduos, na busca de condições melhores de sobrevivência, acabam tentando nos países mais próximos e em que encontrem abertura de fronteiras, oportunidades para fugir dessa situação a qual passam em seu país de origem.

Os fatores que levaram a Venezuela a essa crise sem controle são decorrentes de situações políticas, que acarretam problemas econômicos. No governo Chávez, o que se percebia era um processo migratório das camadas de maior poder aquisitivo da população, que viam em Chávez uma ameaça às suas propriedades, devido às estatizações. Desta forma, podia-se considerar um processo migratório planejado e realizado dentro da legalidade.

Durante a ascensão de Chávez ao governo da Venezuela e a instauração da República Bolivariana, pode-se observar o surgimento de uma nova lógica migratória. Um número significativo de cidadãos optou por sair do país, sendo que, em grande maioria, deixaram a Venezuela formalmente, não podendo ser considerados, de fato, refugiados (HOLL; SOARES; 2018, p. 15).

Com o início do regime Maduro, a situação no país piorou e atingiu os mais vulneráveis, com o aumento da inflação e a consequente dificuldade de acesso a alimentos, moradia e medicamentos. Essa mudança de contexto fez com que o processo migratório se transformasse em fuga e busca de refúgio, ocorrendo de forma desordenada e ilegal na maioria das vezes.

Além disso, verifica-se que, conforme pesquisa realizada por UE-BEL (2019), que analisou três elementos comuns relacionados ao recente fenômeno da migração venezuelana para o Brasil: as questões geopolíticas (geográficas e políticas) e fronteiriças, “os condicionantes externos advindos da desvalorização do preço do barril de petróleo, commodity motor da economia venezuelana, e em conjunção com as questões internas, como a morte de Chávez, a sucessão contestada de Maduro e a sua agenda política”, também impulsionaram esse processo migratório.



A população mais vulnerável da Venezuela, sem acesso a direitos básicos, passou a percorrer distâncias de fronteira entre Venezuela e Brasil, sem meios de transporte, andando com seus pertences, conseguindo caronas, evidenciando situação de fuga.

Entretanto, durante a administração Maduro, o fluxo migratório sofreu uma alteração, agora, a classe média e os mais pobres passaram a formar o grosso do grupo que buscava refúgio em outros países. Diferente do que ocorrera na era Chávez, esses novos migrantes em grande parte cruzam as fronteiras de forma irregular e, de fato, buscam refúgio ou asilo nos países vizinhos, onde, por brechas legais esses pedidos possuem pouca chance de aceite (HOLL; SOARES; 2018, p. 15).

O Brasil, além de ser um dos países vizinhos, tem um sistema de acolhimento a imigrantes e refugiados que se enquadra nas diretrizes previstas no Sistema Interamericano para acolhida e formas de atender às necessidades que os imigrantes apresentem. Mesmo em caso de refúgio ou imigração ilegal, a qual deve ser tratada como imigração irregular, o imigrante, em solo brasileiro, é acolhido por instituições como a Organização Internacional para Migrações (OIM) e uma diversidade de organizações sociais voltadas a essa questão, e passa a ter direito ao acesso a uma série de políticas públicas acessadas pelo cidadão do Brasil.

O Sistema Interamericano de Direitos Humanos tradicionalmente acompanha os fluxos migratórios no continente, a partir de sua relatoria sobre migrações, uma vez que se trata de uma situação de especial vulnerabilidade dos envolvidos e que pode ensejar significativas violações de direitos humanos (HOLL; SOARES; 2018, p. 16).

Sendo assim, o Brasil tem obrigação de acolher e garantir que os direitos humanos sejam respeitados também aos imigrantes que nele ingressam. Porém, assim como a Venezuela, o Brasil também enfrenta suas crises, e, por vezes, os atendimentos previstos em lei, não conseguem ser efetivados da forma que deveriam, nem aos cidadãos brasileiros, e de forma mais precária ainda aos imigrantes, sendo eles venezuelanos ou outros.



A IMIGRAÇÃO VENEZUELANA PARA GASPAR (SC) – CARACTERÍSTICAS E DEMANDAS

Assim como percebido em pesquisas anteriores, sobre processos migratórios ao Vale do Itajaí, como por exemplo no caso dos imigrantes haitianos, percebe-se que a região apresenta níveis satisfatórios de desenvolvimento socioeconômico, com oferta de vagas no mercado de trabalho, e de diversas modalidades de qualificação profissional, favorecendo aos imigrantes oportunidades para se estabelecerem, com qualidade de vida.

De fato, é possível perceber que a imigração venezuelana para o Brasil atuou como um condicionante das transformações do tratamento Estatal e governamental, se comparados às administrações anteriores e aos fluxos anteriores, sobretudo o de haitianos e oeste-africanos. Nesse sentido, cabe apontar que questões como a interiorização das famílias de venezuelanos se processaram como um elemento-resposta do governo brasileiro até então nunca utilizado, seguindo uma agenda normativa e protocolar da Organização Internacional para as Migrações (UEBEL, 2019, p. 10).

Desta forma, em Gaspar/SC, através de atendimentos realizados pelos serviços das políticas intersetoriais, percebe-se um aumento constante de indivíduos e famílias venezuelanas, que buscam essas oportunidades para reconstrução das suas vidas.

Porém, uma característica verificada, diferentemente do observado no caso dos imigrantes haitianos que passaram a residir em Gaspar/SC, que tinham como características poder aquisitivo superior em seu país de origem, Haiti, e com grau de escolaridade superior, os venezuelanos, na sua grande maioria, que imigram para Gaspar/SC, apresentam situação de vulnerabilidade social desde sua partida da Venezuela, com baixo grau de escolaridade.



Além disso, percebe-se que o imigrante venezuelano chega à Gaspar/SC, na sua maioria, com alto grau de desgaste físico, emocional e enfrentando as mais diversas situações de saúde e também de violências no percurso, como roubos e outras situações degradantes, envolvendo crianças, idosos e deficientes.

REDE SOCIOASSISTENCIAL EM GASPAR (SC)

O imigrante venezuelano, em sua chegada à Gaspar/SC, com suas demandas de vulnerabilidades, recorre às políticas públicas as quais passa a conhecer e se reconhecer como indivíduo de direitos, tendo acesso à saúde, educação, moradia, emprego, renda e alimentação.

Uma dessas políticas que vem percebendo um aumento de demanda por parte de imigrantes venezuelanos é a de Assistência Social, através de seus equipamentos e serviços ofertados.

Atualmente a rede socioassistencial de Gaspar/SC, que através do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), modelo de gestão nacional, tem como vertentes para seu atendimento para proteção social: as pessoas, as suas circunstâncias e dentre elas seu núcleo de apoio primeiro, isto é, a família. A proteção social exige a capacidade de maior aproximação possível do cotidiano da vida das pessoas, pois é nele que riscos, vulnerabilidades se constituem (PNAS, 2005, p. 15).

Para Candau (2007), o cenário da sociedade atual possibilita a exclusão em seus vários sentidos, devido ao sistema e forma de organização, que não afeta a todos diretamente, mas que impossibilita a muitos o direito aos direitos. Segundo a autora, este é o momento de pensar a igualdade e respeitar as diferenças na busca pela democracia, o que inclui lutar contra as formas de preconceito e discriminação, não se deixar cair nas mesmices, combatendo as desigualdades (CANDAU, 2007).



Cabe, portanto, ao SUAS e à sua equipe, buscar o empoderamento do sujeito de direitos, começando por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito da sua vida e ator social.

Independente da nacionalidade do sujeito, a partir do momento em que passa a residir, dentro da legalidade, no Brasil, começa a receber os mesmos direitos de cidadão, e assim deveria ter acesso garantido às Políticas Públicas aqui estabelecidas.

Atualmente a Secretaria de Assistência Social de Gaspar possui os equipamentos e serviços descritos ao longo dos próximos parágrafos, divididos por complexidades.

Gestão do Bolsa Família e CaDunico, programas do Governo Federal. Setor de Benefícios Eventuais, o qual concede os auxílios: funeral, natalidade, renda complementar – transferência de renda ao usuário e auxílio-cidadão – para aquisição de alimentos.

Na Média Complexidade, o equipamento Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) com os seguintes serviços, de acordo com a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, pactuada na Comissão

Intergestores Tripartite – CIT, e aprovada pelo Conselho Nacional de Assistência Social, por meio da Resolução Nº 109 de 11 de dezembro de 2009: (1) Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI), o qual constitui um serviço de apoio, orientação e acompanhamento a famílias com um ou mais de seus membros em situação de ameaça e violação de direitos; (2) Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida e de Prestação de Serviços à Comunidade, que tem por finalidade prover atenção socioassistencial e acompanhamento a adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, determinadas judicialmente; (3) Serviço Espe-



cializado em Abordagem Social, o qual tem como finalidade assegurar trabalho social de abordagem e busca ativa que identifique, nos territórios, a incidência de trabalho infantil, exploração sexual de crianças e adolescentes, situação de rua, dentre outras; e (4) Serviço de Proteção Social Especial para Pessoas com Deficiência, Idosas e suas Famílias, destinado à promoção de atendimento especializado a famílias com pessoas com deficiência e idosos com algum grau de dependência, que tiveram suas limitações agravadas por violações de direito.

Na Proteção Básica, o município possui três Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), atendendo o município em sua totalidade de bairros, que têm por objetivo prevenir a ocorrência de situações de vulnerabilidade e riscos sociais nos territórios, por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, e da ampliação do acesso aos direitos de cidadania. O CRAS tem como público prioritário em suas ações os beneficiários de algum benefício da assistência social, como por exemplo, o Bolsa Família, Benefício de Prestação Continuada (BPC) ou outros benefícios da Assistência Social, ou ainda famílias em situação de vulnerabilidade social devido à fragilização dos vínculos familiares ou com a comunidade.

O principal serviço do CRAS é o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF), desenvolvido principalmente em grupos busca a participação da família para promover orientações e prevenir situações de vulnerabilidade ou violência.

Há ainda o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, o qual busca reunir as pessoas, nas suas respectivas faixas etárias, crianças e adolescentes ou idosos, para o desenvolvimento de ações em grupos visando à prevenção a situações de vulnerabilidade e violência, constituindo-se em espaços de convivência e fortalecimento de vínculos com a comunidade.



Já na Alta Complexidade, o município possui convênio com três locais de acolhimento institucional, para crianças, adolescentes, idosos e deficientes, porém que são todos administrados por ONGs.

Verifica-se que, em ambos os serviços descritos constam atendimentos a imigrantes, sejam venezuelanos, haitianos, ou outras nacionalidades, e de acordo com pesquisa de observação, todos apresentam graus de dificuldades para efetivação dos acompanhamentos a famílias e indivíduos imigrantes.

OS DESAFIOS DOS ATENDIMENTOS SOCIOASSISTENCIAIS AOS IMIGRANTES VENEZUELANOS EM GASPAR (SC)

As equipes técnicas dos serviços socioassistenciais de Gaspar/SC, são, na sua maioria, compostas pelos seguintes profissionais: técnicos de nível superior - assistente social, psicólogo e pedagogos, técnicos de nível médio - educadores sociais, recepcionistas, e coordenações dos equipamentos, sendo servidores de carreira da própria Secretaria de Assistência Social.

Em observação e prática diária aos atendimentos realizados por estes profissionais, em todos os equipamentos da Assistência Social anteriormente citados, apresentam-se desafios para a efetiva contribuição, prevista em lei, às demandas trazidas pelos imigrantes venezuelanos.

Um desafio observado, assim como anteriormente observado nos atendimentos realizados aos imigrantes haitianos, refere-se à língua de comunicação. Havia uma suposição de que, em função de os imigrantes venezuelanos terem como língua de origem o espanhol, que se assemelha ao português, a comunicação seria mais “fácil”, do



que com os haitianos, que falam geralmente francês ou creole, porém, na prática, isso não passou de uma suposição.

As barreiras linguísticas são evidentes nos atendimentos socioassistenciais aos imigrantes venezuelanos, causando dificuldade no entendimento tanto do profissional que os atende, quanto deles, que não compreendem o que lhes é informado.

Além disso, por conta da pandemia pelo COVID-19, percebeu-se essa barreira ser aumentada, pois os atendimentos em sua maioria passaram a ser remotos e virtuais, por canais de comunicação escrita, dificultando ainda mais o entendimento. Nesse sentido, é preciso compreender as situações de interações em que os sujeitos estão envolvidos e o grau de dependência dessas para sua sobrevivência. São situações muito diversas a do turista venezuelano, que vem ao Brasil e precisa compreender a língua local para escolher uma opção de lazer ou gastronômica, e a do imigrante, que precisa acessar uma política de saúde ou de educação, abrir uma conta bancária, conseguir um emprego e compreender as instruções do empregador.

Outra questão desafiadora se deve às diferenças nas vivências culturais e na configuração de serviços aos quais eles tinham acesso na Venezuela. Esses diferem em diversos graus aos apresentados e ofertados no Brasil, como, por exemplo, a própria política socioassistencial e também a política de saúde, que no Brasil têm maior cobertura do que na Venezuela.

Os imigrantes ainda enfrentam o desafio quanto à documentação necessária para permanência no Brasil, e de certa forma, ao acesso aos benefícios ofertados pelas políticas públicas do território nacional. As agências responsáveis pela regularização da situação de imigração são distantes do local onde passam a residir, há poucas informações disponíveis sobre esse processo de regularização, este é burocrático e de difícil compreensão até pelos próprios profis-



sionais que atuam no SUAS. Ainda que os imigrantes possam obter com facilidade o Cadastro de Pessoa Física (CPF) no Brasil e, com ele, a carteira de trabalho, a não existência de Registro Nacional de Estrangeiro (RNE) ou visto de entrada para os que ingressaram no Brasil ilegalmente, dificulta o acesso a trabalho e emprego; questão acentuada muitas vezes pela baixa escolaridade.

A Casa Civil da Presidência da República anunciou no início de setembro/2018 que, desde 2015 até agosto de 2018, 75,4 mil venezuelanos teriam procurado o Departamento de Polícia Federal para se regularizar. Foram 46,7 mil solicitações de refúgio, 14,9 mil pedidos de visto de residência e 13,8 mil agendamentos. Possivelmente, se os dados fossem integrados e identificados, poder-se-ia chegar à conclusão que uma parcela desses indivíduos que solicitou regularização já reemigrou, seja retornando para Venezuela, seja se dirigindo a outro país (OLIVEIRA, 2019, p. 13).

Documentos como visto de permanência, certificados de escolarização, além de apresentarem altos custos para confecção, exigem diversas etapas no processo, que por vezes não são bem explicadas aos imigrantes.

CONCLUSÃO

Os processos de migração e imigração são reconhecidos na humanidade, como movimentos naturais, que ocorrem das mais diversas formas, e que vão continuar ocorrendo, pelos mais variados motivos. De acordo com Oliveira (2019, p. 15), “A produção teórica a respeito desse fenômeno é muito restrita, o que se tem são estudos empíricos sobre os imigrantes venezuelanos”, o que leva à busca por materiais de pesquisa jornalísticos e/ou diretamente com os profissionais que atuam nas Políticas Públicas brasileiras, no caso deste artigo, pela observação da autora na sua atuação enquanto técnica de equipe



interdisciplinar, pedagoga em um CRAS – Centro de Referência de Assistência Social em Gaspar/SC.

Com relação à imigração venezuelana para o Brasil, o cenário político-econômico e social na Venezuela parece sugerir que ela continue ocorrendo e até se acentue caso esse cenário se agrave ou as restrições implicadas pela pandemia de Covid-19 diminuam.

O Brasil, por se enquadrar como país reconhecido pelos Direitos Humanos para acolher e receber imigrantes e refugiados, precisa avançar na efetivação das Políticas Públicas necessárias para o atendimento adequado a essa população vulnerável, que passa a ser responsabilidade civil e legal desse ente federativo, assim como os estados e municípios brasileiros.

Na assistência social, conforme previsto na PNAS, percebe-se a necessidade de coordenar, implementar e rediscutir as formas de execução das prerrogativas de direitos dos cidadãos brasileiros e daqueles que passam a residir no Brasil, visto que, efetivamente, os desafios se apresentam e aumentam de acordo com as demandas que vêm surgindo. Sem um trabalho intersetorial articulado e a capacitação dos agentes públicos para o atendimento aos imigrantes, esse trabalho encontrará sempre dificuldades em sua efetivação, já que as demandas desses sujeitos situam-se em diferentes campos da vida.

Cabe considerar a realização de novas pesquisas, no sentido de propor discussões mais ampliadas com os diversos setores das políticas públicas, para em conjunto, formular ações em parceria, e assim atender na prática o que a lei prevê, possibilitando a superação das situações que o imigrante vivência.



REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. *Política Nacional de Assistência Social/PNAS*, Norma Operacional Básica/NOB/SUAS, Brasília, 2005. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf

CANDAU, Vera Maria. *A Configuração de uma Educação em Direitos Humanos*. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al.,. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. Pp. 397 – 411. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf>

HOLL, Jessica; SOARES, Lucas Mendes de Farias Rosa. *O Conflito Venezuelano e a Crise Migratória Latinoamericana*. 2017. Disponível em: <http://conpedi.danilolr.info/publicacoes/k7bhb2vw/isw90vxt/r186TYjnuf6sxZsn.pdf>

OLIVEIRA, Antonio Tadeu Ribeiro de. *A Migração Venezuelana no Brasil: crise humanitária, desinformação e os aspectos normativos*. 2019. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas* v.13 n.1, p. 1 a 18. 2019 ISSN: 1984-1639.

UEBEL, Roberto Rodolfo Georg. *Migração Venezuelana para o Brasil: Considerações Geopolíticas e Fronteiras sobre a atuação governamental brasileira*. 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/543/54364091007/html/index.html>



S U M Á R I O



3

Ana Luíza de Amorim
Carlos Alberto Silva da Silva

A IDENTIDADE PELO CABELO DE MODELOS NEGRAS DE SC: transição capilar

INTRODUÇÃO

Segundo uma pesquisa realizada pela Agência Heads,⁷ em parceria com a ONU Mulheres (2018) sobre a representatividade de gênero e raça na publicidade brasileira, 65% das mulheres declaram que não se sentem representadas na publicidade brasileira, mostrando assim a falta da diversidade nas propagandas. A pesquisa demonstra ainda que das personagens protagonistas nas campanhas publicitárias nos veículos de comunicação, apenas 26% são mulheres e destas apenas 12% são negras. Nas redes sociais os números caem ainda mais: no *Facebook* apenas 9% das protagonistas são mulheres e, desta totalidade, 12% negras.

Neste artigo, que é resultado de um trabalho de conclusão de curso (TCC) em Publicidade e Propaganda, em 2020, realizamos uma coleta de dados, com entrevistas semiestruturadas, para saber sobre o processo de transição capilar em profissionais da moda (modelos e influenciadoras), negras, que atuam em Santa Catarina. De como essas mulheres lidaram com a sua negritude a partir do cabelo crespo e como se veem influenciadas pelas campanhas publicitárias.

Precisamos entender que a valorização do cabelo crespo/cacheado é um acontecimento novo e crescente no Brasil. E essa ação pode ser analisada a partir do preconceito ainda enfrentado pela negra brasileira em pleno século XXI, resultado de um racismo estrutural, institucional, ideológico e histórico entranhado nas relações sociointeracionais.

Para Winch e Escobar (2011), a mulher negra sempre esteve pouco inserida nas campanhas publicitárias e quando aparecia era em papéis de inferioridade. Já Cidreira e Santos (2019), observam que



⁷ Disponível em: http://www.heads.com.br/uploads/Heads_Todxs.pdf

há uma maior inserção nos últimos anos, mas ainda é tímida, se for levado em conta o percentual da população que se autodeclara negra, segundo o senso do IBGE (2018) que aponta para 56,10%.

CABELO COMO IDENTIDADE NEGRA

O cabelo pertence ao corpo humano e, neste sentido, na pessoa negra tem significados que causam exclusão, sentimento de inferioridade, violência física e psicológica e, por outro lado, por conta dos movimentos negros e as políticas de ações afirmativas, torna-se também identidade, negritude e símbolo de lutas antirracistas. Assim, da mesma maneira que a cor da pele e as feições do nariz, o cabelo torna-se uma representação que tem significados alterados ou moldados através da história permeada por políticas racializadas, com o histórico de opressão e exclusão.

Deste modo, Lody (2004, p. 14-15) reconhece o cabelo como caracterização das pessoas racializadas, negras e não negras, e suas culturas. Por muito tempo, o cabelo serviu, por exemplo, para distinguir mulheres e homens e suas funções ou práticas sociais, além dos rituais religiosos e seus posicionamentos políticos. Gomes (2008, p. 233) lembra que “o cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo” e está posicionado na parte superior do rosto.

Podemos perceber que há muito tempo o cabelo foi utilizado para diferenciar os indivíduos. Na Idade Média, os escravizados eram diferenciados das pessoas livres, sobretudo os homens, que usavam cabelo longo, mas quando estavam guerreando precisavam se adaptar para os trajes de guerra. Outro exemplo, no século XIX, os cabelos eram utilizados como suporte para o uso de chapéu por homens e mulheres da época (LODY, 2004, p. 16).



O cabelo não tem (e não teve) apenas uma significação para intervenções corporais, mas serviu como forma de concepção simbólica social. Isto é, “o cabelo é visto como um demarcador do lugar na escala social”, diz Figueiredo (2002, p. 05). E esse símbolo pode ter um significado de pertencimento para um certo grupo social, dentro de convenções ou rituais institucionalizados.

Nesse sentido, o termo transição capilar consiste em um processo de abandono da utilização de químicas para alisamento e relaxamento, ou qualquer técnica que altere a estrutura capilar. A intenção é deixar os cabelos de forma natural, corrigindo os danos causados por químicas mas, principalmente, buscar a autoaceitação e reconhecimento de sua negritude.

E quando falamos em transição capilar, outro termo precisa ser destacado: o *big chop* ou BC (mais conhecido como “grande corte”), que consiste em cortar o cabelo até onde há química, deixando somente o cabelo natural. Com esse corte as mulheres acabam ficando com os cabelos bem curtos, quase raspados, e isso, muitas vezes, causou baixa autoestima. Muitas optaram por utilizar tranças, penteados, texturizações ou adereços para disfarçar o pouco cabelo.

A transição, em muitos casos, pode atuar como uma engrenagem que ativa uma memória de opressão e pode ligar um processo de silenciamento. Ou seja, ser negra ou possuir uma aparência negra, pode significar estar fora dos padrões da estética branca-hegemônica.

Durante nosso trabalho de pesquisa, algumas entrevistadas disseram que a transição, mesmo na sua complexidade, ajudou na autoaceitação e reconhecimento de sua negritude e, portanto, se descobrirem lindas: tanto carecas com o *big chop* (grandecorte) ou com os seus cabelos *black powers*. Isso possibilitou, também, que muitas negras reformulassem diversos padrões estabelecidos na sociedade,



refletindodiretamente na sua convivência familiar, no seu cotidiano e no enfrentamento do racismo.

Portanto, a transição capilar pode ser vista como um fator importante para a construção ou reconstrução de identidade, tornando assim uma forma de empoderamento e autoaceitação. O processo da transição serviu como estratégia para mudar o pensamento de si, afinal, muitas não tiveram na infância uma referência negra para seguir. O modelo de estética sempre foi branco.

AS MODELOS NEGRAS DE SANTA CATARINA

As entrevistas para esta pesquisa foram realizadas pelas plataformas digitais: *Instagram* e *WhatsApp*, e respondidas através de mensagens escritas ou por áudios, que depois foram transcritas no período de 20 de setembro a 19 de novembro de 2020.

As modelos entrevistadas foram dez mulheres, que se reconhecem como negras, com idades entre 18 e 35 anos, com grau de instrução entre ensino médio e pós-graduação. Elas residem em Balneário Camboriú, Biguaçu, Blumenau e Florianópolis. Também foram questionadas sobre religião, sendo que algumas disseram ser católicas, outras sem religião ou seguidoras de várias religiões.

Na questão profissional, todas desenvolvem mais de uma atividade, além de modelar: influenciadora digital, empreendedora, atriz, maquiadora e empresária. Sobre o tipo de trabalho que as modelos entrevistadas realizam temos modelo de comercial, modelo fotográfica, modelo de passarela e modelo impresso. Algumas não fizeram propagandas especificamente para produtos de cabelos.



O procedimento metodológico utilizado para a análise das entrevistas com as modelos foi a Teoria das Representações Sociais que possibilitou uma investigação essencial para analisar a representatividade de modelos negras nas propagandas para cabelo e transição capilar.

De acordo com Moscovici (1978), a representação social presente no desenvolvimento do cotidiano de cada pessoa, a teoria das Representações Sociais, tenta entender as batalhas, lutas, formas de comunicação e espaços desses sujeitos e o que eles realizam de saberes no seu cotidiano. Por isso, a Teoria das Representações Sociais apresentou resultados significativos das experiências das modelos entrevistadas sobre como o cabelo pode ser tão importante para a construção de sua identidade.

Tendo como ponto de partida que a mulher negra tem uma relação de identidade com o seu cabelo, uma das perguntas realizadas para as entrevistadas foi “o que seu cabelo significa para você?”, e obtivemos muitas respostas convergentes:

“Meu cabelo significa a minha identidade. Fez e faz parte do meu processo de aceitação não só estético, mas pessoal. Hoje eu vivo da minha imagem, da imagem que o meu cabelo me dá e tudo isso pode servir de inspiração para outras meninas também”.

“Significa representatividade, empoderamento. É minha identidade”.

“Meu cabelo significa força, traz a minha origem afro, tem esse significado muito forte das minhas raízes”.

“É uma militância, um voto de coragem, o meu cabelo é minha força.”

Essas manifestações definem que “para o negro, a intervenção no cabelo e no corpo é mais do que uma questão de vaidade ou de tratamento estético. É identitária” (GOMES, 2008, p. 21). Ou seja, o cabelo para as modelos é sim a sua identidade e sua força, porque ao



“assumir os cabelos como distintivos raciais/étnicos é uma atitude que acompanha os processos de direito cultural e do direito à cidadania” (LODY, 2004, p. 16).

Pela teoria de Moscovici (2003), existem dois processos formadores das Representações Sociais que são a ancoragem e a objetificação. Neste caso podemos analisar as respostas das modelos como a ancoragem com seu cabelo natural, pois a ancoragem implica em classificar e rotular para encaixar o não familiar, e a objetificação é o seu próprio cabelo ao natural. “Significa descobrir o aspecto icônico de uma ideia ou ser mal definido, isto é, fazer equivaler o conceito com a imagem” (MOSCOVICI, 1981, p. 64).

Outro ponto destacado pela pesquisa foi a transição capilar que, segundo Matos (2016), pode ser considerada um ponto de virada na vida de muitas mulheres em que padrões são desconstruídos e, ao mesmo tempo, tornam-se ações de combate ao preconceito e principalmente de combate ao racismo sistêmico, estrutural e histórico na construção da sociedade brasileira. Ao serem perguntadas se já passaram por esse processo de transformação identitária a partir do cabelo todas responderam que sim. Aqui destacamos o relato da modelo A.

Raspei zero quando tinha 18 anos. Meu cabelo começou a cair e passei muitos produtos para tentar alisar, e aí chegou num ponto que ele começou a cair. Então não vi outra forma de consertar esses erros que eu tinha feito, se não começando do zero dando um *restart* total, porque não ia adiantar cortar as pontas ou cortar uma parte, porque ele caía. Fui tentar raspar e ninguém queria raspar pra mim, diziam que eu iria me arrepender, que eu era louca, então eu viajei para uma cidade vizinha próxima de onde eu morava e falei com minha prima e ela raspou meu cabelo (Entrevista A., 2020).

D’Ávila e Pereira (2017) destacam que é possível afirmar que o padrão de beleza da sociedade brasileira sempre foi o da pessoa branca, o que automaticamente faz excluir qualquer possibilidade de



uma pessoa negra tentar ocupar o mesmo espaço em condições de igualdade. No decorrer da entrevista, A também destacou que houve muito interesse de mulheres sobre o seu cabelo raspado, e muitas tinham vontade de cortar, porém não tinham coragem de raspar seus cabelos, por conta do preconceito e do racismo. Agora, destacamos o depoimento de outra negra que também passou pela transição e se viu diante do que ela chamou de “virada de chave”.

Passei pela transição no início de 2013 quando eu fui Miss Florianópolis e usava o cabelo liso ainda. Em 2016 fui Miss Santa Catarina ainda com o cabelo liso e foi aí que comecei a me descobrir como mulher negra e que eu representava outras mulheres. Descobri que eu queria passar pela transição capilar. Foi bem difícil, mexe muito com a nossa autoestima, a gente se sente com a autoestima muito baixa, mas ao mesmo tempo foi a virada de chave na minha vida e na minha profissão (Entrevista E., 2020).

Para entrevistada E a transição além de uma virada na sua vida foi a sua descoberta como mulher negra, pois vivia em um meio de competições de beleza. E perceber que além de estar em um concurso e que a sua imagem representava e influenciava outras mulheres por ser negra, foi um grande avanço tanto pessoal, como para a luta de outras mulheres negras. “Mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste” (GOMES, 2019, p. 4). Todas as entrevistadas disseram que se propuseram a sair da sua zona de conforto e se libertar, ter a sua identidade. Nesses relatos pode-se perceber muito a influência que exercem uma sobre as outras e como podem se ajudar.

No começo a adaptação para o cabelo cacheado foi um pouco difícil, quando eu comecei a usar meu cabelo solto, cacheado, eu recebia muitos olhares e até eu me acostumar com esses olhares foi um pouco difícil, depois elas foram olhando e comentando “ai teu cabelo é bonito”, e assim eu fui gostando mais. Mas eu pegava o ônibus e a primeira coisa que eu fazia era tentar achar uma outra pessoa com o tipo de cabelo cacheado pra me sentir melhor (Entrevista, S., 2020).



A entrevistada S traz um depoimento distinto das outras participantes da pesquisa, mas em contrapartida cita dois pontos importantes: i) que o cabelo cacheado era taxado como feio a partir do olhar racista e ii) que no início de sua transição buscava, em locais públicos, por pessoas que tivessem o mesmo cabelo que o dela para se sentir melhor, ou seja, buscava uma identificação no outro para se reconhecer.

Nesse sentido, Munanga (2009) caracteriza que esse processo de construção de identidade se inicia a partir de uma consciência das diferenças entre as pessoas, entre nós e os outros. Sendo a identidade uma ideologia que possibilita que seus membros se definam em contraponto a membros de grupos distintos, tencionando uma preservação do grupo como entidade distinta.

Por esse sistema de resistência e identidade racial, percebemos o crescimento da utilização de produtos para cabelos crespos/cacheados e cosméticos afro. O próprio mercado percebeu essa mudança devido ao reconhecimento das pessoas negras, sua negritude. Também o surgimento de referências nos veículos de comunicação, sobretudo nas redes sociais, e a presença de estudantes negros(as) nos cursos de graduação e pós-graduação nas universidades públicas. Diante disso, novas opções de cosméticos foram desenvolvidas para atender essa demanda com o crescimento do mercado, além das estratégias criadas pela indústria que estão cada vez mais sedutoras, com lançamentos de produtos e novos nichos no mercado.

A questão seguinte da pesquisa foi saber se elas se veem representadas nas propagandas de cosméticos para cabelos. Todas relataram que houve uma mudança nesta representatividade, mas que ainda é preciso melhorar.

Hoje eu sinto que sim, a gente tem na publicidade bastante referência de modelos e atrizes negras, é claro que isso vem mudando ao longo do tempo. Quando eu comecei lá em 2013 não tinha, eram poucas aqui em Florianópolis. Claro que em São



Paulo e nas grandes capitais a gente via uma quantidade maior de modelos, mas aqui eram poucas ainda. E ainda são, mas já me vejo representada, porém é algo que ainda tem muito a melhorar (Entrevista, E., 2020).

Também foi perguntado às entrevistadas se elas viam mudança na representatividade de mulheres negras nas propagandas de cosméticos para cabelos. Todas responderam ser perceptível a mudança não só em propagandas, mas em novelas e programas de televisão. Cidreira e Santos (2019) apontam que, a partir de suas pesquisas, as modelos negras estavam claramente em minoria, mas já estão aos poucos protagonizando em propagandas brasileiras.

A partir dos depoimentos das modelos negras de Santa Catarina para essa pesquisa, podemos perceber como a transição capilar pode significar e causar efeito de sentido na vida de pessoas negras e na sua identidade. As pesquisadas destacaram a importância do reconhecimento da cultura negra, do sentimento de negritude e a importância do cabelo como signo de negritude e consciência para resistir e (re)existir numa sociedade em que o racismo é estrutural, institucional, ideológico e sociointeracional.

CONSIDERAÇÕES

O resultado da pesquisa evidenciou, para estas modelos e influenciadoras, o quanto o cabelo é sinônimo de identidade negra e, ao mesmo tempo, resistência e (re)existência. A transição capilar foi um dos fatores na libertação das amarras construídas pela branquitude que, entre outras coisas, dificultou a possibilidade destas mulheres se reconhecerem em sua negritude. A análise dos padrões capilares foi importante para perceber como é compreendida a identidade e a representatividade delas desde o alisamento até o uso do seu cabelo natural.



Devido às manifestações promovidas pelos movimentos sociais, principalmente os movimentos negros, essa representatividade apresenta mudanças e agora é possível ver mulheres negras como protagonistas em propagandas, programas de televisão e telejornais. Ainda não representam o percentual da população negra, precisa-se avançar muito mais, porém já é uma conquista frente à sociedade racista, sexista, machista e conservadora.

Considerando as propagandas de cosméticos, também podemos notar que as marcas começaram a desenvolver produtos específicos para cabelos crespos/cacheados. Mas precisamos ressaltar que o comportamento das marcas ainda é questionável. Segundo Winch e Escobar (2011) é preciso avaliar como essas mudanças estão se dando e qual a política e os valores trabalhados por estas empresas. Enfim, para se chegar a tais respostas, precisaríamos desenvolver outra pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

D'ÁVILA, Bruna; PEREIRA, Laura. *Desigualdade social no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. SENAC Nacional, 2017.

FIGUEIREDO, Angela. *Cabelo, cabeleira, cabeluda e descabelada*": Identidade, Consumo e manipulação da aparência entre os negros brasileiros. XXVI Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Ciências Sociais, Caxambu, 2002.

GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz-Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, Cláudia; DUQUE-ARRAZOLA, Laura Susana. Consumo e Identidade: O Cabelo Afro como Símbolo de Resistência. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 11, n. 27, p. 184-205, fev. 2019. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/496>>. Acesso em: 02 nov. 2020.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Características étnico-raciais da população: classificações e identidades*. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.





SUMÁRIO

ro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?=&t=resultados>. Acesso em: 02 nov. 2020.

LODY, Raul Giovanni. *Cabelos de axé: identidade e resistência*. Rio de Janeiro: Ed. SENAC Nacional, 2004.

MATOS, Lúdia de Oliveira. *Transição capilar: cabelos, consumo e interseccionalidade no ciberespaço*. Universidade Federal de Sergipe: Repositório Institucional da UFS, 2016.

MENANDRO, Maria Cristina Smith; TRINDADE, Zeidi Araújo; ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. *Representações sociais da adolescência/juventude a partir de textos jornalísticos (1968-1974 e 1996-2002)*. Rio de Janeiro: Revistas UFRJ, 2003.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 404 p. (Trabalho original publicado em 1961)

MUNANGA, Kabengele. *Negritude - Nova Edição*. Grupo Autêntica, 2019-09-01. E-book. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788551306529>. Acesso em 15 jun. 2020.

OLIVEIRA, Elisa Fabris de; MARTINS, Manoela Pagotto. *O uso da teoria das representações sociais no campo da comunicação social*. Espírito Santo: Revista da Faculdade de Ensino Superior de Linhares, 2014.

PROPMARK. *Estudo aponta que a propaganda brasileira é considerada racista*. 2020. Disponível em: <https://propmark.com.br/mercado/estudo-aponta-que-a-propaganda-brasileira-ainda-e-considerada-racista/>. Acesso em: 15 jun. 2020.

SANTOS, Fernanda Barbosa dos; CIDREIRA, Renata Pitombo. A Presença da Mulher Negra na Publicidade: Uma Análise da Eudora. *Anais... XV Enecult*. UFBA, Bahia: XVEnecult, 2019.

SANTOS, Denise Bispo dos. *Para além dos fios: cabelo crespo e identidade negra feminina na contemporaneidade*. Universidade Federal de Sergipe: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, 2019.

TODXS/9. ONU Mulheres, 2021. Brasília, DF. Disponível em: http://www.onu-mulheres.org.br/wp-content/uploads/2021/04/UA_TODXS9_FinalPORT.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

VIANA, Monnalisa Coelho; SILVA, Valdirene Cássia da. A representatividade da mulher negra na publicidade brasileira. *Humanidades & Inovação*, v. 3, n. 2, p.34 e p. 38, 2016.

VIEIRA, Kauê. BLACK POWER: INSTRUMENTO DE RESISTÊNCIA E CULTURA. Disponível em: <http://www.afreaka.com.br/notas/black-power-instrumento-de-resistencia-e-cultura>. Acesso em: 09 nov. 2020.

WINCH, Rafael Rangel; ESCOBAR, Giane Vargas. Os lugares da mulher negra na publicidade brasileira. *Cadernos de Comunicação*, v. 16, n. 2, p.32 e p.39, 2012.



4

Bruna Gabriela Ziekuhr
Marta Brod

PODCAST ESPORTIVO:
análise dos critérios
de noticiabilidade do podcast
OÊA, dedicado à cobertura
jornalística da copa do mundo
de futebol feminino de 2019



INTRODUÇÃO

O jornalismo passou por grandes mudanças ao longo de sua história. Os jornais impressos e revistas passaram a ter *sites* e publicarem suas notícias diariamente. Atualmente, não é mais necessário esperar dias ou até meses para consumir informação de qualidade. A internet trouxe então, a criação de novas plataformas de disseminação de conteúdos, proporcionando aos jornalistas, mais autonomia, conseguindo desenvolver projetos com maior facilidade. A partir da criação da imprensa, as informações chegavam até nós de maneiras diferentes. Por meio de rádio, televisão, comerciais, jornais impressos e *outdoors*. Mas, atualmente nossa realidade é outra. A evolução tecnológica estabeleceu mudanças e novos formatos midiáticos, trazendo a necessidade de adaptação e desafios da nova era.

Diante disso, o audiovisual e a mídia escrita tiveram que se reinventar e encontrar novos modelos e meios de distribuição no ambiente *online*. O áudio, por sua vez, também teve que aderir às inovações e novidades do mercado, mesmo que tenha demorado um pouco mais (BARBOSA, 2015). Silveira (2018) explica que da mesma forma como teve de se adequar ao surgimento da televisão na década de 1950, o rádio vem buscando constantemente se ajustar na convergência das mídias. Para tal, existe um programa em áudio em que os episódios são disponibilizados para *download* ou reprodução na internet, que é considerada uma nova mídia: o *podcast* (BARBOSA, 2015).

A partir dessa constatação, nota-se a presença do *podcast* no âmbito de jornalismo. Conforme o que diz Fernandes (2017), o jornalismo vem encarando, especialmente na última década, a chegada e consolidação de novas tecnologias, trazendo e impondo novas maneiras de se fazer notícias, reportagens e apurações. Com programas direcionados aos mais variados públicos, como, futebol, gastronomia,



entretenimento, política e outros, o *podcast* conquistou muitos ouvintes no Brasil e no mundo. Conforme Silveira (2018), existem diversos *podcasts* direcionados aos amantes de esportes.

Diante disso, e do fato de que mundo voltou os olhos para a transmissão da Copa do Mundo de Futebol Feminino de 2019, que aconteceu de 7 de junho a 7 de julho de 2019, sendo o torneio feminino com o maior alcance em termos de transmissão, o presente artigo tem o objetivo de analisar os critérios de noticiabilidade, tomando como base o autor Nelson Traquina, utilizados na cobertura jornalística do torneio esportivo em questão, portanto, delimitou-se como objeto empírico para a presente pesquisa, o *podcast* OÊA, do B9 Company.

O trabalho apresentado a seguir está organizado em fundamentação teórica, procedimentos metodológicos, exposição e análise dos resultados. Por fim, nas considerações, foram retomados os resultados alcançados neste trabalho. Para suprir os objetivos demandados por este trabalho, a metodologia adotada foi um roteiro de observação, de caráter qualitativo e exploratório, com uma análise de conteúdo para explorar os tópicos definidos para o presente estudo. Além da presente introdução, este trabalho está organizado em outros capítulos, sendo eles: o surgimento de uma nova mídia: o *podcast*; *podcast* OÊA; mulheres no jornalismo esportivo, critérios de noticiabilidade e análise dos dados.

O SURGIMENTO DE UMA NOVA MÍDIA: O *PODCAST*

O jornalismo passou por constante mutação e desenvolvimento ao longo dos anos. No início, as notícias e informações eram publicadas em jornais e revistas. Posteriormente, com o advento das inovações tecnológicas, o jornalismo obteve fortes vertentes no rádio, na



televisão e, principalmente, na internet. Com a internet, a comunicação ganhou novos aspectos, alterando assim, a forma com que os indivíduos se relacionam e se comunicam. Além disso, a rede modificou a relação entre a comunicação e o poder, já que com a tecnologia, os aspectos comunicacionais passam a fazer parte de uma lógica do ambiente *online*, e não mais da comunicação antiga, que foi projetada para se comunicar com uma grande massa de indivíduos indistintos (FERREIRA; MACHADO FILHO, 2012). Para Longhi (2014) o jornalismo está produzindo formatos noticiosos com características, que antes eram próprias e restritas do ambiente hipermediático.

A apropriação do ambiente digital pelo conjunto de meios de comunicação, provocou uma grande alteração na forma e nas fronteiras estabelecidas por essas mídias. Por outro lado, iniciativas criadas na internet, também buscam espaços que antes eram restritos à televisão, objetivando desenvolver e potencializar a circulação de conteúdos audiovisuais (EMERIM; CAVENAGHI, 2012).

Durante muito tempo as notícias e informações geradas pelos veículos de comunicação não chegavam à grande parte da população, já que a maioria não tinha acesso aos meios e canais de veiculação das notícias. Com a criação das mídias digitais, as pessoas passaram a ter mais liberdade para argumentar, questionar e até mesmo produzir o próprio conteúdo jornalístico. Isso fez com que as redes sociais e o ambiente online comesse a produzir o próprio conteúdo jornalístico, fazendo com que os meios de comunicação entendessem a necessidade de estarem presentes nestes canais de comunicação.

Paula (2016) explica que a comunicação possui variadas formas, tempo e tamanho. Jornais, rádio, televisão, internet e *displays*, vistos em lugares de grande circulação, são capazes de transmitir informação de maneiras completamente diferentes para a população mundial. Com a constante transformação dos meios, o audiovisual e a mídia escrita, por exemplo, encontraram novas maneiras de se



S U M Á R I O

regenerar no mercado mundial. No campo do áudio, a realidade não foi diferente. O rádio é conhecido pela agilidade na comunicação. O veículo é considerado o primeiro a passar a informação para as pessoas. Ou seja, tem condições de transmitir o conteúdo com mais rapidez do que qualquer outro meio. Silveira (2018) destaca que ao longo dos anos, o rádio passou por grandes mudanças, relacionadas ao campo político, econômico, mercadológico, social, e, principalmente, pela necessidade de adaptação às inovações tecnológicas que surgem a todo momento (SILVEIRA, 2018).

O rádio é, por definição, um meio dinâmico. Está presente lá, onde a notícia acontece, transmitindo-a em tempo real para o ouvinte. Também aparece ali, onde se faz necessária uma canção para espalhar ou enlevar. E chega acolá, naquele cantinho humilde a carecer de uma palavra de apoio, de conforto ou, quem sabe, de indignação. Neste século XXI de tantas tecnologias e, por vezes, de poucas humanidades, constituiu-se por natureza, e cada vez mais, em um instrumento de diálogo, atento às demandas do público ocioso por dizer o que as pessoas necessitam e desejam ouvir em seu dia a dia. Tudo de forma muito simples, clara, direta e objetiva. (FERRARETTO, 2014, p. 13).

Silveira (2018) explica que o rádio precisou se adaptar às novas tecnologias, linguagens e potencialidades para atender seu público, que sempre está se atualizando e buscando novidades no mercado. Para o autor o século XXI é marcado por inovações em diferentes setores da sociedade. Nasce então, novas formas de se ouvir rádio: o *podcast*. Para muitos, mais uma vez o decreto do fim do rádio. Para outros, um novo jeito de transmitir informação, por meio da internet. Ao contrário do rádio, o *podcast* é um programa gravado. Fernandes (2017) explica que o nome *podcast* foi criado por Adam Curry, responsável pelo método de transmissão de áudio para o reprodutor de mídia da empresa Apple, o iTunes.

Nota-se no *podcast*, alguns fatos que remetem ao rádio, como a trilha musical, efeitos sonoros, e até mesmo o próprio silêncio. Porém,



S U M Á R I O

no conteúdo, é possível elencar alguns fatores diversificados de ambas as mídias. O *podcast* apresenta conteúdos sob demanda, atributo muito presente em materiais produzidos no meio digital. No quesito técnico, a principal disparidade é propriamente a difusão do conteúdo, que é a publicação e transmissão por meio da internet (FERNANDES, 2017).

O *podcast* é um produto difundido via assinatura através da Internet onde a informação é apresentada através de elementos sonoros, textuais e imagéticos, processo denominado *podcasting*. Contudo, o conteúdo principal de sua mensagem apresenta-se através do som, possibilitando a escuta do áudio de forma isolada sem que ocorra algum prejuízo na significação da mensagem (DE CARVALHO, 2014p. 4).

O *podcast* é um conteúdo de natureza sob demanda, nessa era do consumidor ativo (BARBOSA, 2015). Para Fernandes (2017), o *podcast* significa o retorno e a força da democratização da informação, um conceito bastante famoso na internet, e desencadeia novas formas para atrair os ouvintes e renovar maneiras já conhecidas por todos. Os *podcasts* abordam temas variados, desde humor, cinema, jogos, cinema, esporte, literatura, ciência, política, educação e temas jornalísticos, fazendo uso de elementos sensoriais e fatores estimulantes para o imaginário das pessoas (FERNANDES, 2017).

No Brasil, existe uma notável ausência da influência ou produção de *podcast* por parte de grandes empresas; a maior parte dos programas surgem de iniciativas pessoais e, muitas vezes, abrangendo temas não muito abordados em mídias tradicionais, o que promoveu uma rede de suporte para a aproximação e consumo de um modo alternativo de fazer comunicação, antes restritos a setores outrora marginalizados (FERNANDES, 2017, p. 7).

A segmentação do *podcast* e a possibilidade de poder escolher quais os conteúdos e temas que mais agradam, aumenta a sua procura entre os usuários e atende os mais diversificados públicos. Ou seja, como na maior rede de computadores do mundo é possível realizar uma navegação hipermidiática, os *podcasts* são conteúdos



que podemos ouvir de acordo com o assunto de nosso interesse, por exemplo, olhar álbuns de fotos de artistas ou as últimas notícias do mundo, assistir um videoclipe, interagir com os locutores, tudo de acordo com o gosto individual.

Desta forma, o uso de *podcasts* é uma solução viável para a criação e veiculação de conteúdos diversificados que possibilitem as emissoras brasileiras atingirem seu público de forma a fidelizá-lo com conteúdo exclusivo, ou material veiculado na programação possibilitando, o download para uso posterior, em momento mais apropriado para o consumidor (JUNIOR, 2017, p. 11).

Fernandes (2017) explica que o crescimento dessa mídia, mostra que os ouvintes querem este tipo de conteúdo. Ainda de acordo com a autora, o gênero dá força à democratização da informação, fato popular no âmbito da internet, atribuindo novas formas de táticas narrativas para atrair ouvintes e resgatar métodos já conhecidos pelo público. No jornalismo, o *podcast* enriquece ainda mais a difusão de notícias e fatos, diversificando e inovando a comunicação, e a tornando um campo mais rico em diálogo, valorizando a audição e a fala de quem, por meio da internet, já não encontra limitações para se expressar (FERNANDES, 2017).

MULHERES NO JORNALISMO ESPORTIVO

Atualmente, o público feminino continua lutando para que seus direitos sejam respeitados e, principalmente, que sejam iguais para todos. Nas redações jornalísticas esportivas o cenário não é diferente. Para os que acreditam que futebol e mulher não combinam, o aumento da presença feminina no ambiente esportivo chega para quebrar esse paradigma. Se no início do jornalismo a mulher ocupava somente editorias consideradas femininas, tais como moda e assuntos relacionados ao âmbito doméstico, hoje, ela vem ganhando espaço nos estádios, nas arquibancadas, à beira do gramado ou entre as quatro linhas.



Segundo Pedroza (2017) as primeiras jornalistas esportivas surgiram no início da década de 1970. No presente, encontra-se mulheres na editoria esportiva, considerada totalmente masculina até alguns anos atrás, seja na TV, nos jornais ou nos portais dedicados ao esporte. A autora destaca que a primeira jornalista esportiva mulher no Brasil foi Maria Helena Rangel, formada pela faculdade Cásper Líbero na década de 1940 e convidada a participar da Gazeta Esportiva em 1947, quando ainda estava na faculdade. Além dela, a jornalista Mary Zilda Grassia Sereno, se tornou uma das primeiras fotojornalistas de São Paulo (PEDROZA, 2017). Posteriormente, o jornalismo esportivo feminino ganhou mais uma mulher pioneira: Regiani Ritter. Ela foi uma das primeiras repórteres de campo mulher da história do jornalismo esportivo (PEDROZA, 2017). Pedroza (2017) ainda destaca Renata Falzoni, que, também fez história quando foi convidada por José Trajano para ser fotógrafa de basquete e vôlei femininos na equipe de jornalismo esportivo da Folha de S. Paulo.

A dura realidade desses repórteres é a mesma: a todo momento precisam driblar a desconfiança sobre sua capacidade enquanto ouvem que o lugar da mulher é em casa e não fazendo matérias sobre esporte. Porém, apesar de serem maioria nas redações atualmente, representando 64% dos comunicadores, segundo a Federação Nacional dos Jornalistas, apenas 7% das mulheres assinam matérias sobre esportes.

Mas é possível até que o índice feminino na redação reflita o interesse da população. Se em estádio de futebol, autódromo ou ginásio há mais homens do que mulheres, é normal que haja também índice diferente de homens e mulheres nas redações. Normal é que não haja preconceito. Homens e mulheres devem ter os mesmos direitos. Têm os mesmos níveis salariais, o que incrivelmente se verifica nas redações, ao contrário das demais profissões. Devem ter as mesmas oportunidades. O que não se pratica em boa parte das editorias dopaís. Menos ainda nas de esportes (COELHO, 2017, p. 34).



S U M Á R I O

De lá pra cá, muitas mulheres começaram a ocupar o meio esportivo. Entretanto, conforme elas foram entrando no mercado, o preconceito veio junto. Mesmo com o aumento de mulheres atuando na área, a discriminação ainda é muito latente e presente no dia a dia deste público. Segundo Santos (2012), as profissões até a década de 60 eram criadas com uma certa semelhança, e no jornalismo houve sempre um certo domínio dos homens, visto que grande parte das práticas eram consideradas exclusivas masculinas. No jornalismo esportivo, os preconceitos foram vencidos, por essas mulheres que mostraram todo o seu conhecimento, objetivo, ideologias políticas feministas ou humanistas, acerca do que acreditavam.

A relação da mulher com o rádio sempre foi pautada na atuação em radionovelas e radioteatros. Na década de 70 é que a realidade começou a mudar, quando Roberto Montoro, proprietário da rádio Mulher, decidiu criar uma equipe esportiva formada exclusivamente por mulheres.

Com o slogan “*A cada mulher a mais no estádio, um palavrão a menos*” a equipe era somente formada por mulheres, que trabalhavam dentro e fora das transmissões. A narração era feita por Zuleide Ranieri Dias; os comentários, por Jurema Lara e Leilá Silveira; nos comentários de arbitragem, Lea Campos – que também era juíza; na reportagem, Germana Garili, Claudete Troiano e Branca Amaral; no plantão, na sede da rádio, ficavam as locutoras Liliam Loy, Siomara Nagi e Terezinha Ribeiro. Até o transporte da equipe era feito por uma mulher, Tereza Leme. O grupo se manteve, mas o preconceito e os baixos índices de audiência falaram mais alto e a equipe foi desfeita em 1974 (LUZ, 2015, p. 49).

Atualmente, as mulheres continuam lutando para quebrar o paradigma de que futebol não é coisa para mulher.



S U M Á R I O

PODCAST OÊA

Um exemplo do que foi tratado acima, a Copa do Mundo de Futebol Feminino de 2019, rompeu inúmeras barreiras, entre elas, as transmissões desse evento que era desvalorizado pela mídia mundial. Com o objetivo de dar voz e vez para as mulheres, o *podcast* OÊA, foi dedicado exclusivamente à cobertura jornalística do evento esportivo que estava em sua oitava edição e teve como país anfitrião a França. O *podcast* foi realizado e apresentado por Juliana Wallauer e Cris Bartis, do *Mamilos Podcast*, um dos *podcasts* mais ouvidos em solo brasileiro, pela jornalista Ana Freitas, a apresentadora Thayna Espinoza, do programa televisivo *Esporte Interativo*, Renata Mendonça e Roberta Nina Cardoso, que compartilhavam conhecimento do futebol, além de Renata Silveira, narradora da emissora Fox Sports.

Em vista disso, o presente artigo tem o objetivo de analisar o *podcast* OÊA, do *B9 Company*, dedicado à cobertura jornalística da Copa do Mundo de Futebol Feminino de 2019. Disponibilizado exclusivamente na plataforma de *streaming* de áudio, o programa foi apresentado só por mulheres com episódios diários durante toda a competição esportiva, debatendo as partidas, os lances, as polêmicas, além de outras informações sobre o mundo do futebol feminino.

Levando conteúdo de uma forma descontraída, comentando sobre as partidas do dia, e dos jogos do dia seguinte, além de falar sobre as polêmicas da internet, o *podcast* foi dedicado totalmente à cobertura do torneio esportivo. Nos últimos 10 anos houve um aumento significativo na cobertura feminina, por exemplo, nas olimpíadas. Além disso, existe também o processo de inclusão das mulheres no ambiente esportivo como um todo, desde a gestão esportiva até setores que precisam de representatividade, como é o caso do jornalismo esportivo. Mesmo que conquistas significativas para o pú-



blico feminino estejam acontecendo, é preciso encarar os espaços alcançados como exceções dentro de um contexto de preconceitos, proibições e invisibilidade histórica (FIRMINO, 2019).

Nos últimos tempos, as mulheres mostraram que são capazes de trabalhar dentro das editorias esportivas, conquistando seu espaço nas redações de todo o mundo. Quebrando paradigmas, o público feminino quer ser reconhecido pelos seus chefes, companheiros e por todo o público que acompanha o esporte de perto. Por exemplo, a jornalista Regiane Ritter trabalhou na cobertura de três Copas do Mundo. Sempre atenta aos jogos e bem informada sobre o mundo do futebol, ela mostrava que entendia melhor do assunto do que muitos homens (MOTA, 2013).

CRITÉRIOS DE NOTICIABILIDADE

Como em qualquer área do jornalismo, no campo do jornalismo esportivo é necessário que o jornalista tenha sensibilidade e apuração suficiente para determinar se tal fato deve ser noticiado. Para determinar esse fator, existem inúmeros autores que defendem os critérios de noticiabilidade, entre eles, Nelson Traquina (TRAQUINA, 2005), escolhido para servir como referencial teórico do objetivo empírico deste artigo, explica que os critérios de noticiabilidade formam um conjunto de valores-notícia, ou seja, fatos que determinam se aquele acontecimento merece se tornar notícia, se é uma matéria noticiável, por isso é chamado de valor-notícia.

A previsibilidade do esquema geral das notícias deve-se à existência de critérios de noticiabilidade, isto é, à existência de valores-notícia que os membros da tribo jornalística partilham. Podermos definir o conceito de noticiabilidade como um conjunto de critérios e operações que fornecem a aptidão de merecer um tratamento jornalístico, isto é, possuir valor como notícia (TRAQUINA, 2005, p. 63).



Em sua obra, Traquina divide os critérios de valor-notícia em dois grupos: a) critérios substantivos que avaliam de forma direta o acontecimento em termos de sua importância e ou interesse como notícia, e b) critérios contextuais, ou seja, o contexto da notícia (TRAQUINA, 2005, p. 78). Os critérios substantivos são divididos em: morte, notoriedade, proximidade, relevância, novidade, tempo, notabilidade, inesperado, conflito, infração e escândalo. Já os critérios contextuais são: disponibilidade, visualidade, concorrência e dia noticioso. Por último, os valores de construção, que são elementos que estão incluídos no acontecimento e merecem estar na elaboração da notícia, são eles: simplificação, amplificação, relevância, personalização e dramatização.

O fato é que no gênero esportivo também se faz necessários tais critérios. Diante disso, para o objeto empírico deste artigo, foram selecionados os critérios substantivos a) relevância, b) novidade e c) tempo. O valor de relevância defendido por Traquina (2005), corresponde à preocupação de informar o público dos acontecimentos que são importantes e que de alguma forma, causam impacto na vida das pessoas.

O segundo critério, a novidade, é um conceito fundamental no jornalismo, um ponto central é noticiar o que há de novo. O mundo do jornalismo se interessa muito mais por aquilo que está acontecendo pela primeira vez. O terceiro e último critério escolhido para essa pesquisa, o fator tempo, acontece de maneiras diferentes no jornalismo. Para Traquina (2005), primeiramente, é um valor-notícia em forma de atualidade e prepara para falar sobre outro acontecimento ligado àquele assunto novamente. A data de tal acontecimento também pode ser noticiada novamente no futuro, como é o caso de mortes de personalidades, que volta à mídia justificando falar novamente sobre tal assunto. Por último, Traquina (2005) explica que o fator tempo pode significar um assunto que tenha relevância na sociedade e que venha novamente ganhar espaço no jornalismo.



PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este artigo utiliza da pesquisa qualitativa que, de acordo com Neves (1996), não busca contabilizar, enumerar dados ou estatísticas, mas sim, trazer dados descritivos, obtidos por meio do contato direto e interativo do pesquisador com o objeto de pesquisa. Neste tipo de pesquisa é comum que o pesquisador procure entender o objeto de estudo e faça interpretações com o mesmo. Neste contexto, o objetivo metodológico selecionado para esse estudo possui caráter qualitativo exploratório, visto que as pesquisas exploratórias, possuem o objetivo de proporcionar uma maior aproximação com o problema, aprimorando as convicções e resultados finais.

Para isso, será empregado um roteiro de observação, com uma análise de conteúdo, que segundo Caregnato e Mutti (2006), a análise de conteúdo foi criada no início do século XX nos Estados Unidos buscando analisar o material jornalístico. Diante disso, o presente artigo busca analisar o 13º episódio “Oêa: Copa 2019 — Como tornar o futebol feminino mais popular?”⁸ disponibilizado na plataforma de áudio no dia 27 de junho de 2019, com 56 minutos de duração. Neste episódio, as apresentadoras Juliana Wallauer, do Mamilos *Podcast*⁹, a jornalista Ana Freitas e as responsáveis pelo site de notícias Dibradoras¹⁰, Renata Mendonça e Roberta Nina Cardoso, comentam sobre o que precisa para o futebol feminino se popularizar no mundo.

A coleta e análise destes dados será realizada com o objetivo de entender esse novo formato de jornalismo que é o *podcast* e analisar os critérios de noticiabilidade empregados no *podcast* OÊA. Também será explorado a cobertura esportiva da Copa do Mundo de

8 Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/5wsl5IGqEX1d6uEHavPcZo?si=RzBJPM8a-QF2eDzeMdHGQ0g> Acesso em: 15 out 2019.

9 Disponível em: <https://www.b9.com.br/shows/mamilos/> Acesso em: 15 out 2019.

10 Disponível em: <https://dibradoras.blogosfera.uol.com.br/> Acesso em: 15 out 2019.



Futebol Feminino de 2019, por intermédio desta nova mídia, que foi idealizada e apresentada somente por mulheres. Para tal, será analisado o programa já dito anteriormente, fazendo uso do roteiro de observação, levando-se em consideração os critérios de noticiabilidade postulados por Nelson Traquina, escolhendo-se (A) Relevância (B) Novidade e (C) Tempo, já explicados anteriormente.

ANÁLISE DOS DADOS

A análise se desenvolve em torno do episódio “Oêa: Copa 2019 — Como tornar o futebol feminino mais popular?”. Para isso, será analisado quais as características do jornalismo que se fazem presentes na produção e como são desenvolvidas ao longo do programa.

O episódio por meio da locução das jornalistas Juliana Wal-lauer e Ana Freitas, das responsáveis pelo *site* de notícias Dibradoras, Renata Mendonça e Roberta Nina Cardoso, aborda o importante debate do que é necessário para que o futebol feminino seja popular no Brasil e no mundo. Por meio de depoimentos de pessoas que atuam no meio esportivo, de jogadoras a jornalistas esportivas, o episódio discorre sobre o tema e nos faz pensar se o motivo da impopularidade é a falta de qualidade, de interesse do público, ou é uma questão de investir para obter retorno. O episódio ainda traz questões polêmicas que rodeiam o mundo do futebol feminino, como mudar as dimensões do gol, do campo e o peso da bola para os jogos femininos.

Tendo como foco o objeto de estudo proposto neste artigo, e levando em consideração os critérios de noticiabilidade postulados por Nelson Traquina já escolhidos acima, (A) Relevância (B) Novidade e (C) Tempo com o objetivo de visualizar se o objeto empírico escolhido atende aos valores de notícias do jornalismo. A seguir a formulação de uma tabela para sistematizar a ocorrência dos critérios de noticiabili-



dade definidos, e uma prova validativa encontrada no episódio “Oêa: Copa 2019 — Como tornar o futebol feminino mais popular?”.

Figura 1 – Incidência dos critérios de noticiabilidade no *podcast*.

Critérios	Ocorrência	Comprovação
Relevância	Sim	A exposição e o debate sobre os temas tratados neste episódio do <i>podcast</i> se tornam importantes e de caráter relevante para o público-alvo do programa.
Novidade	Sim	As informações apresentadas no programa trazem questões que já são conhecidas do público, mas, que não são tratadas frequentemente na mídia nacional e mundial. Além disso, o <i>podcast</i> traz de volta assuntos que já rodeiam o mundo do futebol feminino há algum tempo.
Tempo	Sim	A Copa do Mundo de Futebol Feminino de 2019 foi um grande marco na história, portanto, é possível notar o fator tempo, determinado por Nelson Traquina (2005) em todo o programa.

Fonte: Ziekuhr, 2019.

Portanto, a relevância, a qual Traquina (2005) avalia como um valor-notícia que se preocupa em informar ao público dos acontecimentos que são importantes para a sociedade está presente durante todo o episódio do *podcast*, como no momento em que a apresentadora, Juliana Wallauer, evidencia a premissa de que o público não tem interesse no futebol feminino. A apresentadora traz questões centrais de tal afirmação, explicando para o público que os esportes femininos alcançam interesse do público em certos momentos, mas, depois acabam caindo no esquecimento das pessoas. Por esse motivo, os assuntos e temas trazidos para o debate durante o *podcast* são importantes e relevantes para a sociedade como um todo, desde aqueles que são fanáticos por futebol feminino, até as pessoas que não conhecem muito a respeito da modalidade.



A categoria (B) novidade também se faz presente no *podcast*. Definida por Traquina (2005) como tudo que há de novo no jornalismo ou como uma justificativa para voltar ao assunto depois de algum tempo, este critério de noticiabilidade encontra-se em diversas partes do programa, visto que a temática tratada traz tanto questões já conhecidas pelo público, quanto fatos que ainda eram desconhecidos por grande parte das pessoas. Desde as questões centrais que rodeiam o futebol feminino, como a falta de valorização, até pontos que surgiram na última edição do torneio esportivo como a diminuição do campo, tempo de partida e entre coisas que deveriam ser alteradas quando o assunto é futebol feminino.

A terceira, e última, frente de análise, a categoria (C) tempo postulada por Traquina (2005) como um fator na forma de atualidade, servindo como “*news peg*” ou gancho no jornalismo, e ainda como base para voltar a falar novamente daquele assunto também é notada no *podcast* OÊA. Visto que a Copa do Mundo de Futebol Feminino de 2019 foi um importante passo para uma maior visibilidade da modalidade, o tema pode ser tratado mesmo que o torneio não esteja acontecendo, já que traz pontos e questões importantes para a sociedade, merecendo destaque em qualquer período e época. No programa é possível notar o critério de noticiabilidade em várias partes, seja por meio das falas da locutora ou ainda das convidadas especiais, trazendo seus depoimentos e experiências para o público. Podemos notar a presença desse critério quando Roberta Nina Cardoso fala sobre a falta de visibilidade e oportunidade em torno do futebol feminino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o surgimento de inovações tecnológicas, o rádio precisou se reinventar ao longo dos últimos anos, dando espaço para as novas mídias que estavam surgindo, como é o caso do *podcast*.



Portanto, para alcançar os resultados propostos neste artigo, o trabalho foi organizado em fundamentação teórica, procedimentos metodológicos, exposição e análise dos resultados. Trazendo informações sobre as mudanças que o jornalismo sofreu nos últimos anos, e dedicando-se à explicação sobre as características do *podcast*, o presente trabalho buscou abordar aspectos do rádio e o papel e o espaço da mulher no ambiente do jornalismo esportivo. Diante do fato de que mundo se voltou para a transmissão da Copa do Mundo de Futebol Feminino de 2019, o artigo analisou os critérios de noticiabilidade defendidos por Nelson Traquina (2005), que enumera as características necessárias para a construção da informação jornalística, presentes na cobertura jornalística do *podcast* OÊA.

Partindo para a avaliação da análise construída a partir dos critérios de Traquina (2005), é possível observar que o *podcast* OÊA possui todos os itens definidos para a análise deste artigo. Para alcançar os resultados deste artigo, definiu-se na parte metodológica que as categorias de análise atenderiam aos critérios de noticiabilidade defendidos por Nelson Traquina (2005), portanto, delimitou-se três critérios para o presente trabalho: (A) Relevância (B) Novidade e (C) Tempo, com o objetivo de certificar que o episódio atende às premissas básicas do gênero jornalístico. Portanto, ainda é possível perceber que o futebol feminino ainda não possui tanto espaço na mídia e nem no dia a dia das pessoas, e o *podcast* OÊA trouxe a oportunidade da sociedade conhecer um pouco mais sobre a modalidade feminina. Com a temática do *podcast*, foi possível notar as disparidades presentes entre o futebol feminino e o masculino, desde as condições de treinamento, estrutura e valorização, até aos salários e patrocínios. O ano de 2019 trouxe outro avanço na popularização e divulgação do futebol feminino no Brasil e no mundo. E o *podcast* OÊA intensificou e impulsionou, trazendo mais uma possibilidade de acompanhar o torneio.



REFERÊNCIAS

BARBOSA, Isabela Cabral. Jornalismo narrativo em podcast: uma análise da linguagem, da mídia e do cenário. *Monografia do Bacharelado em Comunicação Social, habilitação em Jornalismo*. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil, 2015.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto contexto enferm*, v. 15, n. 4, p. 679-84, 2006.

COELHO, Paulo Vinícius. *Jornalismo Esportivo*. São Paulo: Contexto, 2017.

DE CARVALHO, Paula Marques. Processo de criação de *podcast*: análise dos recursos criativos do *nerdcast*. Curitiba: Intercom, 2014.

EMERIM, Cárlica; CAVENAGHI, Beatriz. Contribuições da linguagem dos webdocumentários para o webjornalismo audiovisual. *Anais...* Recuperado de <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2012/resumos/R30-1661-1.pdf>, v. 2, 2012. Acesso em: 15 out 2019.

FERNANDES, Laís Cerqueira. Jornalismo de Peito aberto: o *podcast* Mamilos e a empatia na era da convergência. Curitiba: Intercom, 2017.

FERRARETTO, Luiz Arthur. *Rádio: teoria e prática*. São Paulo: Summus, 2014.

FERREIRA, Maira Fernanda; MACHADO FILHO, Francisco. Jornalismo Audiovisual: Da tela da TV para outras telas. *Brazilian Journalism Research*, v. 8, n. 2, p. 135-153, 2012.

FIRMINO, Carolina. Empoderamento e relações de poder: a cobertura feminista da Copa do Mundo da Rússia pelo projeto "dibradoras". *FuLiA/UFMG*, v. 4, n. 1, p. 23-38, 2019.

JUNIOR, Alvaro Bufarah. *Podcast*: possibilidades de uso nas emissoras de rádio noticiosas. Curitiba: Intercom, 2017

LONGHI, Raquel Ritter. O audiovisual como gênero expressivo e sua reconfiguração no jornalismo online1. *Estudos em Comunicação*, v. 16, p. 69-88, 2014.

LUZ, Laura Becker da. *Em busca de espaço*: mulheres no jornalismo esportivo em rádio e televisão. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/125962>. Acesso em: 07 Nov. 2021

MOTA, Isis Mendes. *Jornalismo esportivo de saia*: a participação feminina no jornalismo esportivo. Faculdade de Tecnologia e Ciências Sociais Aplicadas



– FATECS. Curso de Jornalismo. Centro Universitário de Brasília, UNICEUB. Brasília, 2013.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Caderno de pesquisas em administração, São Paulo*, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

PAULA, João Pedro Ferreira de. *Ambientalidades: jornalismo ambiental e educomunicação em podcast*. Trabalho de Conclusão de Curso (Comunicação Social: Jornalismo) - Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2016.

PEDROZA, Christiana Lamoglia Sobral. *Mulheres no jornalismo esportivo: desafios e dificuldades da profissão*. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação - Habilitação em Jornalismo) - Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SANTOS, Vanessa de Araújo. *As bolas da vez: a invasão das mulheres no jornalismo esportivo brasileiro*. 2012. Trabalho de Conclusão de curso. Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2012.

SILVEIRA, Isabela Rodrigues da et al. *Jornalismo esportivo na era do podcast: análise da informação esportiva em três canais de podcast*. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

TRAQUINA, Nelson. *Porque as notícias são como são? Teorias do Jornalismo*. Florianópolis: Insular, Ed. 2, 2005.

_____. *Teorias do Jornalismo: A tribo jornalística – uma comunidade interpretativa transnacional*. Florianópolis: Insular, 2005.



5

Carlos Alberto Silva da Silva

O DISCURSO RACISTA, TEORIAS DISCURSIVAS: princípios, paradigmas e funcionamentos



INTRODUÇÃO

Neste trabalho vamos tratar de racismo, das teorias discursivas, seus princípios, paradigmas e funcionamento. Destacaremos o princípio que cria as categorias teóricas e as práticas de linguagem e o discurso em uso, que sustenta o discurso do racismo. E isso se dá pelo efeito de sentido entre interlocutores em diversas situações do cotidiano, como ler um livro, uma conversa formal ou informal. O que se interpõe entre o indivíduo e essas diferentes modalidades de linguagem é o discurso, isto é, o regime simbólico em que um simples ruído ou uma simples imagem produz sentido e, por isso mesmo, demanda interpretação, como em caso de discurso explícito ou implícito de racismo: aqueles que são ditos e os que não são ditos, mas estão nas entrelinhas, na subjetividade.

Não vamos analisar nenhum caso em especial, em meio a tantos registrados atualmente, no processo das relações sociais. Focaremos numa reflexão das teorias discursivas, porque o nosso interesse neste momento é tratar da construção do discurso racista em sua estrutura sociointeracionista.

Para entender essa prática de linguagem e, portanto, o discurso racista, vamos olhar atentamente as teorias discursivas, as noções de texto, de enunciado e de gênero. Esses objetos teóricos são distintos e apresentam uma hierarquia conceitual em que o discurso é visto como uma dimensão ampla da linguagem em uso, abarcada pela materialidade linguística que o texto representa. Os gêneros representam o ponto convergente entre texto e discurso, enquanto o enunciado é visto como o elo dialógico entre estas noções que sustentam o racismo no discurso, estruturado nas instituições.

Refletir criticamente sobre o discurso racista nos leva a entender a linguagem como fenômeno de comunicação que não somente



S U M Á R I O

dispõe de elementos diacrônicos, mas também sincrônicos. E aqui, a diacronia está baseada em Saussure (1995), quando ele trata da língua sob uma perspectiva histórica (como o caso da mudança do português europeu para o português brasileiro). A sincronia também é entendida em Saussure (1995), para quem a análise da língua pode ser feita não apenas pelo seu aspecto diacrônico (da história dessa língua e das diversas manifestações num determinado tempo presente).

Neste sentido, vamos entender a linguagem a partir do ponto de vista do falante sem a necessária relação com outros participantes da comunicação discursiva.

O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Há um entendimento, como destaca Bakhtin, que o discurso só pode existir de fato na forma de enunciado concreto de determinados falantes sujeitos do discurso. Diz Bakhtin (2003) que o discurso está sempre fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir.

Por mais diferentes que sejam as enunciações pelo seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, elas possuem como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns e, antes de tudo limites absolutamente precisos. Esses limites, de natureza especialmente substancial e de princípios, precisam ser examinados minuciosamente. E é o que vamos procurar fazer nesta reflexão sobre o discurso racista, teorias discursivas: princípios, paradigmas e funcionamentos.



DISCURSO, PRINCÍPIOS, PARADIGMAS E FUNCIONAMENTO

Há, muito regularmente nas sociedades, uma espécie de desnivelamento entre os discursos, observa Foucault (1996), que “se dizem” no correr dos dias e das trocas que passam com o ato de quem os pronuncia. E os discursos que estão na origem de certos números de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que são ditos, permanecem ditos, e os que ainda estão por dizer. São os textos religiosos ou jurídicos, os textos curiosos, quando se considera o seu estatuto e que chamamos de “literários”, e em certa medida os textos científicos (FOUCAULT, 1996, p. 22).

Muitos discursos circulam ao nosso redor sem receber seu sentido ou sua eficácia com autoria definida, como as conversas cotidianas que logo são apagadas; decretos ou contratos que precisam de signatários, mas não de um autor; receitas técnicas transmitidas no anonimato. Mas esses discursos apresentam algumas exigências no seu processo de circulação, principalmente quando ditos em determinados espaços. “Ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfazer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (FOUCAULT, 1996, p. 37).

A forma mais superficial e mais visível desses sistemas de restrição é constituída pelo que se pode agrupar sob o nome de ritual. É o ritual que define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam, e no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciado. Assim, define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias e todo o conjunto de signos que deve acompanhar o discurso. Fixa, enfim, a suposta eficácia ou imposição das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, com os limites desse valor de coerção.



Os discursos religiosos, judiciários, terapêuticos e, em parte também, políticos não podem ser dissociados dessa prática de um ritual que determina para os sujeitos que falam os seus papéis preestabelecidos. Por isso, Foucault (1996) destaca as “sociedades de discurso”, que têm a função de conservar ou reproduzir discursos para fazê-los circular em um espaço fechado e distribuí-los somente segundo regras estritas, sem que seus detentores sejam despossuídos por essa distribuição.

As doutrinas (religiosas, políticas, filosóficas) constituem o inverso de uma “sociedade de discurso”, conforme aponta Foucault (1996, p. 41). Porque nas “sociedades de discurso”, o número dos indivíduos que falava tendia a ser limitado e só entre eles o discurso podia circular e ser transmitido. A doutrina, portanto, tende a difundir-se e ser partilhada num mesmo conjunto de discursos que indivíduos numerosos definem suas pertenças recíprocas.

A sociedade de (ou do) discurso, num modelo arcaico, possuía o conhecimento dos poemas a serem recitados ou, eventualmente, que seriam variados ou transformados. Esse conhecimento, embora tivesse por finalidade uma recitação de caráter ritual, era protegido, defendido e conservado em um grupo determinado, pelos exercícios de memória, muitas vezes bem complexos. Sua aprendizagem se dava, ao mesmo tempo, em um grupo e em um segredo que a recitação manifestava, mas não divulgava. Entre a palavra e a escuta os papéis não podiam ser trocados.

Aprofundando um pouco mais a explicação, é possível dizer que outras sociedades funcionam de maneira diferente, conforme o regime de exclusividade e de divulgação. É o caso, por exemplo, do segredo técnico ou científico ou, então, as formas de difusão e de circulação do discurso médico e, ainda, os que se apropriam do discurso econômico ou político.



Foucault admite que é muito abstrato separar os rituais da palavra, as sociedades dos discursos, os grupos doutrinários e as apropriações sociais. A maior parte do tempo, eles se ligam uns aos outros e constituem espécies de grandes edifícios que garantem a distribuição dos sujeitos que falam nos diferentes tipos de discursos e a apropriação dos discursos por certas categorias de sujeitos.

O sistema de ensino é uma ritualização da palavra. É uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam. Também a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso, uma distribuição do discurso com seus poderes e seus saberes.

Que é uma “escritura” (a dos “escritores”) senão um sistema semelhante de sujeição, que toma formas um pouco diferentes, mas cujos grandes planos são análogos? Não constituíram o sistema judiciário, o sistema institucional da medicina, eles também, sob certos aspectos, ao menos, tais sistemas de sujeição do discurso?(FOUCAULT, 1996, p. 45).

Diante destes questionamentos que envolvem a noção discursiva, vale destacar Benveniste (1995) que tem um olhar sobre a construção do discurso, sobretudo da enunciação quando destaca o extralinguístico para tratar da noção da instituição. Não se aproxima da definição de sociedades de discurso de Foucault, mas traz alguns pontos de proximidade, principalmente quando diz que os homens (todas as pessoas) mudam efetivamente, através da história, via as instituições. Mas que essas mudanças não atingem o princípio de uma sociedade particular, que é o suporte da vida coletiva e individual.

Acreditamos que os sentidos de instituição, assim, designam uma prática social. Evocamos a noção de prática porque em outros momentos Benveniste demonstra que a amplitude e a repetição são características de instituição. Esses sentidos de instituição, determinados pelos sentidos de social e de sociedade, reforçam a tese de Elias de Oliveira (2012), de que, em Benveniste, não há exclusão do extralinguístico, mas a própria importância de configurar o objeto da linguística sem o sobredeterminar pelo social, pelo cultural e, portanto, pelo institucional.



S U M Á R I O

O sentido de instituição em Benveniste pode ser lido no extralinguístico e, portanto, deve ser entendido numa visão ampla das relações sociais, no processo da fala que tem um valor fecundo. E por essa noção vamos refletir sobre o racismo como discurso e como instituição, com o entendimento de que o termo não se resume a instituições clássicas do direito, do governo, da religião, mas que se desdobra nas técnicas, nos modos de vida, nas relações sociais, nos processos de fala e de pensamento.

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo de comunicação discursiva, por consideração semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes (BAKHTIN, 2003, p. 282).

A intenção discursiva do falante com toda sua individualidade e subjetividade é aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. Tais gêneros existem antes de tudo em todos os gêneros mais multiformes da comunicação oral cotidiana, inclusive do mais familiar e do mais íntimo, e institucionalmente.

O discurso, nos termos da escola francesa, pressupõe uma noção própria de linguagem e de língua, bem diferente do que se propõe no terreno estrito da linguística.

Segundo o que ensina Eni Orlandi (2003), trata-se muito mais de pensar a linguagem como maneira de significar e não como sistema fechado de regras de ordem fonológica, morfológica ou sintática.

Do ponto de vista discursivo, no ato de falar, o falante deixa-se interpelar por formas linguísticas enredadas em uma série de ocorrências de dizeres cuja historicidade, ou maneira de fazer sentido,



define o discurso em suas condições de possibilidade e em sua forma material de linguagem. Em resumo, a língua que funciona na fala remete não a regras formais puras, mas a regularidades arquivadas em formações discursivas e que atravessam a fala.

Na perspectiva discursiva, a língua que emerge na fala é acontecimento discursivo, ou seja, está ligado ao tempo e ao oscilar descontínuo da história. O discurso é assim palavra em movimento (ORLANDI, 2003).

Essa noção do discurso que “se dizem” no decorrer dos dias e das trocas, que são ditos, permanecem ditos e estão ainda por dizer, que se constroem, sobretudo na enunciação, no extralinguístico, e se estruturam na noção de instituição (BENVENISTE, 1995), nos leva para compreensão do discurso do racismo.

O DISCURSO DO RACISMO

O discurso do racismo possui características gerais. Mas ainda mais significantes são as formas pelas quais essas características gerais são modificadas e transformadas pelas especificidades históricas dos contextos e ambientes nos quais elas se tornam ativas. Na análise das formas históricas do racismo, seria melhor operar em um nível mais concreto e historicizado de abstração (isso é, não o discurso do racismo em geral, mas os discursos).

Tomamos como ponto, apenas para demarcar que há uma articulação pelo discurso racista institucionalizado pelo Estado desde a modernidade, durante o processo de invasão, dominação e destruição das Américas, de países africanos, pela monarquia espanhola no século XVI ou os Estados-nação da Europa Ocidental no século XIX. Grosfoguel (2016) lembra que isso já se dava numa lógica institu-



cional racista que define, através do cristianismo, da coroa espanhola e depois portuguesa, quem tinha ou não tinha alma. Inicialmente, os indígenas foram definidos como “povos sem alma” e depois voltaram a ter alma, enquanto os negros africanos foram sentenciados como desalmados, portanto aos “olhos de Deus” poderiam ser escravizados. Historicamente, o discurso racista é institucionalizado.

Assim, o discurso do racismo é igual em todas as situações, seja em suas formas, suas relações com outras estruturas e processos ou em seus efeitos. O racismo, as práticas e as estruturas racistas ocorrem geralmente em alguns setores da formação social. Seu impacto é penetrante, porém irregular. Mas a própria irregularidade desse impacto pode ajudar a aprofundar e exacerbar os antagonismos setoriais contraditórios (HALL, 2013, p. 363).

O racismo possui dimensões críticas ideológicas muito presentes na contemporaneidade. A incorporação de ideologias racistas dentro da classe trabalhadora ou dentro de instituições como os sindicatos que, a nível abstrato, deveriam adotar posturas antirracistas, são exemplos desta dimensão. (Idem, p. 369). Para Anderson (2008), o racismo tem suas origens em antigas ideologias de classe que pertencem à “pré-história” aristocrática da nação moderna. A raça representa um momento arcaico, a-histórico, exterior à “modernidade” da comunidade imaginada: “O nacionalismo pensa em destinos históricos enquanto o racismo sonha com contaminações eternas ... fora da história” (ANDERSON, 2008, p. 208).

O racismo e o discurso racista não são apenas um remanescente de concepções arcaicas da aristocracia ou da monarquia, mas também são parte das tradições históricas do humanismo cívico e liberal que criam matizes ideológicas de aspiração nacional, em conjunto com seus conceitos de “um povo” e sua comunidade imaginada.

Essa visão ampla de instituição e a construção discursiva vão levar ao entendimento de Hirsch (2007) como modos de orientação,



S U M Á R I O

rotinização e coordenação de comportamentos que tanto orientam a ação social como a tornam normalmente possível, proporcionando relativa estabilidade aos sistemas sociais.

Almeida (2019), em *Racismo Estrutural*, destaca que as instituições resultam dos conflitos e das lutas pelo monopólio do poder social e como parte da sociedade também carregam em si os conflitos existentes na sociedade. Ou seja, as instituições também são atravessadas internamente por lutas entre indivíduos e grupos que querem assumir o controle da instituição. Portanto, os conflitos raciais também são parte das instituições, que criam discurso.

No racismo institucional, explica Almeida (2016), o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade.

CONCLUSÃO

O efeito de sentido desta instituição do racismo pode tornar sua forma alterada pela ação ou pela omissão dos poderes institucionais: Estado, escola etc., que podem tanto modificar a atuação dos mecanismos discriminatórios, pelo discurso, como também estabelecer novos significados para raça, inclusive atribuindo certas vantagens sociais a membros de grupos raciais historicamente discriminados. É bom lembrar que tais vantagens ficam quase sempre no campo da ficção discursiva.

Na visão discursiva, o racismo não se separa de um projeto político e de condições socioeconômicas específicas. Os conflitos e os antagonismos que afetam a instituição e seus discursos po-



dem resultar em uma reforma que provocará a alteração das regras, dos padrões de funcionamento e da atuação institucional. Assim, se entendemos o racismo aliado ao sentido de instituição e efeito discursivo em Benveniste (1995), que designa uma prática social (numa sentença negativa, como é o caso do racismo), ele pode ser transformado com práticas também antirracistas.

Afinal, o homem institui o símbolo e modifica as instituições através da história. Em Benveniste, lembra Elias de Oliveira (2012), não há exclusão do extralinguístico, mas a própria importância de configurar o objeto da linguística, sem deixar de lado o social, o cultural e o institucional. E, portanto, acrescentamos, sem deixar de lado, as relações raciais e o racismo estrutural historicamente presente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019.

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. (Volochin ov, V. N.). *Os gêneros do discurso*. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal* [tradução Paulo Bezerra]. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1952-1953], p. 261-306.

_____. (Volochin ov, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. (Mikhail Mikhailovich). *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo : Martins Fontes, 2003.

BENVENISTE, Émile. *Dictionary of Indo-European Concepts and Society*. Tradução de Elizabeth Palmer. Chicago, Hau Books, 2016 [1969].

_____. *O vocabulário das instituições indo-européias*. Vol. I. Tradução de Denise Bottman. Campinas, SP: UNICAMP, 1995 [1969].



SUMÁRIO

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 1998.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo. Edições Loyola, 1996.

GROSFOGUEL, Ramón. *A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo do século XVI*. Revista Sociedade e Estado – Volume 31. Número 1. Janeiro/Abril 2016.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HIRSCH, Joaquim. Forma política, instituições políticas e estudo – *I Crítica marxista*, n 24, p. 47-73, 2007. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo212artigo1.pdf> Acesso em 25 de ago. 2021.

OLIVEIRA, Sheila Elias De. “O próprio da língua no estudo do vocabulário em Benveniste”. In: ZATTAR, Neuza. RENZO, Ana Maria. *Estudos da linguagem: língua, sujeito e história*. Campinas: Pontes Editores, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1995 [1916].



S U M Á R I O



6

Catharina Maia Caetano
Cíntia Barreto de Carvalho
Maria de Fátima Cardoso

**O ENSINO JURÍDICO
NO ENFRENTAMENTO
DO RACISMO:**
relato de experiência
com o projeto “Luiz Gama,
uma voz pela liberdade”

INTRODUÇÃO

A experiência do projeto “Luiz Gama, uma voz pela liberdade”, surge em um momento em que se almejou refletir dentro do curso de Direito do Centro Universitário Jorge Amado - UNIJORGE, em Salvador, Bahia, sobre o enfrentamento do racismo por meio do ensino jurídico. Para tanto, foi utilizada uma peça de teatro homônima ao projeto, a partir da qual foram desenvolvidas várias atividades, leituras, debates e produção escrita.

O projeto teve como público-alvo estudantes do curso de Direito da UNIJORGE e foi conduzido com uso de um roteiro de análise da peça. Além de assistir à peça teatral em formato de vídeo, foram realizadas discussões sobre racismo na vivência dos participantes, bem como a produção de escritos, a partir de questões norteadoras, e realizados eventos com exposições e debates entre as professoras, convidados, e representante discente em webnário aberto ao público externo. As atividades intencionaram discutir questões sociais e jurídicas por meio do teatro, aliando o direito com a arte como grande oportunidade de educação e manejo de ferramentas ativas. O projeto se fundou na certeza de que o ensino jurídico antirracista é necessário e possível.

Para dar luz ao propósito do projeto, nada mais justo do que trazer ao debate o reconhecimento do herói baiano Luiz Gama (1830 – 1882) como expoente, mostrando sua importância e o papel transformador dos seus atos, da sua experiência e dos seus feitos em época tão adversa para um jovem negro, empreendendo luta abolicionista com a participação dos escravizados que defendia. Foi um dos primeiros jornalistas negros brasileiros, tendo se valido do Direito para fazer justiça alforriando por meios legais centenas de escravizados no século XIX, especulando-se que libertou mais de 500 pessoas,



de formagratuita, sem cobrança de honorários, sustentando-se do trabalho como jornalista. O baiano Luiz Gama era filho de uma mulher negra africana e livre, Luiza Mahin – referenciada hoje como ícone do feminismo negro no Brasil, e de um homem branco, fidalgo português. Passou pela experiência de ser vendido como escravo pelo pai para pagar dívidas de jogo e mantido analfabeto até os 17 anos, quando se alforriou, depois de buscar provas da sua condição, transpondo o lugar de escravizado para tornar-se um intelectual autodidata que marcou o seu tempo e deixou um legado para o Brasil.

Sem acesso à educação formal, conta-se que em 1850 tentou ingressar no curso de Direito, mas não foi admitido formalmente, passou a estudar Direito por conta própria, frequentando a biblioteca e assistindo aulas no Largo São Francisco como ouvinte, o que proporcionou a aquisição de conhecimentos. Recentemente, a Universidade de São Paulo – USP, por meio do seu Conselho Universitário outorgou a Luiz Gonzaga Pinto da Gama o título póstumo de doutor *honoris causa*. “A homenagem está ancorada na importância de Luiz Gama na história recente do Brasil e em sua excelência enquanto personalidade intelectual” (JORNAL DA USP, 2021).

Segundo relata a pesquisadora Lígia Fonseca, Luiz Gama se definiu como “extremo democrata”, significando naquele momento histórico como um republicano. Ele dizia ter “um sonho sublime” de um país “sem reis e sem escravos...” (ANGELO, 2020, *online*).

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Embora a resistência e as lutas contra o racismo sejam antigas, foi no século XX que os movimentos sociais tiveram um protagonismo político importantíssimo, participando, inclusive, na construção dos direitos fundamentais e sociais da Constituição Federal brasileira



de 1988. Apesar de grandes esforços de movimentos sociais como o Movimento Negro Unificado, por exemplo, as bases em que se fundam o direito e o ensino jurídico no Brasil são as mesmas que sustentam o racismo estrutural no país. Ante esse cenário, consideramos a importância da construção de um direito antirracista a partir do processo de formação de seus juristas.

A Organização das Nações Unidas (ONU), por meio de Assembleia, expediu a Resolução nº 68/237, de 23 de dezembro de 2013, proclamando a Década Internacional Afrodescendente, para o período entre 1º de janeiro de 2015 e 31 de dezembro de 2024, com o tema “Reconhecimento, Justiça e Desenvolvimento”, o que estimula a promoção de debates e ações visando equidade racial. E uma das formas de se proporcionar esse reconhecimento, efetivar a justiça e promover o desenvolvimento é a redução da desigualdade racial e o trabalho para a reestruturação das instituições, no sentido de alcançar uma sociedade mais diversa em nosso País.

Santos (2018) mostra que: “Várias empresas têm mais de 50% dos funcionários negros. Mas onde estão essas pessoas? Muitas vezes, na base dos trabalhos, não nos postos onde as decisões são tomadas. Doze milhões de africanos imigraram à força entre o século 16 e o 20”. Na doutrina jurídica temos vários expoentes que estudam e denunciam os problemas advindos da desigualdade social e, sobretudo, da falta de equidade racial no Brasil. Como afirma Almeida (2019, p. 38), o racismo “... é, sobretudo, um processo histórico e político em que as condições de subalternidade ou de privilégio de sujeitos racializados é estruturalmente produzida”.

Disseminado nas instituições, o racismo se estrutura de modo tão profundo que, ainda que não possa ser superado isoladamente por meio da educação, legislação ou decisões judiciais, necessita ser tratado e enfrentado nesses campos para compreensão da sociedade, do Estado, do Direito e das respectivas relações de poder.



A EXPERIÊNCIA COM O PROJETO “LUIZ GAMA, UMA VOZ PELA LIBERDADE”

O projeto intitulado *Luiz Gama, uma voz pela liberdade* teve como objetivo introduzir a discussão racial e práticas antirracistas no estudo e prática do curso de Direito do Centro Universitário Jorge Amado - UNI-JORGE, em Salvador, a partir da análise da peça teatral de mesmo nome que conta com texto e interpretação de Déo Garcez e direção de Ricardo Torres, em cartaz desde 2015. A peça é uma biografia dramatizada do jornalista, poeta e advogado baiano Luiz Gama (1830-1882), o primeiro advogado negro do Brasil, ex-escravizado e importante abolicionista.

Um ponto marcante que colaborou para esta experiência foi a verificação do trabalho que vem sendo empreendido pela Seccional da OAB na Bahia desde 2013 para resgatar o legado de advogados e advogadas que prestaram excelentes serviços à cidadania, mas que ficaram apagados da história, como é o caso de Luiz Gama.

Conhecido pela alcunha de *Orfeu de Carapinha*, foi reconhecido pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil em 3 de novembro de 2015, 133 anos após a sua morte, com o título de advogado, tendo sido inaugurado um busto em sua homenagem na sede da Seccional da OAB na Bahia em cerimônia compartilhada pela Comissão Nacional de Promoção da Igualdade da OAB, Comissão Nacional da Verdade da Escravidão Negra no Brasil da OAB, e Comissão Especial de Promoção da Igualdade Racial na Bahia (OAB-BA, 2019b).

A busca ativa de nomes, eventos, livros, pesquisadores, fatos relacionados à vida e obra de Luiz Gama feita pelas docentes foi intensa, chegando-se à peça teatral escrita por Deo Garcêz, cuja montagem foi trazida para Salvador pela Caixa de Assistência dos Advogados do Estado da Bahia (CAAB), da OAB da Bahia, através do Projeto ADV Cultural e exibida em 09 de agosto de 2019, no Teatro Jorge Amado (OAB-BA, 2019a).



Desse modo, o projeto extraclasse foi desenvolvido pelas duas professoras que subscrevem o presente artigo no segundo semestre do ano letivo de 2020, no curso de Direito da UNIJORGE e teve como ferramenta a análise da peça de teatro *Luiz Gama, Uma Voz Pela Liberdade*, e como meta discutir a partir da arte cênica um tema tão relevante à formação humanística, trazendo à baila a discussão racial no estudo e na prática no curso de Direito. Nesta perspectiva foi apresentado Luiz Gama, um baiano, ícone da Advocacia brasileira, cuja história ainda precisa ser conhecida pela comunidade acadêmica e pela sociedade.

A obra escolhida, a peça *Luiz Gama, Uma Voz Pela Liberdade*, foi escrita por Deo Garcez, estrelada por ele e Nívia Helen, com Direção, figurino e cenografia de Ricardo Torres, imagens de Vivian Fernandes, e está disponível na plataforma *youtube*¹¹, a partir da qual foram realizados debates, análises, exposições, investigação histórica, busca de fontes incidentes sobre o tema, tornando-o condutor de inúmeras atividades.

Foi aberto edital para a comunidade acadêmica da UNIJORGE e o projeto foi conduzido, orientado e desenvolvido pelas professoras proponentes em plataforma digital, conferência, roda de conversa, webinar, oficina, instigando os discentes a compreenderem através da arte o objeto de estudo escolhido, em diversas perspectivas.

Elaborou-se um roteiro de análise da peça, que os estudantes após assistirem deveriam responder às questões norteadoras, produzir material escrito e participar de um encontro em webinar para discutir a obra com as orientadoras e convidados, podendo ser professores do curso ou externos. A intenção foi discutir questões sociais e jurídicas por meio do teatro, aliando o direito com a arte como grande oportunidade de educação e manejo de ferramentas ativas.

¹¹ Vídeo disponível em: <https://www10.trf2.jus.br/ccjf/portfolio/luiz-gama-uma-voz-pela-liberdade-6/>. Acesso em 15/06/2021.





S U M Á R I O

Apresentadas as seguintes questões norteadoras:

1. Já conhecia Luiz Gama? Esclareça como tomou conhecimento sobre a existência desse Advogado.
2. Durante o seu curso algum professor falou sobre Luiz Gama e/ou sua obra? Esclareça.
3. O que sentiu assistindo à peça?
4. Qual o maior legado e a contribuição de Luiz Gama para a Advocacia?
5. Sabe quem foi a mãe de Luiz Gama? Qual o seu legado?
6. O que pensa sobre o espaço da universidade como oportunidade de inclusão da juventude negra?
7. Existe intolerância racial e religiosa no ambiente educacional? Explique.
8. Qual a sua opinião a respeito das iniciativas de discutir racismo e nossas vivências por meio da arte?
9. Gostaria que o seu curso oferecesse mais oportunidades para estudo de personalidades e autores (as) negros (as)?
10. Faça suas considerações e sugestões sobre o tema *O Ensino Jurídico No Enfrentamento Do Racismo No Brasil*.

Foram abertas inúmeras oportunidades de debates e troca de saberes, por meio de reuniões realizadas em plataforma virtual sobre racismo na vivência dos participantes, bem como a produção de escritos, a partir das questões levantadas, realizados eventos com exposições e debates entre as professoras, convidados, e representante discente em webinar.

Um desses eventos se deu a convite da OAB-BA para participação das autoras deste artigo, como representantes docentes e discente do referido projeto, bem como porsuas trajetórias acadêmicas e pessoais no empenho da luta antirracista, no I Seminário sobre Educação Jurídica: Diálogos Afirmativos, dividindo o debate com importantes teóricos e pesquisadores sobre o tema, como Jusciney Santana (UFAL), Elciene Azevedo (UEFS) e Jair Cardoso (UNEB).

Além disso, foi produzido material coletado em trabalho investigativo dentro do projeto, contendo lista de obras de autorias negras divulgadas em mídias sociais, publicado no blog¹² do curso de Direito da UNIJORGE e divulgado entre os alunos do curso.

A culminância do projeto foi o evento intitulado “Especial Luiz Gama – Legado para o Ensino Antirracista”, aberto ao público externo, com apresentação da discente Catharina Maia Caetano com o tema “Mulheres Negras na construção de um Direito Antirracista – o legado de Luísa Mahin” e do convidado, estudioso do protagonista da peça, Professor Doutor Silvio Roberto Oliveira, cuja tese de doutoramento em Teoria e História Literária (1998 – 2004) na Universidade Estadual de Campinas foi *GAMACOPÉIA: ficções sobre o poeta Luiz Gama*. No evento em referência, organizado e mediado pelas signatárias docentes, e que significou o ápice do projeto, foi apresentada uma exposição intitulada: *Luiz Gama e as Insurreições Ficcionias*, pelo Professor Silvio Roberto.

A estratégia foi exitosa e atendeu às inquietações iniciais, fruto das angústias das docentes sobre o papel da educação jurídica no combate ao racismo, sobre o apagamento da história, e sobre a invisibilização das referências negras, que desafiam a busca por inclusão e reconhecimento de sujeitos de direito e descolonização do conhecimento acadêmico.

12 Blog disponível em: http://revistas.unijorge.edu.br/olharesjuridicos/?page_id=7. Acesso em 16/06/2021.



PROMOVENDO A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Sabedoras da desigualdade racial na área de educação no Brasil e dos enormes desafios para o enfrentamento e superação, nasceu o projeto de duas docentes do curso de Direito de uma instituição privada de ensino na Bahia. Surgiu do sonho de oferecer contribuição para a construção de estratégias de valorização da diversidade e de ocupação dos espaços de debate pelos atores que são sujeitos e não se satisfazem com o lugar de objetos de estudo.

O trabalho de busca das nossas origens, identidades, a fim de entendermos nossas relações de pertencimento e de ancestralidade pode ser estimulado e realizado de diferentes formas. Observa-se algumas ausências importantes na formação oferecida, de modo geral, nos cursos de Direito, sobretudo no que tange à problematização e combate efetivo do racismo.

A proposta de trabalho do tema através de uma peça teatral, ao invés das metodologias de ensino tradicionais, de certo modo, buscou romper com o estabelecido para melhorar as competências, habilidades e, sobretudo, as atitudes existentes, com auxílio da arte, possível de ser acessada de modo remoto nesse momento de pandemia e de distanciamento social.

O ambiente de aprendizagem se insere em um coletivo acadêmico em Salvador, Bahia, no Brasil, devendo ser considerados os dados do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, de 2020, que revelam que 54% da população brasileira é negra. O informativo da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD (IBGE, 2020), nos oferece subsídios que reforçam a necessidade de fortalecer atividades de debate e reflexão sobre a questão racial no Brasil. Os resultados obtidos pela PNAD, em 2019, são também reveladores, representando dados de 168 mil domicílios, de modo



aproximado, pesquisados ao longo dos quatro trimestres do ano citado, conforme segue:

A população declarada de cor branca, em 2019, representava 42,7% da população residente, ao passo que a de cor preta era de 9,4% e de pardos correspondiam a 46,8%. Em 2012, essas estimativas eram respectivamente, 46,6% (branca), 7,4% (preta) e 45,3% (parda). A Região Nordeste (11,9%) tinha a maior proporção de pessoas declaradas da cor preta, seguida da Sudeste (9,9%), Centro-Oeste (9,2%) e Norte (7,3%). A população de cor parda apresentava os maiores valores nas Regiões Norte (72,2%) e Nordeste (62,5%). A Região Sul tinha o predomínio de população de cor branca (73,2%), enquanto na Norte (19,1%) havia a menor estimativa dessa população. (IBGE, 2020, p.08).

No momento em que vivemos uma pandemia, que tem ceifado vidas de pessoas infectadas pelo coronavírus, é possível perceber que a letalidade no Brasil tem cor e tem gênero, como revelam as notícias diárias sobre quem mais passou a necessitar de trabalho, de alimento, de moradia, dos sistemas de saúde, universidades, presídios e demais espaços institucionais, públicos e privados. Convivemos com falácias e com a passividade hipócrita da sociedade que finge haver democracia racial no Brasil, ainda que o cotidiano desminta essa ideia a todo instante. Por isso, são fundamentais ações que possam importar mudança, como a desconstrução do mito da superioridade branca e da inferioridade negra, que deve ser confrontado por meio de práticas educativas.

E é no ambiente escolar, paradoxalmente, onde se vê mais claramente a prática estrutural do racismo se revelar. Questões que precisam ser feitas, são: quantos docentes pretos e pardos estão ministrando aulas nos cursos de Direito? Quantos estão matriculados nos programas de Mestrado e Doutorado? Há referências bibliográficas básicas e complementares de autores negros nas ementas trabalhadas nos cursos de Direito? E a história está sendo contada por quem? Como? Quem são os heróis brasileiros?



O que se observa é a baixa representatividade da população negra e de outras etnias não brancas. Os estudantes chegam ao curso superior, mas sentem-se como “o outro”, alguém que não é sujeito e sim objeto, alguém que não se vê na magistratura, no Ministério Público, ou como dono de um escritório de advocacia.

Para Sueli Carneiro, fundadora do Geledés - Instituto da Mulher Negra, o racismo estrutural presente nas escolas gera situações traumatizantes para os estudantes negros: “O pós-abolição não restitui essa humanidade retirada - a escola reitera isso. Não é gratuito que nossas primeiras experiências com o racismo têm a ver com a entrada na escola” (INSTITUTO UNIBANCO, 2021).

Seja nos conteúdos lecionados nos diversos componentes curriculares, seja nas bases de pesquisa disponíveis, é muito raro encontrar referências fora da perspectiva eurocêntrica. Oportuno e necessário o reconhecimento de que a construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e igualitária exige um processo de conhecimento e consciência racial. A mudança de atitude é necessária e urgente porque o atual sistema é retrógrado e injusto, incapaz de solucionar velhos problemas que afetam os direitos humanos, decorrentes da desigualdade social e econômica e das práticas racistas entranhadas em nossa sociedade.

Precisamos nos perguntar a todo instante se há formas melhores de pensar e de agir e, somente conhecendo nossa história, dando voz a quem está calado poderemos pensar em conhecimento, reflexão, conscientização e superação do racismo para propiciar o crescimento individual e coletivo com base em tudo o que um indivíduo vai inspirar o outro, dentro de um cenário favorável ao aprendizado.

A questão racial aparece em ondas, como ocorreu em maio de 2020, marcado por protestos antirracistas, que se iniciaram nas ruas dos Estados Unidos sob o *slogan* de movimento *Black Lives Matter*, e ecoaram em todo o mundo, estampando a pauta sobre políticas de



inclusão racial a ponto de provocar o posicionamento de marcas e empresas a respeito da causa.

A iniciativa proposta não é suficiente e não reflete a grandeza do problema, mas toca em questões que são parte da discussão. É urgente que se avance nesta pauta, e se efetive as ações capazes de naturalizar a convivência com as diferenças e de se alcançar a verdadeira equidade racial, tirando o Brasil do lugar de um dos países mais desiguais do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do conceito de racismo estrutural, entendido como decorrente da própria estrutura social brasileira, ou seja, de suas relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, as lutas antirracistas e antidiscriminatórias apresentam-se sob uma lógica de resistência histórica.

Ante esse cenário, considerou-se a importância da construção de um direito antirracista a partir do processo de formação de seus juristas com o projeto intitulado *Luiz Gama, uma voz pela Liberdade* e, assim, introduzir a discussão racial tanto no estudo quanto na prática acadêmica e jurídica dos estudantes de Direito da UNIJORGE, em Salvador, a partir da análise da peça teatral homônima ao projeto.

Este projeto possibilitou e potencializou a observância que o grupo possuía sobre a ausência de discussões sobre questões raciais dentro do curso de Direito e a frágil visibilidade e compreensão, por parte dos estudantes de direito, de atores importantes no meio jurídico que atuaram contra as mais variadas formas de racismo no Brasil, como Luiz Gama.



A difusão de literatura e autores negros foi objeto de um dos pontos de destaque, tendo se fundado o projeto na certeza de que o ensino jurídico antirracista é necessário e possível. Assim, os resultados convergem para a construção de um direito antirracista e para a formação de juristas como agentes de transformação social, visto que, nas palavras de Bell Hooks (2017, p. 273), “a sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades”.

Por fim, conclui-se que o engajamento da universidade em projetos e ações de reconhecimento da realidade social e o compartilhamento do protagonismo entre as professoras e as alunas no referido projeto, favoreceu a um aproveitamento muito superior ao esperado.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Jandaíra, 2019.
- ANGELO, Tiago. *Obra de Luiz Gama é tão fascinante quanto a vida do abolicionista, diz pesquisadora*. 2020. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2020-set-13/entrevista-ligia-fonseca-ferreira-professora-pesquisadora>>. Acesso em: 16 jun. 2021.
- HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo, Editora Martins Fontes, 2017.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Programa Nacional por Amostra de Domicílios*, 2020. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=downloads>>. Acesso em: 15 jun. 2021.
- INSTITUTO UNIBANCO. *Desigualdade racial na educação brasileira: um guia completo para entender e combater essa realidade*. Um Guia completo para entender e combater essa realidade. Disponível em: <<https://observatorio-deeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/desigualdade-racial-na-educacao>>. Acesso em: 08 maio 2021.
- JORNAL DA USP. *USP concede título Doutor Honoris Causa póstumo a Luiz Gama*. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/institucional/usp-concede-titulo-doutor-honoris-causa-postumo-a-luiz-gama/>>. Acesso em: 30 jun. 2021.



OAB-BA. *CAAB traz espetáculo que conta a história do advogado abolicionista Luiz Gama*. 2019a. Disponível em: <<https://www.oab-ba.org.br/noticia/caab-traz-espetaculo-que-counta-a-historia-do-advogado-abolicionista-luiz-gama>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

OAB-BA. *Em momento histórico para a advocacia, OAB-BA inaugura busto de Luiz Gama*. 2019b. Disponível em: <<https://www.oab-ba.org.br/noticia/em-momento-historico-para-a-advocacia-oab-ba-inaugura-busto-de-luiz-gama>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

SANTOS, Ale. *Os heróis desconhecidos da escravidão*. 2018. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/especiais/os-herois-desconhecidos-da-escravidao/>>. Acesso em: 01 jun. 2021.





7

Dirlene dos Santos Martins

Lili Saibel Benke

**PROJETO ABRAÇO
A DISTÂNCIA:**
um estudo de caso
sobre a inclusão
educacional do idoso
durante a pandemia
Covid-19

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 vem constituindo um momento ímpar na história contemporânea tendo em vista a pandemia do vírus SARS-CoV2 que causa a doença COVID-19 e que levou a Organização Mundial da Saúde (OMS) a declarar, ainda no mês de janeiro, emergência de saúde pública de caráter internacional (OPAS/BRASIL, 2020).

De todos os desafios enfrentados, com certeza, um dos mais relevantes é aquele vivido pela educação, no sentido de **criar o cenário de um presente possível** com ações que garantam o desenvolvimento de atividades de ensino e aprendizagem de forma não presencial. Nesse contexto, a Secretaria Municipal da Família de Blumenau (SC), doravante Pró-família, atuou no sentido de redimensionar suas ações educativas presenciais, reconfigurando-as e ressignificando-as no modelo de oferta remoto. A Pró-família, conforme seu projeto político pedagógico de educação do idoso - PPP (PRÓ-FAMÍLIA, 2020), constitui uma instituição de ensino não formal que visa, entre outros objetivos, promover por meio de programas voltados à pessoa idosa (aqui entendida como a pessoa com idade igual ou superior a 60 anos), o acesso a modalidades de atividades gratuitas, proporcionando-lhes a proteção à vida e à saúde física e mental, o que contribui para o envelhecimento digno e saudável.

Relatamos, neste resumo expandido, as dificuldades iniciais encontradas no movimento de se buscar desenvolver um modelo de ensino remoto emergencial para idosos e analisar a maneira como se efetivou a incorporação do uso da tecnologia nesse modelo a partir do uso do aplicativo *Whatsapp* e de uma iniciativa que nomeamos “Visitas de portão”, a qual elucidaremos a seguir.

Constituiu objetivo geral desta pesquisa garantir aos idosos matriculados nos cursos oferecidos pela Pró-família o acesso aos Progra-



mas do Idoso da Secretaria Municipal da Família em Tempos de Isolamento Social e analisar os resultados obtidos. Foram nossos objetivos específicos: (1) Compreender o *WhatsApp* como instrumento didático-pedagógico e como espaço de interação; (2) Analisar as particularidades do ensino remoto oferecido e o alcance dos alunos idosos, com vistas a discutir a qualidade desse processo de intervenção pedagógica.

INCLUSÃO DIGITAL NA TERCEIRA IDADE E O REENCANTAMENTO PELA APRENDIZAGEM

Com o crescente aumento da população idosa no Brasil, é importante que se tenha novos olhares para os idosos e se pense em políticas públicas para lhes proporcionar mais qualidade de vida, mesmo diante de tantos desafios que o envelhecimento impõe aos indivíduos.

Conforme o Estatuto do Idoso, em seu Capítulo V,

Art. 20. O idoso tem direito à educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade.

Art. 21. O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados.

§ 1º Os cursos especiais para idosos incluirão conteúdo relativo às técnicas de comunicação, computação e demais avanços tecnológicos, para sua integração à vida moderna. (BRASIL, 2007)

A concepção, muitas vezes presente na sociedade, de que, a partir de determinada idade, o indivíduo deve ou pode estar alijado de atividades que envolvam aprender, trabalhar, ter vida sexual e social ativa e lazer vem sendo superada tendo em vista as políticas públicas voltadas ao idoso, as constantes transformações sociais e o aumento



da expectativa de vida. Com isso, surge a necessidade de se repensar como envolver esses indivíduos em atividades que deem sentido ao tempo que têm livre e os mantenham ativos e produtivos.

A ideia de envelhecimento ativo está vinculada à percepção de uma educação ao longo da vida e por toda a vida. Empregar tecnologias de informação e comunicação nesse processo educativo - seja como ferramenta de mediação da interação ou como conteúdo de ensino e aprendizagem, pode ser uma alternativa viável para que os idosos continuem a aprender mesmo se limitados no que se refere à possibilidade de deslocamento, usufruindo melhor do tempo livre que possuem e ampliando as possibilidades de aprendizagem à medida que se tornem mais autônomos no uso das Tecnologias. Estimular o estudante idoso a aprender e romper o receio de utilizar computadores, *tablets*, *laptops* e *smartphones*, sobretudo navegando na internet e utilizando ferramentas de busca e comunicação, abre novas possibilidades e oportunidades ao idoso, já que o acesso às TICs e à internet tornou-se um pré-requisito para a inserção em nossa sociedade e é imprescindível para a realização mesmo de atividades cotidianas, indiferentemente de idade, sobretudo em um momento de isolamento social, em que a proximidade física, principalmente do idoso, precisa ser evitada.

Contudo, apesar da clareza da importância que o acesso universal às TICs representa para indivíduos de diferentes camadas sociais e fases da vida, sabemos que muitos ainda não têm acesso a esses recursos tecnológicos, seja por não possuírem equipamentos adequados, planos de dados de internet ou por não terem tido a oportunidade de desenvolver o que usamos chamar de letramento digital. Urge, assim, pensar políticas públicas que democratizem o acesso à informação, contribuindo para reduzir abismos sociais gerados pelos diferentes graus de acesso da população ao uso de tecnologias. Acreditamos, que, de certa forma, este projeto colabora nesse sentido,



assim como os cursos oferecidos na Pró-Família, que se voltam à construção de conhecimentos em informática básica. Isso porque, ao utilizar o *WhatsApp* para dialogar com colegas e professores, acessar vídeos, responder a eles, postar vídeos, ler materiais impressos, gravar mensagens, entre outros, o idoso também desenvolve seu letramento digital, uma vez que estamos falando do uso de uma das mídias sociais mais utilizadas no Brasil na atualidade.

A ausência de investimentos no letramento digital do idoso contribui para uma exclusão que não é somente digital, mas é social, de conhecimento, informação e propiciam cidadania. As TICs favorecem novas formas de acesso à construção de conhecimento e o desenvolvimento cognitivo dos idosos, além da formação de redes de relacionamento com diversas pessoas de diferentes lugares, o que reconfigura os modos de educar e aprender (XIBERRAS, 1993).

Tradicionalmente, a ideia de letramento estava vinculada à leitura e à escrita; na contemporaneidade, esse conceito se alarga para compreender o letramento digital, o que envolve a construção de autonomia diante das variadas tecnologias digitais que se nos apresentam, utilizando-as de forma crítica e criativa em prol de si e do grupo a que pertencamos. O domínio dessas tecnologias é frequentemente atrelado às ideias de eficiência e competência para a interação em vários segmentos da sociedade; diante disso, observamos que há pessoas e grupos da Terceira Idade que, independentemente da camada social a qual pertencem (porque não se trata somente de acesso a equipamentos, mas de seu uso proficiente na interação social), estão vivendo à parte da sociedade da informação e, consequentemente, excluídas digitalmente. Como diz Xiberras: “existem, pois, formas de exclusão que não se vêem, mas que se sentem, outras que se vêem, mas que ninguém fala e, por fim, formas de exclusão completamente invisibilizadas” (1993, p. 20, sic), causando um desconforto, muitas vezes invisível, e uma ansiedade, muitas vezes visível, diante das variadas tecnologias que as cercam.



Eiziriki corrobora com essa percepção, afirmando que: “[...] sistemas de exclusão são acumulados e constituem princípios estruturais e fundantes inseridos na própria cultura, impondo limites, demarcando fronteiras, determinando lugares, definindo visibilidades (e invisibilidades), possibilidades e proibições” (EIZIRIKI, 2005, p. 51).

Segundo King (1997 *apud*. KACHAR, 2003),

O advento da tecnologia provê a pessoa da Terceira Idade com oportunidades para se tornar um aprendiz virtual, fornecendo educação continuada, educação à distância, estimulação mental e bem-estar. Ela possibilita ao indivíduo de ele estar mais integrado em uma comunidade eletrônica ampla; coloca-o em contato com parentes e amigos, num ambiente de troca de ideias e informações, aprendendo junto e reduzindo o isolamento por meio da experiência comunitária (2003, p. 60).

Ainda que o acesso a computadores e à Internet seja privilégio de poucos em nosso país, conforme Lèvy “não são os pobres que se opõem à Internet – são aqueles cujas posições de poder, os privilégios (sobretudo os culturais) e os monopólios se encontram ameaçados pela emergência dessa nova configuração de comunicação” (2003, p. 13). Consideramos que todas as iniciativas que favoreçam a inclusão digital, na Terceira Idade, devam ser valorizadas, para que em tal fase da vida não ocorra o que Mosquera afirma “os adultos, nas suas vidas, na dureza e agressão do dia-a-dia, vão perdendo sua sensibilidade e sentido de solidariedade [...]” (1985, p. 23), pois, frequentemente, afastam-se do outro e de interações que estimulem esse sentido de pertencimento ao espaço coletivo, à sociedade como um todo. Ao interagirem virtualmente com outras pessoas da mesma faixa etária ou não, os idosos criam novos vínculos afetivos, revivem os já existentes e que podem ter sido enfraquecidos pela distância física, sentem-se incluídos na sociedade da informação, dialogam com novos saberes e, dessa maneira, reencantam-se com a sua própria aprendizagem. Asmann (1998) coloca que uma sociedade onde caibam todos, só será



possível num mundo plural, no qual caibam muitos mundos e, portanto, muitas realidades. “A educação se confronta com essa apaixonante tarefa: formar seres humanos para os quais a criatividade e a ternura sejam necessidades vivenciais e elementos definidores dos sonhos de felicidade individual e social” (ASSMANN, 1998, p. 29).

De acordo com Assmann (1998), a criatividade e o gosto pela vida persistem em idosos que, mesmo experimentando degenerações orgânicas, vivem em contextos que os motivem, prosseguindo capazes de aprender e reaprender, o que os estimula a crer num futuro possível e construir perspectivas para ele. Esse movimento nos leva a repensar estereótipos e preconceitos associados à velhice, que acabam sendo um fator de exclusão social, inclusive digital. Já contamos com muitas pesquisas, em nosso país, que revelam o perfil dos novos idosos, e que, mesmo sendo estigmatizados com todos os limites impostos pela idade, estão reinventando a Terceira Idade, pois estão buscando novos conhecimentos e novas aprendizagens através do diálogo com uma diversidade de saberes, o que frequentemente se efetiva a partir do acesso ao letramento digital e a cursos de informática. Uma vez sentindo-se informados e estabelecendo diálogos por meio de plataformas digitais, esses idosos se sentem empoderados, conseguem participar com mais propriedade de interações (inclusive presenciais) no grupo familiar e em outros grupos sociais dos quais fazem parte. Nesses grupos eles ganham mais visibilidade e credibilidade, que é representada através de uma imagem mais ativa. Esse processo, por sua vez, retroalimenta-se, de tal forma que o idoso passa a buscar, cada vez mais ativamente, a educação continuada, a qual assume, então, um papel fundamental e transformador em suas vidas.

Knechtel (1994) nos afirma que a educação permanente pode (e deve, acreditamos) ser compreendida como busca da autonomia, da liberdade e do respeito mútuo na sociedade moderna, podendo o idoso levar o melhor na sociedade atual, especialmente no contexto em que vive e convive, alcançando o exercício de sua cidadania plena.



As TICs, incorporadas crescentemente ao nosso dia a dia, mudaram nossas rotinas tanto no trabalho como na família e influenciaram representações e papéis sociais. Nesse processo, os mais beneficiados foram os jovens, pela facilidade com que interagem e aprendem a manusear essas ferramentas. Diante disso, os idosos começaram a perder seus espaços como detentores do conhecimento no núcleo familiar, gerando um desconforto e desvantagens por não assimilarem tão rapidamente as aprendizagens calcadas nas tecnologias.

Peixoto e Clavairolle (2005) nos informam que as “novas tecnologias” sempre estiveram associadas à modernidade e, portanto, às ideias de novo/recente/juventude, contrastando com aquelas relativas a velho/antigo social, tudo acontece como se existisse uma / velhice. “No imaginário incompatibilidade entre novidade e velhice (PEIXOTO; CLAVAIROLLE, 2005, p. 57).

Diante dessas circunstâncias, também os idosos, muitas vezes, criam uma resistência à linguagem, às plataformas e interações virtuais, bem como a equipamentos de informática. Processo também, por vezes, estimulado pelo mais jovem, que no dizer dos próprios idosos que frequentam a Pró-Família, não têm a paciência para ensinar comandos e explicar a maneira como essas plataformas e interações ocorrem. De certa maneira, estamos de frente aqui, com uma redefinição das relações de poder, em que os mais jovens se fortalecem ao deterem um saber que é próprio da sua geração, e que os mais velhos não dominam.

Frequentemente, o idoso tem a sensação de que é muito difícil aprender todos os comandos – desde ligar o computador, até acessar e navegar na Internet –, porém, é através da informática e dos diferentes meios tecnológicos que eles poderão ser reinseridos na sociedade, rompendo com as resistências prévias. Peixoto e Clavairolle também comentam que “[...] vários estudos sobre o desenvolvimento das situações de interação entre pessoas de mais idade e objetos



S U M Á R I O

tecnológicos – em termos de necessidade e adaptações – têm analisado o lugar simbólico que ocupa a idade no discurso sobre o uso das novas tecnologias” (2005, p. 57).

Aprender independe de idade e somente através da interação com a informática é possível saber como o idoso irá agir diante de situações desafiadoras. Conforme suas experiências vividas, o idoso apresentará diferentes condições e maneiras para aprender, como comentam Papalia e Olds “as pessoas mais velhas podem e efetivamente continuam a adquirir novas informações e habilidades e são capazes de lembrar e de usar bem aquelas que já conhecem” (2000, p. 511).

Para Kachar,

Na interação com o computador, os alunos criam e produzem ativamente e, nesse fazer, apropriam-se de conhecimentos, descortinam suas potencialidades e revelam seus talentos. O processo vivido e o resultado deste, a criação, são elementos de elevação da auto-estima e descoberta da autoria; vivem um processo de autoconhecimento ao refletir sobre as produções, fruto do investimento na superação de dificuldades externas e existências internas. A produção pelo grupo gera a reconstrução da sua auto-imagem como indivíduo: revela-se outra pessoa (KACHAR, 2003, p. 93).

Esse processo de aprendizagem via inclusão digital não pode ser visto como um amontoado sucessivo de coisas que vão se reunindo, Assmann (1998, p. 41), sublinha que “ao longo desse percurso devemos dar significados para que as construções do conhecimento sejam significativas”. O mesmo autor também comenta que “quando alguém aprende algo novo, não é apenas esse elemento novo – motórico, lingüístico, conceitual – que se acrescenta ao que supostamente já foi adquirido, mas ocorre uma reconfiguração do seu cérebro/mente” (ASSMANN, 1998, p. 41, sic).



As mudanças sociais aceleradas juntamente com as rupturas trazidas por elas fazem a aprendizagem adquirir outra conotação na vida dos indivíduos. Informação e comunicação ocupam posições diferentes daquelas que tinham no passado, à medida que os próprios saberes que adquirem mais ou menos importância na sociedade também se modificam.

Durante o processo de aprendizagem, não apenas introjetamos ou acumulamos informações, mas atribuímos significados próprios a elas, de acordo com nossa atual capacidade de compreensão e com a nossa visão de mundo. Ou seja, compreendemos o mundo a partir da experiência adquirida, do vivido, do nosso pré-construído. Para que ocorra aprendizagem, então é fundamental aprender a aprender e é necessário que haja uma reorganização das estruturas da mente. Para tanto, é preciso criarsituações-problema que levem o idoso a fazer um esforço de auto-organização, incorporando as tecnologias em suas estruturas mentais e ressignificando suas práticas evivências.

O letramento digital para idosos lhes permite acesso à cidadania, no sentido de lhes proporcionar serem cidadãos contemporâneos de si mesmos e do momento vivido, menos fechado e egoísta, resgatando como um todo a autoestima e consciência coletiva, humanizando relações intergeracionais, desenvolvendo uma consciência de solidariedade e compreensão de que evoluímos individual e coletivamente.

O idoso que se apropria das tecnologias de informação, e sabe usá-las, intensifica e expande seu processo de aprendizagem, sua autoestima e autorrealização.

Mas para isso acontecer deve existir uma educação permanente, em que o indivíduo sejavisto como um ser inconcluso, em crescimento constante, que necessita estar inserido em um contexto em que seja privilegiada a educação ao longo da vida ou educação permanente.



S U M Á R I O

METODOLOGIA

O desenvolvimento da presente pesquisa aplicada de natureza quanti e quantitativa, envolveu um estudo de caso com base em um relato analítico da experiência vivida, o qual partiu de um diagnóstico situacional, dada a excepcionalidade do momento vivido e do risco potencial que a pandemia oferece particularmente ao público idoso. Essa análise levou à percepção, ainda nas primeiras restrições à circulação de pessoas, que para o idoso a impossibilidade de se deslocar e de buscar o convívio público, alongar-se-ia por muitos meses. Assim, o Projeto *Abraço a Distância* foi construído visando fortalecer o trabalho realizado na e pela Pró-Família durante a pandemia, a partir do planejamento de ações e atividades que pudessem viabilizar a continuidade desse trabalho e o alcance da maior parte dos estudantes matriculados para o ano de 2020, os quais totalizavam cerca de 3188 idosos no momento da matrícula, em março de 2020. Importante anotar que, de acordo com o PPP (PRÓ-FAMÍLIA, 2020), a maior parte desses idosos são mulheres que possuem entre 60 e 74 anos e mais da metade possui comorbidades, como hipertensão e diabetes.

Tendo em vista este cenário, no dia 19/03/2020, logo após o início das medidas restritivas de circulação de pessoas, que levou à suspensão de aulas presenciais em todo o estado de Santa Catarina, iniciamos a operacionalização do projeto.

RELATO ANALÍTICO DA EXPERIÊNCIA VIVIDA

O desenvolvimento do Projeto *Abraço à Distância* baseou-se na escolha de um aplicativo - nesse caso, o *WhatsApp* - com o qual os idosos ou já tinham familiaridade ou que poderia ser acessado a



partir da orientação de parentes ou amigos, não somente para mantermos com eles um vínculo social, mas também para que pudéssemos realizar atividades remotas de ensino e aprendizagem. Levamos ainda em conta o fato de que muitos dos idosos atendidos pela Pró-família ou seus familiares possuem *smartphone* e plano de dados de internet, como pudemos observar no momento da matrícula desses idosos nos cursos, realizada antes do isolamento social e em conversas com eles. Ainda, a escolha se deu em virtude da possibilidade de interação em tempo real com os estudantes, de envio de fotos, vídeos, mensagens de texto e áudios e, ainda, de contato telefônico, o que dá flexibilidade às ações realizadas.

O projeto foi desenvolvido com o objetivo de alcançar em torno de 70% da clientela, ainda que, ao longo do projeto, em seu quarto mês de realização (julho), esses números tenham chegado a 90%. Tivemos como foco o acolhimento, buscando manter com os idosos a proximidade, a elevação da autoestima, o acompanhamento de seu estado de saúde física e mental e a disponibilização de conteúdos em áudio e vídeo que pudessem contribuir para a construção de conhecimentos diversos nesse período.

Para que o Projeto pudesse incluir os idosos que não tinham acesso a interações virtuais por não possuírem equipamentos ou acesso à internet, ou pela dificuldade em interagir remotamente por conta da não familiaridade com aplicativos ou ainda em virtude de questões outras que afetem o desempenho cognitivo, foram realizadas (até o mês de junho, quando o cenário da pandemia se agravou em Blumenau), ações que denominamos “Visitas de portão”. O desdobramento dessas ações envolveu as modalidades de arte, música, letramento e construindo memória, e se concretizou de duas formas: com a entrega de Kits de atividades aos membros da família do idoso, que o retiram na sede da Pró-família, e com a entrega dos kits no portão da residência do idoso, feita por um dos professores.



O trabalho desenvolvido implicou reunir os idosos em grupos, de acordo com as especificidades dos cursos em que se haviam matriculado. Partindo do acesso à base de dados disponibilizados na Secretaria da Gerência do Idoso, obtivemos os contatos dos idosos matriculados (fornecidos no momento da matrícula). Isso possibilitou a formação dos grupos de transmissão de cada professor e de cada turma. Os professores iniciaram então a elaboração de vídeo-aulas, as quais sequencialmente foram sendo enviadas por eles, via *WhatsApp*, para os estudantes.

Montou-se e disponibilizou-se aos professores, na sede da Pró-Família, um estúdio para a gravação dos vídeos com assessoria da gerência administrativa e da equipe pedagógica. O estúdio conta com equipamentos para filmagem, controle da luminosidade, adequação de som, nuvem de *tags* como pano de fundo e outros materiais e acessórios de filmagem.

As ações desenvolvidas neste projeto coadunam com o que aponta o Art. 21 do Estatuto do idoso, “O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados” (BRASIL, 2003), com a missão da Secretaria Municipal da Família (PRÓ-FAMÍLIA, 2019) e com as discussões de Peixoto e Clavairolle (2005) e de Kachar (2003) sobre o letramento digital e o processo de aprendizagem para uso das Tecnologias de Informação e Comunicação por idosos.

Os resultados obtidos para avaliação contínua do projeto a partir de questionário aplicado com os estudantes a partir de ligações telefônicas realizadas pelos professores e os dados de acesso e interação nos grupos de *WhatsApp*, antes, durante e após as atividades, suscitam reflexões relevantes: (1) a maior adesão dentre os grupos de estudantes se efetivou entre aqueles matriculados em atividades voltadas à arte, cultura, esportes e lazer em detrimento daqueles ma-



S U M Á R I O

tricolados em cursos de letramento e cognição (que envolvem alfabetização, informática básica e desenvolvimento cognitivo), o que, estimamos, tem relação direta com o fato de estes últimos pertencerem a grupos mais vulneráveis, seja em virtude da questão econômica, seja pela dificuldade de interação em mídias virtuais, pela dificuldade de interação fazendo uso da escrita, ou ainda por questões de comprometimento cognitivo derivadas do processo de envelhecimento; (2) a adesão dos estudantes ao projeto foi crescendo à medida que eles foram vencendo suas próprias resistências e limitações no que se refere ao uso de tecnologias de informação e comunicação o que deixa claro que, ao longo do projeto, além da aprendizagem de conhecimentos específicos vinculados aos cursos, os idosos desenvolveram seu letramento digital, o que, inclusive, motivou, em uma segunda etapa do projeto, ainda em realização, que as aulas também incluíssem mediações na Plataforma *Google for Education*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto aqui analisado apresentou, como destacado durante o artigo, dois grandes desafios - um da parte dos professores e gestores, que precisaram ressignificar suas práticas e outro por parte dos estudantes, no sentido de se engajarem a um dispositivo de interação *online* para manterem-se ativos, interagindo socialmente e percebendo-se pertencentes a um grupo e a uma instituição que os acolhe. Representou também um desafio para os professores a edição de aulas com conteúdos curtos e específicos, destinados a cada curso oferecido e que fossem atrativos, motivadores e propiciassem engajamento. Nesse sentido, a interação via telefone e *WhatsApp* entre os professores e seus grupos de estudantes foi de fundamental importância para que os vídeos produzidos fossem melhor atendendo as necessidades apresentadas, colaborando, inclusive, para integrar o idoso à sua família.



A existência dos grupos de *WhatsApp* permitiu que fosse possível interagir com os idosos que assistem e realizam as aulas, de modo que pudessem fazer perguntas e trocar experiências, o que auxiliou na manutenção da coesão dos grupos, esclarecimento de dúvidas e superação dos problemas advindos do distanciamento Social, mas também, na inclusão social e digital dos estudantes.

Os resultados do projeto apontam que o uso de estratégias de educação híbrida pode contribuir não somente durante o período da pandemia, mas também após a superação da crise, de forma a se atingir mais estudantes, a manter seu engajamento em épocas em que muitos idosos não se deslocam para a Pró-família - sobretudo em épocas de chuvas prolongadas e ondas de frio - o que colabora para o envelhecimento ativo e, em especial, para o desenvolvimento de letramento digital e inclusão em práticas sociais contemporâneas de comunicação.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação*: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *Redes digitais e metamorfose do aprender*. Petrópolis: Vozes, 2005.
BRASIL, Lei nº 1074/2003. *Estatuto do Idoso*. Brasília: DF, Outubro de 2003.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Estatuto do Idoso* / Ministério da Saúde - 3. ed., 2.reimpr. - Brasília : Ministério da Saúde, 2007.

EIZIRIK, Marisa Faermann. *É preciso inventar a inclusão*. São Paulo: DP&A, 2005.

KACHAR, Vitória. *Terceira Idade e informática*: aprender revelando potencialidades. São Paulo: Cortez, 2003.

KNECHTEL, Maria do Rosário. *Educação Permanente*: reunificação alemã e reflexões e práticas no Brasil. Curitiba: UFPR, 1994.

LÉVY, P. *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34, 1996.



S U M Á R I O

_____. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34, 1998.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. *As ilusões e os problemas da vida*. Porto Alegre: Sulina, 1979.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. *Análise Crítica da Educação através de Características Psicossociais do Desenvolvimento*. Educação, Porto Alegre, ano VIII, N°. 9, p.17- 32, 1985.

OPAS/BRASIL. OMS declara emergência de saúde pública de importância internacional por surto de novo coronavírus. 30 de janeiro de 2020. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6100:oms-declara-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-em-relacao-a-novo-coronavirus&Itemid=812. Acesso em: 20 de fevereiro de 2020.

PEIXOTO, Clarice Ehlers; CLAVAIROLLE, Françoise. *Envelhecimento, políticas sociais e novas tecnologias*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

PRÓ-FAMÍLIA - Secretaria Municipal Da Família. *Projeto Político Pedagógico Gerência do Idoso*. Blumenau: Prefeitura Municipal de Blumenau, 2019.

PRÓ-FAMÍLIA- Secretaria Municipal Da Família. *Projeto Político Pedagógico Gerência do Idoso*. Blumenau: Prefeitura Municipal de Blumenau, 2020.

XIBERRAS, Martine. *As teorias da exclusão: para uma construção do imaginário do desvio*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.



8

Ingrit Yasmin Oliveira da Silva Batista
Fabiane Freire França

INFÂNCIA, GÊNERO E SEXUALIDADE: ações pedagógicas em uma escola do interior do Paraná



INTRODUÇÃO

O presente texto visa relatar os resultados de uma pesquisa desenvolvida entre os anos de 2015 e 2016, ao longo do Projeto de Iniciação Científica vinculado ao Curso de graduação em Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR. O objetivo desta pesquisa, consistiu em investigar o trabalho pedagógico referente a gênero e sexualidade na infância, realizado com crianças de 4 a 5 anos, alunos/as de uma Escola Municipal na cidade de Campo Mourão - Paraná. Para alcançar esse objetivo, foram estabelecidas as seguintes questões de pesquisa: quais as representações de gênero e sexualidade que circulam na Educação Infantil? De que maneira pode-se contribuir para discussões nesse espaço? Para atender à problematização, a pesquisa foi ancorada nos Estudos de Gênero e na Teoria das Representações Sociais.

A partir das observações e ações pedagógicas realizadas no espaço escolar, ficou evidente que os diálogos das crianças estavam atrelados às relações cotidianas com os adultos e com outras crianças com as quais conviviam. Pode-se entender que os brinquedos utilizados pelos sujeitos de pesquisa e brincadeiras por eles realizadas faziam parte das representações presentes em suas famílias, tendo em vista que, meninas optaram por brincadeiras consideradas femininas e os meninos por brincadeiras masculinas.

Com a análise dos dados obtidos, faz-se necessário apontar que, em pleno século XXI, ainda há representações carregadas de preconceito e desigualdades no ambiente escolar, pois ficou evidente que os diálogos das crianças observadas estão atrelados às relações cotidianas com as pessoas que convivem. Com o trabalho pedagógico e as temáticas abordadas, espera-se que os/as profissionais da educação desenvolvam outras pesquisas, atividades e estratégias para abordar de maneira adequada as questões de gênero e sexualidade na Educação Infantil.



APORTE TEÓRICO DA PESQUISA

O presente artigo foi elaborado por meio de pesquisa qualitativa e ancorado nos Estudos de Gênero (SCOTT, 1995; LOURO, 1997) e na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2011; JOVCHELO-VITCH, 2008). E, justifica-se devido à necessidade de práticas pedagógicas sobre gênero e sexualidade na Educação Infantil.

Fúlvia Rosemberg (1994) fomenta que há poucos estudos relacionados às questões de gênero no Brasil, todavia, essas problematizações são necessárias desde a infância.

Ademais, a ausência de diálogo e a resistência de trabalhos pedagógicos sobre gênero e sexualidade na Educação Infantil deveriam ser prioridade, contudo, os currículos escolares voltados à pré-escola ainda consideram a infância como espaço proibido para essas discussões (ROSEMBERG, 1994).

Com isso, faz-se necessário que profissionais da educação realizem reflexões, diálogos e estratégias acerca da temática, com o intuito de contribuir de maneira positiva para a formação da identidade de meninos e meninas, pois como fomenta Louro (1997, p. 81) “é indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz”.

Ainda nesse sentido, a autora ressalta que “essa presença da sexualidade [na escola] independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de “educação sexual”, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares [...]” (LOURO, 1997, p. 81).

Portanto, as temáticas aqui mencionadas devem ser incluídas junto aos conteúdos curriculares das escolas, desde a Educação Infantil até a Universidade, tendo em vista um ambiente educacio-



nal voltado para a diversidade, pois como destaca Ratusniak (2011, p. 42-43) as instituições devem “[...] criar um espaço de formação continuada, onde seja possível que ele vivencie discussões sobre a sexualidade, permitindo que ele reveja seus conceitos, compreenda a origem dos seus preconceitos, produza saberes sobre as manifestações de afetividade/sexualidade”. O Caderno SECAD 4 (BRASIL, 2007) sobre Gênero e Sexualidade na escola destaca que:

Ao se falar em gênero, não se fala apenas de macho ou fêmea, mas de masculino e feminino, em diversas e dinâmicas masculinidades e feminilidades. Gênero, portanto, remete a construções sociais, históricas, culturais e políticas que dizem respeito a disputas materiais e simbólicas que envolvem os processos de configuração de identidades, definições de papéis e funções sociais, construção e desconstrução de representações e imagens, diferentes determinações de recursos, e de poder e estabelecimento e alteração e hierarquias entre os que são socialmente definidos como homens e mulheres e os que é – e o que não é – considerado de homem ou de mulher, nas diferentes sociedades e ao longo do tempo (BRASIL, 2007, p. 16).

Ao encontro dessa premissa, Braga (2010, p. 206) enfatiza que “a noção de gênero, portanto, aponta para a dimensão das relações sociais do feminino e do masculino”, sendo assim, “[...] a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se ‘despir’” (LOURO, 1997, p. 81).

AÇÕES PEDAGÓGICAS NO AMBIENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Kramer *et al.*, (2005, p. 45) destaca que “no caso da pesquisa com crianças se coloca como fundamental ouvir, os ditos e os não ditos; escutar os silêncios”, deste modo, utilizou-se a pesquisa-ação-



-participativa (COSTA, 2002), tendo em vista a participação de meninas e meninos como sujeitos envolvidos nas atividades propostas.

As observações participantes foram registradas no caderno de campo, desse modo, a coleta de dados foi realizada por meio de observações e ações pedagógicas (MINAYO, 1993).

As atividades elencadas no cronograma foram realizadas em dez dias, sendo distribuídas em cinco dias para as observações e cinco dias para as ações, totalizando 40 horas. A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal localizada na região periférica do município de Campo Mourão/PR, a turma refere-se a uma classe de infantil 5, com vinte crianças matriculadas entre 4 e 5 anos de idade.

No primeiro momento, a pesquisadora entrou em contato com a gestão escolar explicou o objetivo da pesquisa, solicitou autorização da direção da escola e das professoras da classe para realizar as atividades, posteriormente, estabeleceu diálogo com as crianças para compreender como brincavam e do que gostavam.

As falas foram anotadas no caderno de campo, e percebeu-se que os meninos presentes relataram gostar de brinquedos como videogame, carrinho, heróis e brincadeiras como policial, *pega pega* e futebol, já as meninas responderam interessar-se por bonecas, e brincadeiras como mãe e filha, casinha e pular corda.

Apenas um dos meninos presentes relatou que gostava de brincar de boneca, mas disse em tom de voz baixo que só podia brincar na escola, pois sua mãe não deixava brincar em sua casa. Ao ouvir o relato, um dos meninos disse que "*brincar de boneca é coisa de menina*". O menino relatou o último brinquedo em tom de voz baixa, dizendo que não podia brincar em casa porque sua mãe não deixava, só brincava na escola. A autora Maio (2011, p. 199) destaca que: "[...] há muito que se fazer ainda nessa área. Enquanto encontrarmos deboches, críticas não pertinentes, expressões vulgares, discriminação,



preconceitos, sinônimos etc., principalmente no âmbito das escolas, mais se justificam projetos adequados de educação sexual escolar”.

No mesmo sentido, Moreno (1999, p. 32) relata as diferenças entre os gêneros, desse modo, as “[...] as meninas têm liberdade para serem cozinheiras, cabeleireiras, fadas madrinhas, mães que limpam seus filhos, enfermeiras etc., e os meninos são livres para serem índios, ladrões de gado, bandidos, policiais, “super-homens”, tigres ferozes ou qualquer outro elemento da fauna agressiva”.

Logo, Sayão (1997) evidencia como deve ser realizado o trabalho pedagógico sobre sexualidade pelos/as educadores/as, em especial, destaca a disponibilidade do/a profissional para dialogar com respeito, aprimorar-se por meio de estudos, pesquisas e leituras específicas sobre a temática. Nesse sentido, Felipe (1999) fomenta que:

Muitas professoras tomam para si a responsabilidade de vigilância diante da possível orientação sexual das crianças, especialmente quando se trata de meninos, pois na nossa cultura muitos adultos vêm com extrema reserva o fato de alguns meninos demonstrarem comportamentos considerados não apropriados com a sua masculinidade. Dessa forma, brincar de boneca ou estar sistematicamente brincando de casinha com as meninas, ou querer fantasiar-se de personagens femininos, ainda é visto com muita preocupação por parte de profissionais que atuam em creches e pré-escolas (FELIPE, 1999, p. 58, sic).

Com isso, percebe-se como as representações sociais são marcadas, incentivadas ou negadas no espaço escolar desde a infância.

Ao ser questionada acerca dos brinquedos que as crianças levam para escola no denominado “dia do brinquedo”, a professora regente da classe fomentou que os meninos geralmente levam carrinho de controle remoto, bolas e bonecos que representam super-heróis, ao contrário, as meninas levam bonecas que falam, maquiagens ou utensílios domésticos, tais como panelas e mamadeiras e bonecas (SILVA; FRANÇA, 2016).



Sobre o único menino da classe que brinca de boneca, a professora relatou:

Certo dia o vi com algo embaixo da camiseta do uniforme e o questionei sobre o que tinha ali e ele relatou que havia um bebê dentro da sua barriga. Pude perceber que durante as brincadeiras, os meninos se afastaram dele e diziam “*não quero brincar com ele porque ele só gosta de brincar de boneca*” (Professora Regente Nível II - Registro do caderno de campo).

Desse modo, Moscovici (2011) explica como se organizam as representações sociais:

Nós vemos uma pessoa, ou coisa, que não se enquadra em nossas representações que não coincide com o protótipo (uma mulher primeira-ministra), ou um vazio, uma ausência (uma cidade sem armazéns), ou nós encontramos um muçulmano em uma comunidade católica [...]. Em cada caso, nós somos provocados a encontrar uma explicação. De um lado, existe uma falta de reconhecimento (*recognition*); de outro lado, existe uma falta de conhecimento (*cognition*). De um lado, uma falta de identidade, de outro, uma afirmação de não identidade. Nessas circunstâncias, nós somos sempre obrigados a parar e pensar e finalmente admitir que nós não sabemos por que essa pessoa se comporta desse modo, ou que esse objeto tenhatal ou tal efeito (grifo nosso) (MOSCOVICI, 2011, p. 81).

Ademais, para determinadas representações, criam-se estratégias como vigiar e punir as pessoas que não apresentam comportamentos que se enquadram nos padrões sociais, dessa forma “os brinquedos infantis estão relacionados com o aprendizado específico de habilidades, com a socialização e com a imitação de atividades humanas adultas” (FURLANI, 2009, p. 46).

Ao utilizar jogos e atividades lúdicas, as crianças puderam escolher o brinquedo que desejassem, e foram anotadas as reações e preferências de cada uma delas. Após essas ações, foram selecionados os momentos de contação de história para as crianças, com literaturas infantis como *Ceci tem pipi?* (LENAIN, 2004), *Faca sem ponta, galinha*



S U M Á R I O

sem pé (ROCHA, 1996), *O menino que ganhou uma boneca* (BAPTISTONI, 2002), *Por que os meninos têm pés grandes e meninas têm pés pequenos?* (BRANCO, 2004), *Um amor de família* (PINTO, 2009), *O livro da família* (PARR, 2003) e *A melhor família do mundo* (LOPEZ, 2010). As literaturas foram utilizadas durante as ações pedagógicas, e por meio delas, foram registradas as representações das crianças.

Foram anotados diversos diálogos das meninas e meninos da Educação Infantil, todavia, selecionou-se apenas os trechos considerados mais relevantes, como a criança que disse: “eu já sabia que menino tem pipi”; “mas menina vira menino se brincar de carrinho?”; “pé de menino é maior porque menino é mais grande”; “menino não chora, porque menino é homem”; “só menina que brinca de boneca e gosta de cor de rosa”; “é verdade mesmo que o menino brincava de boneca?” (Registros do caderno de campo).

Com esses diálogos, concorda-se com Sayão (1997) pois quando fala-se em sexualidade é entender que:

[...] o aprendizado, de uma forma geral, está subordinado às primeiras curiosidades infantis. A não satisfação das curiosidades da criança sobre a sexualidade gera tensão e ansiedade na medida em que se constituem em questões significativas para cada sujeito e em núcleos importantes que impulsionam o desejo de saber ao longo da vida [...] A sexualidade assim como a inteligência, será construída a partir das características singulares e de sua articulação com o meio e cultura (SAYÃO, 1997, p. 113).

Diante disso, acredita-se que as instituições de ensino devem tratar a questão de gênero e sexualidade em seu currículo, tendo em vista que algumas famílias não realizam uma abordagem adequada sobre tais assuntos, é durante a infância que a criança irá construir sua identidade por meio da participação em um ambiente dialógico que combata toda e qualquer maneira de preconceito, portanto, “a pedagogia deve ser responsabilizada ética e politicamente pelas histórias que



produz, pelas asserções que faz sobre as memórias sociais e pelas imagens do futuro que considera legítimas” (GIROUX, 1995, p. 100).

Ao final da pesquisa, quando foram cumpridas todas as etapas previstas, as professoras junto com os alunos e alunas foram convidados/as a dialogarem com a pesquisadora sobre as experiências e vivências durante esse percurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pesquisa realizada na turma da Educação Infantil, acredita-se que as atividades realizadas foram necessárias para perceber que o trabalho sobre gênero e sexualidade na infância é tratado com preconceito, as abordagens sobre a temática são realizadas por profissionais de outras áreas em turmas do Ensino Fundamental em diante, no entanto, na Educação Infantil ainda são percebidas como desnecessárias.

Portanto, pesquisas e ações realizadas pelos/as profissionais da educação são um diferencial para essa etapa de ensino, por considerar que as diferenças devem ser dialogadas e não ausentes dos conteúdos curriculares.

Logo, faz-se necessário que as representações desiguais no ambiente escolar, sejam substituídas por práticas pedagógicas livre de preconceitos e opressões, e que oportunizem e ampliem os olhares para as crianças e suas infâncias de modo que, elas possam ser cuidadas e educadas para serem livres para brincar, refletir, manifestar seus desejos e dialogar sobre aquilo que as inquieta e que também as deixam felizes.



REFERÊNCIAS

BAPTISTONI, Majô. *O menino que ganhou uma boneca*. Maringá: Massoni, 2002.

BRAGA, Eliane Rose Maio. *Gênero, Sexualidade e Educação*: questões pertinentes a Pedagogia. In: CARVELHO, E.J.C; FAUSTINO, R.C (Org.). *Educação e Diversidade Cultural*. Maringá, EDUEM, 2010.

BRANCO, Sandra. *Por que meninos têm pés grandes e meninas têm pés pequenos?* São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL, Secretaria da Educação. *Gênero e Diversidade Sexual na Escola*: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Caderno SECAD 4. Brasília, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos II*: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 91-115.

FELIPE, Jane. *Construindo identidades sexuais na Educação Infantil*. Porto Alegre: Páteo, n. 7, nov.98/jan.99. p. 56-58.

FURLANI, Jimena. Encarar o desafio da educação sexual na escola. In: *Sexualidade/ Secretaria do Estado da Educação*: SEED – Pr, 2009.

GIROUX, Henry. Praticando estudos culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, T. T. (org.). *Alienígenas na sala de aula*: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

JOVCHELOVITCH, Sandra. *Os contextos do saber*: representações, comunidade e cultura. Petrópolis: Vozes, 2008. (Coleção Psicologia Social).

KRAMER, Sônia et al. *Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças*. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 41-64, jan./jul. 2005.

LENAIN, Thierry. *Ceci tem pipi?* Tradução de: JAHN, Heloisa. Ilustrações: Delphine Durand. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.

LOPEZ, Susana. *A melhor família do mundo*. Curitiba: Base Educacional, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MAIO, Eliane Rose. Educação escolar, palavras e “palavrões”. In: MAIO, Eliane Rose. *O Nome da Coisa*. Maringá: Unicorpore, 2011.



MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 2. ed. São Paulo: Hucitex, 1993.

MORENO, Montserrat. *Como se ensina a ser menina*. São Paulo: Moderna; Campinas: Ed. da Unicamp, 1999.

MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

PARR, Todd. *O livro da família*. São Paulo: Panda Books Original, 2003. PINTO, Ziraldo Alves. *Um amor de família*. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

RATUSNIAK, Célia. Educação do corpo. In: BONA JUNIOR, Aurélio. (Org.). *A sexualidade em questão: estudos e subsídios sobre o abuso e a educação sexual de crianças e adolescentes*. União da Vitória: Uniporto, 2011.

ROCHA, Ruth. *Faca sem ponta galinha sem pé*. São Paulo: Ática, 1996.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Educação e gênero no Brasil nos anos 80 - versão preliminar*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1994.

SAYÃO, Rosely. Saber o sexo? os problemas de informação sexual e o papel da escola. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. 3 ed. São Paulo: Summus, 1997.

SAYÃO, Yara. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, Júlio Groppa. *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997, pp.107- 118.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Ingrid Yasmin Oliveira da; FRANÇA, Fabiane Freire. *Gênero e sexualidade: possibilidades de ações pedagógicas na Educação Infantil*. In: PEREIRA, Elenita Malta (Org.) *Anais do 2º Colóquio Nacional de Estudos de Gênero e História*. Guarapuava: Laboratório de História Ambiental e Gênero (LHAG), 2016.



SUMÁRIO



9

Ivana Márcia Moraes Braga

**MÍDIA, MULHERES
NEGRAS E ZIKA VÍRUS:**
uma análise de perspectiva
interseccional

INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresentamos alguns achados da pesquisa sobre as narrativas damídia sobre a epidemia de Zika vírus no Brasil, publicadas nos jornais O Estado do Maranhão e Folha de São Paulo. Esse estudo foi realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas – mestrado, na Universidade Federal do Maranhão

– UFMA, nos anos de 2018 e 2019.

De 2015 a 2017, o país enfrentou uma epidemia de Zika vírus cujo vetor é o mosquito *Aedes aegypti*. O Zika vírus ou vírus da Zika é do gênero Flavivírus, responsável pela doença febre do Zika. É da mesma família dos vírus causadores da dengue, febre amarela, encefalite japonesa e febre do Nilo Ocidental. Os sintomas principais dessa doença são dor de cabeça, febre, dores nas articulações, manchas vermelhas na pele, coceira e vermelhidão nos olhos (FIOCRUZ, 2020). Mas 80% dos casos são assintomáticos.

O Ministério da Saúde (Boletim Epidemiológico, v. 47, nº 38, 2016) confirmou a transmissão local de febre pelo Zika vírus no país em abril de 2015 e, em novembro, declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (Portaria 1.813/2015). No período de 08/11/2015 a 02/12/2017, os dados cumulativos dão conta de 15.150 casos suspeitos de infecção pelo vírus Zika e outras etiologias infecciosas. Em fevereiro de 2016, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou estado de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional. Entre janeiro de 2015 a fevereiro de 2017, 70 países reportaram casos de Zika vírus ou surtos, segundo a OMS.

Nesse contexto, uma das ocorrências que mais chamaram atenção foi a elevação no número de bebês com microcefalia, que mais tarde foi atualizada para síndrome congênita secundária do Zika vírus,



pela OMS, devido à complexidade das alterações no sistema nervoso central e outros aspectos que impactam o desenvolvimento psicomotor das pessoas acometidas. Foi justamente a associação entre os casos de microcefalia e a epidemia de Zika vírus que colocou as mulheres na centralidade da discussão quando ficou comprovada a transmissão vertical, da mulher para o feto, no útero.

Considerando a situação socioeconômica, o racismo ambiental, as condições precárias de moradia e o acesso à saúde de mulheres empobrecidas, os movimentos de mulheres e outros segmentos apontaram várias críticas na condução do enfrentamento à pandemia e ao posicionamento da mídia. O informativo da Articulação de Mulheres Negras Brasileiras (AMNB) apresenta 10 reivindicações relacionadas à saúde, enfrentamento ao racismo e à violência e pelo bem viver. O documento também pauta a “vocalização das necessidades e interesses da maioria das mulheres negras” (ARTICULAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES DE MULHERES NEGRAS BRASILEIRAS, 2016, p.04.).

A partir desses elementos, essa pesquisa buscou responder de que maneira a mídia influencia na formulação de políticas públicas e, ainda, como a articulação dessas narrativas reforça estereótipos de gênero, a naturalização da pobreza e o racismo.

Adotamos a teoria da interseccionalidade como referencial teórico-metodológico, além da concepção teórica de políticas públicas e agenda *setting* para compreender a relação entre mídia e políticas públicas. Para análise documental foram selecionadas matérias, editoriais, artigos, entrevistas e colunas publicadas nas versões *online* dos jornais Folha de São Paulo (audiência nacional) e O Estado do Maranhão (principal jornal deste estado). Em relação à escolha pelo recorte temporal, de maio de 2015 a 31 de maio de 2017, deve-se à identificação das primeiras matérias sobre o assunto até quando o Ministério da Saúde declarou o fim da Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional em decorrência do Zika vírus.



Neste artigo, a primeira parte apresenta a concepção teórica de políticas públicas, o ciclo de políticas e situa a mídia nesse processo. Além disso, também aborda a teoria do agenda *setting* para desenvolver a relação entre agenda mídia, agenda pública e agenda governamental.

Na segunda parte, fazemos um resgate sucinto sobre ideias que precederam o que hoje se considera interseccionalidade, como uma construção do pensamento de mulheres negras até a atualidade.

Por fim, apresentamos alguns dos principais achados dessa pesquisa, exemplificando as narrativas midiáticas e apontando as análises a partir de uma perspectiva interseccional.

MÍDIAS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Não há dúvidas sobre a influência da mídia em nosso cotidiano. Aqui, buscaremos demonstrar como isso pode ocorrer também na agenda governamental.

Neste trabalho, optamos por uma concepção mais abrangente de políticas públicas do que as centradas nas ações do Estado. Consideramos importante explicitar a dinâmica da correlação de outras forças sociais e o aspecto histórico de cada sociedade. Como nos diz Silva (2013, p. 20), as políticas públicas são um “conjunto de ações ou omissões do Estado, decorrentes de decisões e não-decisões, constituída por jogos de interesses tendo como limites e condicionamentos os processos econômico, político, social e cultural de uma sociedade historicamente determinada”.

Com esse entendimento é possível também debater a influência da mídia nas políticas públicas, principalmente a partir do modelo



do Ciclo de Política Públicas. Para Dye (2008, p. 14) o processo das políticas públicas é constituído de seis etapas: identificação do problema - fase na qual os problemas se tornam públicos e demandam ação governamental; Definição da agenda - constituída pelos problemas (*issues*) que o governo opta por tomar uma decisão; Formulação da política - etapa de elaboração e seleção de alternativas para os problemas selecionados; Legitimação da política - fase da institucionalização da alternativa escolhida; Implementação - é a aplicação da política em si; Avaliação de políticas públicas - pode ocorrer durante qualquer etapa do ciclo e tem diversas finalidades.

Dentre os estudiosos há um consenso de que a mídia atua mais fortemente nas etapas relacionadas à agenda, embora possa estar presente em todo ciclo. O professor Luís Felipe Miguel (2004, p. 8), por exemplo, afirma que a mídia é um sujeito mais forte quando se trata de definir agenda pública porque tem “a capacidade de formular as preocupações públicas”, influenciando vários setores da sociedade, dentre eles, os decisores políticos.

Para melhor compreender a relação entre mídia e políticas públicas, buscamos o aporte teórico do *Agenda Setting*, que trata da influência da mídia na seleção e hierarquização de temas que se tornam relevantes para o público em geral (MCCOMBS, 2002).

Sobre a agenda no campo das políticas públicas, Capella (2015, p. 47) identifica três eixos temáticos: estabelecimento da agenda midiática (*media agenda-setting*) - composta pelas questões que a mídia prioriza; estabelecimento da agenda pública (*public agenda-setting*) - abarca os problemas que a sociedade percebe como relevantes e destina atenção; e o estabelecimento da agenda governamental (*policy agenda-setting*) - diz respeito às questões priorizadas pelo governo (CAPELLA, 2015, p. 47).

Questões que emergem a partir da atenção e seleção da agenda midiática influenciam diretamente a agenda pública e, a par-



SUMÁRIO

tir disso, podem se consolidar na agenda governamental. Da mesma forma, questões que nascem da agenda governamental repercutem e produzem efeitos na agenda pública e na agenda midiática (CAPELLA, 2015, p. 51).

O Giannotti (2014, p. 33) chama atenção para o contexto do Brasil, no qual “a imprensa e a mídia em geral, não são mais vistas e propagandeadas como forças estranhas à máquina do poder. Um poder a mais. Elas são partes integrantes do próprio poder”. Isso porque no país, os proprietários de meios de comunicação, em geral, fazem parte também do poder político, financeiro e religioso e, portanto, têm interesses em narrativas de preservação desse poder.

Em um cenário de epidemia de uma doença desconhecida a importância da mídia é reforçada. É pelos meios de comunicação que acompanhamos as descobertas científicas, medidas de prevenção e tratamento, políticas implementadas, as posições de governos, especialistas, infectados entre muitas outras informações. Nesse sentido, a mídia influencia na interpretação da realidade ao mesmo tempo que o enquadramento pode priorizar ou invisibilizar determinados atores e narrativas.

UMA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL DE ANÁLISE

A categoria interseccionalidade é uma construção histórica dos movimentos de mulheres negras. É possível identificar no Brasil e nos Estados Unidos diversas autoras na crítica ao feminismo hegemônico, as quais propuseram a articulação entre gênero e raça, principalmente, mas também as dimensões de classe social, orientação sexual, territorial, etária entre outras.



Ao pensar a diversidade intragênero no Brasil, Sueli Carneiro (2003, p. 119) chama atenção para a necessidade de incluir mulheres negras e indígenas como novos sujeitos políticos que “possuem demandas específicas que, essencialmente, não podem ser tratadas, exclusivamente, sob a rubrica da questão de gênero se esta não considerar as especificidades que definem o ser mulher neste e naquele caso”.

Também Lélia Gonzalez (1983, p. 966), num processo de descolonização do saber e busca por epistemologia própria, já colocava que “enquanto mulher negra, sentimos a necessidade de aprofundar a reflexão, ao invés de continuarmos na repetição e reprodução dos modelos que nos eram oferecidos pelo esforço de investigação das ciências sociais”. A partir da Amefricanidade a antropóloga denuncia a exploração de classe dentre os grupos indígenas e negros da América Latina, trazendo em suas caracterizações das opressões diversos marcadores sociais.

Assim também fez Luiza Bairros ao propor explicitar a diversidade de mulheres a partir da multidimensionalidade ou mosaico que relacionasse raça, gênero, classe social e orientação sexual.

Dar expressão a diferentes formas da experiência de ser negro (vivida através do gênero) e de ser mulher (vivida através da raça), o que torna supérfluas discussões a respeito de qual seria a prioridade do movimento de mulheres negras: luta contra o sexismo ou contra o racismo? - já que as duas dimensões não podem ser separadas. Do ponto de vista da reflexão e da ação políticas uma não existe sem a outra (BAIRROS, 1995, p. 461).

Nos Estados Unidos, o Manifesto do Coletivo Combahee River, formado por negras lésbicas, escrito em 1977 e publicado em livro em 1983, traz vários dos elementos que vão contribuir para o que chamamos de interseccionalidade como a “luta contra a opressão racial, sexual, heterossexual, e de classe”; “sistemas de opressão são interligados”; “feminismo negro como o movimento político lógico para combater as opressões multifacetadas e simultâneas que todas as mulheres de cor



enfrentam” (tradução nossa, p.01). Nesse manifesto estão também as bases da formulação do feminismo negro e o desafio de forjar um entendimento sobre mulheres negras em sua diversidade humana.

Outra autora que nos ajuda a compreender essas relações de múltiplas opressões é Angela Davis. Essa filósofa, evidencia a articulação de opressões desencadeadas pelo sistema capitalista, racista e patriarcal, e a incapacidade de algumas teorias e movimentos sociais reconhecerem essa imbricação.

No texto Desmarginalizando a Intersecção entre Raça e sexo: uma crítica feminista e negra da doutrina antidiscriminação da teoria feminista e da política antirracista, a professora Kimberlé Crenshaw (1989) apresenta o termo interseccionalidade para se referir a esse processo de diversos atravessamentos que mulheres negras podem carregar. Mais tarde Crenshaw formula interseccionalidade como “formas de subordinação que refletem os efeitos interativos das discriminações de raça e de gênero” e também apresenta um protocolo provisório para identificar essas situações (CRENSHAW, 2002, p. 171).

Na esteira do que reflete este artigo, a professora Carla Akotirene (2018, p. 50) destaca que os marcadores sociais a exemplo de raça, gênero, classe e território devem ser considerados na formulação de políticas públicas para que as ações cheguem às pessoas mais vulneráveis. Por isso, adotamos a perspectiva interseccional na análise de narrativas da imprensa sobre Zika vírus. É a interseccionalidade que:

[...] busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p. 177).



As narrativas sobre Zika vírus na imprensa apresentam várias nuances, principalmente, em um país marcado pelo mito da democracia racial e o racismo institucional. A interseccionalidade é um aporte que contribui para revelação de diversas camadas que esses discursos podem conter.

EPIDEMIA DE SIGNIFICAÇÃO

De maio de 2015 a maio de 2017, muito foi publicado sobre a epidemia de Zika vírus. Por meio do mecanismo de busca dos portais dos jornais analisados, encontramos 1.633 textos jornalísticos e opinativos. Após triagem, o *corpus* dessa pesquisa se constitui de 200 conteúdos, que foram agrupados em cinco grandes temas e 12 subtemas. Compartilharemos aqui de modo sucinto alguns dos achados, pois faz muito sentido a expressão utilizada por Shum (2016) de que “Zika é epidemia de significação”.

As primeiras notícias de febre pelo Zika no Brasil se estabelecem como narrativas de naturalização do adoecimento. O jornal O Estado do Maranhão (12/05/15), por exemplo, afirma que a “doença é classificada como branda e menos grave que as “primas” dengue e Chikungunya”. Na mesma direção, a Folha de São Paulo (BORLINA FILHO, 23/05/2015) estampou “SP tem primeiro caso de primo ‘manso’ da dengue” e “Oito Estados já têm casos de ‘primo’ mais leve da dengue” (12/06/2015).

Essas perspectivas nos levam a supor que se não tivesse acontecido o surto de microcefalia é provável que a febre pelo Zika vírus fosse inserida no conjunto de doenças com quais os brasileiros convivem, mas que na realidade afetam mais a população com precárias condições de moradia e sanitárias, e portanto, estão normalizadas. Segundo Carvalho (2017, p. 154) existe o “adoecimento de grupos



sociais específicos, reiterando os ciclos de pobreza e marginalização de famílias negras no país”.

Ao longo da cobertura a divulgação dos dados epidemiológicos era praticamente diária. Os jornais destacavam os números, em geral, nos títulos. No corpo do texto, as informações complementares mais comuns quanto ao perfil dos infectados era a localização dos casos, mas de maneira genérica, cidade, estado e região. Mas concretamente não se sabia quem eram aquelas pessoas, se homens ou mulheres, raça ou cor, locais de moradia e outros indicativos que possibilitassem escapar da aparente universalização dos riscos para chegar a um padrão de vulnerabilidade que influenciassem no desenho de alguma política pública, por exemplo.

A narrativa que teve maior visibilidade nos veículos analisados foi da “guerra ao mosquito”. São mais de 30 textos com este enfoque. Sobre as políticas de controle do *Aedes aegypti* não apresentarem resultados no combate à Dengue e Chikungunya, há anos, no país. Quanto às condições de proliferação do *Aedes*, muito pouco foi abordado.

Outro aspecto identificado nas narrativas é de reforço à culpabilização individualizada pelo adoecimento. As matérias sobre prevenção enfocaram questões domésticas que impedissem a proliferação do mosquito transmissor. Mesmo aquelas que ensaiavam uma abordagem diferente recaíam na responsabilização individual. É o caso da matéria do dia 20/02/2016, de O Estado do Maranhão, com o título “Abastecimento irregular de água atrapalha combate ao *Aedes*”, na qual o jornalista afirma que “ao mesmo tempo em que o governo convoca a população para uma guerra contra o mosquito *Aedes aegypti* em São Luís, alguns hábitos da população ainda são obstáculos para o combate ao inseto. Um deles é o armazenamento inadequado de água”. Então, a matéria destaca as orientações de uma servidora municipal do Programa de Combate à dengue, Zika e Chikungunya sobre como armazenar água corretamente.



Nesse texto, o abastecimento irregular de água não é abordado como uma política pública não acessada pelas famílias daquele bairro, nenhuma autoridade é procurada para explicar a situação. De irregular ali era o estoque de água. Ainda mais quando em determinada passagem é colocado que “tanques, caixas d’água em nível do solo e tonéis são locais com maiores índices de infestações”.

Para corroborar com essa narrativa de culpabilização de indivíduos, o dado de que “80% dos criadouros das larvas do mosquito estavam nas casas das pessoas” circulou em ambos os jornais mais de vez, seja no título ou no corpo do texto. Assim, como a imagem de agentes de endemias colocando larvicida em tanques em habitações da periferia ilustrou diversas matérias sobre o combate à epidemia.

A questão do abastecimento de água e saneamento não assume a centralidade das narrativas, o Estado é poupado de suas responsabilidades e os indivíduos assumem o papel de proteger a si próprios.

No que diz respeito especificamente a mulheres, os periódicos tiveram poucas narrativas com este foco. Em alguns textos nota-se a opressão patriarcal e ausência do Estado no cuidado com elas e os bebês. Por exemplo, o jornal O Estado do Maranhão (22/2/2016) publicou a matéria “Vereador prega que mulheres evitem gravidez neste período”, na qual um vereador que também é médico faz este “importante alerta”. Já a Folha de São Paulo pinçou para título uma das frases de um pronunciamento do então ministro da Saúde, Marcelo Castro, no qual ele afirma que “Sexo é para amador, gravidez é para profissional”. Em outro trecho desse texto o ministro diz: “mulheres que desejam engravidar neste período devem analisar os riscos com a família e médicos antes de tomar uma decisão” e complementa que “ninguém deve engravidar ao acaso, deve ser feito um planejamento para uma maternidade responsável”.



S U M Á R I O

Infere-se, desde o título, que o ministro trabalha com dois perfis de mulheres. De um lado, o grupo de mulheres que está em relação estável, com acesso a serviços médicos, informação e suporte familiar. Sua decisão de engravidar ou não independe do Estado e não a priva de ter relações sexuais. As qualificadas como irresponsáveis, são as mulheres que não planejam a gestão, não têm acesso a serviços médicos básicos, não realizam planejamento familiar e têm pouca informação em saúde sexual e reprodutiva. Para elas, o único jeito de não engravidar é a abstinência sexual.

Sem fazer menção à classe social e à raça, o texto evidencia o abandono de jovens negras que têm suas vidas marcadas pelos nascimentos pré-conjugais, vivenciam a gestação sozinhas e não dispõem de acompanhamento médico sistemático de qualquer natureza, e estão mais vulneráveis ao racismo institucional e à violência obstétrica.

Tanto o parlamentar quanto o então ministro da Saúde, na função de agentes públicos, se eximem de qualquer responsabilidade. Não fazem referência a nenhum programa existente ou por criar, da necessidade de assistir essas mulheres, de ampliar campanha de educação em saúde sexual e reprodução, facilitar acesso a contraceptivos etc.

Observamos o silenciamento das mulheres, principalmente, as negras nessas narrativas. Gestores públicos e especialistas da área médica foram as fontes mais ouvidas. Na maior parte dos textos elas são objetos sobre os quais se fala, pouquíssimos depoimentos diretos. As histórias de vida de mães com bebê com a síndrome congênita do Zika vírus são onde mais se percebe a presença dessas mulheres. É a maternidade que dará alguma voz às suas reivindicações por medicamento, assistência médica, denúncias quanto à desproteção social, o compartilhamento da nova rotina de cuidados, as dificuldades de manter o emprego entre outras dimensões de seu novo cotidiano. Ainda os marcadores sociais, principalmente os relativos à raça, são pouco ou quase nunca acessados para correlacionar com o estado de negação de direitos.



Como nos diz a professora Crenshaw (2002, p. 176), “para apreender a discriminação como um problema interseccional, as dimensões raciais ou de gênero, que são parte da estrutura, teriam de ser colocadas em primeiro plano”. Dessa forma, com a invisibilidade dessas mulheres, suas experiências e reivindicações se perdem uma parte significativa para formular políticas públicas mais eficazes.

CONCLUSÃO

A imprensa teve um importante papel na comunicação em saúde sobre a epidemia de Zika vírus, principalmente para tornar público os dados epidemiológicos, as orientações de especialistas e as medidas tomadas pelos governos. Sem pluralidade de vozes, a cobertura se prendeu às ações de combate ao mosquito *Aedes Aegypti* e a descobertas científicas, foco do discurso estatal.

Esse viés contribuiu para invisibilizar as narrativas das pessoas mais atingidas pela epidemia, mulheres negras em idade fértil e empobrecidas, em geral, moradoras das áreas de maior nível de circulação do vírus, devido às condições sanitárias. Em certa medida, isso dificulta a entrada de temas pautados por essas mulheres na agenda pública como direitos sexuais e reprodutivos, saneamento básico, racismo ambiental, assistência aos bebês, entre outros. Sem visibilidade na agenda midiática e agenda pública, dificilmente esses temas seriam selecionados para compor a agenda governamental.

De modo geral, as narrativas contribuíram para fortalecer estereótipos de gênero, raça e classe social, normalizando o adoecimento entre pessoas empobrecidas, negras e, principalmente, mulheres negras. Também naturalizam o seu estado histórico de desproteção social. Apesar disso, a organização desses sujeitos políticos conseguiu irromper no espaço público e denunciar este pacto racista e patriarcal.



REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. *O que é interseccionalidade*. Coordenação Djamila Ribeiro. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ARTICULAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES DE MULHERES NEGRAS BRASILEIRAS (AMNB). *A Epidemia de Zika e as Mulheres Negras*. (Boletim. FEV, 2016).

BAIRROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 458, jan. 1995. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16462/15034> > . Acesso em: 6 jun 2018.

BORLINA FILHO, Vencelau. SP tem primeiro caso de primo 'manso' da dengue. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 23 maio 2015. Saúde + Ciência.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Portaria nº 1.813, de 11 de novembro de 2015*. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) por alteração do padrão de ocorrência de microcefalias no Brasil. publicada no Diário Oficial da União nº 216, Seção 1, pág 51. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2015/prt1813_11_11_2015.html> . Acesso em 4 jun 2017.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Boletim Epidemiológico. V. 47, Nº 38, 2016. Disponível em: <<https://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2016/dezembro/20/2016-033---Dengue-SE49-publicacao.pdf>> . Acesso em: 4 jan. 2017.

CAPELLA. Cláudia Niedhardt Capella; BRASIL, Felipe Gonçalves. A trajetória dos estudos sobre a agenda de políticas públicas. *Teoria e Pesquisa Revista de Ciência Política*. Vol. 24, n. 2, p. 4-17, jul./dez. 2015.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA EMPREENDIMENTOS

SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (Org.). *Racismos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003.

CARVALHO, 2017 citado na pág. 101

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Centro de Comunicação e Expressão/ UFSC. Florianópolis, Santa Catarina, v.7, n.12, p.171-188, 2002.





S U M Á R I O

_____. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics". The University of Chicago Legal Forum, n. 140, p. 139-167, 1989.

DYE, Thomas R. *Understanding public policy*. 11th ed. USA, Upper Saddle River, New Jersey. Pearson Prentice Hall, 2008.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. Zika: sintomas, transmissão e prevenção *BioFiocruz*. Disponível em: <<https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/zika-sintomas-transmissao-e-prevencao>> 12 Fev. 2020. Acesso em 29 jul 2021.

GIANNOTTI, Vito. *Comunicação para disputa de hegemonia*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos*. Ciências Sociais Hoje, Brasília, ANPOCS n. 2, p. 223-244, 1983.

MCCOMBS, Maxwell. The agenda-setting role of the mass media in the shaping of public opinion. Mass Media Economics 2002 Conference, London School of Economics. *STICERD*. Disponível em <http://sticerd.lse.ac.uk/dps/extra/McCombs.pdf>. 2002. Acesso em: 13 nov. 2016.

MIGUEL, Luis Felipe. *Dossiê "mídia e política"*. (Apresentação). Revista de Sociologia e Política, nº 21: 7-12 Jun. 2004.

SILVA, Maria Ozanira S. (Org). *Pesquisa avaliativa: aspectos teórico-metodológicos*. Ed. Veras, São Paulo, 2013.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias* [online]. 2006, n.16, pp.20-45. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>>. Acesso em 5 jun 2017.

SHUM, T. T. 2016. *Discussion: Zika - an epidemic of signification?* Disponível em: <<http://somatosphere.net/forumpost/discussion-zika-an-epidemic-of-signification>>. Acesso em: janeiro 2017.

THE COMBAHEE RIVER COLLECTIVE. *The Combahee River Collective Statement*. Zillah Eisenstein, ed. 1978.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). *Weekly epidemiological record*. 14 April 2017, 92th Year, Nº 15, 2017, 92, 181-192. Disponível em: <https://www.who.int/wer/2017/wer9215/en/>. Acesso em: 03 mar. 2019.

10

Aléxia Liz Narok Stevan
Volney Campos dos Santos

**DISCREPÂNCIAS ENTRE
A QUANTIDADE DE HORAS
SEMANAIS DEDICADAS
AOS AFAZERES DOMÉSTICOS
POR BRASILEIROS, LEVANDO
EM CONTA RAÇA, CLASSE
E GÊNERO NOS ANOS
DE 2016 A 2019**

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2022.466.153-165



INTRODUÇÃO

O indicador de uso do tempo é utilizado comumente como uma forma numérica para propor análises proporcionais sobre o tempo que é utilizado para trabalhos remunerados e o tempo utilizado para trabalhos domésticos.

Dito isso, a discrepância entre o modo como é organizado o uso de tempo entrehomens e mulheres é uma característica social que retrata tempos antigos, nos quais as mulheres se dedicavam quase que exclusivamente ao lar, mas que se perpetua até os dias de hoje (BIROLI, 2018). Ao colocar em pauta temas suplementares de semelhante valor e importância, como raça/cor e classe sob análise, é possível constatar uma similaridade no padrão dos resultados obtidos, ressaltando um desequilíbrio de modo negativo para o lado das mulheres, principalmente das negras (BIROLI; MIGUEL, 2015).

Partindo do pressuposto de que a primeira divisão no uso do tempo ocorreu com a valorização da propriedade privada, acarretando o surgimento da monogamia e, por consequência, da necessidade de que a mulher se dedicasse a gerar e cuidar dos filhos e, por extensão, da casa (ENGELS, 1984), é possível constatar a grande influência que recai sobre as instituições do trabalho (e consequentemente, da propriedade privada) e da família, não apenas nas interações entre si, mas também naquelas que afetam sociedade como um todo.

Tal efeito age também sobre a forma como ocorre a distribuição do tempo entre os gêneros, afinal, é necessário que alguém realize os afazeres domésticos, pois são essenciais para a reprodução do cotidiano (FONTOURA *et al.*, 2012). Todavia, tais trabalhos voltados para o âmbito familiar não proporcionam renda, o que afeta o montante da propriedade privada, o que, na grande maioria dos lares, leva o indivíduo à necessidade de adentrar o mercado de trabalho, consequentemente afetando o tempo gasto com afazeres domésticos.



Em grande parte, a sociedade contemporânea continua a ser uma perpetuação de costumes, práticas recorrentes, resquícios de acontecimentos históricos ou das mudanças derivadas deles, tendo como ponto de partida a história de sua própria sociedade.

Nenhum ser humano olha para o mundo com olhos puros, mas o vê modificado por um determinado conjunto de costumes, instituições e maneiras de pensar. (...). Desde o nascimento do indivíduo, os costumes da sociedade em que ele nasce moldam sua experiência e seu comportamento. Quando aprende a falar, ele é a pequena criatura de sua cultura, e quando se torna adulto e pode participar das atividades dela, os hábitos, as crenças e as impossibilidades dessa cultura são também os hábitos, as crenças e as impossibilidades dele (BENEDICT, 2013, p. 13-14).

Dessa forma, é possível compreender que, em uma sociedade onde se valoriza o patriarcado, é comum que se encontrem homens com melhores empregos e salários. Da mesma forma que, em uma sociedade com um passado marcado pela escravidão, é perceptível uma maior dificuldade para que pessoas negras conquistem trabalhos formais ou recebam salários semelhantes aos de pessoas brancas.

É possível constatar, a partir dos dados do IBGE na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), que determinados grupos sociais permaneceram marginalizados na sociedade, devido à perpetuação de paradigmas culturais ao longo dos tempos. Esses grupos são aqueles que costumeiramente têm uma maior participação na realização de afazeres domésticos, desde questões como a limpeza e organização da casa, até questões como o cuidado de outras pessoas ou de animais domésticos.



OBJETIVOS

Buscou-se analisar dados estatísticos de modo a avaliar como as questões de classe, gênero e raça interagem entre si e com a sociedade, e como elas influenciam a relação do uso do tempo, além de permitir avaliar eventuais alterações temporais e/ou discrepâncias existentes entre diferentes grupos neste tema.

METODOLOGIA

Este trabalho foi desenvolvido a partir da metodologia baseada tanto em pesquisa bibliográfica para fundamentação do tema, quanto em pesquisa descritiva, sob a qual, foram analisados interdisciplinarmente três características do indivíduo: classe, raça e gênero, e do modo como elas podem influenciar o seu uso do tempo na sociedade contemporânea.

Este trabalho baseia-se em dados oriundos do IBGE, agrupados na PNAD, os quais foram extraídos, analisados e correlacionados. Os padrões de raça e gênero utilizados no decorrer deste trabalho são correspondentes aos utilizados na coleta dos dados. Ou seja, na concepção de raça são utilizados os termos: preto, pardo e branco, sendo que as demais raças estão inclusas no total. Quanto à nomenclatura utilizada para gênero, são considerados apenas: homens e mulheres.

DISCUSSÃO

O primeiro ponto a ser colocado em evidência é a ideia de que, apesar de poderem ser analisadas de modo independente para compreensões de conceitos específicos de cada tema, as questões de



gênero, raça e classe, não são verdadeiramente compreendidas sem que sejam colocadas sob análise as suas interseccionalidades, por terem uma tendência a convergir entre si (BIROLI; MIGUEL, 2015).

Põe em xeque, assim, modelos tanto do marxismo tradicional quanto de algumas vertentes do feminismo da chamada “segunda onda”, que julgavam que um determinado eixo de opressão era a raiz de todos os outros. E, mais ainda do que isso, identifica não uma simples sobreposição entre padrões de dominação independentes, mas um entrelaçamento complexo, o que faz com que qualquer interpretação aprofundada do mundo social e qualquer projeto emancipatório consequente precise incorporar simultaneamente os três eixos (BIROLI; MIGUEL, 2015, p. 28).

Tendo isso em vista, buscou-se expor a relação das horas semanais trabalhadas pelos homens em comparação àquelas trabalhadas pelas mulheres, dentro de um recente contexto histórico nacional.

O Brasil possui um passado marcado fortemente pelo patriarcado, sendo que os efeitos deste permanecem até a contemporaneidade. Mesmo que nos últimos tempos suas amarras tenham se afrouxado, a chegada do mundo moderno não representou a superação da sociedade patriarcal (BIROLI, 2018), que continua a afetar estruturas sociais como o mercado de trabalho.

“Patriarcado e capitalismo se combinam e exploram dominando e dominam explorando” (KERGOAT, 1978, p. 44 *apud* HIRATA, 2018, p. 16). Graças a tal característica social, existe uma priorização no direcionamento de homens para esferas produtivas, ocupando funções associadas a um grande valor social, enquanto as mulheres tendem a ser redirecionadas ao espaço produtivo, recaindo sobre ela o cuidado majoritário da casa e da família (KERGOAT, 2009).

Essa divisão entre esferas produtivas e reprodutivas tem como princípios organizadores a separação e a hierarquização, propondo respectivamente: a divisão entre trabalhos tipicamente femi-





ninos daqueles tipicamente masculinos; e a ideia de enaltecimento do trabalho masculino como algo de maior valor do que o trabalho feminino (KERGOAT, 2009).

Desta forma, a posição social de uma mulher dentro da sociedade brasileira tem sido determinada primordialmente, mas não somente, pela posição tomada por ela dentro da família e do modo como articula os espaços produtivos e reprodutivos (BRUSCHINI, 2007).

É importante ressaltar também que “as formas reconhecidas e valorizadas de vida familiar são também limitadas pelas condições materiais de vida. Precariedade, pobreza e relações de trabalho que esgotam o tempo e a energia das pessoas incidem sobre as relações” (BIROLI, 2018).

É possível constatar através dos dados disponibilizados pela PNAD que, nos anos de 2016 a 2019, a realização de afazeres domésticos é majoritariamente realizada por mulheres, independentemente do estado de ocupação.

Todavia, ao levar em conta a ocupação, é possível ver que as mulheres ocupadas apresentam as maiores taxas, seguidas por mulheres não ocupadas, homens ocupados e, por fim, homens não ocupados, conforme pode ser visto na Tabela 01.

Tabela 01 – Taxa de realização de afazeres domésticos no próprio domicílio, por sexo e situação de ocupação, no Brasil, de 2016 a 2019.

Variável - Taxa de realização de afazeres domésticos no próprio domicílio (%)													
Situação de ocupação na semana de referência		Ano x Sexo											
		2016			2017			2018			2019		
		Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
Brasil	Total	81,2	71,9	89,7	84,3	76,3	91,6	85,5	78,1	92,1	85,6	78,5	92,0
	Ocupadas	82,6	75,5	92,1	86,6	80,5	94,4	87,9	82,5	94,9	88,1	82,7	95,0
	Não ocupadas	79,5	65,3	87,8	81,7	69,0	89,4	82,6	70,6	89,8	82,7	71,3	89,5

Fonte: Adaptado de: IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual – 5ª visita – Tabela 6988

Constatou-se também que não apenas há uma menor adesão dos homens a tarefas, como também há uma diferença entre as horas semanais dedicadas a afazeres domésticos por homens e por mulheres, entre 2016 e 2019, correspondendo respectivamente a 9,9; 10,1; 10,4 e 10,4 horas trabalhadas a mais por mulheres em relação aos homens, como pode ser observado na Tabela 02.

Tabela 02 – Média de horas dedicadas pelas pessoas de 14 anos ou mais de idade aos afazeres domésticos e/ou às tarefas de cuidado de pessoas, por sexo e situação de ocupação, no Brasil, de 2016 a 2019.

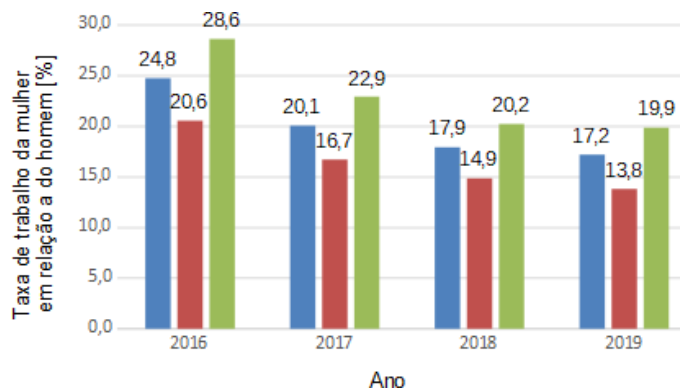
Variável - Média de horas dedicadas pelas pessoas de 14 anos ou mais de idade aos afazeres domésticos e/ou às tarefas de cuidado de pessoas (Horas)													
Ano x Sexo													
Situação de ocupação na semana de referência		2016			2017			2018			2019		
		Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
Brasil	Total	16,7	11,0	20,9	16,5	10,8	20,9	16,8	10,9	21,3	16,8	11,0	21,4
	Ocupadas	14,1	10,5	18,1	14,0	10,3	18,1	14,2	10,3	18,5	14,2	10,4	18,5
	Não ocupadas	19,9	12,2	23,3	19,6	12,0	23,2	20,0	12,0	23,8	20,1	12,1	24,0

Fonte: Adaptado de: IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual – 5ª visita – Tabela 7013

Além disso, resultados semelhantes aparecem ao analisar-se a questão racial em conjunto com a questão de gênero, conforme ilustrado no Gráfico 01. Pode-se ver que as mulheres permanecem com uma taxa de adesão aos afazeres domésticos superior à dos homens, não importando a raça.



Gráfico 01 - Taxa de trabalho da mulher em relação a do homem.



Fonte: Adaptado de: IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual – 5ª visita – Tabela 7003.

Tomando como exemplo o ano de 2019, o número total de mulheres que realizaram afazeres domésticos superaram o número total de homens por cerca de 17,2%. Observando essa diferença através do critério de raças, em conjunto com o gênero, obtemos que o percentual da diferença de adesão aos trabalhos domésticos entre homens e mulheres nesse mesmo ano chega a cerca de 13,8% para pessoas brancas e de 19,9% para pessoas pretas e pardas, pendendo sempre para o lado das mulheres.

Um fator marcante que reafirma a tendência das mulheres a serem realocadas ao ambiente doméstico encontra-se na necessidade de criação de políticas públicas que apoiem a conciliação entre trabalho e cuidados familiares (SORJ; FONTES; MACHADO, 2007). Também é importante ressaltar que:

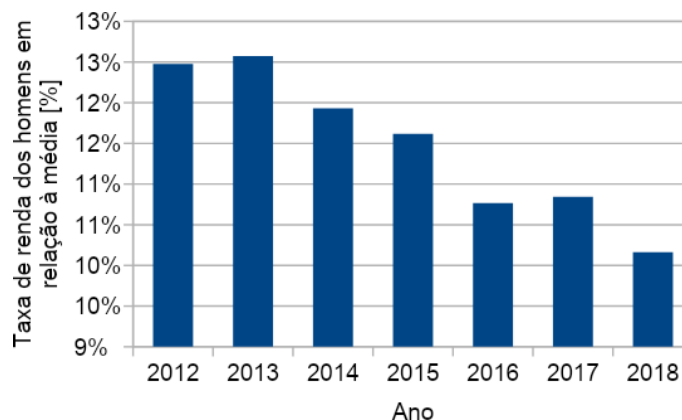
(...) as políticas públicas de conciliação entre trabalho e família devem levar em consideração não só facilidades familiares que possibilitem às mulheres as mesmas oportunidades de trabalho existentes aos homens, mas também mecanismos de responsabilização masculina nessas tarefas (BRUSCHINI, 2009, p.121).



Outro fator que corrobora para a permanência de tal desigualdade é o fator de classe. Enquanto para os homens a classe não é um fator de grande interferência no que tange aos afazeres domésticos, para as mulheres, trata-se de um fator de peso significativo (COSTA, 2013).

Um padrão semelhante de desigualdade na classe de rendimento observa-se presente em todos os anos analisados, mostrando valores de taxas de renda para os homens mais altos que a média de todos os trabalhadores. É possível observar que, nos anos de 2015 a 2018, os homens obtiveram uma renda média habitual superior à da média nacional, correspondendo respectivamente a: 11,62%; 10,77%; 10,84% e 10,16%, considerando trabalhos em geral.

Gráfico 02 – Taxa de renda dos homens em relação à média.



Fonte: Adaptado de: IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual – 5ª visita – Tabela 2.5.

Tomando o Gráfico 02 como base, também é possível pontuar que o valor da porcentagem de ganho dos homens em relação à média possuía números superiores no ano de 2012, tendo sofrido uma queda notável até atingir o ano de 2018.



Com a constatação da queda da renda média dos homens, é possível verificar que houve também uma aproximação simultânea da renda das mulheres em relação à média nacional no decorrer do mesmo período temporal analisado.

A partir disso, pode-se concluir que há um movimento ascendente de renda das mulheres, que supera o mesmo movimento realizado pela renda dos homens, o que culmina em uma queda na diferença de rendas entre homens e mulheres no período analisado. Todavia, como pode ser percebido no gráfico, apesar de ligeiramente amenizada nos últimos anos, tal desigualdade ainda persiste. Pois, mesmo com a queda nos números, a renda média dos homens permanece superior à renda nacional e, por consequência, da renda média das mulheres.

Ao analisar a desigualdade de rendas, em conjunto com o fator de raça, através dos dados contidos na Tabela 03, é possível verificar que, historicamente, pretos(as) e pardos(as) têm recebido rendimentos salariais correspondentes a cerca da metade dos brancos(as).

Tabela 03 – Taxa de rendimento salarial dos Pretos e Pardos em relação à dos Brancos, no Brasil, entre 2012 e 2018.

Ano	Taxa de rendimento salarial dos Pretos e Pardos em relação à dos Brancos
2012	57.17%
2013	57.73%
2014	57.47%
2015	58.65%
2016	55.92%
2017	57.67%
2018	57.51%

Fonte: Adaptado de: IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual – 5ª visita – Tabela 2.5



Ainda através da tabela 03, observa-se que a variação da renda média de pretos e pardos, em relação à renda média de brancos é marcada por uma desigualdade permanente, com uma tendência à estabilidade em um padrão semelhante no decorrer dos anos.

Isso pode ser parcialmente explicado ao levar-se em consideração o fator educação, que carrega um grande potencial para influenciar nas chances de empregabilidade, além de afetar o salário recebido (CURI *et al.*, 2006; SENNA, 1972). Wajnman (2004) afirma que, de modo muitas vezes decisivo, a escolaridade é um dos fatores de maior peso para a permanência de um indivíduo no mercado de trabalho.

CONCLUSÃO

Utilizando raça, gênero e classe como tópicos de uma análise interdisciplinar, tornou-se possível ver historicamente a existência de padrões desiguais na distribuição de atividades e de salários na sociedade contemporânea.

Deste modo, foi possível constatar que, apesar de um crescente aumento no auxílio dos homens na realização de afazeres domésticos, as mulheres ainda são as mais presentes na esfera reprodutiva, independentemente da raça analisada. Deste modo, pode-se afirmar que os afazeres domésticos e o cuidado de pessoas são atividades primordialmente assumidas por mulheres.

Em relação à renda, é possível ver que os fatores de gênero e raça são fatores bastante influentes na renda recebida. Desta forma, é possível constatar a necessidade de ações e políticas públicas que permitam uma maior inserção da mulher no mercado de trabalho, e um reconhecimento equânime da renda entre gêneros e raças.



Como trabalho futuro, entende-se ser importante apontar a possibilidade de uma análise mais minuciosa, envolvendo outros pilares da formação e evolução humana como educação, origem e cultura local, os quais poderiam vir a explicar de modo mais aprofundado os entrelaces entre os tópicos de raça, gênero e classe, e desta forma reafirmar necessidades de ações inclusivas e vir a propor novas condutas sociais e jurídicas.

REFERÊNCIAS

BENEDICT, Ruth. *Padrões de cultura*. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

BIROLI, Flávia. *Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil*. Boitempo Editorial, 2018.

BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. Gênero, raça, classe: opressões cruzadas e convergências na reprodução das desigualdades. *Mediações-Revista de Ciências Sociais*, v. 20, n. 2, p. 27-55, 2015.

BRUSCHINI, Maria Cristina A.; RICOLDI, Arlene Martinez. Família e trabalho: difícil conciliação para mães trabalhadoras de baixa renda. *Cadernos de pesquisa*, v. 39, n. 136, p. 93-123, 2009.

_____. *Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos*. Cadernos de pesquisa, v. 37, n. 132, p. 537-572, 2007.

COSTA, Albertina De Oliveira. Contraste entre sexos, contraste entre mulheres. *Cadernos de Pesquisa*, v. 43, n. 149, p. 400-402, 2013.

CURI, Andréa *et al.* Os efeitos da pré-escola sobre os salários, a escolaridade e a proficiência escolar. *Anais do Encontro Nacional de Economia*, v. 34, 2006.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. 9ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

FONTOURA, Natália de Oliveira *et al.* *Trabalho para o mercado e trabalho para casa: persistentes desigualdades de gênero*. 2012.

HIRATA, Helena. *Gênero, patriarcado, trabalho e classe*. Revista Trabalho Necessário, v. 16, n. 29, p. 14-27, 2018.



KARAM, Vanessa. Divisão sexual do trabalho: *a repetição de paradigmas na era da revolução digital*. Consultor Jurídico. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2020-dez-14/sanches-divisao-sexual-trabalho-revolucao-digital>>. Acesso em: 20 Apr. 2021.

KERGOAT, Daniele. *Divisão sexual do trabalho e as relações de sexo*. In Dicionário crítico do feminismo. Ed. UNESP, p. 67, 2009.

SENNA, José Júlio. Escolaridade, experiência no trabalho e salários no Brasil. *Revista Brasileira de Economia*, v. 26, n. 1, p. 163-194, 1972.

SORJ, Bila; FONTES, Adriana; MACHADO, Danielle Carusi. Políticas e práticas de conciliação entre família e trabalho no Brasil: issues and policies in Brazil. *Cadernos de pesquisa*, v. 37, n. 132, p. 573-594, 2007.

WAJNMAN, Simone *et al.* *Os idosos no mercado de trabalho: tendências e consequências*. Os novos idosos brasileiros: muito além dos, v. 60, p. 453-480, 2004.



SUMÁRIO



11

Marlon Ricardo de Amorim
Aline Hypolito da Silva Pickle

**RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS
E PANDEMIA:**
um olhar pela teoria crítica
aos Direitos Humanos

INTRODUÇÃO

Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs) do Instituto Federal de Santa Catarina, Câmpus Gaspar, têm por finalidade a produção e disseminação do conhecimento por meio do ensino, pesquisa e extensão acerca de assuntos referentes à diversidade e singularidade dos sujeitos a partir do prisma étnico-racial. A partir do Núcleo, organizou-se o evento *Seminário Direito, Comunicação e Cidadania: intersecções étnico-raciais* (SDCC); proposta construída cooperativamente e que se instrumentalizou pela promoção de atividades formativas, mesas de discussões, debates, mesas redondas e, objeto deste trabalho, a apresentação de seminários e publicação deste e-book. Ações essas interseccionais e interdisciplinares, construídas a partir dos eixos da Comunicação, Cidadania e Direito, com fio condutor no enfoque étnico-racial.

Como membros dos NEABIs dos Câmpus Gaspar e Joinville (em implantação), este artigo resulta do intercâmbio de pesquisas e busca socializar estudos e reflexões, tendo por objeto de discussão as relações étnico-raciais frente à pandemia. Para tanto, se vale dos estudos de seus proponentes e suas formações, que aqui se utilizam da Filosofia do Direito e da Psicologia Social Crítica. Cabe ressaltar que o texto parte também das provocações propostas durante o Evento SDCC, em especial a Mesa Redonda “Direitos Humanos e relações étnico-raciais”, com as contribuições da professora Rayhanna Fernandes, complementados por uma entrevista que antecede este artigo.

O objeto de estudo se justifica dado o cenário étnico-racial e pandêmico no país. O mundo enfrenta uma de suas maiores crises sanitárias em decorrência do novo coronavírus, e, no Brasil, um dos países com mais casos no mundo, o racismo e a desigualdade social evidenciam os abismos de um tecido social em que 75% dos mais pobres são negros. Até o momento da pesquisa, somam-se 540 mil mor-



S U M Á R I O

tes em decorrência dos efeitos das políticas adotadas pelo governo federal no enfrentamento da pandemia. Dito isto, dialogar sobre a vulnerabilidade de pessoas à margem da sociedade, sobretudo pessoas pertencentes à população negra durante a pandemia, é desafiador e ao mesmo tempo simples, pois as evidências estão explícitas, apesar da omissão dos órgãos governamentais em divulgar dados concisos e claros sobre a pandemia no país.

O caos humanitário traz à tona inúmeras contradições sociais, que reforçam a exclusão daqueles que são ou não “sujeitos de direitos”, de quem têm direito à saúde e vida e quem pode ou não usufruir dos Direitos Humanos. Direitos que, conceitualmente, foram trazidos pela Declaração Universal dos Humanos e elaborados pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, momento em que o mundo acompanhava aterrorizado a violência e a barbárie que acontecia na Europa em decorrência dos conflitos da Segunda Guerra Mundial.

A fim de discutir aqui o tema proposto, os autores se valem do método dedutivo, apresentando, em primeiro lugar, a importância da discussão da temática na perspectiva da Psicologia Social Crítica e do Direito, em seguida, o conceito hegemônico de Direitos Humanos e os paradoxos frente às relações étnico-raciais. Paradoxos que serão evidenciados pelas consequências individuais e coletivas causadas pela falta de proteção social e material às populações negras durante a pandemia. Pretende-se demonstrar que o direito não protege as populações racializadas, mais vitimadas pelas escolhas negacionistas do combate à pandemia. Por fim, cabe considerar que o texto apresenta também dados sobre a pandemia, a desigualdade, o desemprego e relações étnico-raciais e se utiliza de um apelo sociológico fundamentado nas ciências do Direito e da Psicologia, mediante as contribuições de Lyra Filho, Rayhanna Fernandes, Lélia Gonzalez, Silvio Almeida, Silva Bertoli, dentre outros intelectuais.



REFERENCIAL TEÓRICO

Em meio à maior crise sanitária do século, as distintas nuances do tecido social e das relações que se constituem estão entrelaçadas ao aprofundamento das crises cíclicas do sistema econômico e das desigualdades que, conseqüentemente, caminham juntas em direção à erosão de direitos, ao empobrecimento da população e ao aumento agressivo das desigualdades. No entanto, como se observará, as crises econômica e sanitária têm alcance maior em determinados sujeitos, pois causa um efeito cascata no que se refere às violações aos direitos fundamentais e, assim, descortina o ideal universal de igualdade.

PSICOLOGIA, RACISMO E DIREITOS HUMANOS

Direitos Humanos e racismo são grandes e complexos temas da humanidade que exigem uma abordagem multi e interdisciplinar, dada a sua abrangência, diversidade e enredamento, caso contrário, o assunto tende a ser abordado de forma simplista e com pouca consistência.

O Código de Ética Profissional do Psicólogo, menciona em seus princípios fundamentais, dentre outras coisas, que o trabalho desse profissional será baseado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e levará em consideração as relações de poder existentes na sociedade, conforme trecho a seguir:

O psicólogo baseará o seu trabalho no respeito e na promoção da liberdade, da dignidade, da igualdade e da integridade do ser humano, apoiado nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos. VII. O psicólogo considerará as relações de poder nos contextos em que atua e os impactos dessas relações sobre as suas atividades profissionais, posicionando-se de forma crítica e em consonância com os demais



princípios deste Código.” (CÓDIGO DE ÉTICA PROFISSIONAL, 2005. RESOLUÇÃO CFP Nº 010/05).

Partindo desse ponto, fica explícito que a Psicologia, como ciência e profissão, jamais poderá ser neutra e desprovida de uma análise crítica do contexto social e da cultura na qual está inserida. Pensar a prática psicológica comprometida com o bem-estar humano exige um olhar aprofundado para as relações sociais, que, conforme o materialismo histórico-dialético, impactam diretamente a subjetividade dos sujeitos. Nesse sentido, a escolha da Psicologia Social Crítica, como base teórica para a discussão aqui proposta, foi importante, pois, conforme explica Lane (2017, p. 6) “a Psicologia Social estuda a relação essencial entre o indivíduo e a sociedade, esta entendida historicamente, desde como seus membros se organizam para garantir sua sobrevivência até seus costumes, valores e instituições necessários para a continuidade da sociedade.”

DIREITOS HUMANOS E A TUTELA DE PRETOS E PARDOS

Em 10 de dezembro de 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, tendo em vista o contexto político e histórico do pós-guerra. Desse ato, nasceu a categoria que, hegemonicamente, se denomina “Direitos Humanos”. Assim, a proteção formal dos Direitos Humanos passou a abranger todas as pessoas, para além das fronteiras das soberanias estatais. Entretanto, tal marco é repleto de paradoxos.

A Declaração Universal dos Humanos foi elaborada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, momento em que o mundo acompanhava aterrorizado a violência e a barbárie que acontecia na Europa em decorrência dos conflitos da Segunda Guerra Mundial. Esses paradoxos se explicam pelo que a filosofia e a hermenêutica jurídica de-



nominam de idealismo jurídico. É o que afirma Lyra Filho (1980), um dos expoentes sobre o assunto. Para o autor, os conceitos hegemônicos de Direitos Humanos fundamentam-se em uma natureza jusnaturalista, cartesiana e idealista; o idealismo advém da própria Declaração Universal dos Direitos Humanos, instrumento que traz consigo um conceito de humanidade, de ser ou não humano e que, paradoxalmente, foi construído e irradiado por países que mantinham a colonização no sul do mundo e a ofensiva aos seus próprios institutos jurídicos, tidos como universais.

Quando irradiadas para o Brasil, as máximas dos Direitos Humanos propostos hegemonicamente se somam também ao racismo estrutural, ao mito da democracia racial e em especial, a uma cultura das ciências jurídicas e às instituições jurídicas, que, conforme afirma Rodrigues (2012), detém uma práxis positivista, numa identificação meramente formal do direito e da lei. Há um discurso místico dos Direitos Humanos que transforma os humanos em seres universais e essencialistas, ou seja, abstratos, deixando de lado os humanos concretos, que vivem em sociedade.

Os direitos conquistados por negros no Brasil não transcendem às formalidades e ainda não contemplam a inserção, de fato, de pretos e pardos no tecido social. Ademais, a prática jurídica remonta ao eurocentrismo e demais sintomas de nosso sistema econômico. O epistemicídio ao sul do mundo, somado ao racismo estrutural inviabilizou culturas e filosofias jurídicas africanas e de fato garantistas. Almeida (2019) afirma que “Não seria exagero dizer que o sistema de justiça é um dos mecanismos mais eficientes na criação e reprodução da raça e de seus múltiplos significados”.

As interpretações de Direitos Humanos, desconectadas de qualquer perspectiva social, são somadas e não alcançam de fato resistência aos distintos marcadores de opressão e ofensiva aos direitos de minorias em uma sociedade capitalista, neocolonial, branco-hetero-cis-patriarcal; pelo contrário, implicam em uma filosofia calcada nos princípios do liberalismo que afirma que “todos os homens nascem livres e iguais por natureza”.



Dado esse cenário pandêmico, o conceito de Direitos Humanos encontra-se em paradoxos. Quando se contrasta os institutos que os norteiam percebe-se que há um distanciamento entre seus imperativos e a realidade social: uma pandemia que já ocasionou mais de 550 mil mortes registradas, em sua maioria negros e pobres. A desigualdade social tem impacto direto nos óbitos entre os mais pobres. O racismo estrutural e institucional, somado a escolhas políticas negacionistas, tornaram a pandemia mais letal à população negra, indígenas e latinos no Brasil, historicamente alijadas de quaisquer perspectivas de Direitos Humanos.

No Brasil, pretos e pardos, longe de serem possuidores dos meios de produção, resignaram-se historicamente nas periferias sociais e às margens da sociedade. Marginalização que encontra uma contradição no direito à humanidade, na medida em que a maioria da população brasileira é negra, o subdesenvolvimento do país é atrelado às relações étnico-raciais, em que negros são historicamente impedidos de participar da riqueza social e das relações socioeconômicas (BERTULIO, 1989).

Para entender, portanto, a razão por que negros e pardos são ainda mais vitimizados pelas crises humanitárias, é necessário revisitar a história das relações étnico-raciais, que revela que o processo racista, sexista e mortal é estruturante da sociedade capitalista, que foi paulatinamente se reconfigurando e assumindo novas formas, com um dinamismo natural que mantém as relações de poder existentes. Os efeitos sociais destes processos de reconfiguração do capital à manutenção das opressões podem ser observados nas recentes agendas neoliberais, como a reforma trabalhista ou mesmo nas, aqui discutidas, políticas negacionistas apoiadas por donos de meios de produção, empresários e empregadores durante a pandemia. Decisões negacionistas essas que culminaram na morte de centenas de milhares de sujeitos, que deveriam estar tutelados pelos Direitos Humanos e pelo direito à vida.



S U M Á R I O

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, PANDEMIA E DIREITOS HUMANOS

Em análise ao desenvolvimento capitalista da sociedade brasileira e sua relação, situação *sui generis*, quanto às relações étnico-raciais, a desigualdade, extrema pobreza e o desemprego, a filósofa Lélia Gonzalez, em sua obra *Primavera para as rosas negras*, afirma que o país manteve a população negra como constante exército de reserva, na condição de massa marginal crescente e elementar do sistema capitalista neocolonial e sua lógica de exploração do trabalho e de classes (GONZALEZ, 2008).

Dados divulgados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), demonstram que os negros representam 72,9% dos desocupados do país, de um total de 13,9 milhões de pessoas nessa situação, ou seja, negros são a maioria dos sujeitos que podem e necessitam trabalhar, mas não conseguem emprego. Além de serem a massa de desempregados, quando inseridos no mundo do trabalho, ocupam trabalhos precários e mais perigosos, como serviços de entrega de comida, motoristas por aplicativos, caixas de supermercado, frentistas, serviços gerais e trabalho doméstico. É o que revelam os dados de mortalidade durante a pandemia vinculados pelo portal El País (2021) e que analisou os dados de morte de trabalhadores divulgados pelo Novo Cadastro Geral de Empregados e Desempregados, o Novo Caged (2021), ligado ao Ministério da Economia.

E para além da centralidade do trabalho, é importante considerar também que o conflito social entre capital e trabalho assalariado não é o único conflito existente na sociedade capitalista. Para Almeida (2020), conflitos raciais e sexuais são essenciais à compreensão do *modus operandi* do capitalismo, visto que a dominação de classe se realiza nas mais variadas formas de opressão racial e sexual. Mesmo



S U M Á R I O

presenciando diversos avanços sociais, frutos da luta de movimentos de cunho comunistas, socialistas e social-democratas, como a CLT, o SUS e políticas afirmativas e de reparação histórica, o país ainda está sob a égide do capitalismo - sistema que produz determinados sujeitos e identidades privilegiadas, a saber, o homem-branco-hétero-cis-normativo, para o materialismo dialético, os donos dos meios de produção. E assim o faz, em detrimento e opressão estrutural aos outros, impossibilitados de serem e existirem em equidade.

Logo, qualquer discussão sobre o acesso a direitos e à capacidade política, econômica e social de populações racializadas, prescinde de um olhar crítico sobre as formas de dominação, pelas quais as mulheres negras são as mais atingidas. O lugar de mulheres negras sempre esteve marcado em atividades de menor prestígio social e menores rendimentos, em que a vulnerabilidade está atrelada a atribuições historicamente predeterminadas desde a colonização. Para Fernandes (2020), raça e gênero atuam como identificadores de sujeitos na sociedade brasileira. É sintomático dessa realidade, que a primeira vítima do Covid-19 no Brasil tenha sido uma empregada doméstica, mulher negra, contaminada pelos empregadores que viajaram à Europa.

Nessa intersecção entre raça e classe, estudos revelam que as mulheres negras são as mais afetadas pelo desemprego e dificuldade de acesso a trabalho decente no Brasil. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mulheres são maioria entre os desocupados durante a pandemia (52,9%). Estudos que reforçam as afirmações de González (2018) quando diz que pela divisão sexual e racial do trabalho e pela opressão estrutural de gênero e classe, a mulher negra adquiriu o pior lugar na força de trabalho.

Em suma, independentemente de qualquer modo de organização histórica e social da humanidade e do trabalho, os negros



sempre estiveram entre grupos minoritários. Seja no fordismo, keynesianismo ou na atual fase de crise e precarização, bem como das máximas do empreendedorismo, pretos e pardos, em especial as mulheres negras, sempre vivenciaram a pobreza, salários mais baixos, menor acesso aos sistemas de saúde e educação, maiores chances de encarceramento e morte (ALMEIDA, 2020).

RACISMO E MORTALIDADE NA PANDEMIA

No Brasil, a realização do Censo Demográfico, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), acontece a cada 10 anos e tinha previsão de ser realizado em 2020; contudo, desde 2019, o governo federal sinalizou a redução de verbas destinadas ao IBGE para a execução do censo. Desde então, a situação vem se agravando, pois, além da pandemia de Covid-19, houve a aprovação da Lei Orçamentária Anual (LOA), de 2021, com redução orçamentária de mais 97%. A soma desses acontecimentos contribuiu para o adiamento do censo para 2022. A falta de censo e dados oficiais reforça ainda mais o apagamento da população negra e marginalizada em todo o território brasileiro, que se não é contada, não existe. De acordo com Raphael Guimarães, professor-pesquisador da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/ Fiocruz), em entrevista para o Portal da EPSJV,

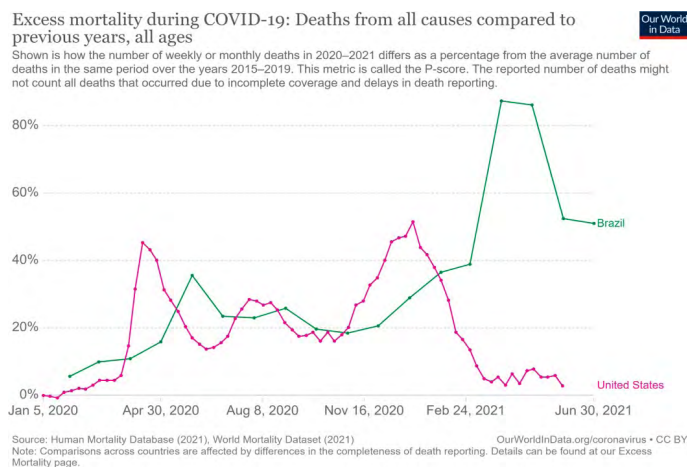
[...] os indicadores de saúde, de uma forma geral, são relativos a uma determinada população. Pode ser morte por determinada causa, ou então algum tipo de morbidade, por exemplo, mas esse valor precisa ser relativizado a uma determinada população, ao dado demográfico, que é fornecido, via de regra, pelo Censo. Então, no limite, não ter essa informação compromete qualquer indicador de saúde (informação verbal, 2021.)



Os levantamentos dos mortos e dos impactos causados pela pandemia realizados pelas secretarias de saúde dos diferentes entes federativos, municipal, estadual e federal, apresentam inconsistências. Faltam dados consistentes e estudos oficiais sobre as vítimas do novo coronavírus e critérios étnico-raciais. Essa falta de indicadores étnico-raciais é histórica no Brasil, o que impacta no desenvolvimento de políticas públicas e no alcance de direitos às populações racializadas. A inclusão do quesito raça/cor nos censos oficiais estatais enfrenta resistência dentro dos próprios setores do Estado. Estado que é ocupado por lutas de classe, disputas de projetos de sociedade e racismo institucionalizado.

Há, entretanto, alguns dados e indicadores sociais que ajudam a entender a tragédia vivenciada no Brasil. Como explicitado anteriormente, pretos e pardos são a maioria da população desempregada e vivemos em uma estrutura social em que os negros são a maioria dos mais pobres.

Figura 1- Mortalidade em excesso durante a pandemia coronavírus (COVID-19).



Fonte: <https://ourworldindata.org/excess-mortality-covid> - Acesso em 12 jul. 2021.



A figura 1 mostra como o número de óbitos semanais ou mensais em 2020-2021 difere como percentual da média de óbitos no mesmo período do ano de 2015 a 2019. Esta métrica é chamada de pontuação P. O número relatado de óbitos pode não contar todas as mortes ocorridas devido à cobertura incompleta e atrasos na notificação de óbitos.

Diante da pandemia do Covid-19, o governo brasileiro, liderado pelo presidente Jair Bolsonaro, conforme indicam as investigações prévias de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), optou pela teoria de “imunidade de rebanho”. É o que apontou também um estudo, publicado pela Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo juntamente com o Instituto Conectas Direitos Humanos, que indica que o contágio e descontrole do novo coronavírus no Brasil foi uma decisão política deliberada pelo poder executivo federal, liderado por Jair Bolsonaro (AITH, 2021).

O negacionismo científico como estratégia deliberada de política pública pode ser percebido na vacinação no país. O Brasil é um dos países com maior atraso de vacinação de sua população. E investigações prévias e documentos divulgados pela CPI instalada no parlamento brasileiro indicam que o Ministério da Saúde recusou a compra e dificultou a aquisição de vacinas. O caso mais drástico é o da empresa Pfizer, em que o governo brasileiro recusou a compra de 100 milhões de doses vacinais, impedindo o início da imunização em massa.

A falta de aquisição de vacinas foi ainda somada à ingerência do Ministério da Saúde brasileiro. Recorrentes foram a falta de leitos em hospitais, falta de protocolos precisos, carência de recursos, falta de oxigênio e insumos hospitalares e respostas ágeis e técnicas à maior pandemia do século; fatores que se instrumentalizam por uma gestão pública negacionista e que ocasionou mais de quinhentos mil vítimas. Ademais, soma-se a isso a drástica situação de insegurança alimentar dos brasileiros. Segundo estudo realizado por pesquisadores do grupo “Alimento para Justiça” (Universidade Livre de Berlim - ULB), e



SUMÁRIO

divulgado pela Universidade Federal de Minas Gerais(2021), mais da metade dos domicílios no país, 59,4%, encontram-se em situação de insegurança alimentar durante a pandemia.

Durante a maior crise sanitária do século, as condições precárias de vida impactam diretamente no agravamento e na incidência de mortes. Dados revelam o aumento de pessoas em situação de insegurança alimentar e a pandemia tem evidenciado o maior prejuízo da população pobre e negra ao acesso à saúde, trabalho decente e condições materiais de existência dignas. Direito à vida, saúde integral, acesso à educação, cidade, moradias dignas, saneamento básico, trabalho e condições materiais de existência são imprescindíveis à garantia da subsistência e dignidade. E dado o cenário pandêmico, tornaram-se ainda mais elementares à garantia de sobrevivência. Entender, portanto, quem são esses sujeitos alijados do acesso a direitos, implica necessariamente um olhar para as relações étnico-raciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil traz junto a sua história uma aliança com a opressão, despersonalização e desumanização, desde a sua colonização, com a extração de suas riquezas naturais e subjugação de seus povos originários. Passados mais de três séculos de uma lógica escravagista, adentra-se a segunda década do século XXI com o país na nona posição do *ranking* mundial de desigualdade, e protagonizando um verdadeiro genocídio da população negra e indígena, que se intensifica durante a pandemia do Covid-19. Mesmo reconhecendo os avanços sociais deste século, ainda se vive sob sistemas de dominação - racismo, heterossexismo, capitalismo, capacitismo - que produzem determinados sujeitos e identidades privilegiadas em detrimento de outros, relegados à invisibilidade do ser e à privação de capacidade política,



S U M Á R I O

econômica e social. Essas formas de dominação, não raramente, são refletidas e reforçadas pelo Direito ou a Psicologia com as máximas propostas pela cultura e epistemes hegemônicas dos “Direitos Humanos”, que contribui assim para a perpetuação de exclusão e injustiça de ordem cultural, social e política.

Em meio à maior crise sanitária e de saúde pública dos últimos tempos, as opressões estruturais e marcadores étnico-raciais do tecido social, se somam também à intensificação da escalada neoliberal, austeridade e erosão de direitos e desigualdades que, consequentemente, levaram ao aumento da fome, miséria e extrema pobreza. Crises essas que têm alcance maior, e, ao discutir o tema proposto, Direitos Humanos, têm violações concentradas, como historicamente se observa, em populações racializadas. O que propõe questionamentos ao ideal universal de igualdade. Os Direitos Humanos quiçá encontrem efetividade e tutela de todos, incluindo de populações racializadas, quando romper com essencialismos. Essencialismos e idealismos que continuam a justificar máximas do liberalismo e de discursos tradicionais que perpetuam abstrações e que servem senão para ocultar os contextos materiais de inexistência de direitos; hoje mais de 530 mil mortos, em sua maioria negros, tido como tutelados por direitos “universais”.

Frente a esse cenário de uma sociedade que tem como pilares estruturantes a reprodução de opressões de classe, raça e gênero, estão a luta de diversos coletivos e movimentos sociais. Sejam eles movimentos feministas, negros, indígenas, LGBTQIA+, entre outros tantos, com seus embates em prol dos Direitos Humanos e que têm reverberado e possibilitado a formação e transformação social pelas vias paradoxais de um certo reformismo pela luta de classes. Desta forma, compreende-se que o Direito e a Psicologia podem ser também um campo de resistência, para além de idealismos e abstrações positivistas.



S U M Á R I O

Outrossim, para além dos idealismos, emergem também teorias e filosofias dissidentes que propõem, por exemplo, um direito insurgente e uso tático das ciências e instituições jurídicas para a proposição de uma sociedade para além do modelo econômico atual. O que pode se utilizar de um uso tático do direito e das instituições jurídicas para a construção de um projeto de sociedade que supere as desigualdades, racismo, sexismo, machismo, capacitismo, classismo e mortes sistêmicas. (PAZELLO, 2017).

Por fim, entender de forma crítica, portanto, o conceito e a efetivação dos Direitos Humanos, exige um olhar para além do eurocentrismo, do legalismo, idealismo e a validade de conceitos como o dos “Direitos Humanos” propostos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos. Estes devem ser confrontados com a análise de sua legitimidade, história e eficácia. Enquanto perdurar as máximas do liberalismo e do sistema econômico calcada na opressão estrutural, a eficácia dos Direitos Humanos terá classe, raça e gênero.

REFERÊNCIAS

ALITH, Fernando. SÃO PAULO. Centro de Pesquisas e Estudos de Direito Sanitário (Cepedisa) da Faculdade de Saúde Pública (Fsp) da Usp (org.). *Pesquisa identifica estratégia do Executivo federal em atrapalhar combate à pandemia*. 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/pesquisa-identifica-estrategia-do-executivo-federal-em-atrapalhar-combate-a-pandemia/#:~:text=%E2%80%9CEssa%20quantidade%20de%20normas%20n%C3%A3o,tentando%20reduzir%20ou%20minimizar%20os>. Acesso em: 25 jun. 2021

ALMEIDA, Silvio. *Capitalismo e crise: o que o racismo tem a ver com isso?* 2020. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/06/23/capitalismo-e-crise-o-que-o-racismo-tem-a-ver-com-isso/>. Acesso em: 15 jun. 2021.

ANTUNES, André. *O cancelamento do Censo e os impactos para o SUS*. 2021. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/o-cancelamento-do-censo-e-os-impactos-para-o-sus>. Acesso em: 19 jul. 2021.





BELO HORIZONTE. Eryka Galindo. Universidade Federal de Minas Gerais. *Estudo realizado em parceria com pesquisadores da UFMG revela grave insegurança alimentar no Brasil na pandemia*. 2021. Disponível em: <http://www.enf.ufmg.br/index.php/noticias/2100-estudo-realizado-em-parceria-com-pesquisadores-da-ufmg-revela-quadro-grave-de-inseguranca-alimentar-no-brasil-durante-a-pandemia>. Acesso em: 03 jul. 2021.

BERTÚLIO, Dora Lúcia de Lima. *Direito e Relações Raciais: uma introdução crítica ao racismo*. 1989. 263 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Direito, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1989. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/106299/PDPC0003-D.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jun. 2021.

Código de Ética Profissional do Psicólogo. *Conselho Federal de Psicologia*, Brasília, agosto de 2005.

ANTUNES, André. O cancelamento do Censo e os impactos para o SUS. Entrevista concedida ao *EPSJV/FIOCRUZ*. Rio de Janeiro, 03 de maio de 2021. Disponível em: <<https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/o-cancelamento-do-censo-e-os-impactos-para-o-sus>> [entrevista]

GONZALEZ, Lélia. *Primavera para as rosas negras*. São Paulo: UCPA Editora, 2018.

LANE, Silvia T. Maurer. *O que é psicologia social* (Primeiros Passos) (p. 6). Brasiliense: Edição do Kindle, 2017.

LISBOA, Ana Paula. *Pretos no topo: desemprego recorde entre negros é resultado de racismo*. 2021. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/trabalho-e-formacao/2021/03/4913182-pretos-no-topo-desemprego-recorde-entre-negros-e-resultado-de-racismo.html>. Acesso em: 17 jun. 2021.

LYRA FILHO, Roberto. *O direito que se ensina errado*. Brasília, DF: Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980

OLIVEIRA, Rayhanna Fernandes de Souza. *O lugar ocupado pelas mulheres negras no mercado de trabalho*. 2021. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/academico/2021/04/09/O-lugar-ocupado-pelas-mulheres-negras-no-mercado-de-trabalho>. Acesso em: 05 jun. 2021.

PAZELLO, Ricardo Prestes. Direito Insurgente: fundamentações marxistas desde a América Latina. *Revista Direito e Práxis*, [S.L.], v. 9, n. 3, p. 1555-1597, set. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2179-8966/2018/36564>.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. A questão dos direitos humanos para além das normativas jurídicas: um diálogo entre Lyra Filho e Herrera Flores para a dignidade humana. *Pensar: Revista de Ciências Jurídicas*, Fortaleza, v. 2, n. 17, p. 499-522, julho 2012. Semestral. Disponível em: <https://periodicos.unifor.br/rpen/article/view/2314/pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

SOARES, Marcelo. *Mortes entre caixas, frentistas e motoristas de ônibus aumentaram 60% no Brasil no auge da pandemia*. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-04-05/caixas-frentistas-e-motoristas-de-onibus-registram-60-a-mais-de-mortes-no-brasil-em-meio-ao-auge-da-pandemia.html><https://www.correioabraziliense.com.br/euestudante/trabalho-e-formacao/2021/03/4913182-pretos-no-topo-desemprego-recorde-entre-negros-e-resultado-de-racismo.html>. Acesso em: 23 jun. 2021.



SUMÁRIO

12

Anderson de Oliveira Firmino
José Olímpio Ferreira Neto

BELEZA AFRO-BRASILEIRA EM DISCUSSÃO: um relato de experiência



INTRODUÇÃO

A beleza afro-brasileira, cada vez mais, conquista espaço no mercado de consumo de cosméticos. No entanto, não se pode esquecer que a sociedade ainda carrega muito preconceito em relação às africanidades e a qualquer forma de expressão que não se afine com o colonizador. Kilomba (2016), em seu trabalho *Illusions*, apresenta uma analogia da sociedade contemporânea, na qual se vive em um espaço branco. Essa sociedade reflete imagens coloniais, nas quais impera o narcisismo da “branquitude”. Kilomba (2019) aponta que a máscara, que Anastácia era obrigada a usar, representa o colonialismo e a boca é um lugar de silenciamento e tortura. Como a boca simboliza a fala, ela se torna o órgão da repressão do racismo. Percebe-se, então, uma sociedade que reflete imagens coloniais, ou seja, uma sociedade que se constitui como um espaço branco, no qual o seu padrão é reproduzido de forma consciente ou não. A máscara de Anastácia vem como uma imagem que representa os dispositivos de repressão racial, de silenciamento que passa a ser normalizado, ficando difícil, mas não impossível, escapar desses padrões.

Essas transformações sociais, que acolhem novos modelos, acontecem em um processo paulatino, ao se tornar mais evidente, desencadeia processos conflituosos entre as gerações. Benjamin (1994) assinala que a história registra o triunfo dos vencedores, as classes dominantes, sobre os vencidos, os dominados. Há uma disputa pelas tradições, das quais os vencedores fazem tudo para manter o controle. Esses conflitos são refletidos em vários campos sociais, reproduzindo os valores das classes dominantes.

Este artigo tem objetivo de relatar uma experiência no Curso de Maquiador Profissional, que teve como temática, de uma de suas



aulas, o conteúdo relacionado à beleza afro-brasileira. Nesta aula, registrada em Caderno de Campo (FIRMINO, 2020), que tratou do uso das técnicas de maquiagem, foi apresentado um conteúdo teórico sobre estrutura da pele e provocada uma discussão sobre beleza afro-brasileira. Acredita-se que essa experiência se aproxima do conceito de proposta questionadora da realidade cunhado por Candau e Russo (2010), que são aquelas propostas que se contrapõem a um modelo homogeneizador da sociedade, que oferece uma educação de base elitista e reprodutora do poder colonial.

Através do olhar de Adichie (2012), é possível dizer que a sociedade brasileira é influenciada por uma perspectiva de história única, baseada no colonizador europeu. Almeida (2020) assinala que é preciso refletir sobre a ideia de consciência de classe sem se desmembrar do problema racial ou de questões relacionadas às lutas de gênero, feministas ou da população LGBTQIA+, entendidos como as novas bruxas. Sendo assim, este trabalho tem como justificativa pessoal a imersão de um dos signatários no campo profissional da beleza. Em sua experiência, em turmas majoritariamente femininas, observou, inicialmente, a recorrência da não identificação das alunas afro-brasileiras com sua negritude. A justificativa político-educacional e social se assenta no fato de se questionar essa história única por meio da estética afro-brasileira. Nesse contexto, buscou-se responder ao seguinte questionamento: Como a beleza afro-brasileira é percebida no curso de Maquiador Profissional? Assim, a hipótese é de que há uma dificuldade de reconhecimento e autorreconhecimento da identidade afro-brasileira. Desta forma, propõem-se o presente relato de experiência para ilustrar uma proposta que questione a realidade silenciadora das vozes afro-brasileiras.



PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa, ou seja, fundamenta-se na subjetividade, entendendo que há uma relação entre o mundo real e o sujeito, evidenciando o vínculo entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O sujeito-observador é parte integrante desse processo de conhecimento, interpretando os fenômenos e integrando a realidade (CHIZZOTTI, 1995).

Para a elaboração deste relato, os dados foram coletados por meio do uso da técnica da observação participante, registrados em Caderno de Campo (FIRMINO, 2020). Trazendo, assim, relatos de uma imersão etnográfica do pesquisador em seu próprio campo de trabalho. Então, amparados nos estudos de Mendes (2010), foram apresentados fragmentos de uma trajetória profissional. A análise foi realizada a partir da leitura de autoras como Kilomba (2019), Adichie (2012) e Candau e Russo (2010), além de Santomé (2011), tentando trazer à tona elementos que corroboram para o entendimento da atividade como uma proposta questionadora da realidade que evidencia a beleza afro-brasileira.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa parte do texto, é apresentada uma análise crítica do processo vivido por Firmino (2020) exposto no relato de experiência que ocorreu em uma sala de aula, do Curso de Maquiador Profissional, com a temática Beleza Negra/Preta, em uma instituição de ensino profissionalizante. Na oportunidade foram explorados os conhecimentos prévios dos alunos sobre o conteúdo relacionado à beleza afro-brasileira, identificando sua etnia, respeitando as suas características



e particularidades, oriundas de uma nação miscigenada, na qual há expressão de identidades cruzadas, referentes às ancestralidades diversas inerentes ao processo histórico da sociedade brasileira.

A proposta de ensino foi iniciada com um diálogo em meio a uma roda de conversa com os alunos e instrutor/professor. Após este momento, foi iniciada uma abordagem com técnicas específicas, nas quais foram evidenciados os potenciais, funções e características dos produtos/cosméticos em sua aplicabilidade, realizando protocolo e manuseio adequado na utilização.

Nesta aula, foi trabalhada a conscientização e o embasamento teórico, pois torna o aprendizado mais sólido e concreto por atribuir peculiaridades. Foi possível perceber que a temática estava causando um certo desconforto nos alunos e quiçá problemática em dialogar com situações sobre a beleza afro-brasileira e sua origem.

Kilomba (2019) enfatiza que o racismo ainda persiste mesmo sendo de forma velada, mas traz uma inquietude ao poder de fala e resistência. A metáfora da máscara de Anastácia faz referência ao silenciamento causado pelo colonizador de toda e qualquer forma de manifestação dos povos subalternizados. Segundo Spivak (2010), os povos subalternizados são aqueles inferiorizados econômica, social e politicamente, também denominados de minorias. Entre eles estão os homossexuais, pobres, negros e mulheres.

Atualmente, os movimentos e causas sociais ganharam força em prol de estabelecer respeito e representatividade da etnia negra/preta, mas não o suficiente para combater em sua totalidade. Um dos recursos que dissemina informação rapidamente é a internet e, por meio dela, é possível alcançar um maior público em velocidade recorde. Ferreira Neto *et al.*, (2020) enfatizam o uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação como ferramenta de ensino que fomenta a formação.



Na experiência narrada, é notório perceber as dificuldades dos alunos, público majoritariamente feminino, em replicarem os conhecimentos adquiridos em aula de forma expositiva e/ou prática teorizada, devido à “branquitude” proeminente, à percepção ou supremacia enraizada na sociedade, no mercado da beleza e cosmetologia no atendimento a este público e suas especificidades. No Brasil, o “império” dessa “branquitude” foi fortemente influenciado pelo mito da democracia racial. Segundo Almeida (2019), a ideologia da democracia racial gerou um discurso racista que legitimou a violência e a desigualdade racial, que é intrínseco ao capitalismo.

É fundamental uma abordagem, em qualquer nível de ensino, que traga uma análise reflexiva sobre a formação cultural brasileira. Esse tipo de reflexão sempre foi bloqueada ou se mostra como algo distante, dificultando o autorreconhecimento, tendo em vista que processo de formação básica é direcionada à instrução sobre fatos históricos. Candau e Russo (2010) enfatizam que o sistema educacional é reprodutor e mantenedor das ideias das elites. Assim, são necessárias propostas que questionem a realidade, dando voz aos povos subalternizados.

Para fomentar essas reflexões, propostas questionadoras da realidade, poderiam ser uma base de efetivação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar. Assim como a da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que adicionou a história e cultura indígena na mesma estrutura normativa.

Na proposta apresentada neste relato, ao iniciar uma fala para contextualização e sondagem de conhecimentos prévios da temática apresentada: Beleza Negra/Preta, é perceptível o receio, silêncio e medo. Então, parte-se para a indagação dos alunos sobre o que sabem, gerando comentários soltos, a exemplo de expressão como “É difícil”, “Não sei”, “Complicado” dentre outros comentários



S U M Á R I O

de inferioridade e até mesmo a não identificação. Diante disso, é possível entender que é reflexo do ramo cosmético e beleza trazendo limitação em não possuir produtos específicos de fácil acesso ou não incentivo pelo uso “por não existir procura” onde a população negra/preta perde identidade em não se reconhecer diante a produção realizada e até mesmo o descaso.

Neste cenário, a desconstrução do “saber” se faz necessária para uma releitura interpretativa na busca de entender que esses impactos repercutem em hostilizar povos de origens étnico-raciais que não são privilegiadas e que persistem e resistem em meio a uma sociedade ainda excludente. Por meio de manifestações sociais e iniciativas das marcas de cosméticos, mesmo com objetivos de lucro, é possível observar que trazem um olhar empático e importante para representatividade deste público-alvo. Atender os povos subalternizados também passou a ser uma demanda do capital. No entanto, é preciso compreender as implicações dessa demanda e fomentar discussões que ultrapassem a superficialidade.

O professor/instrutor, na presente experiência, começou a instigar uma reflexão nos alunos trazendo para uma realidade existente abrangendo o processo de identificação de acordo com o fototipo de pele e etnia, colocado como norteador e referência nesta identificação do tom de pele - fototipo - e etnia, baseando-se em Fitzpatrick e Mosher (1983). Então, foi realizada uma atividade que consistiu em montar uma estação de trabalho de frente ao espelho e cada aluno(a) foi observado em sua prática em sala de aula, sobre sua percepção de cor/tom e subtom de pele. Foi utilizada uma iluminação de cor fria (branca) e quente (amarela) tentando por meio de recurso tecnológico equipamento *ring light* uma projeção de “luz natural”, pois isto remete ao profissional em formação perceber o que poderá realçar ou desvalorizar a beleza a ser trabalhada na escolha dos cosméticos quanto às cores, pigmentação, granularidade, texturas e técnicas escolhidas.



Durante o processo, os alunos perceberam que não se trata apenas da cor certa em si, mas a consulta, a conversa com a(o) cliente e o atendimento permite entender o posicionamento da *persona* a qual estamos trazendo, de forma enfática, sua personalidade vibrante. A expressão evidencia posicionamentos perante os aspectos sociais que ela oferece de acordo com o relacionamento estabelecido e com empatia para argumentar, de forma gradual, o que podemos realizar.

Candau e Russo (2010) ao falar sobre a escola, afirma que esta pode se constituir em espaço de reprodução de opressão que se expressa como um processo de homogeneização cultural, silenciando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades. No entanto, podem surgir propostas que questionam essa educação de base elitista, que serve ao capital. Santomé (2011, p. 100) adverte que,

A linguagem do mercado está a apoderar-se dos ambientes escolares e, conseqüentemente, a linguagem da competitividade, de excelência, dos créditos, das competências, das qualificações, dos indicativos de rendimento, converte-se em preponderante. A preocupação reside no capital cultural e o que poderíamos denominar como capital emocional, nem sequer se contempla (SANTOMÉ, 2011, p. 100).

Nesse contexto opressor, pode-se afirmar que a valorização das identidades precisam figurar como elementos-chave para esboçar as vozes e estéticas silenciadas. Santomé (2011) destaca que o trabalho docente implica na confiança na capacidade de aprendizado dos alunos e das alunas, dialogando com sua cultura, valorizando e acreditando em seu êxito. Deve-se abandonar qualquer forma de expressão da violência praticada por modelos patriarcais do passado, assim como os modelos velados do presente. Se outrora, castigos físicos eram imprimidos com normalidade, hoje há o emprego de outros meios que perpetuam violências e exclusões. Entre esses comportamentos, Santomé (2011, p. 102-103) destaca alguns:



S U M Á R I O

As humilhações, os atos de intimidação, as desqualificações, as chacotas, as frases irônicas, as desautorizações, as faltas de respeito, determinadas condutas de silêncio, etc. que muitas pessoas praticam, inclusive, em alguns casos sem plena consciência da dimensão do exercício da violência, são exemplos desta modalidade de micro violências psicológicas que atentam contra a autonomia das pessoas e que têm efeito tão ou mais graves que os derivados dos modelos tradicionais, baseados no castigo físico.

Esses são exemplos de ações opressoras que reproduzem a herança patriarcal. Não se pode desenvolver um processo de ensino aprendizagem, em qualquer nível ou modalidade de ensino, a partir da desconfiança e reiteração de condutas que reforçam o silenciamento. As relações de poder que permearam e ainda estão presentes no universo escolar estão em dissonância com as demandas democráticas assumidas atualmente. Não se pode pensar em processo educativo sem pensar em tomadas de decisões coletivas que levem em conta a cultura dos sujeitos envolvidos nesse diálogo.

Santomé (2011) destaca a falsa ideia disseminada na sociedade, reforçada desde tempos passados, que os jovens são desorientados, que a juventude é transviada, vivendo sobre a égide da depravação e exercendo comportamentos depravados. A partir desse sofisma, erigi-se o pânico moral das sociedades neoliberais e conservadoras, evocando valores patriarcais que prezam por uma disciplina autoritária e disciplinadora. Essa forma de reprodução desencadeia formações que desconsideram a diversidade cultural, procedem a homogeneização dos indivíduos, impactando, sobretudo, os filhos e filhas da classe trabalhadora. Nesse contexto, há um choque entre a formação recebida e reproduzida por esse grupo e às demandas do mercado. Descompasso que leva a essas pessoas o perfil para o subemprego.

As ideias dos vencedores, citados por Benjamin (1994), estão disseminadas pela sociedade, são os guardiões das tradições que



permeiam as instituições, inibindo as vozes da diversidade. É preciso se opor a esse olhar colonizador. A narrativa de Chimamanda Adichie aponta para inexistência de uma “história única” (POR... 2013). Assim, é preciso pensar em propostas que se contraponham aos estereótipos forjados como frutos de preconceitos. Em seu discurso, afirma que, mesmo sendo uma africana, vivia os reflexos de uma história de colonizadores. “Quando nós rejeitamos uma única história, quando percebemos que nunca há apenas uma história, sobre nenhum lugar, nós reconquistamos um tipo de paraíso” (ADICHIE, 2012).

Entre os resultados parciais, foi possível perceber desconforto nas discussões, assim como dificuldade de aplicar as técnicas de maquiagem. No entanto, no desenvolvimento da atividade, os alunos e as alunas passaram a perceber e reconhecer as diferenças étnicas que podem ser valorizadas a partir do uso de cosméticos e da aplicação de técnicas de maquiagem. O uso da maquiagem não pode servir ao disfarce dos traços étnicos, com o fito de homogeneização dos indivíduos, ao contrário, precisa destacar as diferenças acentuando as marcas culturais identitárias.

Não existe um padrão a seguir. O que os profissionais devem avaliar sobre a consulta no atendimento é a rotina do cliente, tipo de pele, cabelo e/ou estilo, pois isto corrobora para melhor identificação como persona respeitando suas particularidades, as quais devem ser evidenciadas nos atendimentos em sinal de respeito, representatividade e existencial de uma origem de matriz africana.

Nessa esteira, com base na discussão levantada, a atividade apresentada no relato de experiência pode ser entendida, conforme Candau e Russo (2010), como uma proposta questionadora da realidade. Assim, é possível conceber a formação de um profissional que em seu percurso questione, transformando a realidade e desenvolvendo ações numa perspectiva emancipatória, participativa e crítica.



CONCLUSÃO

Esse relato de experiência trouxe uma aula do Curso de Maquiagem Profissional, a partir dos registros de Firmino (2020), que apresentou uma proposta de atividade que valoriza a beleza afro-brasileira, por meio da temática Beleza Negra/Preta. A narrativa revelou desconforto de alguns dos sujeitos participantes da atividade, porém foram paulatinamente amenizadas pela condução do professor/instrutor que ressaltou aspectos fundamentais de valorização dos elementos identitários. Então, corroborando com Kilomba (2019), conclui-se que a beleza afro-brasileira, ainda é silenciada na sociedade brasileira, necessitando de propostas questionadoras como a apresentada.

É possível afirmar que essa proposta pode ser adaptada com outras temáticas como a Beleza dos Povos Originários, a Beleza do Povo do Sertão, a Beleza dos Povos do Mar, enfatizando aspectos culturais que colaborem para uma formação mais ampla e sensível em relação à diversidade. Dessa forma, as minorias podem ganhar visibilidade também por meio da estética para fortalecer as identidades e fomentar a beleza peculiar em vários ambientes.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. *O perigo da história única*. 2012. Disponível em: <<https://youtu.be/EC-bh1YARsc>>. Acesso em: 03 jun. 2021.

ALMEIDA, Sílvia Luiz de. *Racismo Estrutural* (Feminismos Plurais). São Paulo: Pólen, 2019.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. In: BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p.222-233.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de



S U M Á R I O



2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". *D.O.U.* 23.12.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 05 jun. 2021.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *D.O.U.* 10.1.2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 05 jun. 2021.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *D.O.U.* 23.12.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 05 jun. 2021.

CANDAU, Vera Maria; RUSSO, Kelly. Educação intercultural na América Latina: Uma construção plural, original e complexa. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CHIZZOTI, Antonio. *Pesquisas em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1995.

FERREIRA NETO, José Olímpio *et al.*, A aplicação do Project Model Canvas para o planejamento de um projeto educacional com aulas remotas no período de distanciamento social. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 9, n. 12, p. e16691210928, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i12.10928. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/10928>>. Acesso em: 11 jul. 2021.

FIRMINO, Anderson de Oliveira. *Caderno de Campo: Curso de Maquiador Profissional*. Fortaleza, 2020.

FITZPATRICK, Thomas. B.; MOSHER, David. Pigmentação cutânea e distúrbios do metabolismo da melanina. In: ISSELBACHER, Kurt [et al.]. *Medicina interna*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1983, p.276-284.

KILOMBA, Grada. *Performance "Illusions" de Grada Kilomba*. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1bm8hl9xtf0>>. Acesso em: 28 jun. 2021.

_____. *Memórias de Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora de Livros Cobogó, 2019. José

MENDES, Eluziane Gonzaga. A etnografia como trilha metodológica. In: VASCONCELOS, José Gerardo [et al.] (org.). *História da Educação: nas trilhas da pesquisa*. Fortaleza: UFC, 2010. p. 192-205.

POR Dentro da África. *O perigo de uma história única* por Adichie Chimamanda. 2013. Disponível em: <<http://www.pordentrodaafrica.com/cultura/o-perigo-de-uma-historia-unica-por-chimamanda-adichie>>. Acesso em: 03 jun. 2021.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *A desmotivação dos professores*. Portugal: Edições Pedagogo, 2011.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.



SUMÁRIO

13

Aylla Monteiro de Oliveira
Fernando da Silva Cardoso

PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES INDÍGENAS NOS PROCESSOS DE LUTA E REIVINDICAÇÃO POR DIREITOS



INTRODUÇÃO

A participação das mulheres indígenas em diversos setores da sociedade e nos mais variados tipos de movimentos sociais vem ganhando destaque nas últimas décadas. O crescente protagonismo feminino dentro desses cenários possibilitou uma quebra de estereótipos e paradigmas atribuídos a elas, que por muito tempo foram conservados pela historiografia brasileira. Entretanto, a invisibilidade ainda decai sobre elas, resultando em silenciamentos e, muitas vezes, na impossibilidade de reconhecimento de suas ações.

É possível atrelar tal problemática também aos impasses enfrentados pelos povos indígenas como um todo no Brasil. A referida ideologia disseminada por várias décadas acerca do “bom selvagem”, influenciou na elaboração de materiais de estudo sobre os vários povos do país. De acordo com Lasmar (1999), a etnologia sul-americana, até meados da década de 70, trouxe pouca homogeneidade conceitual e teórica acerca dos povos nativos, resultando em formulações incapazes de se adequar a realidades sociais tão múltiplas.

Consequentemente, pode se considerar como um dos principais resultados desse processo uma categorização genérica, superficial e estereotipada no que se refere à representação dessas pessoas nos escritos do século XX. São efeitos que reverberaram não apenas no âmbito dos estudos teóricos e acadêmicos, mas também no senso comum.

Os povos indígenas foram desconsiderados por muito tempo dentro do processo de construção do Estado Nacional, suas vozes não eram ouvidas. Esses povos eram tidos apenas como entidades simbólicas de um passado remoto e que as suas existências não agregariam benefício para o futuro. Uma idealização insensível à diversidade étnica e cultural dos povos indígenas.



Apesar da relevante participação das mulheres nos processos de fortalecimento de suas comunidades e nos movimentos sociais ocorridos no século passado, suas lutas e especificidades ainda eram invisibilizadas, aspectos que podem ser facilmente observados nos escritos que abordam tal perspectiva, nos quais a ascensão da mulher indígena só passa a ganhar maior destaque nos estudos publicados a partir dos anos 2000.

Diferente do que aconteceu com o movimento indígena ampliado, cujo trajeto histórico se deu a partir de articulações políticas de abrangência nacional, com o intuito de unir todas as agendas frente à opressão feita pelo Estado brasileiro, o movimento das mulheres se institucionalizou com basilares mais locais e regionais. Tal início não conseguiu, a princípio, efetivar uma articulação nacional, tanto pela própria dinâmica das relações políticas do movimento, quanto pela falta de apoio das entidades conjuntas (MATOS, 2012).

A herança colonial de subjugação e dominação masculina disseminou traços que são perpetuados até os dias atuais nos mais diversos contextos, dentre eles, a literatura. Todas essas distorções incidiram significativamente sob a imagem da mulher indígena, sempre modelada com base em estereótipos que as reduzem “a seres de sexualidade priápica” (LASMAR, 1999, p. 2).

Embora seja possível encontrar importantes materiais acerca da representação das mulheres indígenas, muitos estudos ainda retratam o homem como sujeito central e, até mesmo, como a figura de maior importância nesses contextos. Toda a supremacia tradicional-masculina que situa a figura dos homens como principais agentes de transformação e de organização política dos povos indígenas corrobora com tal inferiorização, pois, além de pertencerem a uma etnia subalternizada, as indígenas acabam sendo invisibilizadas também por serem mulheres.



Nesse sentido, o problema de pesquisa que orienta este estudo é: de que forma as mulheres indígenas brasileiras se apresentam, interna e externamente, frente às reivindicações coletivas e específicas? Junto a essa questão, é possível identificar dois eixos principais que marcam a trajetória dessas mulheres e que são constantemente retratados nos materiais relacionados à temática.

O primeiro ponto diz respeito ao silenciamento imposto a elas com base no preconceito de etnia/gênero, como também devido ao pouco destaque que receberam nos estudos relacionados ao campo das Humanidades. O outro eixo apresenta-se fortemente relacionado ao crescente protagonismo exercido por essas figuras femininas dentro de suas próprias comunidades e fora delas, em um âmbito de relações mais públicas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente artigo advém de uma pesquisa etnográfica em andamento, que tem como finalidade principal observar as significações que os processos de luta, reivindicação por direitos, resistência e costumes possuem dentro do contexto social indígena quando se trata da participação feminina.

O uso da pesquisa bibliográfica, aqui, possibilitou o embasamento teórico necessário para o desenvolvimento das reflexões, sendo o instrumental teórico-analítico da pesquisa (VERGARA, 2006). O método dedutivo foi escolhido para que assim fosse possível explicar os conteúdos que possuem seus basilares em conceitos e pensamentos mais amplos, com o intuito de compreender os fenômenos mais específicos.

A abordagem qualitativa do estudo encontra-se organizada com base na ênfase acerca das subjetividades coletivas estudadas e de



suas interações interpessoais e sociais (FONSECA, 2012). Trata-se, também, de uma pesquisa de caráter exploratório, pois possui como um de seus objetivos proporcionar mais informações sobre a temática abordada a partir de ângulos e perspectivas plurais.

APORTE TEÓRICO

A imagem historicamente e reducionista construída acerca dos povos indígenas no Brasil dificultou e ainda dificulta uma visibilidade clara para com suas demandas e “A suposta incapacidade dos povos indígenas é parte do processo de construção de uma narrativa que define a vida dessas pessoas como “atrasada” e “primitiva”, em oposição à “civilização” colonial...” (MACHADO *et al.*, 2019, p. 147).

O medo e a violência favorecem o silenciamento das ações sofridas por esses grupos diante da sociedade nacional e instâncias internacionais e ao analisar-se o caso das mulheres indígenas, esse processo foi ainda mais marcante. Todo esse estigma além de as privarem de sua própria humanidade, as representaram por muito tempo como figuras lascivas e sexualmente incontroláveis e, portanto, as responsáveis pela aproximação entre os indígenas e os brancos (LASMAR, 1999).

O texto escrito por Raminelli (2004, p. 37), componente do livro *História das Mulheres no Brasil*, apresenta como a descrição da mulher indígena sofreu influência da tradição religiosa ocidental, focando nos estereótipos ligados às “velhas canibais” Tupinambás. Com base nos paradigmas teológicos, as mulheres por serem filhas de Eva já se configuravam como pecadoras e a forma como os Tupinambás foram inseridos no imaginário europeu com base nas narrativas dos viajantes e através de pinturas, fez “o estereótipo feminino tornar-se um meio para representar a estranheza do Novo Mundo”. Sendo assim, essas mulheres passaram a percorrer um longo caminho para conquistar o seu direito de fala perante uma sociedade que aparenta prezar pelo seu



silenciamento:

Queremos acabar com os estigmas que envolvem a mulher indígena. Não somos apenas belas e exóticas. Não fazemos apenas artesanato e trabalhos manuais. Em muitos casos, comandamos tribos, somos responsáveis pelas plantações, cuidamos da roça e dos filhos e ainda tomamos decisões que, mais tarde, serão a palavra final em uma discussão (TEMBÉ, 2018 *apud* SILVEIRA, 2018, p. 48).

Além do mais, o machismo ainda se apresenta como uma característica muito marcante dentro desses grupos, tendo em vista que por muito tempo o papel político de interlocução e representação dos grupos domésticos frente às esferas públicas, internas e externas, era exercida por homens com um certo grau de exclusividade. Outrossim, a construção das identidades das mulheres indígenas as coloca na posição de ter que preservar os valores tradicionais e afirmar sua tradição étnica, ao mesmo tempo em que têm de lutar contra as desigualdades específicas de seu gênero.

Como expõe Sacchi e Gramkow (2012), a mobilização recente das mulheres indígenas em termos de organização política institucionalizada e esse caráter recente, provavelmente, também deve à resistência encontrada por essas mulheres dentro do próprio movimento indígena como um todo, que tradicionalmente é controlado por homens. Ademais as notórias limitações apresentadas por parte do Estado brasileiro no que se refere aos diálogos e reconhecimento desses tipos de organização apresenta-se como outra grande dificuldade enfrentada por essas indígenas.

O direito das mulheres dos povos indígenas é, portanto, uma área de dificuldades múltiplas. Depois de iniciado o período de contato intenso com a sociedade nacional, a mulher indígena padece todos os problemas e desvantagens da mulher brasileira, mais um: o mandato inapelável e inegociável de lealdade ao povo a que pertence, pelo caráter vulnerável desse povo. Se elas reclamam seus direitos baseados na ordem individualista, elas parecem ameaçar



a permanência dos direitos coletivos nos quais se assenta o direito comunitário à terra e à divisão do trabalho tradicional na unidade doméstica como base da sobrevivência. Isso torna frágil a sua vontade e legitimidade na reclamação de direitos individuais, que são, por definição e natureza, “universais”, e cujos pleitos dirigem-se aos foros de direito estatal e de direito internacional, ultrapassando a jurisprudência tradicional do grupo étnico (SEGATO, 2003, p. 31).

Como a mulher indígena foi vinculada por muito tempo ao espaço doméstico, suas reivindicações tornaram-se grandes desconhecidas, tanto nas políticas públicas quanto nas tradições etnológicas, aspectos esses de fácil identificação quando se observa a grande lacuna de dados consolidados a respeito das indígenas.

De fato, há uma estagnação teórica e etnográfica da etnologia sul-americana, tendo em vista os trabalhos publicados a partir da segunda metade do século XX no que se refere à antropologia de gênero. De acordo com Capucho (2019), a historiografia invisibilizou por muito tempo os povos indígenas, acreditando-se que já estavam extintos ou totalmente aculturados e esse cenário só passou por modificações a partir da década de 60 quando as temáticas que analisavam a história de grupos subalternos passaram a ser interesse de pesquisadores

Devido às grandes mudanças ocorridas nos estudos antropológicos do período, uma nova concepção acerca da história indígena ganhou destaque. Mas isso não ocorreu graças apenas a essa renovação conceitual, como também recebeu influência das crescentes mobilizações políticas desses povos a partir em meados da década de 80.

No entanto, a hegemonia masculina e europeia nas ciências sociais contribuiu de maneira significativa para o esquecimento de muitos atores sociais, como é o caso das mulheres e dos indígenas, problema este que se encontra ainda mais acentuado quando se analisa a junção dessas duas categorias: a mulher indígena.



A segregação sexual do espaço e das atividades delegou às mulheres os papéis mais voltados à esfera do âmbito privado e ao agente masculino foi entregue ao mundo exterior. Essas características corroboraram para a forma como a experiência social das indígenas era vista pelos etnólogos e toda essa esfera mais doméstica foi analisada como sendo de menor importância. Mas isso não significa que a participação das indígenas no campo político das relações interétnicas é algo novo, elas jamais estiveram totalmente excluídas dos espaços etnopolíticos (MATOS, 2012).

A história de luta das mulheres indígenas foi silenciada pela historiografia (MONTEIRO, 2018; SANTOS, 2012) e mesmo que haja uma incessante busca pela recuperação histórica dessas vozes partir das ações e protagonismos dessas mulheres em lugares onde se pressupunha apenas a existência masculina, é um percurso marcado por muitos impasses. Para que se possa compreender as dinâmicas sociais dos povos indígenas, é preciso considerar as particularidades desses grupos, questionando o padrão eurocêntrico no qual estamos inseridos (VITTOY, 2015).

É importante se realizar algumas observações e reflexões acerca das relações de gênero e o papel da mulher nas comunidades indígenas. No entanto, é necessário se ater a certas questões para que não se caia na generalidade, pois não é possível se realizar uma discussão muito abrangente sobre as mulheres indígenas sem que as suas individualidades sejam negligenciadas. Nesses processos de transformações internas no que se refere a organização social desses grupos, existem pontos que se assemelham e outros que divergem entre si, sendo o resultado de uma multiplicidade de fatores.

Há a divisão de papéis entre homens e mulheres dentro dessas organizações sociais, sem que haja necessariamente uma superioridade de um diante de outro. Como afirmam Grubits, Darrault-Harris e Pedroso (2005, p. 371): “Ambos têm seu valor, inegável e irrestrito, e há



uma consciência clara de que o todo necessita igualmente das atividades desenvolvidas tanto por homens quanto por mulheres”.

O fato de as mulheres indígenas não frequentarem os lugares públicos não significa que elas não estejam presentes e tenham voz na tomada das decisões coletivas de seus povos. Como descreve Matos (2012), os espaços identificados como públicos não são concebidos como esfera exclusiva para se tratar os assuntos relacionados ao coletivo, alguns estudos etnográficos trouxeram registros da existência de uma participação muito intensa de mulheres indígenas em discussões coletivas, entretanto, em outro espaço social: o doméstico/privado.

[...] é preciso considerar que, na organização social dos povos indígenas, o espaço doméstico também funciona como esfera política, ou seja, decisões e ações nele tomadas podem provocar impactos na vida coletiva da unidade social mais ampla (seja a “comunidade” ou a “aldeia”) e não somente na unidade familiar (MATOS, 2012, p. 147).

No ano de 2003 foi realizado um relatório em alguns estados do país, onde parlamentares visitaram terras indígenas e realizaram audiências públicas devido aos conflitos interétnicos existentes dentro desses locais. Tal documento foi de suma importância para que fosse possível perceber a demanda cada vez maior da revisão de leis e das políticas públicas voltadas às populações indígenas, ocasionando também um olhar mais atento para o papel desempenhado pelas mulheres dentro dessas comunidades: “Pôde-se perceber que as mulheres indígenas, ao mesmo tempo em que possuem poder no interior das comunidades, em geral não são reconhecidas como representantes destas perante os não-índios. Entretanto, é importante ouvir sua voz” (RELATÓRIO, 2003, p. 36).

Devido à toda essa crescente participação feminina, uma das sugestões do referido relatório diz respeito justamente à elaboração de programas de ações afirmativas para as mulheres indígenas, ten-



S U M Á R I O

do em vista que os parlamentares observaram uma presença bastante significativa dessas mulheres dentro dos movimentos sociais e políticos. A natureza das reivindicações das mulheres indígenas encontra-se principalmente relacionada à necessidade de refletir a respeito de todo esse caráter desigual que permeia as relações entre homens e mulheres nas comunidades e demais coletivos indígenas (SACCHI; GRAMKOW, 2012).

A construção identitária acerca das mulheres indígenas acabou delegando a elas o papel de preservarem suas tradições étnicas, ao mesmo tempo em que precisam lutar contra as desigualdades específicas de seu gênero. Assim, a partir de todo o processo histórico de afirmação etnopolítica, as lideranças femininas passaram a articular uma agenda coletiva de reivindicações mais específicas, lutando agora não apenas para apoiar o movimento como um todo, mas para que elas mesmas possam exercer a sua própria força política diante das mais diversas articulações.

A ampliação da participação das mulheres indígenas nas instâncias de controle social dos programas e ações governamentais e a busca de apoio financeiro para suas organizações foram questões identificadas como fundamentais e urgentes, e o ingresso delas nos cursos de formação de educadora foi usado como uma ferramenta estratégica de formação de novas lideranças femininas e como forma de resistência frente a estrutura nacional mais ampla (JACODSEN, 2016).

Kauss e Peruzzo (2012) reforçam a importância da literatura para a luta e o reconhecimento das mulheres indígenas na sociedade contemporânea e como tal instrumento possui influência na ruptura de uma história que sempre foi contada pelo ponto de vista do colonizador. A escrita passou a ser também uma das ferramentas de fortalecimento da luta dessas mulheres, sendo utilizada como forma de resistência diante da violência e marginalização a qual foram relegadas desde o período colonial.



ANÁLISE E RESULTADOS

É muito complexo analisar as questões de discriminação e violência contra as mulheres indígenas de maneira analítica, e principalmente propor caminhos adequados para mudanças pontuais no que tange às relações sociais existentes dentro desses grupos, pois trata-se de um contexto multicultural com diversas especificidades, necessitando que tais questões sejam discutidas com um cuidado redobrado para que o direito de autonomia dos povos indígenas seja respeitado.

No que diz respeito ao movimento indígena, pode se afirmar que as questões da terra foram e ainda são um dos motores principais de estruturação das organizações indígenas, tendo como intuito basilar a demarcação de terras. No entanto, paralelo a essa luta, surgiram, dentro do próprio movimento, ramificações que espelharam a diversidade de temáticas e questões. E assim, tais mobilizações começaram a ganhar forma e a luta das mulheres indígena é sem dúvidas um dos exemplos mais expressivos neste sentido.

Além de toda essa estereotipação e preconceito estarem diretamente ligados a uma hegemonia geral que preza de forma exacerbada a perspectiva masculina, a invisibilidade das mulheres indígenas está também atrelada à invisibilidade dos próprios povos indígenas, onde a sua imagem ainda é vinculada às características coloniais, especializando assim múltiplas realidades.

Estudar as mulheres indígenas implica considerar, sobretudo, o recente arranjo político que começou a se desenvolver, tendo a organização como a principal ferramenta para as mudanças. Seus papéis no cotidiano das aldeias e na luta de seus povos sempre existiram, mas, em alguns momentos, tais participações foram forçadamente invisibilizadas e designadas a um papel secundário de atuação.



Ao pleitear a defesa de direitos em nome da coletividade, essas mulheres colocam em relevo não apenas sua situação de exclusão, mas a de seus povos. Suas pautas se contrapõem às demandas genéricas, demonstrando preocupações que, até então, não recebiam maior atenção por parte do movimento indígena.

As próprias mulheres indígenas encontram-se em outros contextos: nas articulações sociais e políticas; na valorização e disseminação dos saberes tradicionais; nas esferas acadêmicas e etc., sempre em busca de seus direitos gerais e específicos, seja em um contexto mais externo como o direito à terra, seja em um âmbito mais interno, como por exemplo a participação do maior número de mulheres possível dentro das decisões da comunidade.

As mulheres vêm cada vez mais tomando posse da escrita como uma forma de romper com os estereótipos atribuídos a elas e aos grupos étnicos, trabalhando também escritas de nível acadêmico para resgatarem suas imagens, expressar dores a lutar pelos seus direitos, “a memória coletiva das mulheres indígenas necessita ser contada, a partir de suas experiências militantes” (MONTEIRO, 2018, p. 113).

O sujeito é consequência das discursividades em torno dele, de tudo que é produzido e condicionado acerca de sua imagem. Entretanto, devido à subjetivação que esses indivíduos exercem ao romperem com o estigma de assujeitamento e assim resistir, possibilita a quebra com a reprodução do discurso da dominação, produzindo novos acontecimentos históricos que buscam quebrar com o círculo repetitivo do preconceito.

Se faz necessário conhecer as diversas opressões interseccionais enfrentadas por essas mulheres, sem se deixar cair no vislumbre da mulher universal (TAVARES, 2017). A memória coletiva das mulheres indígenas e também as suas particularidades necessitam ser contadas a partir de suas próprias experiências e vozes. “Garantir-lhes visibilidade é, certamente, a única forma de combater os efeitos das representações estereotipadas” (LASMAR, 1999, p. 13).



CONCLUSÕES

É possível observar que as produções analisadas relativamente jovens, principalmente no que se refere às produções realizadas pelas próprias indígenas, o que modifica de maneira significativa as perspectivas acerca dessas realidades. No entanto, apesar de ser um passo de suma importância, ainda é possível notar o enorme caminho que essas vozes e vivências precisam percorrer para se afirmarem enquanto grupo étnico detentor de direitos. A historiografia acabou por marginalizar essas realidades e o rompimento destes valores preconceituosos não vem se apresentando como uma tarefa fácil.

A partir de meados da década de 80, se vê uma formação narrativa mais crítica que questionam os estereótipos associados às mulheres indígenas e, assim, é notório observar um processo amplo de mudanças internas nos grupos indígenas, porém, mantendo características tradicionais no que se refere ao âmbito cultural das estruturas sociais de cada comunidade e assim buscando a preservação de suas identidades.

Como argumenta Borges (2018) o espaço de fala, que agora passou à escrita, já não se apresenta mais como suficiente para ampliar a discussão, mas possibilita afirmar que mesmo com a revelia da sociedade ocidental, essas mulheres agora são as próprias responsáveis pelo modo de ser indígena. É uma ferramenta que possibilita uma maior circulação dessas vozes femininas e por conseguinte o fortalecimento do movimento.

Os aspectos preconceituosos, misóginos, de opressão e dominação, por mais reais que sejam, não bastam para contar a trajetória dessas figuras, a trajetória histórica dessas mulheres necessita ser contada a partir de suas próprias experiências. Essas vozes ergueram-se e assim elas passaram a ser vistas. Seus gritos de reivindicação não podem mais somente ecoar, eles necessitam ser ouvidos e atendidos.



REFERÊNCIAS

BORGES, Águeda A. C. Ser mulher indígena: resistência e subjetivação. *Littera Online*, São Luís, n.17, p. 49-64, 2018.

CAPUCHO, Taís C. J. P. Pregadoras e guerreiras invisíveis: mulheres indígenas e a colonização do Brasil. *Revista Ars Histórica*, Rio de Janeiro, n.18, p. 1-17, jan./jun., 2019.

FONSECA, Regina C. V. da; *Metodologia do trabalho científico*. 1. ed. Curitiba, PR: IESDE Brasil S.A. 2012

GRUBITS, Sonia; HARRIS-DARRAULT, Ivan; PEDROSO, Máira. Mulheres indígenas: poder e tradição. *Psicologia em Estudo*, Maringá v. 10, n.3, p.363-372, set./dez. 2005. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722005000300004>.

JACODSEN, Joziléia Daniza Jagso Inacio. *Mulheres Kaingang, seus caminhos, políticas e redes na TI Serrinha*. 2016. 195 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

KAUSS, Vera L. T.; PERUZZO, Adreana. A inserção da mulher indígena brasileira na sociedade contemporânea através da literatura. *Espaço Ameríndio*, v. 6, n. 2, p. 32-45, jul./dez., 2012.

LASMAR, Cristiane. Mulheres indígenas: representações. *Revista Estudos Feministas*, Santa Catarina, v. 7, n. 1 e 2, p. 143-156. 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/%25x>

MACHADO, Juliana S. *et al.* Mulheres indígenas, mulheres de luta: terra, educação e resistência. In: WOLFF, Cristina S.; ZANDONÁ Jair; MELLO, Soraia C. *Mulheres de luta: feminismo e esquerdas no Brasil (1964-1985)*. Curitiba: Appris, 2019.

MATOS, Maria Helena O. Mulheres no movimento indígena: do espaço de complementariedade ao lugar da especificidade. In: SACCHI, Ângela; GRAMKOW, Márcia M (org.). *Gênero e Povos Indígenas: coletânea de textos produzidos para o "Fazendo Gênero 9" e para a "27ª Reunião Brasileira de Antropologia"*. Brasília/Rio de Janeiro: Museu do Índio – FUNAI, 2012. p. 140-171.

MONTEIRO, Valdênia B. Mulher indígena: resistência em tempo de retrocesso de direitos. *Caderno do CEAS*, Salvador/Recife, n. 243, p.104-119, jan./abr., 2018. DOI: 10.25247/2447-861X.2018.n243.p104-119.

RAMINELLI, Ronald. Eva Tupinambá. In: PRIORE, Mary D. *História das mulheres no Brasil*. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2004.



RELATÓRIO das Visitas a Terras Indígenas e Audiências Públicas Realizadas nos Estados de Mato Grosso, Mato Grosso Do Sul, Rondônia, Roraima, Pernambuco, Bahia e Santa Catarina (2003). *Conflitos Em Terras Indígenas*. Disponível em: < [www.câmara.gov.br \(xn--cmara-3qa.gov.br\)](http://www.câmara.gov.br/xn--cmara-3qa.gov.br) >. Acessado em: 23/07/21

SACCHI, Ângela; GRAMKOW, Márcia M. (orgs.). *Gênero e Povos Indígenas: coletânea de textos produzidos para o “Fazendo Gênero 9” e para a “27ª Reunião Brasileira de Antropologia”*. Brasília/Rio de Janeiro: Museu do Índio – FUNAI, 2012.

SANTOS, Fabiane V. dos. Mulheres indígenas, movimento social e feminismo na Amazônia: empreendendo aproximações e distanciamentos necessários. *Revista EDUCAmazônia – Educação, Sociedade e Meio Ambiente, Amazônia*, ano 5, n. 8, p. 94-104, jan./jun. 2012.

SEGATO, R. L. *Uma agenda de ação afirmativa para as mulheres indígenas no Brasil*. Brasília: Departamento de Antropologia/ Universidade de Brasília (UnB), 2003.

SILVEIRA, Maria Luiza. *Mapulu, a mulher pajé: a experiência Kamaiura e os rumos do feminismo indígena no Brasil*. Tese de Doutorado em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo de (Antropologia), São Paulo, 2018.

TAVARES, Joana B. *Mulheres indígenas na liderança: concepções de gênero e relações sociais de poder no movimento social indígena*. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017.

VERGARA, Sylvia C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 2. ed. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2006.

VITTOY, Bernardino. *Gênero e mulheres indígenas: um olhar pela bioética de intervenção*. 2015. 67 f. Dissertação (Mestrado em Bioética), Programa de Pós-Graduação em Bioética, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.



14

Daiane Felix dos Santos

CONFLITOS E RESISTÊNCIAS:
análise do processo de demarcação
de terras do povo tupinambá de
Oliveira entre os anos de 2003 e 2010



INTRODUÇÃO

Os Tupinambá de Olivença vivem no território localizado no sul da Bahia, cerca de 10 quilômetros ao norte da cidade de Ilhéus e se estende da costa marítima da vila de Olivença até a Serra das Trempes e a Serra do Padeiro. A autodesignação “Tupinambá” pelos indígenas de Olivença é uma identificação social, cultural e histórica com as populações Tupi que viveram nessa região. A demarcação das terras tradicionalmente ocupadas por eles se constitui com uma das principais obrigações impostas ao estado brasileiro pela Constituição Federal de 1988. Assim alicerçados pela Constituição, os Tupinambá de Olivença foram reconhecidos como indígenas em 2001. Quanto à metodologia utilizada no âmbito desse trabalho, consiste na revisão bibliográfica de textos de autores: Alarcon (2013), Marcis (2004), Paraíso (1989) e Viegas (2007).

O objetivo desse trabalho está ligado à análise dos Relatórios de Violência contra povos Indígenas no Brasil disponibilizados pelo Conselho Indigenista Missionário. A pesquisa se pauta na investigação dos tipos de violência mais comuns praticados contra o povo Tupinambá de Olivença na Região Sul da Bahia e na comparação do padrão de aumento da violência contra os mesmos, a partir do início do processo de demarcação de terras indígenas entre os anos de 2003 e 2010, pois foi o período de duração do estudo sobre o levantamento fundiário realizado pela Fundação Nacional do Índio – Funai.

HISTÓRICO DOS POVOS TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA

De acordo com os dados disponibilizados pelo Instituto Sócio Ambiental – ISA, os povos tupis já habitavam a região do sul da Bahia



S U M Á R I O



SUMÁRIO

desde muito antes das primeiras embarcações portuguesas chegarem ao Brasil em 1500, no entanto os documentos oficiais relataram a presença dos nativos no local a partir da fundação do aldeamento Nossa Senhora da Escada em 1680 por missionários jesuítas, que Segundo Marcis (2004) tinha localização estratégica, pois a criação do aldeamento tinha como objetivo ser um posto de comunicação entre Ilhéus e Porto Seguro. Com a criação de um diretório dos índios no século XVIII, evidenciava-se que a estrutura administrativa portuguesa na colônia estava mudando. Dessa forma foi implantada uma política rigorosa de laicidade do Estado, que implicou na saída dos jesuítas no Brasil e na escolha de Marquês de Pombal como primeiro ministro do rei e figura central na luta pela separação entre Igreja e Estado. A partir daí Marcis (2004) nos diz que o aldeamento foi convertido em “Vila de Olivença dos Índios” e sua administração passou a ser regida pelo Diretório do Índios. Marcis (2004) nos relata que para os índios de Olivença o Brasil Império foi marcado por ambiguidades, pois ao mesmo tempo que foi permitido a participação mais efetiva dos índios na administração da vila, os mesmos ainda estavam reféns dos vereadores que exerciam a política de “tutela dos índios”.

Paraíso (1989) relata que na Bahia em 1875 foi autorizado por meio de um decreto que as câmaras vendessem, pelo preço de mercado, as terras pertencentes a aldeamentos extintos, e que as antigas sedes de Vila passassem a construir espaços onde ocorreriam atividades para atender às demandas públicas da localidade que mais tarde seriam encaminhadas aos municípios cuja a vila pertencesse, segundo a autora em sua pesquisa sobre os índios de Olivença e a zona de veraneio dos coronéis do cacau, os conflitos entre índios e não índios se intensificaram na região do sul da Bahia, estimulados pela lei de terras e também pela expansão econômica cacaueira, sem falar na disputa entre os próprios fazendeiros para obter a maior quantidade de terras possíveis para o cultivo do cacau, com isso ocorreu o aumento de moradores não índios na vila de Oliven-



ça. Com o crescimento populacional de Ilhéus devido às atividades cacaueiras Marcis (2004) em sua pesquisa nos relata que em 1912 a Vila de Olivença é anexada como distrito de Ilhéus, e a partir daí com a expansão maciça do cultivo do cacau, “tanto os indígenas que viviam na vila quanto aqueles que ainda moravam nas matas passam a ser inseridos na lógica da sociedade dominante do início do século XX e começaram a trabalhar na monocultura do cacau” (MARCIS, 2004, p. 94). A expropriação do território dos índios de Olivença amplifica-se, e com isso surge uma nova nomenclatura para denominar os índios destituídos de suas terras e também do seu grupo étnico que passam a ser chamados de “caboclos”. Os que resistiram buscaram apoio no Serviço de Proteção ao Índio – SPI, mas também foram abandonados pelo estado e não tiveram suas demandas atendidas e nem suas terras reconhecidas. A autora também chama atenção para refletirmos o termo “Caboclo” que a mesma trata em sua pesquisa como sendo um “paradoxo de identidade”, pois o indivíduo é sempre visto como um estranho tanto para a sociedade quanto para seu grupo de origem. De acordo com Paraíso (1989) uma das saídas encontradas pelos caboclos de Olivença foi adentrar ainda mais ao interior da mata, se afastando do litoral e se dedicando à construção de casas de taipa e à agricultura de subsistência. Enquanto eles faziam isso houve a construção da ponte sobre o rio Curupe que possibilitou a chegada de migrantes de outras partes da Bahia e Sergipe que vinham para o sul da Bahia por causa da expansão econômica do cultivo do Cacau, e passaram a estabelecer moradia fixa próximos às áreas de cultivo, no antiga Vila e no litoral, o crescimento populacional causou ainda mais disputas de poder que atingiram inclusive os caboclos que frequentemente passaram a sofrer batidas policiais onde suas casas e os roçados eram destruídos aumentando a sensação de insegurança.

Diante desses acontecimentos em meados da década de 1920 e 1930 houve uma revolta por parte dos caboclos sendo liderada por Caboclo Marcelino, que mais tarde ficou conhecida como “Revolta de



Marcelino". Segundo Paraíso (1989) os caboclos eram motivados por Marcelino que defendia a ideia de recuperar as terras perdidas e expulsar os atuais ocupantes da área da antiga aldeia, uma das ações realizadas pelos caboclos eram tentar bloquear o acesso à Vila de Olivença por meio da destruição da ponte do Rio Curupe, tal ação provocou a polícia local que veio imediatamente reprimir o movimento, e devido a melhor qualidade de armamento dos policiais o grupo de caboclos foi vencido e levados à delegacia onde ficaram presos e foram libertados tempos depois, o que não significa que os mesmos abandonaram seus ideais, mas tiveram de agir com cautela, pois a polícia passou a redobrar a atenção em cima do grupo. Em 1935 os caboclos também sob liderança de Marcelino voltaram a agir no intuito de recuperar suas terras, mas seus esforços foram associados a ideais "comunistas", conforme relatado por Paraíso (1989) a tentativa de retomada de suas terras pelos caboclos de Olivença foi arbitrariamente associada ao comunismo, através disso as autoridades locais, inclusive a polícia se utilizaram dessa premissa para atacar as comunidades indígenas na região do sul da Bahia sob a argumentação de que estavam sendo influenciados por comunistas. Marcelino de fato realizou diversos ataques e queimas de propriedades agrícolas para que os ocupantes atuais se retirassem das terras, sua motivação sempre foi recuperar o território perdido de seus ancestrais, inclusive foi cercado diversas vezes por policiais que adentraram as matas para persegui-lo e alvejá-lo com tiros tanto ele quanto seus seguidores. A autora informa que sua última tentativa de recuperar seu território foi tentar novamente entrar em contato com o Serviço de Proteção ao Índio – SPI para relatar as violências sofridas pela população indígena naquela região e não teve sua solicitação atendida, logo em seguida foi preso, e seu destino é desconhecido até os dias atuais, os caboclos restantes foram expulsos da vila.

Nas décadas de 50 e 60 a questão latifundiária continuou se intensificando com a multiplicação de fazendas, o decreto de nº 19.132 de 21 de Fevereiro de 1964 obrigou que as terras que pertencem ao



governo e que não estão sob posse particular possam ser vendidas, segundo o Instituto Sócio Ambiental, nesse período a privatização de terras por parte de não índios envolveu permutas com os Tupinambá de Olivença baseadas em um sistema de “laços de dívida”, por meio do qual os Tupinambá acabaram entregando suas roças. Nas décadas de 70 a reprodução do modo de vida foi se complicando, devido ao pouco espaço que se tinha para a construção das casas e espaço para a roça. Foi então a partir de 1980 a 1990 que a situação já havia se tornado claustrofóbica e não havia condições para abertura de novas roças ou construção de novas casas, que os mesmos começam a empreender uma forma de reunir os índios remanescentes para buscarem se reestruturar para reverter essa conjuntura.

Essa busca pelo reconhecimento é relatada pela pesquisadora Paraíso (1991) onde a mesma evidência que “a comunidade indígena remanescente de Olivença vem se organizando há um ano na sua pequena aldeia de Sapucaieira. Realizam semanalmente reuniões e solicitam insistentemente a presença de funcionários da Fundação Nacional do Índio - FUNAI” (PARAÍSO, 1989, p. 107). De acordo com o Instituto Socioambiental – ISA, por meio dessas reuniões foi possível o encontro com outros povos indígenas do sul e extremo sul da Bahia na cidade de Eunápolis – BA, a sequência desses encontros foi possível a construção de um documento que foi enviado para a diretoria da Funai em Brasília solicitando um antropólogo para o reconhecer a comunidade indígena. Ainda segundo ISA os índios de Olivença se organizaram para participar da Semana Indígena em Porto Seguro em abril de 2000, evento que teve um papel muito importante na luta pelo reconhecimento do seu território. Em 2001 a comunidade indígena de Olivença realizou uma caminhada em homenagem aos mártires Tupinambá ou também chamada Caminhada do Marcelino, onde há a uma rememoração dos momentos de luta e resistência vividos pelos ancestrais, os massacres sofridos e revoltas feitas pelos índios para a sobrevivência da comunidade, também é rememorada

a liderança de Marcelino e sua luta pela retomada das terras e em defesa da comunidade indígena de Olivença. Todas essas mobilizações foram cruciais para que enfim em 2003 a FUNAI enviasse uma equipe para a realização do mapeamento para o início do processo de demarcação da terra dos Tupinambá.

DEMARCAÇÃO DA TERRA

Os Tupinambá de Olivença vivem no território localizado no sul da Bahia, cerca de 10 quilômetros ao norte da cidade de Ilhéus e se estende da costa marítima da vila de Olivença até a Serra das Trempes e a Serra do Padeiro, o processo de demarcação segundo Viegas (2007) se iniciou em 2003, e mais tarde foi totalmente suspenso em 2006, diante disso os Tupinambás de Olivença se mobilizaram para que a FUNAI desse continuidade ao processo, uma das ações realizadas pelos indígenas foi a retomada de terras do seu território tradicional por conta própria. A autora diz que em fevereiro de 2006, 300 tupinambá liderados pelo cacique retomaram uma área de 750 hectares, e outra retomada foi feita numa área de 300 hectares que mais tarde foi justificado a FUNAI através de uma carta que foi a forma encontrada por eles de fazer a pressão necessária para que o órgão continuasse ao processo de demarcação.

Viegas (2007) pontua que ações de retomada que se seguiram ao longo dos anos seguintes foram a prática de luta da comunidade para ter seu direito pelo território reconhecido. A autora também participou do processo de construção do laudo antropológico que delimitava o território dos Tupinambá, e a mesma relata que um dos entraves para a conclusão do laudo era incluir a antiga vila de Olivença como território também indígena, fato que com o decorrer do procedimento passou a ser visto como um entrave para a demarcação.



A antropóloga expõe em seu livro *Terra Calada* os documentos do período colonial que foram analisados, além de descrever o trabalho de campo realizado para obter uma noção do território tradicional ocupado pelos antigos ancestrais, e como contribuiu para a formalização do laudo antropológico que delimitava o território Tupinambá. Segundo os dados disponibilizados pela FUNAI através do despacho de nº 24 de 17 de abril de 2009, que reconheceu os estudos de identificação da Terra Indígena Tupinambá de Olivença, localizada nos municípios de Buerarema, Ilhéus e Una, Estado da Bahia, com base no resumo do Relatório de Identificação, de autoria dos antropólogos Jorge Luiz de Paula, Juliana Gonçalves Melo e Susana Doris de Matos Viegas, que fizeram o levantamento fundiário, após essa análise realizada pelos antropólogos responsáveis em abril de 2009 saiu no Diário Oficial o território correspondente ao povo Tupinambá, a partir daí os Tupinambás têm tornado pública sua luta de retomada das áreas através do seu *website* (<http://retomadatupinamba.blogspot.com/>) onde a comunidade tem narrado os avanços e desafios para a consolidação da ocupação do território.

ANÁLISES DOS DADOS DO CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO – CIMI

O objetivo deste trabalho está ligado à análise dos dados disponibilizados pelo CIMI para traçar um paralelo entre o aumento do índice de violência contra os povos Tupinambá do sul da Bahia a partir do início da mobilização dos próprios indígenas para a demarcação de seu território. Para isso foi feita a pesquisa nos relatórios de violência construídos pelo Conselho Indigenista Missionário entre os anos de 2003 quando ocorreu a formalização da Funai para o início dos processos de demarcação na localidade até 2010 quando os proce-



S U M Á R I O

dimentos foram finalizados. Segundo os dados disponibilizados pela Fundação Nacional de Saúde – FUNASA, informa que em 2009 os Tupinambá de Olivença contavam com cerca de 4.500 pessoas distribuídas por: Serra do Padeiro, Serra das Trempes, Santaninha, Maruim, Santana, Sapucaieira, Acuípe de Cima, Acuípe do Meio, Acuípe de Baixo, Cururutinga, Pixixica, Serra Negra, Campo de São Pedro, Gravatá, Águas de Olivença, Cajueiro, Curupitanga e a Vila de Olivença onde era localizado o antigo aldeamento, sendo que a maior parte da população indígena está concentrada em duas regiões: a das serras e aquela compreendida entre Sapucaieira e Santana.

O *Relatório do Índice de Violência contra povos indígenas no Brasil* é um instrumento de denúncia da violência e violações sofridas pelos povos originários, seu primeiro relatório foi feito em 1994 e 1995, mas foi em 1996 que foi publicado pela primeira vez. Depois disso houve uma articulação melhor do próprio CIMI que passou a publicar anualmente os relatórios além de disponibilizar a partir de 2003 os relatórios digitalmente através do website (<https://cimi.org.br/>). Segundo o CIMI os dados para a construção de cada relatório são coletados pelas unidades regionais por meio de fontes como: denúncias de indígenas, boletins de ocorrência, notícias veiculadas pela imprensa e, ainda, informações oficiais da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), obtidas usualmente via Lei de Acesso à Informação (LAI), do Ministério Público Federal (MPF) e da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), dentre outros órgãos públicos. O CIMI na construção de seus relatórios encontrou quatro eixos de discussão que englobam as diferentes dimensões da violência, nem sempre tão evidentes, mas invariavelmente danosas, estão reunidas e sistematizadas nos capítulos: Violência contra o Patrimônio, Violência contra a Pessoa, Violência por Omissão do Poder Público e Violência contra povos indígenas isolados e de pouco contato.



S U M Á R I O



Relatório de 2003 a 2005: O Primeiro relatório analisado corresponde ao Relatório de Violência contra povos indígenas no Brasil entre os anos de 2003 e 2005, composto por 50 páginas, e foi disponibilizado para acesso em maio de 2006. Nesse relatório não há menção aos Tupinambá de Olivença, nem mesmo através da nomenclatura como “Tupinikin” como foram chamados a princípio no processo de identificação como grupo étnico.

Relatório de 2006 a 2007: O Segundo Relatório de Violência abrange os anos de 2006 e 2007, composto por 188 páginas, e foi disponibilizado em 2008. Nesse o povo Tupinambá aparece pela primeira vez na narrativa, e no decorrer da leitura do documento vai evidenciando mais informações. O Primeiro capítulo do documento trata de violação contra a patrimônio indígena que é subdividido em: 1 - Conflitos relativos a direitos territoriais; 2 - invasões possessórias, exploração ilegal de recursos naturais e danos diversos ao patrimônio; 3 - Danos ambientais e biológicos e Omissão e 4 - morosidade na regularização de terras. Os Tupinambá aparecem nos dados correspondentes a 2006 e 2007, relacionados aos tópicos de número 2, 3 e 4, onde quase foram expulsos de sua comunidade por agricultores armados que vieram em um caminhão na tentativa de expulsá-los do território, no processo de ocupação da fazenda Três Irmãs onde o proprietário o técnico agrícola Manoel Macedo Vieira estava derrubando árvores da mata atlântica o mesmo negou as acusações, apesar de possuir várias denúncias registradas no Ibama local de mesma natureza, após esse episódio outro dado correspondente aos Tupinambá relacionado ao descaso da Funai em não divulgar o levantamento fundiário, e que indenizem os proprietários das terras ocupadas pela comunidade indígena. Em 2007 alegando morosidade no processo de demarcação, sob a liderança do Cacique Valdelice Amaral, 300 índios ocuparam a Fazenda Itapuã, que está sob tutela do Banco do Brasil. É importante ressaltar que conforme foi explanado por Viegas (2007) esse período corresponde ao momento em que o processo

de demarcação da terra dos Tupinambá foi suspenso, e como foi relatado pela antropóloga os mesmos começaram um plano de “retomada” de territórios como uma forma de pressionar a Funai.

No Segundo capítulo do Relatório trata da Violência contra a pessoa praticada por particulares e agentes do poder público subdividido nesses tópicos: 1 - Assassinatos de indígenas; 2 - Tentativas de Assassinato; 3 - Homicídios Culposos; 4 - Ameaça de Morte, 5 - Ameaças várias; 6 - Lesões Corporais Dolosas; 7 - Abuso de Poder; 8 - Racismo e discriminações étnico-culturais; 9 - Violência Sexual e 10 - Apropriações indébitas – retenções de cartões bancários. Os Tupinambá estão presentes nos tópicos 1, 5 e 6. Segundo Alarcon (2013) em sua dissertação onde retrata os conflitos e tensões vividas pelos Tupinambá, a mesma relata em sua pesquisa que boa parte da população local não tinham um consenso se eram a favor ou não da comunidade indígena, as mídias locais influenciavam as pessoas sobre a questão e representantes locais declararam que viam como uma ameaça à democracia as ações de retomada de territórios empreendidas pelos índios, e dentro dessa perspectiva os agentes públicos contrários à causa indígena encontravam espaço para agir e sair impunes.

O Capítulo III do Relatório expõe os dados referentes as Violências provocadas por omissão do poder público subdivididos nos seguintes tópicos; 1- Suicídio e tentativa de suicídio; 2 - Desassistência na área de saúde; 3 - Morte por desassistência à saúde; 4 - Mortalidade Infantil; 5 – Desnutrição; 6 - Disseminação de bebida alcoólica e outras drogas; 7 - Desassistência na área de educação escolar indígena e 8 - Desassistência Geral. Os Tupinambá da aldeia da Serra do Padeiro estão presentes no tópico 2 e 7, ao denunciarem a prefeitura de Buerarema de reter 150 mil reais, valor que deveria ser repassado no segundo semestre de 2006, cerca de 600 indígenas ficaram sem atendimento médico e sem remédios. Várias mulheres morreram no parto e uma criança que sofreu cirurgia do coração ficou um ano sem



revisão. Já os Tupinambá residentes próximo à cidade de Una, invadiram a prefeitura em protesto pela falta de atendimento médico frente à ocorrência de um surto de catapora em uma das aldeias. Alarcon (2013) também destaca que os Tupinambá lutavam em diversas frentes diferentes na luta pela garantia de outros direitos, como educação, saúde, transporte, saneamento básico e energia. Referente ao quarto capítulo sobre Violência contra índios isolados ou de pouco contato não há menção dos povos Tupinambá de Olivença.

Relatório de 2008: O próximo Relatório de Violência contra povos indígenas que foi analisado é referente aos dados de 2008, composto por 156 páginas, e foi disponibilizado em maio de 2009. Os Tupinambá são mencionados várias vezes na introdução do relatório, no primeiro capítulo estão presentes nos dados relacionados aos dados de conflitos relativos a direitos territoriais, onde temos a narrativa da ação de reintegração de posse em janeiro 2008, o TRF suspendeu, por 180 dias, a decisão de retirada dos índios. Nesse período a FUNAI deveria finalizar o relatório de identificação das terras. O relatório foi finalizado, mas a FUNAI pediu informações complementares ao grupo técnico. O prazo expirou e a Justiça Federal determinou que a PF cumprisse os mandados de reintegração de posse. A ação deixou muitas pessoas feridas além de terem suas casas e utensílios destruídos. No segundo capítulo do documento no tópico sobre lesões corporais dolosas há o caso de Marcionílio Guerreiro que foi baleado pela Polícia Federal durante o despejo de uma comunidade Tupinambá na Serra do Padeiro, na Bahia. No quesito abuso de poder os Tupinambá foram vítimas de quatro ações policiais violentas. A primeira, uma operação de busca ao cacique Babau, criminalizado por liderar a luta pela terra na região da aldeia Serra do Padeiro. A polícia interrompeu o percurso de um carro da FUNASA que transportava uma mulher grávida e mulheres com filhos recém-nascidos. Prenderam os dois homens que estavam no veículo e levaram-nos à delegacia. Um deles era o irmão do cacique Rosivaldo Ferreira (Babau) que precisou



ser levado ao hospital em função de agressões sofridas na delegacia. As mulheres tiveram que percorrer 20 km a pé de volta para a aldeia. A outra ação policial violenta visava cumprir uma reintegração de posse. Na operação os policiais usaram bombas de efeito moral, destruíram casas, móveis, escolas e roças. Carros utilizados para transporte escolar também foram destruídos.

Relatório de 2009: O penúltimo relatório analisado é referente aos dados disponibilizados pelo CIMI a respeito do ano de 2009, composto por 148 páginas, e foi divulgado em meados de 2010, neste relatório em específico traz o apelo do Cacique Rosivaldo Ferreira e também chamado de Babau citado diversas vezes no relatório anterior, o mesmo diz:

“[...] nós índios, que nunca batemos em ninguém, nunca matamos ninguém, nunca espancamos, estamos todos indiciados porque estamos lutando pelas nossas terras, porque não queremos morrer de fome. Nós estamos ocupando nosso território tradicional e por ocupar nosso território tradicional estamos sendo perseguidos [...]” (RELATÓRIO, 2009, p. 6).

O CIMI também na introdução do relatório fala sobre a omissão do poder público e responsabiliza o Ministério da Justiça, pela demora em decidir se uma terra pode ou não ser declarada como sendo de ocupação tradicional indígena, neste respectivo ano declarou apenas 11 terras indígenas ao todo, sendo homologadas apenas 9 pelo presidente da república. Além de permitir, entre outros casos, que agentes da Polícia Federal invadissem a terra do Povo Tupinambá, na Bahia, e lá praticassem as mais variadas formas de violências: destruição do patrimônio indígena, espancamentos, ameaças, prisões ilegais e até tortura. O CIMI ressalta que assim como a FUNAI tem sido negligente, omissa e subserviente, também o Ministério da Justiça, no que tange aos direitos indígenas, procede da mesma forma.

O Conselho Indigenista Missionário aproveita também a introdução do documento para manifestar o apoio às lideranças de todo o



S U M Á R I O



Brasil que foram e estão sendo perseguidas, dentre elas destacaram o Cacique Babau que no período havia sido preso injustamente. E quando solto foi processado juntamente com outros irmãos Tupinambá por “formação de quadrilha” o CIMI aponta que todas as ações legítimas empreendidas pelas comunidades indígenas para defender seus territórios tradicionais têm sido convertidas em ações criminosas, e a Polícia Federal, através da produção de inúmeros inquéritos para apurar “supostos crimes” praticados pelos índios, tem funcionado como agente principal nesse processo, na Bahia o relatório chama a atenção que foram registrados 7 homicídios, 6 destes vitimando indígenas do Povo Pataxó, na região de Coroa Vermelha. E nos 18 casos de abuso de poder, 1 dos casos envolve 5 Tupinambá, que foram presos e gravemente agredidos por ação de agentes da Polícia Federal, causando-lhes significativas lesões corporais, típicas da prática de tortura. A seguir os relatos mais detalhados da ação policial contra os Tupinambá:

[...] no dia 2 de junho de 2009, a Polícia Federal deteve 5 indígenas Tupinambá, sem apresentar qualquer mandado judicial. Os policiais os imobilizaram, deitando-os no chão. Aplicaram-lhes spray com “gás depimenta” e choques elétricos com um aparelho, em diversas partes de seus corpos, de forma que na perícia realizada pelo Instituto Médico Legal do Distrito Federal, em relação a alguns dos indígenas, concluiu-se que “a multiplicidade e a topografia das lesões elétricas (região posterior e região genital) sugerem terem sido provocadas por meio cruel”. [...] (RELATÓRIO, 2009, p. 31).

Conforme também foi exposto pela pesquisadora Alarcon (2013) em sua dissertação que aborda mais detalhadamente as ações desempenhadas pela polícia nesse período, e como as abordagens violam os princípios da constituição federal e também dos direitos humanos, as violências físicas e verbais aumentavam à medida que a FUNAI dava indícios de que divulgaria os dados referentes ao levantamento fundiário dos Tupinambá de Olivença. O CIMI também confirma a perspectiva da pesquisadora ao constatar tal questão com o volume de boletins de ocorrências, notícias de jornais e dados oficiais do governo analisa-

dos no ano de 2009, reiterando que tanto as comunidades indígenas e quanto suas lideranças estavam sendo alvos de intensas reações e manifestações de intimidação por parte de interesses econômicos e políticos locais. O Relatório conclui dando apoio às comunidades indígenas e suas lideranças na luta pela consolidação de seus direitos.

Relatório de 2010: O último relatório de violência contra povos indígenas no Brasil de 2010 foi divulgado em 2011, composto por 156 páginas, o documento começa denunciando o estado pela sua ineficácia em agilizar os processos de demarcação do país, a equipe técnica do CIMI faz um estudo comparando os dois governos anteriores, e ressalta em sua pesquisa que no Governo de Fernando Collor e Itamar Franco foram 130 terras demarcadas, durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso foram 145, e durante o Governo Lula apenas 79. O Conselho indigenista também chama atenção para a quantidade de assassinatos de membros de comunidades indígenas, cresceram assustadoramente em oito anos de gestão Lula, foram 452 índios assassinados. O CIMI explana que tais dados alarmantes se devem a algumas escolhas realizadas pelo próprio governo que se aliou a setores da política e da economia que historicamente assumiram posições contrárias às causas indígenas. É importante frisar que não é o objetivo deste trabalho defender posição ideológica de A ou de B, mas analisar os dados apresentados pelo CIMI, FUNAI, FUNASA e outros órgãos públicos para contextualizar a situação vivida pelos Tupinambá de Olivença no sul da Bahia entre 2003 a 2010 quando se iniciou os processos de demarcação. As reflexões feitas pela equipe do CIMI sobre a situação dos povos indígenas no Brasil nos relatórios demonstram que os mesmos esperavam uma postura diferente da gestão Lula em relação aos povos originários. No relatório denuncia novamente a posição arbitrária da polícia federal em prender Glicéria Tupinambá e seu bebê de três meses, a líder indígena estava retornando de um encontro com o ex-presidente Lula onde expôs a conjuntura vivida pelos Tupinambá, e juntamente com outras lideranças foi presa quando retornava à sua terra. Glicéria e outras lideranças Tupinambá foram



encarceradas, acusadas de formação de quadrilha. Naquele contexto, nenhuma ação foi efetivamente tomada pelo governo para reverter esta situação. Outro caso envolvendo Violência contra o Patrimônio, foi um fazendeiro da região que além de incentivar a violência contra a comunidade indígena Tupinambá, também pagou para homens destruírem os dois carros utilizados pela comunidade.

No capítulo II referente à Violência contra a pessoa, no tópico sobre assassinato um Tupinambá de Olivença da área de Buerarema foi assassinado enquanto viajava num ônibus escolar da FUNAI quando o veículo foi abordado por dois homens encapuzados que ordenaram que o veículo parasse, que descessem todos os estudantes menos a vítima a qual foi executada no local. Os autores não foram identificados e se desconhece o motivo do crime. A próxima ocorrência se trata de ameaças feitas a membros da comunidade indígena, enquanto José e Givaldo estavam vendendo a produção de farinha da comunidade na praça Domingos Cabral em Buerarema, os fazendeiros e seus simpatizantes que participavam de uma manifestação feita por fazendeiros da região contra a demarcação de terras dos Tupinambá, perseguiram e ameaçaram os indígenas e destruíram o veículo da comunidade que fazia o transporte da farinha. Estudantes indígenas que cursavam o 2 Grau na Serra do Padeiro tiveram de interromper os estudos devido a um fazendeiro que tem incentivado a violência, além de ameaçar processar os estudantes por formação de quadrilha. E por fim no quesito abuso de poder a comunidade indígena sob a liderança de Cacique Babau foi atacada pela polícia federal chegaram com violência, atirando ao ar e intimidando as pessoas. Quatro pessoas foram presas, sendo que as duas pessoas não indígenas foram liberadas ainda no mesmo dia e os indígenas ficaram presos, acusados de vários crimes. Também na Bahia, uma policial parou e agrediu a tapas e xingamentos Zeno Tupinambá, que viajava para a cidade de Buerarema para votar no dia das eleições.



S U M Á R I O

Alarcon (2013) afirma que episódios de violência como esse marcam as novas gerações da comunidade indígena, as atrocidades cometidas, principalmente pelos órgãos públicos e autoridades constroem a sensação de insegurança e também de indignação diante da impunidade daqueles que promovem esses atos de violência. Os Tupinambá de Olivença ainda sofreram preconceito inclusive durante as eleições de representantes locais onde tinha candidatos indígenas, mas foram alvos de ações criminosas que no primeiro dia das eleições tiveram distribuídos panfletos discriminando os candidatos que apoiavam a luta dos povos Tupinambá e PataxóHã-Hã-Hãe de pau Brasil.

O que fica exposto tanto pelo CIMI quanto pela pesquisa de Alarcon (2013) foram as diversas tentativas de desarticulação do movimento empreendido pelos indígenas na busca pela retomada de suas terras, fica explícito o incômodo causado em fazendeiros, grandes exportadores de cacau, especulação imobiliária, autoridades públicas e particulares que arbitrariamente negaram direitos básicos à comunidade Tupinambá como acesso à saúde e educação como forma de frear as ações desempenhadas pelos indígenas para reaver seu território. O despacho de nº 24 de 17 de abril de 2009, causou e ainda tem causado repressões diversas contra esses povos na região sul da Bahia, as violências ainda continuam, principalmente porque a FUNAI apesar de ter concluído o levantamento fundiário, isso não significou a demarcação do território oficialmente, a próxima etapa que corresponde à homologação da terra, perpassa pelo Ministério da Justiça e pelo presidente da república, a situação dos Tupinambá de Olivença ainda segue em aberto. Ou seja, a luta continua!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito ao território está alicerçado na constituição federal de 1988, também estão presentes na legislação internacional através da OIT de 169 e defendidos também pela ONU. Os povos indígenas há



S U M Á R I O



séculos vêm lutando para que suas vozes sejam ouvidas, suas crenças, costumes e história sejam respeitados e valorizados, os dados do Conselho Indigenista Missionário nos mostram os índices de violência contra os povos originários em todo país, além de evidenciar o descaso dos órgãos públicos em atender as demandas da população indígena que vão desde coisas básicas como acesso à educação, saúde e ao território. Os Tupinambá de Olivença são um dos povos que estão na busca pela consolidação de seus direitos e sua situação não é muito diferente dos demais povos que ainda aguardam a regularização de suas terras no país. Como podemos ver pela análise dos relatórios, a violência contra os índios de Olivença foi aumentando gradativamente à medida que os mesmos tornavam suas ações de recuperação do território mais intensas, foi um período também que os grupos que ocupavam diferentes regiões do sul da Bahia se uniram em um ideal comum: resgatar sua identidade e lutar pelo seu território. O objetivo da pesquisa nesse primeiro momento foi analisar os dados dos sete anos em que se construiu o documento sobre o levantamento fundiário das terras pertencentes aos Tupinambá. Ressalto que a pesquisa ainda não está acabada, restam os relatórios dos anos de 2011 a 2019 que não foram analisados, ou seja, há novas possibilidades de investigação que devido ao recorte bibliográfico não serão contempladas nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

_____. PAULA, Jorge Luiz de. *Relatório Final Circunstanciado de Identificação da Terra Indígena Tupinambá de Olivença*. Fundação Nacional do Índio, Brasília, 2009.

ALARCON, Daniela Fernandes. *O Retorno da Terra: As retomadas na aldeia Tupinambá da Serra do Padeiro, sul da Bahia*. Universidade de Brasília. Instituto de Ciências Sociais, Brasília, 2013.

BRASIL. *Constituição*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. CIMI - Conselho Indigenista Missionário -> <https://cimi.org.br/>< Acesso em: 10 de Fev. 2020.



SUMÁRIO

_____. *Relatório Violência contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2003 a 2005* > https://cimi.org.br/pub/relatorio/Relatorio-violencia-contra-povos-indigenas_2003-2005-Cimi.pdf < Acesso em: 11 de Fev. 2020.

_____. *Relatório Violência contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2006 a 2007* > https://cimi.org.br/pub/relatorio/Relatorio-violencia-contra-povos-indigenas_2006-2007-Cimi.pdf > Acesso em: 11 de Fev. 2020.

_____. *Relatório Violência contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2008* > https://cimi.org.br/pub/relatorio/Relatorio-violencia-contra-povos-indigenas_2008-Cimi.pdf < Acesso em: 11 de Fev. 2020.

_____. *Relatório Violência contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2009* > https://cimi.org.br/pub/relatorio/Relatorio-violencia-contra-povos-indigenas_2009-Cimi.pdf > Acesso em: 12 de Fev. 2020.

_____. *Relatório Violência contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2020* > https://cimi.org.br/pub/relatorio/Relatorio-violencia-contra-povos-indigenas_2010-Cimi.pdf > Acesso em: 12 de Fev. 2020.

CONVENÇÃO. n° 169 *Sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT / Organização Internacional do Trabalho*. - Brasília: OIT, 2011.

FUNAI. *Terras indígenas: o que é?* Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/nossas-acoes/demarcacao-de-terras-indigenas>. Acesso em: 26 jan. 2020.

INSTITUTO SÓCIO AMBIENTAL. >https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:-Tupinamb%C3%A1_de_Oliven%C3%A7a#Lo%20caliza%C3%A7%C3%A3o <. Acesso em: 6 de Fev. 2020.

MARCIS, Teresinha. A “*hecatombe de Olivença*”: Construção e reconstrução da identidade étnica – 1904. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Cruz, 2004.

MELO, Juliana Gonçalves; PAULA, Jorge Luiz de. “Resumo do Relatório Circunstanciado de Delimitação da Terra Indígena Tupinambá de Olivença”. *Diário Oficial da União*, Seção 1, edição n° 74, 20 de Abril de 2009, pp. 52-57.

PARAISO, Maria Hilda. Os índios de Olivença e a zona de veraneio dos coronéis de cacau da Bahia”. *Revista de Antropologia* 30/31/32. São Paulo: USP:79-109.1989.

Retomada Tupinambá ><http://retomadatupinamba.blogspot.com/> < Acesso em: 10 de Fev. 2020

VIEGAS, Susana de Mato. *Terra Calada: Os Tupinambá na Mata Atlântica do Sul da Bahia*. Editora 7Letras, Rio de Janeiro, 2007.

15

José Luiz Xavier Filho

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: “qual o lugar do meu sagrado dentro da escola?”



INTRODUÇÃO

Nos últimos anos o professor e a professora do ensino básico vêm tomando contato com vários termos que envolvem a palavra “cultura”: pluralidade cultural, cultura da paz, currículo cultural, multiculturalismo, cultura de massa, identidade cultural, entre outros. A educação escolar parece ter sido tomada por uma febre culturalista, como se a cultura fosse uma categoria mágica, caminho direto para a emancipação social e para a revalorização da vida escolar.

Nesse sentido, seria ingrata a missão da cultura: refazer tudo o que nos parece errado, que, em muitos casos, são frutos de outras políticas públicas do passado e do presente (econômica, educacional, social) que não atendem ao interesse da maioria dos cidadãos. A relação entre escola e cultura foi incorporada nas políticas educacionais visando três objetivos: o reforço da autoestima dos alunos, o fortalecimento das identidades sociais e a ampliação dos repertórios culturais.

Contudo, os currículos escolares, tradicionalmente, trabalham a História positivista do Ocidente, limitados por uma visão eurocentrista, e quase sempre tratou como não relevante a história de outras regiões. Esse olhar, que tem subordinado e diminuído a importância de outros povos e que apresenta a Europa como eixo do movimento evolutivo, foi impulsionado desde a Antiguidade, época em que a região mediterrânea era definida como o centro do mundo.

É sobre os descendentes de africanos, portadores dos indicadores biológicos mais acentuados, que incidem o preconceito e a discriminação. É importante salientar, que no passado, ainda no século XIX, alguns conceitos inadequados que difundiram a ideia de que os africanos constituíam povos atrasados, selvagens, antropófagos e, portanto, inferiores aos povos europeus (XAVIER FILHO, 2021, p.).



S U M Á R I O

Isto quer dizer que, está presente na maioria dos livros didáticos, formas de discriminação ao negro, além da presença de estereótipos, que equivalem a uma espécie de rótulo utilizado para qualificar de maneira conveniente grupos étnicos, raciais ou, até mesmo, gêneros diferentes, estimulando preconceitos, produzindo assim influências negativas, baixa autoestima às pessoas pertencentes ao grupo do qual foram associadas tais “características distorcidas”.

Por ser o principal portador de conhecimentos básicos das variadas disciplinas que compõem o currículo dentro das escolas, o livro didático torna-se um dos recursos mais usados em sala de aula, e um instrumento pedagógico bastante difundido, por isso facilita a ação da classe dominante de registrar como quer e como lhe convém a imagem do negro na sociedade brasileira.

Coube aos docentes ter a preocupação com a forma pela qual o conteúdo histórico é exposto nos livros didáticos, na medida em que possam contribuir para combater as abordagens incompletas e estereotipadas das imagens dos afrodescendentes. É comum o afrodescendente absorver e se submeter às crenças e valores da cultura branca dominante, inclusive à noção sintetizada nas ideias do “branco ser certo” e o “negro ser errado”. Esta internalização de estereótipos negativos é feita de maneira inconsciente. Pinto (1987) ressalta que tal processo se dá já a partir da escola onde por intermédio das práticas e dos próprios livros escolares, a criança desenvolve e alimenta tais estereótipos. Apesar de nem sempre haver uma hostilidade declarada contra a criança afrodescendente, há uma consistente valorização dos valores branco-europeus, de forma a favorecer, nas crianças, a identificação com os ideais do grupo dominante branco.

Para promover uma educação antirracista é preciso reconhecer que o racismo existe também na escola. Isso porque ela não é um espaço imune e segmentado da sociedade, ela é constituída e construída pelas mesmas pessoas que circulam fora daquele espaço.



Ao conversarmos com gestores e professores, é comum ouvir que existe racismo no bairro, mas não na escola. Entretanto, quando estão envolvidos, na conversa, demais funcionários, famílias e alunos, eles apontam violências de cunho racista naquele espaço.

É sob essa perspectiva que nos debruçamos, sobre a relevância da abordagem do nosso objeto de estudo: culturas afro-brasileiras e o silenciamento sobre as religiões de matriz africana. Tendo a consciência de que as religiões afro-brasileiras podem ser construídas em sala de aula, através e inclusive, a partir das narrativas de alunos e professores, não se atendo apenas ao livro didático. Trata-se de uma pesquisa documental, recorreu ao método observacional que traz como estudo de caso, focado no conteúdo programático a seguir de uma sequência de livro didático, que foram articuladas com as observações de professores.

A OBRA CIENTÍFICA SOBRE AS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS

Por seu lado o estudo das religiões afro-brasileiras há muito se rejeitava de modo que se expandiram nos processos de discriminação e associação a uma cultura inferior, quando não ao próprio mal, ao demônio, de modo que não se conhece sobre tais religiões que em sua matriz africana não se identifica essa representação. Já nas primeiras pesquisas sobre a cultura afro-brasileira, ou sobre o negro no Brasil, realizadas por Nina Rodrigues (2010) e Arthur Ramos (2001), ambos médicos, mas que se empenharam em investigar as raízes do povo negro no Brasil, percebe-se o tom pejorativo ou negativo dado à cultura dos africanos. Exemplo disso é quando Nina Rodrigues (2010, p. 242) refere-se a Olorum, criador do mundo, conforme a mitologia dos Orixás, como uma “concepção da minoria inteligente”. Ao mesmo tempo em que os autores referem-se à fé africana como fetichismo. Em nota, Lima atribui que:



S U M Á R I O

O termo é utilizado tanto na obra de Arthur Ramos quanto na de Nina Rodrigues. Origina da palavra feitiço, o que nos remete a utilização do termo na Idade Média, que estava ligada à bruxaria, que se relaciona mais com o demônio que com a fé, dando a entender que as tradições religiosas de origem africana estão relacionadas ao mal. Na África, a conotação da palavra está relacionada aos deuses particulares (LIMA, 2016, p. 80).

Neste sentido Nina Rodrigues e Arthur Ramos, irão embasar com as suas ideias um discurso preconceituoso e discriminatório, que reflete a sociedade do final do século XIX e início do século XX, mas que perpassam até nossos dias.

Mesmo com uma mudança no contexto referencial histórico de autores mais contemporâneos que tratam sobre as raízes africanas nos brasileiros a exemplo de Roger Bastide (1971; 2001), José Beniste (2014) e Reginaldo Prandi (2001), os quais dão ênfase à mitologia dos orixás, a explicarem sobre este panteão, e outros tantos que debatem sobre racismo, como o clássico Oracy Nogueira (1954-1985), vivenciamos em pequenos ou grandes espaços, as práticas de intolerância religiosa e os discursos de ódio das mais diferentes maneiras. Assim busca-se que o livro didático venha contribuir com a formação dos estudantes, mediados pelo professor ou professora.

O CONTEÚDO SOBRE ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO LIVRO DIDÁTICO

Neste trabalho, os livros didáticos escolhidos fazem parte de uma série publicada pela editora FTD, *História: Sociedade & Cidadania*, de autoria de Alfredo Boulos Júnior, e foi adotado numa escola da rede pública. Passemos ao conteúdo das obras.

No livro do 6º ano são abordados os seguintes temas sobre África e cultura afro-brasileira:



S U M Á R I O



- A valorização das matrizes africana e indígena (uma página com imagens citando o Tambor de Crioula do Maranhão);
- Patrimônio cultural (uma página com atividade sobre a capoeira);
- Patrimônio cultural (uma página com atividade sobre o frevo, enfatizando a origem da dança na capoeira);
- Os primeiros hominídeos (uma página a qual faz referência à origem da humanidade no continente africano);
- Da África para outros continentes (quatro páginas que abordam a origem do homem e como ocorreu a povoação dos continentes com suas hipóteses de rota a partir da África);
- O Egito Antigo e o Reino de Kush (um capítulo abordando esses dois impérios, contendo duas páginas e meia falando sobre a religiosidade egípcia);

Percebe-se, portanto, que o livro do 6º ano aborda muito superficialmente sobre a influência da cultura afro-brasileira, apenas quando se trata de patrimônio cultural, mas em nenhum momento fala-se sobre religiosidade afro-brasileira. Apesar de abordar a mitologia egípcia, essa não faz parte de nossas influências. Aqui, neste espaço, cabe ao professor ou professora, abrir espaço para o debate sobre a mitologia dos orixás, para que os estudantes entendam que existem várias mitologias, a exemplo da egípcia, grega, germana e iorubá.

No livro do 7º ano, temos:

- A unidade 1 inicia com o tema diversidade e discriminação religiosa, no entanto, dá ênfase à tríade islamismo-judaísmo-cristianismo. A ideia é introduzir o conteúdo da Europa Medieval a partir do entendimento da intolerância religiosa, visto que o capítulo se encerra com o tema das cruzadas, guerra religiosa a qual envolvia essas três religiões.

No entanto, neste início de unidade, o(a) professor(a) pode discutir sobre o atual contexto que vivemos no Brasil, onde as religiões de matriz africana são duramente perseguidas por religiões cristãs.

- Povos e culturas africanas: malineses, bantos e iorubas (um capítulo que aborda esses reinos africanos e as influências culturais que eles trouxeram para o Brasil).

Apesar de toda a influência religiosa que esses povos nos trouxeram, o livro perde até novo programa a oportunidade de aprofundar o assunto e não fala em Candomblé, por exemplo. Porém, o debate pode ser sugerido em sala para que possam ser abordados o Candomblé e Umbanda, Jurema, por exemplo. Na ocasião pode ser feita uma investigação para descobrir se existem adeptos dessas religiões em sala de aula.

- A economia açucareira (seis páginas abordando sobre a mão de obra escrava no Brasil colonial);

Esse tema já é muito usual nos livros didáticos de uma maneira geral. A novidade seria aprofundar o conteúdo fazendo uma relação da mão de obra nos tempos do Brasil Colonial com os dias atuais. Pode-se trabalhar, neste caso, o mercado de trabalho para negros e negras do Brasil, o índice de escolaridade, de presidiários e a situação atual do negro no Brasil.

Neste capítulo não há nenhuma menção sobre a dimensão religiosa afro-brasileiras e suas dificuldades ao serem trabalhadas nas escolas. Há um silêncio nesse aspecto. Também seria uma oportunidade de estudar sobre este tema.

O livro do 8º ano aborda as seguintes questões relacionadas aos negros e à África:





- Africanos no Brasil: dominação e resistência (um capítulo que trata da escravidão, do tráfico de escravizados, do trabalho, da violência, da resistência edos quilombos).

O momento em que se fala em resistência poderia ser abordado sobre a resistência religiosa, que apesar de proibições e perseguições, as religiões de matriz africana resistem até os dias atuais. Como o livro deixa a desejar neste sentido, a professora pode levantar o debate em sala de aula.

- A sociedade mineradora (uma página que aborda os escravizados da região das minas).

Nesse trecho de capítulo, pouco se fala sobre a religião, as festas e a resistência.

Apenas uma breve menção sobre a congada.

- Conjuração Baiana (duas páginas que abordam brevemente sobre a presença da população afrodescendente em Salvador).
- Revolta dos Malês (duas páginas que tratam da revolta escrava considerada amais importante do Brasil). A seção esclarece o motivo pelo qual a revolta fica conhecida como Revolta dos Malês e traz algumas imagens de africanos e afro-brasileiros.
- A pressão inglesa e o fim do tráfico (três páginas abordando o tráfico de escravizados e a pressão que os ingleses passam a fazer à coroa portuguesa para que o mesmo fosse extinto).
- A abolição (oito páginas que fazem um percurso histórico sobre o movimento abolicionista, as leis que foram instituídas e a realidade que acontecia à época).

Por fim, no livro do 9º ano, os conteúdos abordados sobre nosso objeto de estudo são:

- Teorias racistas do século XX (uma página com atividade de interpretação de texto).
- O imperialismo na África (três páginas que tratam da exploração sofrida em regiões do continente africano. Esse trecho também aborda brevemente a resistência dos africanos através de rebeliões. As questões trabalhadas são mais políticas).
- A Revolta da Chibata (uma página e meia que trata desse episódio de resistência, face à permanência de condutas escravagistas. Aqui não há espaço para falar-se em questões religiosas).
- O nazismo na Alemanha (seis páginas que abordam esse momento histórico. Inserido nesse contexto, brevemente a seção trata da superioridade da raça ariana).
- Independências: África e Ásia (um capítulo sobre o tema, sendo que sobre África são seis páginas com atividades). Nesta seção, os aspectos trabalhados são o econômico e político, sem espaço para as questões religiosas.

Observamos que em todos os livros da série, os aspectos religiosos são deixados de lado. Quando abordados, são abordados muito superficialmente. Das possíveis oportunidades, dentro do conteúdo, o professor ou a professora deve levantar debates, fazer pesquisas, expor o tema, independentemente do livro.

A APLICABILIDADE DA LEI N. 10.639/2003

A Lei n. 10.639/2003 versa sobre a inserção do estudo da História da África e cultura afro-brasileira e as resistências que percebemos em nossa prática, na abordagem sobre o que se refere ao continente. Ora por estranheza, desconhecimento e discriminação, em sala de



aula observa-se uma recusa constante, uma negação por este conteúdo e esse diagnóstico é visível, vindo de professores ou estudantes.

Dispõe a lei 10.639/2003 em seu artigo 3º:

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004 (BRASIL - DCN, 2004, p. 32).

O conteúdo exige que o professor tenha conhecimento e formação específica, o que ainda não observamos na prática essa realidade. Na prática, a discriminação racial é retratada nos conteúdos que são abordados nos livros didáticos, a exemplo do que apresentamos com a série *História: sociedade & cidadania*. A série se atém ao passado escravocrata e apenas aborda muito brevemente alguns aspectos e heranças da cultura afro-brasileira. Neste contexto, questões religiosas são deixadas de lado e o candomblé, sequer é mencionado nos livros.

Em geral, em nossas escolas os conteúdos de história brasileira contam apenas uma versão dos fatos históricos, pautada numa visão eurocentrista da descoberta de nosso país e do desenrolar da economia daquela época, apresentando a história do negro apenas por meio do negro escravo, do tráfico negreiro, um pouco das senzalas e muito pouco ou quase nada do modo de vida e da ascendência africana (COUTINHO *et al.*, 2008, p. 76).

É preciso entender que a história dos afrodescendentes vai além de um passado escravocrata. É preciso que se apresente em temas e textos, o protagonismo, valorizando aspectos históricos, culturais, religiosos, econômicos, sociais, intelectuais. E isso ainda está muito aquém do ideal.



Primeiramente, é necessário que os profissionais da educação superem o racismo e o preconceito para abordarem o tema da religiosidade afro-brasileira, visto que ainda se percebe no dia a dia a permanência de discursos discriminatórios que foram perpassados ao longo de nossa história cristã. Essa característica faz com que muitos da área da educação ainda considerem a religião africana uma prática demoníaca e profana, desconsiderando o seu verdadeiro valor de relações de permanências, resistências, mudanças, históricas.

A implementação da lei teve seu fator positivo, pois despertou em nós a importância de se levar para sala de aula conteúdos não abordados. Também detectou a dificuldade dos professores para abordar o tema e a necessidade de investimentos na formação desses profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso começar a pensar a escola como produtora de conhecimentos mais igualitários. Isso pode ser feito por meio de um olhar real para a comunidade e os estudantes. A escola tem que se perguntar e questionar os seus alunos: “o que eles sabem?”. Não tem que perguntar o que não sabe, mas o que ele sabe e, a partir disso, construir novos conhecimentos.

As religiões de matriz africana foram incorporadas à cultura brasileira desde há muito, quando os primeiros escravizados desembarcaram no país e encontraram em sua religiosidade uma forma de preservar suas tradições, idiomas, conhecimentos e valores trazidos da África.

O espaço escolar também educa. Nessa perspectiva, ele tem peso no combate ao racismo. Deve-se olhar, por exemplo, para as imagens e referências que ocupam as paredes da escola, as referên-



cias religiosas, e se a oração do Pai Nosso ainda é feita como se fosse universal. Das paredes até os recados priorizam o grupo branco como referência. Há muitas referências cristãs pelas escolas, isso é uma linguagem, é uma composição de espaço, é uma referência de uma cultura em detrimento de outra.

E assim como tudo que fazia parte deste universo, tais religiões, apesar de sua influência e importância na construção da cultura nacional, também foram perseguidas e, em determinados momentos históricos, até proibidas. Atualmente, os ataques mais expressivos às religiões de matriz africana vêm das chamadas religiões 'neopentecostais', que comumente as rotulam de 'culto aos demônios', 'crendices' e 'feitiçarias'.

Toda essa ignorância com relação a essas culturas gera um ambiente propício para intolerância, proporcionando sofrimento aos praticantes e a todos aqueles/as que fazem parte da população negra, que têm o seu direito de pertença e identidade racial muitas vezes negado em função do racismo.

Espera-se que a leitura deste artigo seja útil e tenha ajudado os leitores a perceber a mistura de etnias existente no Brasil e que a maioria das crenças são frutos dessa mistura. Que possam reconhecer e valorizar a diversidade humana, partindo de um processo de conhecimento e respeito de nossas identidades culturais, com o intuito de resgatar e fomentar atitudes individuais e coletivas contra o preconceito e a favor do respeito às diferenças.

REFERÊNCIAS

BASTIDE, Roger. *As religiões africanas no Brasil: contribuição a uma sociologia das interpretações de civilizações*. São Paulo: Pioneira, 1971. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais).





_____. *O candomblé da Bahia*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BENISTE, José. Òrùn Àiyé: o encontro de dois mundos: o sistema de relacionamentonagô-yorubá entre o céu e a Terra. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese de doutorado em História Social, Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1993.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História, Sociedade & Cidadania - Caderno De Atividades - 6º Ano*. São Paulo: FTD, 2019.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História, Sociedade & Cidadania - Caderno De Atividades - 7º Ano*. São Paulo: FTD, 2019.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História, Sociedade & Cidadania - Caderno De Atividades - 8º Ano*. São Paulo: FTD, 2019.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História, Sociedade & Cidadania - Caderno De Atividades - 9º Ano*. São Paulo: FTD, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SEF, 2004.

CARDOSO, Odimar. Para uma definição de didática da história. *Revista Brasileira de História*. v. 28, nº 55, p. 153-170. São Paulo, 2008.

COUTINHO, Ana Cecília Porto Cunha *et al.* Raça, etnia e a escola: possibilidades de Implementação da Lei 10.639/03. *Cadernos de Pedagogia*, ano 2, v. 2, n. 4, ago.-dez./2008, p. 74-85.

LIMA, Adriana Luzia. *Filhos-de-santo, história e candomblé: narrativa e experiência do Xangô em Alagoas*. Dissertação (mestrado em História). Maceió, Universidade Federal de Alagoas, 2016.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. Manuais didáticos e a formação da consciência histórica. *Educar*, Especial, p. 73-92. Editora UFPR. Curitiba, 2006.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. In: NOGUEIRA, Oracy. *Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais*. São Paulo, T.A. Queiroz, 1954-1985.

PINTO, Regina Pahim. A representação do negro em livros didáticos de leitura. *Cadernos de Pesquisa*, 63, novembro, pp. 88-92, 1987.

PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos orixás*. São Paulo: Companhia das letras, 2001. 590p.

RAMOS, Arthur. *O negro brasileiro*. Rio de Janeiro: Graphia, 2001.

RODRIGUES, Raymundo Nina. *Os africanos no Brasil*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

RÜSSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectiva a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*. v. 1, n. 2, p. 7-16, Ponta Grossa, PR. jul.-dez. 2006. XAVIER FILHO 2021 citado na pág. 168



SUMÁRIO

16

José Olímpio Ferreira Neto

A LUTA DE MADAME SATÃ PELO DIREITO DE RECONHECIMENTO



INTRODUÇÃO

O universo da Capoeira guarda personalidades afrodescendentes que se destacam no cenário brasileiro como revolucionários que se opõem ao sistema imposto pelo colonizador, entre eles, está João Francisco dos Santos, que ficou mais conhecido, nas ruas da Lapa, pela alcunha de Madame Satã. Esse apelido foi dado em alusão a uma de suas fantasias carnavalescas (DURST, 2005).

João, nascido em Glória do Goitá, em Pernambuco, no dia 25 de fevereiro de 1900, era um homem negro, trabalhador, pobre, artista, pai, homossexual e travesti que se tornou lenda viva em sua época. Foi um dos capoeiristas valentões que viveu no século XX, na cidade do Rio de Janeiro, onde foi morar em 1907 e lugar onde faleceu em 12 de abril de 1976. É notório que essa personagem apresenta vários marcadores de discriminação, enfrentando desafios em sua vida cotidiana para ter assegurado o seu direito de reconhecimento. Neste cenário, o objetivo deste trabalho é analisar criticamente, sob uma abordagem qualitativa, a história de vida de Madame Satã, que passou sua existência lutando contra o preconceito de sua cor e sexualidade. É uma personagem que não aceitou a máscara silenciadora de Anastácia (KILOMBA, 2019) e se recusou a aceitar a opressão de uma história única (ADICHIE, 2012), em uma sociedade estruturalmente homofóbica, machista e racista.

Esse texto é motivado por uma luta coletiva, quando se encontra instalado no Brasil, um governo que tenta apagar as memórias e identidades sociais. O presidente da Fundação Nacional Palmares – FNP, Sérgio Camargo, tentou retirar o nome dessa personagem afro-brasileira da lista das Personalidades Negras, que reúne nomes representativos já apontados pela instituição e reconhecidos amplamente. No entanto, uma decisão judicial reverteu essa ação arbitrária do presidente da FNP (JUSTIÇA..., 2021).



S U M Á R I O

Neste contexto, esta pesquisa encontra uma justificativa político-social pela representação simbólica deste homem que passou uma vida lutando pelo seu direito de reconhecimento. Vítima recorrente de preconceitos, envolveu-se em vários conflitos com a justiça, que o fez passar boa parte de sua vida na prisão. Brigava com a polícia e não se submetia às opressões oriundas de uma sociedade patriarcal. Assim, lutava diuturnamente contra homofobia, racismo e outras formas de opressão que recaíam sobre sua pessoa.

A teoria do reconhecimento de Honneth (2003) se estrutura na luta dos indivíduos em serem reconhecidos, em busca de construir significados em sua comunidade. Na sociedade hodierna, essa busca por reconhecimento passa ser enfatizada, pois os dispositivos silenciadores não são mais tão eficazes para conter as lutas sociais. As minorias passaram a se organizar em grupos que desenvolvem propostas que questionam a realidade e resistem às opressões. Desta forma, personagens como Madame Satã têm um papel relevante de fortalecimento destas lutas, dando voz para que, conforme Spivak (2010), possa o subalterno falar, indo de encontro às Necropolíticas que, para Mbembe (2020), são encampadas pelo Estado.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa se pauta por uma abordagem qualitativa, evidenciando a relação entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito na construção de significados sociais (CHIZZOTTI, 1995). Nesse sentido, o uso de material bibliográfico foi fundamental para desenvolver as reflexões e construir uma narrativa que destaca uma personagem que em vida afirmou o seu espaço de reconhecimento, mesmo que tenham tentado silenciá-la. Segundo Lakatos e Marconi (1991), o estudo bibliográfico traz a possibilidade do pesquisador(a) entrar



S U M Á R I O

em contato com um número significativo de informações, a exemplo de publicações avulsas, revistas, livros, jornais, monografias, artigos acadêmicos além de meios de mídia e audiovisuais.

Durst (2005), em seu pequeno livro, narra a história de vida de Madame Satã e apresenta outras obras fundamentais para compreender essa personagem. Parte delas é de fácil acesso, outras estão esgotadas pela baixa tiragem, entre elas, é preciso destacar Memórias de Madame Satã, de Sylvan Paezzo, de 1972, a qual não foi possível analisar neste trabalho. No entanto, foi possível encontrar algumas amostras para uma breve análise do material que dialoga com as categorias apresentadas. Entre os trabalhos encontrados, pode ser destacada a pesquisa de Rodrigues (2011; 2013a; 2013b; 2014), que realiza um estudo documentado em uma série de artigos acadêmicos, além de um livro, nos quais analisa materiais que apresentam resquícios, registros ou rastros da história de vida de Madame Satã. Nesta busca por material, foi possível verificar, a partir da coleta de fontes diversas, que há sobre essa personagem, publicações tais como livros, artigos, quadri-nhos, cordéis, entrevistas em revistas e jornais, além de uma produção cinematográfica de destaque internacional, entre outros registros audiovisuais e escritos. A pesquisa exploratória (GIL, 2008) permitiu o contato com uma bibliografia e outros materiais que apresentam a biografia de Madame Satã, a exemplo de Ferrari (2020), Alvim (2019), Duarte Filho (2018), Piza, Guimarães e Sargolo (2017), Bussinger (2011), Mariano (2010), Aïnouz (2002), Aguiar e Shimamoto (2002; 1986).

A análise crítica e discussão desse material bibliográfico será pautada pela leitura de autores como Adichie (2012), Honneth (2003), Kilomba (2019), Mbembe (2020) e Spivak (2010), por meio de categorias a exemplo de história única, silenciamento, reconhecimento, povos subalternos e necropolítica.



S U M Á R I O

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A biografia de Madame Satã pode ser encontrada em diversos tipos de fontes, entre elas, é possível apresentar algumas, tentando, ao mesmo tempo, construir um texto narrativo da trajetória de vida dessa personagem que carrega diversos marcadores de opressão social. A narrativa de Chimamanda Adichie aponta para inexistência de uma história única (POR... 2013). Nessa perspectiva, é fundamental eleger personagens que se contraponham aos estereótipos que tentam homogeneizar os sujeitos, forjados como frutos de preconceitos. Em seu discurso, Adichie (2012) afirma, mesmo sendo uma africana, que sua experiência apresentava os reflexos de uma história de colonizadores, em suas palavras: “Quando nós rejeitamos uma única história, quando percebemos que nunca há apenas uma história, sobre nenhum lugar, nós reconquistamos um tipo de paraíso” (P). A história de Madame Satã convida as pessoas a ouvir outra história que se opõe ao olhar do colonizador, uma narrativa de resistência e luta por reconhecimento.

João nasceu no Nordeste, em Pernambuco, em 1900, mas logo veio para o Rio de Janeiro, em 1907. Criado em uma família de 17 irmãos, passou a adolescência envolvido em delitos, algo que atravessaria toda sua vida. Ele também trabalhou durante a sua vida em diversas atividades, tais como segurança, garçom e cozinheiro, mas se realizava em suas atuações artísticas. Ainda assim, envolveu-se em muitas brigas, pois o seu temperamento forte não aceitava as formas de opressão contra sua pessoa (FERRARI, 2020).

A teoria do reconhecimento de Honneth (2003) é dividida em três âmbitos, a saber, o Amor, o Direito e a Solidariedade. O Amor é uma esfera que se realiza na dimensão intersubjetiva, é a forma mais elementar de reconhecimento. Constitui-se como um princípio integrador intrínseco às relações emotivas que se desenvolvem nas



relações íntimas de amizade e familiar. Por sua vez, a esfera do Direito ocorre a manifestação do reconhecimento das individualidades. É nesta dimensão que os conflitos são acirrados, pois é concebida a adjudicação de direitos que podem entrar em choque. Por fim, a esfera da Solidariedade, baseada na orientação de valores, os quais podem ser articulados por qualquer membro social, movidos por relações simétricas, no intuito de auxiliar o grupo e, conseqüentemente, ter suas qualidades reconhecidas pelos demais.

Essas três esferas de reconhecimento humano, Amor, Direito e Solidariedade, concebidas por Honneth (2003), implicam na autorregulação prática dos sujeitos que culmina no autorrespeito, na autoconfiança e na autoestima. No entanto, quando há um desrespeito em relação a alguma dessas esferas gera conflitos que desencadeiam em lutas sociais. A ruptura dessas dimensões ou o falseamento delas ocasiona a luta por reconhecimento para que a experiência do desrespeito possa ser rechaçada. É notório, na trajetória de Madame Satã, a ruptura dessas estruturas, pois mesmo que tentasse se enquadrar no sistema, era expurgado por conta dos seus marcadores de opressão. Irredutível, atacava seus opressores com armas ou com as habilidades de capoeirista que era.

O filme Madame Satã, estrelado por Lázaro Ramos, trata da personagem que dá nome ao filme. A narrativa do filme se passa no Rio de Janeiro, entre os anos de 1920 e 1940. Além da vida de João Francisco, a Madame Satã, o filme também narra a vida de Laurita e Tabu, que viviam juntos. Os companheiros de João ganhavam a vida com a prostituição, ambos eram seus subordinados. João, na visão do cineasta, queria ser reconhecido e famoso, viver uma trajetória artística. Tentou se inserir nesses espaços, chegando a ganhar um concurso de fantasias, que lhe deu o apelido de Madame Satã, em 1942, no Bloco Caçadores de Veados, no Rio de Janeiro (AÏNOUZ, 2002).



S U M Á R I O

Mariano (2010) traz uma análise comparativa dos cartazes, nacional e internacional, material de divulgação da obra de Aïnouz (2002), apontando o material gráfico nacional como arte mais adequada à representatividade da personagem ao contrário do material divulgado no exterior, que obscurece sua natureza. Abaixo, é possível visualizar o cartaz, material gráfico de divulgação no Brasil, logo em seguida, parte da análise de Mariano (2010), enfatizando cores, gestualidade, movimento e outros elementos que remetem a simbolismos afro-brasileiros constituidores de identidades.

Figura 01 - Cartaz do Filme Madame Satã.



Fonte: Disponível em: <http://portal.pmf.sc.gov.br/entidades/bmpbf/index.php?pagina=notpagina&noti=5594>. Acesso em: 02 jul. 2021.

Enfatiza que a produção cinematográfica e o material de divulgação estão intrinsecamente ligados, promovendo uma experiência estética que transcende a sala de projeção. Ao analisar o cartaz, Mariano (2010, p. 9-10) afirma que:

Sem muita dificuldade, podemos verificar uma conexão entre o cartaz nacional e o filme em diferentes aspectos. Boa parte do cartaz nacional, criado em um formato incomum - quadrado

ao invés de retangular - é tomada pela imagem da cabeça de uma pessoa negra, provavelmente um homem - que após assistir ao filme identificamos como o ator Lázaro Ramos - com a boca entreaberta em aparente êxtase. [...] a atitude hedonista da pessoa, sobre um fundo vermelho vibrante, indica uma temática sexual, mas a ausência de outras partes do corpo desfaz qualquer ilusão de se tratar de um filme pornô. [...] o uso do vermelho, a raça negra da pessoa fotografada, a pose sexualizada, o desfoque pelo movimento e o nome Satã, que parecem evocar, nesses atributos, um arquétipo específico e poderoso da cultura e religiões afro-brasileira.

Duarte Filho (2018), por sua vez, traz uma análise fílmica que aponta a obra de Aïnouz (2002) como um artifício para construir uma estética de novas formas de vidas *queers*. Assim, analisa cenas do filme por meio da performance do espetáculo, evidenciando corpos desviantes e estigmatizados com potencial de criação de novas estéticas e novos afetos.

Na obra de Aïnouz (2002), é possível observar, ainda, vários momentos de silenciamentos perpetrados por pessoas brancas. Ofensas gratuitas, algumas das personagens opressoras tentam humilhá-lo, colocá-lo à margem, mostrando que o seu lugar não é ao lado delas, mas em um lugar de inferioridade. São silenciamentos perpetrados de forma explícita ou velada, mas independente da forma, causam trauma negam o reconhecimento dos indivíduos.

Bussinger (2011) propõe algumas reflexões sobre o corpo, o gênero e a linguagem a partir da análise do filme *Madame Satã*, de Aïnouz (2002). Para isso, lança foco no personagem central, evidenciando o processo de transformação da identidade de João Francisco para *Madame Satã*. Então, a partir da análise de discurso, analisa o material fílmico, a partir de quatro categorias encontradas, a saber: o macho, a musa, a travesti e o marginal. Por fim, conclui que os corpos e os discursos se conectam e produzem identidades que des-toam da matriz heteronormativa.



S U M Á R I O

Kilomba (2019) apresenta uma analogia sobre a Máscara de Anastácia, na qual, a máscara que Anastácia era obrigada a usar, representa o colonialismo e a boca se constitui em um lugar de silenciamento e tortura. Como a boca simboliza o instrumento de fala, ela se constitui como o órgão da repressão do racismo. Assim, é perceptível, em uma sociedade que reflete imagens coloniais, a expressão da branquitude, espaço para brancos, no qual o seu padrão é reproduzido de forma consciente ou não. A máscara de Anastácia simboliza uma imagem que representa os dispositivos de repressão racial, de silenciamento que passa a ser normalizado, ficando difícil, mas não impossível, escapar desses padrões.

Aguiar e Shimamoto (2002; 1986) são autores de revistas em quadrinhos, com traços em preto e branco, nos quais Madame Satã está representada. As histórias trazem a personagem envolvida numa trama política e fictícia. Assim, imprimem uma estética politizada à personagem. Alvim (2019), em sua literatura de cordel, narra a vida desse valentão da capoeiragem carioca, marcando o fim de um período da história da capoeira e início de outro. Assunção (*in* ALVIM, 2019, p. 2) apresenta o cordel que foi feito para o projeto CapoeiraHistory.com, nas seguintes linhas:

Ao mesmo tempo, Madame Satã representa muitas das contradições da sociedade em que vivia. Foi praticamente escravizado quando menino e teve que sobreviver nas ruas e também nos presídios, onde passou parte de sua vida atribulada. Sua orientação sexual (gostava de homens e tentou uma carreira artística vestindo-se de mulher no palco) o expôs a abusos constantes no ambiente homofóbico em que vivia. Como explica na sua autobiografia, muitos homens não conseguiam aceitar que uma “bicha” fosse também um valentão. Daí a constante provocação por parte de homens heteronormativos, muitos deles policiais, resultando em brigas repetidas e muita perseguição. Assim, Madame Satã tornou-se um herói, já na década de 1970, para a mídia alternativa como o Pasquim e para alguns capoeiristas impressionados por suas façanhas.



S U M Á R I O

É possível observar os resquícios do regime escravocrata que legou o preconceito estrutural (ALMEIDA, 2019). A sociedade brasileira está pronta para gozar da herança afro-brasileira quando o prazer está em cena, mas rejeita o êxito de seus descendentes, quando são figuras de destaque social.

Ferrari (2020) em artigo para a revista *Aventuras na História*, disponível *on-line*, relata que Madame Satã dividia o seu tempo entre os palcos e a prisão, tornando-se um símbolo LGBT na noite do Rio de Janeiro. Para o jornal *O Pasquim*, chegou a afirmar que suas brigas costumeiras com militares eram oriundas de sua origem e características, marcadores sociais de discriminação, era uma pessoa negra, pobre e homossexual. Esses marcadores são características dos povos subalternizados, que segundo Spivak (2010), correspondem àqueles inferiorizados econômica, social e politicamente pela visão colonizadora e patriarcal. Nesta categoria, enquadram-se as minorias, tais como homossexuais, pobres, negros e mulheres. João não aceitava esse tratamento discriminatório e reagia com violência, por meio de golpes de capoeira, a qualquer ato de violência dirigido a ele. É notório o comportamento de figuras que representam o Estado agirem arbitrariamente, usando o poder como fundamento para encetarem uma necropolítica contra os povos subalternizados. Esses agentes, conforme Mbembe (2020), legitimados pelo Estado, se arvoram de poder, para decidir arbitrariamente, contra qualquer decisão constituída, quem pode viver e quem deve morrer.

Piza, Guimarães e Sargolo (2017), a partir de uma análise do filme de Aïnouz (2002), investigam o disciplinamento da homossexualidade e da raça no espaço urbano do Rio de Janeiro. Madame Satã foi um personagem real e, ao mesmo tempo, mítico da malandragem carioca. Seus marcadores de opressão o levaram a um comportamento de resistência, marginalizado e, ao mesmo tempo, tornou-se uma personalidade relevante para o contexto de higienização e práticas



repressivas. Dessa forma, reverberou sobre si, os resquícios de um sistema opressor, que escravizava o homem, que apesar do sistema legal determinar a liberdade, ainda haveria anos para adaptação à nova realidade, construindo um sistema de punição à raça, sexualidade e outras categorias aderentes. Esse sistema enceta uma necropolítica (MBEMBE, 2020) que sentencia à morte quem não se enquadra.

Desta forma, é relevante destacar que a trajetória de Madame Satã, com base em Honneth (2003), caracteriza-se como uma luta por reconhecimento, tendo em vista que há rompimentos, sobretudo na esfera do direito. Aproveitando das histórias que contavam sobre ele, auto constituiu-se como uma lenda, no intuito de se livrar das agruras da vida. Os marcadores de opressão que carregava são ressignificados no intuito de garantir sua sobrevivência.

Como resultados parciais, é possível pensar uma estética politizada de Madame Satã. O corpo também é um elemento recorrente no desenvolvimento das obras apresentadas. A personagem carrega o estigma social do excluído expresso por diversos marcadores. Evocar a história de vida dessa personagem por meio de suportes de informação como cordéis, livros, filmes, revistas, entre outros veículos, é uma forma de luta por reconhecimento, não só da personagem, mas das coletividades e de minorias que trazem marcadores próximos a ela.

CONCLUSÃO

Ao final deste trabalho, é adequado afirmar que essa construção narrativa da história de vida de João Francisco dos Santos, Madame Satã, colabora para as lutas do direito de reconhecimento de minorias. Foi possível constatar, por meio da pesquisa exploratória, um rol de obras que narram a história de vida dessa personagem. Ao imergir no estudo bibliográfico, ficou notório que essa personagem é detentora de



variados marcadores sociais que impunham opressões diversas sobre sua existência, tendo que passar anos encarcerado por conta de crimes que cometeu em respostas às violências perpetradas à sua existência.

Esse trabalho fomenta a discussão sobre essas memórias subalternas, enfatizando identidades de minorias que precisam ser destacadas para o fortalecimento das vozes da diversidade em meio à sociedade brasileira. Além disso, o material encontrado foi diversificado, podendo gerar análises dos suportes de informação. No entanto, é notória a recorrência, nos textos encontrados, à análise do filme de Aïnouz (2002). Isso pode evidenciar a importância de obras cinematográficas para reavivar personagens sociais.

O caminho metodológico traçado nessa pesquisa se adequou à peculiaridade do objeto, tendo em vista o sujeito desta narrativa não estar mais presente fisicamente nesta dimensão, partiu para o Imaginário do Capoeira (CAPOEIRA, 1998), lugar no qual pode se confraternizar com outros nomes representativos da identidade afro-brasileira, tais como o capoeirista valentão Besouro, orixás e os velhos mestres da cultura. Por fim, a leitura das pesquisas apresentadas poderiam inspirar os capoeiristas a composições de cantigas que evoquem a personagem para a roda de capoeira, no intuito de fomentar as lutas sociais por reconhecimento e por direitos.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. *O perigo da história única*. 2012. Disponível em: <<https://youtu.be/EC-bh1YARsc>>. Acesso em: 03 set. 2020.

AGUIAR, Luiz Antônio; SHIMAMOTO, Júlio. *Cassino – Madame Satã*. Rio de Janeiro: Opera Graphica, 2002.

_____. *Nos tempos de Madame Satã*. Coleção Esparrelas do Brasil. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1986.



S U M Á R I O



SUMÁRIO

AIÑOUZ, Karim (Produtor/diretor). *Madame Satã*. [DVD]. Brasil: Lumière, 2002. 105 min.

ALMEIDA, Sílvia Luiz de. *Racismo Estrutural* (Feminismos Plurais). São Paulo: Pólen, 2019.

ALVIM, Victor. *As valentias de Madame Satã* (Literatura de cordel). Rio de Janeiro: Queima Bucha, 2019.

BUSSINGER, Rebeca. Corpo, gênero e identidade em Madame Satã. *Rev. psicol. polít.* vol.11, n. 21, p. 1-11, São Paulo, jun. 2011.

CAPOEIRA, Nestor. Besouro Cordão-de-Ouro nas terras do Imaginário da Capoeira. *Revista Capoeira*, p. 50, Brasil: Editora Candeia, 1998.

CHIZZOTI, Antonio. *Pesquisas em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1995.

DUARTE FILHO, Ricardo. Madame Satã e o artifício como construção estética de novas formas de vida. *Bagoas*, n. 18, p. 250-279, 2018.

DURST, Rogério. *Madame Satã: com o diabo no corpo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2005.

FERRARI, Wallacy. Madame Satã, o transformista que abalou a sociedade carioca do século XX. *Aventuras na História*. 11 ago. 2020. Disponível em: <<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/madame-sata-historia-secul-o-20.shtml>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2008. GREEN, James N. O Pasquim e Madame Satã, a “rainha” negra da boemia brasileira. *Topoi*, v. 4, n. 7, jul./dez. 2003. p. 201-221

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Ed 34, 2003.

JUSTIÇA recoloca Marina Silva, Benedita e Madame Satã na lista de personalidades negras. *Mais Goiás*. 18 mar. 2021. Disponível em: <<https://www.emaisgoias.com.br/justica-recoloca-marina-silva-benedita-e-madame-sata-na-lista-de-personalidades-negras/>>. Acesso em: 01 jul. 2021.

KILOMBA, Grada. *Memórias de Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora de Livros Cobogó, 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 1991.

MARIANO, Walter. Duas faces para o filme Madame Satã: uma análise comparativa dos projetos gráficos de seus cartazes. *Anais...VI ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura*. Salvador: UFBA, 2010.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo: N-1 Edições, 2020.

PAEZZO, Sylvan. *Memórias de Madame Satã*. Rio de Janeiro: Lido, 1972.

PIZA, Evandro; GUIMARÃES, Johnatan Razen; ARGOLO, Pedro. Quem quer ser Madame Satã? Raça e Homossexualidade no Discurso Médico Legal da Primeira Metade do Século XX. *Direito e Práxis Revista*, v. 8, n. 1, Rio de Janeiro, 2017. p. 229 – 261

POR Dentro da África. *O perigo de uma história única por Adichie Chimamanda*. 2013. Disponível em: <<http://www.pordentrodaafrica.com/cultura/o-perigo-de-uma-historia-unica-por-chima-manda-adichie>>. Acesso em: 03 jun. 2021.

RODRIGUES, Geisa. Madame Satã desconstruindo a cena. *Terceira Margem*. n. 24, janeiro/junho, Rio de Janeiro, 2011. p. 139 – 160

_____. *As múltiplas faces de Madame Satã: estéticas e políticas de corpo*. Niterói: Editora da UFF, 2013a.

_____. Madame Satã no Pasquim: o “resgate” de um corpo malandro. In: *Revista Contracampo*, v. 26, n. 1, ed. abril, ano 2013. Niterói: Contracampo, 2013b. p. 53 – 70

_____. Madame Satã: a potência de um corpo em cena. *Estudos da Língua(gem)*. v.12 n.1, p. 175-193, 2014.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.





17

Rafaele da Costa Oliveira
Basílele Malomalo
Dário Daniel Artur
Ana Caroline Leite de Aguiar

FOME E (IN) VISIBILIDADE:
insegurança alimentar
e nutricional da população
negra em fortaleza Ceará

INTRODUÇÃO

O temático saúde da População Negra organizado pela Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ em parceria com o Ministério da Saúde, apresenta algumas reflexões sobre a história da população negra no Brasil, o temático discute que a história da população negra é marcada pela desigualdade e resistência de muitos sujeitos. A chegada do negro ao Brasil iniciou no século XVI, por meio do tráfico transatlântico de mulheres e homens negros/as, escravizados/as e oriundos de várias regiões do continente africano, para trabalharem em lavouras de plantação de cana-de-açúcar e engenhos no período colonial. Além disso, eram submetidos ao trabalho escravo e forçado, eram roubados desses sujeitos o direito de manter seus vínculos familiares, tradições culturais, a liberdade e outros, sendo lhes impostos outros modos de vida. Todo esse processo não aconteceu sem a resistência, os quilombos constituíram estratégias e lutas em oposição ao sistema escravocrata (BRASIL, 2016).

A abolição oficial da escravatura no Brasil ocorreu somente em 1888, durante o período do Brasil imperial, tendo em conta que a população negra no Brasil viveu por mais de três séculos sob o regime escravo no país. Apesar disso, mesmo após a abolição e do reconhecimento da grave violência que esses sujeitos sofreram, negros/as continuam vivenciando em dias atuais a invisibilidade e exclusão social e de acesso a vários bens no Brasil (BRASIL, 2016).

Consoante o pensamento de Borret *et al.*, (2020) é a partir da abolição da escravatura em 1888 e da proclamação da República em 1889, que os negros deixaram a condição de escravizados e começaram a vivenciar a marginalização social e sendo negados o seu direito à cidadania. Após a abolição algumas ações e políticas estatais de manter o negro na condição sub-humana, sem acesso e direitos a ter-



ra, trabalho e educação. Com a República passou-se a contar com o aparato dos sistemas punitivista prisional para torná-los, mesmo que com direito de viver livres da escravização, presos a uma estrutura social que os condicionam à marginalidade. Nesse contexto, as políticas migratórias, privilegiavam a vinda de europeus para o Brasil com a garantia de acesso a terras e trabalhos, que tinha como um de seus objetivos embranquecer a população, algo visto no século XX, como uma possibilidade para o desenvolvimento do país, pois os negros, eram considerados como uma raça inferior e que dificultariam a construção de uma nação brasileira civilizada e moderna.

No Brasil o racismo nasce associado à escravidão, porém é após a abolição que ele se estrutura como discurso, a partir de teses de inferioridade biológica dos negros, se revela no país como matriz para a compreensão do desenvolvimento nacional. Asteorias sobre o racismo, estão largamente difundidas na sociedade brasileira e o projeto do branqueamento prevaleceu até os anos 30 do século XX, quando foram então substituídas pela então chamada ideologia da democracia racial. Nesse novo cenário, a valorização da miscigenação e do mulato, continuam viabilizando a propagação de um ideal de branqueamento como projeto pessoal e social JACCOUD, 2008).

A crítica só ganhou repercussões nas últimas décadas do século XX, quando a discriminação como prática social sistemática, passou a ser denunciada pelo movimento negro, ou seja “somou-se às análises sobre as desigualdades raciais entendidas não como simples produto de históricos acúmulos no campo da pobreza e da educação, mas como reflexos dos mecanismos discriminatórios” JACCOUD, 2008, p. 45).

Diante das reflexões apresentadas anteriormente em âmbito nacional, destacam-se algumas reflexões sobre a presença da população negra no Estado doCeará.



O relato da ausência da população negra no Estado do Ceará se liga como determinante da construção histórica, social e intelectual, um pensamento ainda difícil de combater, fundamentado no mito “Terra da Luz”, que referência o pioneirismo nacional do movimento abolicionista cearense e a libertação dos escravos na cidade de Redenção Ceará, no ano de 1884. É comum fazer referência ao protagonismo dos abolicionistas, porém desfavorecendo a participação da população negra nas lutas em sua constituição. Ao que tudo indica, para os abolicionistas a “libertação” era importante, porém não tanto. Nessa conjuntura, foi promovido ainda de forma escassa a presença da população negra nas campanhas em prol da abolição, criando o imaginário de um escravo indiferente e carente de lideranças. Esse discurso é difundido pelos primeiros intelectuais vinculados ao Instituto Histórico do Ceará, para tal fim, foi “pequeno o número” de escravos negros na região, tornando-se de pouca a importância do negro na vida social da sociedade cearense. No nosso contexto social, o pensamento da ideia de ausência da população negra se reproduz até os dias atuais. Ainda é pouco debatido na academia local o processo do reconhecimento da identidade racial, em particularidade o da mulher negra que vivencia essa realidade em Fortaleza (HOLANDA, 2014).

O presente artigo intitulado como “Fome e (in)visibilidade: a insegurança alimentar e nutricional da população negra em Fortaleza Ceará” propõe um recorte de documentos, leis, dissertações, artigos, jornais e afins, para a construção de uma análise acerca da situação da (in) segurança alimentar e nutricional da população negra na cidade de Fortaleza Ceará. Justifica-se esta pesquisa pela necessidade de compreender a atuação das políticas públicas, diante da situação da fome da população negra na cidade, especificamente a população em vulnerabilidade social que se encontra em condições de moradias precárias e que precisam ser notadas pela sociedade e Estado. Nota-se que essa população é vista de forma invisibilizada e marginalizada pelo tecido social do racismo e preconceito em seus diversos formatos (OLIVEIRA, 2019).



SUMÁRIO

A partir desse pensamento, o objetivo deste estudo é compreender como o Estado e o município de Fortaleza, vem atuando na garantia do direito humano à alimentação adequada da população negra do município e quais políticas de Segurança Alimentar e Nutricional têm sido efetivadas para manter esse direito para essa população. Sabe-se que as Organizações Não Governamentais (ONGs) têm sido ativistas na luta pela alimentação da população de rua, em situação de vulnerabilidade social, porém busca-se responder a seguinte pergunta neste estudo: Como vem acontecendo a atuação das políticas públicas no município de Fortaleza na garantia da segurança alimentar e nutricional da população negra?

METODOLOGIA

No presente artigo a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e análise de documentos, ou seja, esta pesquisa tem como fundamentos a análise de outros estudos já desenvolvidos acerca do tema, aqui apresentado. Segundo Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa bibliográfica possui como característica um apanhado de informações acerca de um determinado tema que já foi trabalhado na literatura, ou seja, é um aprofundamento de um determinado assunto que através das bases de dados, tanto em pesquisas brasileiras quanto em internacionais, tenta obter como referência artigos, revistas, livros, teses, dissertações entre outros meios científicos que compõem uma pesquisa. Já a pesquisa de análise documental é entendida como fonte de coleta de dados, de documentos, escritos ou não, e de fontes primárias.

Entre os autores que discutem esse modelo de metodologia destaca-se o trabalho do autor Gil (2008, p. 50) que aponta:

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenô-



menos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço.

Após a escolha da metodologia para esta pesquisa deu-se início as buscas dos materiais selecionados para a construção do presente estudo. Os materiais analisados foram artigos, livros, *sítes*, teses e dissertações que após leitura e seleção, compuseram a pesquisa. As bases de dados escolhidas foram os periódicos eletrônicos *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); *Periódicos Eletrônicos em Psicologia* (PePSIC), Google Acadêmico. Utilizou-se nas mesmas bases de dados os seguintes descritores: “População Negra”; “Fome”; “Insegurança Alimentar e Nutricional” e “Políticas Públicas” Os critérios de inclusão dos materiais selecionados se deram a partir de obras na língua portuguesa, artigos dentro do intervalo do tempo estabelecido para esta pesquisa, dados públicos sobre a população negra de Fortaleza, entre outros estudos que abordavam o tema principal do trabalho. Já, os critérios de inclusão deram-se através das obras que fugiam do tema proposto, artigos em outros idiomas, e obras que não estavam dentro do intervalo de tempo estabelecido. Em seguida continuou-se a pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

Em *Relações Raciais e Desigualdade no Brasil* (2009) Santos descreve o cenário nacional nos últimos anos e traz algumas reflexões sobre as grandes e rápidas transformações ocorridas no âmbito econômico, político e social no Brasil, e aponta a desigualdade social ocasionada pelo caráter neoliberal e os impactos na exclusão de muitos brasileiros. A identidade nacional é fortemente marcada pelo sistema colonial e escravista com desenvolvimento da cultura patriarcal e etnocêntrica.



O Crescimento da populacional junto com o acelerado ritmo da urbanização nos séculos XIX e XX, tornou a sociedade mais complexa, porém a concentração de renda aprofundou-se, com isso, a desigualdade social jogou para a margem da sociedade a maioria da população em vulnerabilidade social e negra.

Segundo Romualdo e Campos (2019) apesar da maioria da população brasileira se declarar parda ou preta, são poucas as pesquisas que enfatizam a saúde da população negra e o direito da segurança alimentar e nutricional. Todos os silenciamentos justificam a reflexão, pois se nota que as políticas públicas de saúde e seus sistemas ainda não integram a garantia da saúde de homens e mulheres negros no país. Documentos oficiais, com destaque na Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, revelam que as políticas de equidade racial, partem da mobilização da própria população negra, que atua ativamente nas demandas e buscas pelas ações em saúde, na redução das desigualdades étnico-raciais e nos cuidados com os hábitos alimentares da população negra, cujas conquistas são recentes e evidenciam a atenção subalternizada tanto no âmbito da gestão pública, quando das reflexões acadêmicas que pouco abordam esse tema.

Diante do cenário atual da nova pandemia do novo coronavírus, os desafios para os países que apresentam maiores desigualdades internas se intensificaram. No Brasil as desigualdades têm cor, raça e etnia, além do país ser estruturado pelo racismo. Os homens e mulheres negras e negros são os que estão representados pelos indicadores negativos, com maior número de informalidade, com a limitação aos serviços das pessoas de acordo com a raça ou etnia, com remuneração salarial inferior e menor aposentadoria. Sendo também a população com menor rendimento médio domiciliar (SANTOS *et al.*, 2019).

Malomalo, Vaz e Medina-Naranjo (2020) ao discutirem sobre o impacto da Covid-19 na saúde da população negra, afirmam que são muitos os danos que a pandemia tem causado e que o governo



brasileiro, vem apresentando dificuldades para coordenar uma política de combate à doença e esses danos vêm impactando a vida da população brasileira e em particular dos grupos em situação de extrema vulnerabilidade social. Os autores discutem em seu estudo sobre o que se entende por população negra, discutem a relação entre a saúde da população negra e as políticas públicas no Brasil, assim como, os impactos que a Covid-19 traz para essa população.

Ainda com os autores Malomalo, Vaz e Medina-Naranjo (2020) os mesmos descrevem algumas reflexões de Lúcia Xavier, assistente social e presidente da organização da sociedade civil negra, a mesma vem corroborando com o pensamento de pesquisadores/as em Saúde da População Negra e afirma que a grande maioria dos casos de comorbidades, são ligados às questões sociais, tais como, falta de saneamento básico, condições precárias de moradias, agravos pela desigualdade racial, doenças, alimentação inadequada, que geram também doenças como diabetes e hipertensão arterial. Para além disso, está também o desmonte do SUS, sem o qual os negros terão maiores dificuldades em receber atendimento.

No Brasil, desde o Censo de 1991, o Instituto de Geografia e Estatística (IBGE) adotou como critério da autoclassificação segundo raça/cor da pele em cinco categorias, que são elas, branco, preto, pardo, indígena e amarelo. Desse convencionou-se chamar e denominar a população negra como um somatório de pretos e pardos, com a informação raça/cor foi possível incluir nas pesquisas do IBGE a representação da população negra brasileira, em diversos contextos, como no mercado de trabalho, economia e saúde.

Em uma pesquisa de Amostra de Domicílios do IBGE no ano de 2019, ficou evidente as taxas mais elevadas de informalidade no mercado de trabalho entre as mulheres e homens pardos e negros, como aponta na pesquisa a seguir:



No tocante ao recorte por raça/cor indica que é significativamente maior a participação da população ocupada preta e parda em ocupações informais (47,3%) quando comparada com os trabalhadores brancos (34,6%). Esse resultado do ano de 2018, que se mantém com pequenas oscilações ao longo da série, reflete desigualdades historicamente constituídas, como maior proporção dos trabalhadores pretos e pardos entre o segmento de trabalhadores sem carteira de trabalho assinada (SANTOS *et al.*, 2020, p. 227).

Segundo o Instituto de Pesquisa e Estratégias Econômicas do Ceará (2020) no ano de 2019, a população declarada de cor branca representa 27,2% da população residente, ao passo que a população declarada de cor preta era de 5,9% e a declarada de cor parda correspondia a 66,2%, segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios Contínua (PNAD C). Já no ano de 2013, essas estimativas eram, respectivamente, 29,4% (branca), 3,6% (preta) e 66,9% (parda). Esses três grupos respondiam por cerca de 99% da população cearense. Enquanto a participação das pessoas cearenses de cor preta cresceu 2,3 pontos percentuais, as pardas e brancas desapareceram em 2019 em relação ao ano de 2013. Já no ano de 2018, tanto a população declarada como de cor parda cresceu para 0,4, como a de cor preta cresceram com sua participação no Estado (IPECE, 2020).

Conforme os dados do IPECE (2020) no Estado do Ceará, apenas 53,1% dos domicílios tiveram acesso pleno e regular a alimentos, ou seja, foi apontada uma preocupação ou iminência da população sofrer restrição alimentar entre os anos de 2017 e 2018. A insegurança alimentar grave considerada como (fome) foi encontrada em 6,2% dos domicílios cearenses. O Estado do Ceará é o décimo segundo a apresentar maior preocupação em domicílios particulares permanentes com a situação de insegurança alimentar grave e é também o sétimo da região nordeste (IPECE, 2020).



S U M Á R I O

Ainda conforme o IPECE (2020) o Estado do Ceará e o Nordeste apresentam aumento de insegurança alimentar com a menor queda em pontos percentuais entre o Ceará, o Nordeste e o Brasil foram do Ceará com (-11,4), Nordeste (-12,2) e o Brasil (-14,1).

Em uma pesquisa de Oliveira (2019) sobre as Políticas Públicas para a População negra em Fortaleza Ceará a autora apresenta dados de uma entrevista com o Sergio Granja coordenador executivo da Coordenadoria Especial da Igualdade Racial (COPPIR) da Prefeitura Municipal de Fortaleza, em uma das perguntas apresentadas no trabalho da autora, trata-se de quais políticas públicas o município de Fortaleza dispõe para a população negra, em resposta o entrevistado Sergio Granja em suas falas, afirma que é um grande desafio para todas as cidades brasileiras, incluindo Fortaleza, garantir que as políticas públicas sejam efetivadas em sua plenitude, pois ainda necessita de regulamentação municipal da Política de Igualdade Racial e da sensibilidade por parte da secretária de educação da cidade, além da falta de recursos e de apoio para desenvolver projeto para a população negra de Fortaleza.

Em uma publicação do *site* da Nupens – USP sobre as reflexões da (in) segurança alimentar e nutricional no Brasil um olhar a partir da desigualdade racial, Nascimento (2020) enfatiza que a alimentação adequada e saudável, além de ser um direito humano assegurado pela Constituição Federal e políticas públicas, é também fundamental para a promoção da saúde e na prevenção de doenças crônicas não transmissíveis (DCNT), concerne em um direito básico do ser humano que necessita do acesso regular e permanente, socialmente de forma justa, a uma prática alimentar que precisa ser adequada aos aspectos biológicos e sociais de cada indivíduo (NASCIMENTO, 2020).

No país, a fome como uma temática política, é um produto histórico de desigualdade econômica e social, como: falta de saneamento básico, ausência de Estado, falta de terra para garantir o plantio para a



S U M Á R I O

sobrevivência, desemprego, empregotemporário/informal e outros, essas condições e outras como “esgotos a céu aberto” causam sinergismo entre parasitas e estado nutricional ocasionando em desnutrição crônica, sobretudo em crianças menores de cinco anos, vez que estão em fase de desenvolvimento. O desemprego resulta na incerteza e no medo de ser tomado pela fome e a morte (FREITAS; PENA, 2020).

O Guia de Segurança Alimentar e Nutricional define a SAN como a realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos em quantidade e qualidade suficiente, sem comprometer outras necessidades essenciais, tendo as práticas alimentares saudáveis, promotoras de saúde, e que respeitem a diversidade cultural, econômica e que sejam ambientalmente sustentáveis (MANCUSO, 2016).

De acordo com Mattos e Backes (2019) o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) é um direito humano fundamental. A alimentação é um direito universal que deve estar disponível a todos e todas. A Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) consiste no fortalecimento desse direito, contribuindo para a garantia do acesso e disponibilidade de alimentos de qualidade e em quantidade suficiente com fundamento no respeito e diversidade cultural e sustentabilidade. Quando não há o cumprimento dessas deliberações gera a insegurança alimentar e nutricional e a violação do direito humano à alimentação adequada, desrespeitando, assim, a dignidade humana. Continuando as autoras Mattos e Backes (2019) afirmam que quando as necessidades nutricionais não são atendidas, tanto na quantidade como na qualidade, se alcança um estado de insegurança alimentar com alguns danos psicológicos incorporados nesses contextos, desde uma preocupação comum em obter o alimento em um futuro próximo até uma preocupação em um nível mais que é a fome.

Mancuso (2016) ao discutir sobre o significado do Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA), afirma que as pessoas, pelo fato de terem nascido, possuem direitos inerentes à vida. Entre esses



direitos à alimentação adequada, que corresponde a uma alimentação que seja capaz de atender às necessidades sociais do indivíduo, e que considere a quantidade e qualidade dos alimentos e a diversidade microbiológica e tecnológica de alimentos a serem consumidos.

A Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006 que institui o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN) em seu art. 2º afirma a alimentação adequada, como, a alimentação adequada é compreendida como um direito de todo ser humano, inerente à dignidade da pessoa e indispensável para a realização dos direitos consagrados na Constituição Federal, devendo o poder público adotar as políticas e ações que se façam necessárias para promover e garantir a segurança alimentar e nutricional da população brasileira (BRASIL, 2006).

O Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – PLAN-SAN (2016-2019) apresentou entre as estratégias e metas para garantir a SAN identificar quais as localidades ou municípios urbanos e rurais, por meio da sociedade civil para as ações de inclusão do Cadastro Único da população negra, dos povos ciganos e dos povos de terreiro/comunidades de matriz africana e demais. Proporcionar no programa Bolsa Família a diminuição da pobreza (BRASIL, 2017).

Em Fortaleza o 1º Plano Municipal de Segurança Alimentar e Nutricional de Fortaleza PLANSAN 2018-2021, enfatiza a criação do Sistema Municipal de Segurança Alimentar e Nutricional e foi indicado para criação por meio da II Conferência Municipal de SAN. A proposição levou para a agenda municipal a necessidade de se pensar a SAN no município de Fortaleza Ceará como uma política pública, tendo como objetivo a criação do Sistema Municipal de Segurança Alimentar e Nutricional de Fortaleza. No dia 04 de dezembro de 2013, criou-se o Sistema Municipal de Segurança Alimentar e Nutricional do Município de Fortaleza, por meio da Lei nº 10.134/2013, e define as diretrizes e



parâmetros para a elaboração da Política e do Plano Municipal de Segurança Alimentar e Nutricional (PREFEITURA DE FORTALEZA, 2017).

Entre os objetivos do Plano estão promover a segurança alimentar e o etnodesenvolvimento dos povos e comunidades tradicionais, através do uso sustentável da biodiversidade, com foco na valorização da agrobiodiversidade e afins. Garantir que as comunidades tradicionais tenham acesso à terra, água e condições de cultivar alimentos relativos à sua cultura, implantar política de geração de renda para população negra, com foco na alimentação, respeitando a cultura afro-brasileira, implantar serviços de capacitação e qualificação para a população afrodescendente e comunidade de terreiro em Fortaleza, desenvolver políticas públicas para comunidades pobres e tradicionais, com vista à desigualdade social. Essas e outras ações encontram-se no PLANSAN Fortaleza (2018-2021).

No site da Prefeitura de Fortaleza em uma publicação dos catálogos de serviços sociais, estão alguns dos programas sociais que a prefeitura oferece para a “garantia” dos direitos aos programas de políticas públicas locais e nacionais, incluindo os serviços que incluem a segurança alimentar e nutricional, tais como: Acolhimento para pessoas em situação de rua, Benefício de Prestação Continuada (BPC), Bolsa Família, Centro de Convivência para Pessoas em Situação de Rua, Restaurante Popular.

Cabe destacar que mesmo o município ofertando serviços e ações de políticas públicas para a população de Fortaleza, existe as populações em camadas de vulnerabilidade social esquecidas pelo Estado que vêm sofrendo com a desigualdade social, racial, econômica e outros.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, analisamos as políticas públicas de Segurança Alimentar e Nutricional para a população negra em Fortaleza Ceará, foi realizado um levantamento bibliográfico acerca da população negra e das políticas públicas de Segurança Alimentar e Nutricional para essa população, além de discutir sobre a população negra e a luta pelos direitos à saúde e alimentação.

Buscou-se neste estudo discutir sobre os movimentos históricos da população negra no Brasil, o temático população negra (2016) apresentou algumas reflexões sobre a história da população negra e trouxe reflexões sobre a desigualdade social sofrida por essa população. Borret *et al.*, (2020) discutiu sobre o processo de abolição e as condições de vida da população negra durante o período colonial.

Santos (2009) discutiu sobre as desigualdades raciais no Brasil, as transformações ocorridas nos setores da economia, trabalho e no tecido social, e os impactos dessas mudanças nas vidas das populações em vulnerabilidade social e da população negra. Os autores Malomalo, Vaz e Medina-Naranjo (2020) apresentaram algumas considerações indispensáveis sobre a saúde da população negra e o que se compreende por população negra, as dificuldades na efetivação das políticas públicas em saúde para essa população.

Os dados do IPECE (2020) e do IBGE (2020) apresentaram levantamentos estatísticos sobre a população declarada como negra/parda no Ceará, as condições de trabalho dessa população. O Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – PLANSAN (2016-2019) apresentou algumas estratégias e metas para garantir a SAN nos municípios rurais e urbanos no país e descreveu as ações de inclusão para a população negra, povos ciganos, de terceiro e comunidades de matriz africana.



O 1º Plano Municipal de Segurança Alimentar e Nutricional de Fortaleza para os anos de 2018-2021 enfatizou a criação do Sistema Municipal de Segurança Alimentar e Nutricional, discutindo sobre a proposição do plano e os objetivos do plano em promover a segurança alimentar e nutricional da população negra de Fortaleza.

Em síntese podemos dizer que no Estado do Ceará junto ao município de Fortaleza possui dados estatísticos sobre a população auto-declarada como negra, para além dos dados existem também levantamentos de informações acerca das condições de vidas dessas pessoas que se encontra em um lugar de direitos negados e de invisibilidade por parte do Estado. Destacou-se nesse estudo a deficiência na construção de diálogos entre as políticas públicas de SAN, e as políticas públicas de saúde voltadas para a população negra.

Portanto, diante disso, enfatiza-se que a população negra, a população em situação de rua e que mora em comunidades periféricas no município de Fortaleza, são as que mais sofrem com a insegurança alimentar e nutricional, foi observado também que o Estado do Ceará e o município de Fortaleza precisam articular mais ações e políticas públicas para essa população, notou-se também que o racismo, o preconceito, a discriminação e a vulnerabilidade social, são também fatores relacionados com a insegurança alimentar e nutricional dessa população. Apesar do município de Fortaleza contar com programas de políticas públicas nacionais, tais como: Bolsa Família, Centro de Assistência Social, Refeitório Social, Programa Nacional de Alimentação Escolar entre outros, o município precisa pensar em políticas públicas que sejam mais efetivas na luta pelo direito humano à alimentação adequada para todos.



REFERÊNCIAS

_____. Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006. *Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, SISAN, com vistas a assegurar o DHAA e dá outras providências*. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Saúde. *Temático Saúde da População Negra*. Brasília, Editora MS, 2016

BORRET, Rita Helena *et al.* Reflexões para uma Prática em Saúde Antirracista. *Rev. bras. educ. Med.* Brasília, v.44, supl.1, e 148, 2020. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100550220200005000804&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 de mar. 2021.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Agrário. *Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – PLANSAN 2016-2019*, Brasília, 2017.

CÂMARA INTERMINISTERIAL DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL. *II Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – PLANSAN 2016-2019*, Brasília, 2018.

FREITAS, Maria do Carmo Soares de; PENA, Paulo Gilvane Lopes. Fome e Pandemia de Covid-19 no Brasil. *Rev. Tessituras*. v.8, n.1, Pag. 35-40, Pelotas, Rio Grande do Sul, 2020. Disponível: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/tessituras/article/download/18903/11448>>. Acesso em: 01 de jul. de 2020.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo. Editora: Atlas, 2008. p.50

HOLANDA, Cristina Rodrigues. Museu do Ceará: 80 anos em Transformação. In: SOARES, Igor de Menezes; SILVA, Ítala Byanca Moraes da Silva. *Cultura, Política e Identidade: Ceará em Perspectiva*. Iphan-Ce, Fortaleza, 2014

IPECE - Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. *Uma análise dos indicadores sociais do Ceará por cor e raça declarada*. Fortaleza, Ceará, 2020.

JACCOUD, Luciana. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação Racial no Brasil. THEODORO, Mário *et al.* In: *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, Brasília, 2008, p.45

MALOMALO, Bas' Illele Malomalo; VAZ, Fara; MEDINA-NARANJO, Julian Eduardo. Anotações sobre o impacto da covid-19 na saúde da população negra. *Rev. Simbio-Logias*, V. 12, Nr. 16, Pag. 71-99, 2020. Disponível: <https://>



SUMÁRIO

www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/anotacoes_sobre_o_impacto_da_covid-19.pdf. Acesso em: 10 de jun.2021.

MANCUSO-CERVATO, Maria Ana; FIORE, Elaine; REDOLFI, Solange Cavalcante da Silva. *Guia de Segurança Alimentar e Nutricional*. São Paulo, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Ed. Atlas, 2003.

MATTOS, Ana Carolina Einsfeld; BACKES, Vanessa. Pelas ruas, o ecoar da fome transcende o direito à alimentação. *Rev. Bauru*, v. 7, n. 1, p.295-317, jan./jun., 2019.

NASCIMENTO, Thays. Reflexões sobre a (In) segurança Alimentar e Nutricional no Brasil: um olhar a partir da desigualdade racial. Núcleo de Pesquisas Epidemiológicas em Nutrição e Saúde – *Nupens*, Universidade de São Paulo-USP, 2019. Disponível em: < <http://www.fsp.usp.br/nupens/reflexoes-sobre-a-inseguranca-alimentar-e-nutricional-no-brasil-um-olhar-a-partir-da-desigualdade-racial/>>. Acesso em 30 de jul.2021.

OLIVEIRA, Patrícia Maria Apolônio. *O que as mulheres negras da rede kilofé desejam na cidade de Fortaleza? Uma reflexão sobre raça, identidade e empreendedorismo*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Sociologia) Centro de Estudos Sociais Aplicadas, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

PREFEITURA DE FORTALEZA. *1º Plano Municipal de Segurança Alimentar e Nutricional de Fortaleza*, 2018. Disponível: < https://desenvolvimento-social.fortaleza.ce.gov.br/images/LIVRO_SEGURAN%C3%87A_ALIMENTAR_1020KB.pdf>.

SANTOS, Gevanilda. *Relações raciais e desigualdades no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2009.

SANTOS, Márcia Pereira Alves dos. População negra e Covid-19: reflexões sobre racismo e saúde. *Estudos Avançados*, 34 (99), Pag.225-245, 2020, p. 227. Disponível: <https://www.scielo.br/j/ea/a/LnkzjXxJSJFbY9LFH3WM-QHv/?lang=pt&format=html>>



18



Renata Orlandi

Aldo Sena de Oliveira

Bruna Luíza Martini Quost

Maryanna Sanches Carneiro

Lucas Gonçalves

**ENSINO DE QUÍMICA E RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS EM SUA INTERFACE
COM A DIMENSÃO PSICOLÓGICA
DA TRANSIÇÃO CAPILAR**

INTRODUÇÃO

Direitos humanos são universais, indivisíveis e indissociáveis para toda(o)s seres humanos. Entretanto, quem de fato e de direito é visto(a), percebido(a), aceito(a), legitimado(a), acolhido(a), chorado(a), categorizado(a) como ser humano? A problematização das relações étnico-raciais e das (in)justiças emaranhadas nas relações de poder, racialmente estruturadas em nossa sociedade, faz sentido em todos os níveis educacionais e é tomada aqui como um compromisso pedagógico e um dever legal amparado em uma série de documentos referenciais, destacando-se: a Constituição Federal (BRASIL, 1988); o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010); a Lei número 10.639/2003 (BRASIL, 2003); a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (BRASIL, 1969); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), bem como o Plano Nacional para a implementação destas últimas diretrizes (BRASIL, 2009).

O presente relato de experiência refere-se ao letramento racial e à dimensão subjetiva das relações étnico-raciais (SCHUCMAN; GONÇALVES, 2020) no cenário da formação docente, mais especificamente, no campo das Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Tal ação consistiu em um minicurso sistematizado por licenciandos em Química matriculados no componente curricular atrelado à Psicologia Educacional, configurando-se como uma ação articulada entre ensino, pesquisa e extensão. Almejou-se abordar o tema da transição capilar tomado em sua dimensão étnico-racial e de gênero, em sua intersecção entre a Psicologia e a Química, na perspectiva dos Direitos Humanos.



S U M Á R I O

Neste sentido, foram problematizados dois dos processos mais utilizados no que se refere à imposição do padrão de beleza capilar colorista e afeito à branquitude, a saber: a descoloração e o alisamento. No que se refere à emergência de debates relativos à diversidade étnico-racial, à representatividade e às condições de possibilidade de resgate da ancestralidade de matriz africana atrelada à manifestação e cuidados dos cabelos crespos, fenômeno esse acentuado pelo cenário de isolamento físico colocado pela pandemia de COVID-19, também fazem parte do escopo deste projeto reflexões concernentes aos cuidados capilares a partir da democratização de saberes no campo da Química. Tais problematizações englobam questões atinentes à toxicologia e à revitalização dos cabelos após tratamentos químicos e, sobretudo, às relações de poder emaranhadas nestes processos.

APORTE TEÓRICO

Na esfera da Educação em Direitos Humanos, o fio da ancestralidade, em sua dimensão ética e estética, foi aqui tomado como alvo de atenção haja vista a emblemática responsabilização dos sujeitos pelas violências contra eles perpetrada, sendo o cabelo um signo que denuncia o outro, em sua cidadania marginal, na conjuntura de um estado falaciosamente democrático e estruturalmente racista. Neste contexto, Carneiro (2003) destaca a interseccionalidade entre as relações raciais e de gênero ao afirmar que “o reconhecimento da violência simbólica e a opressão que a brancura, como padrão estético eurocêntrico, universalizante, privilegiado e hegemônico, exerce sobre as mulheres não brancas” (CARNEIRO, 2003, p. 129-130).

Sobre a manifestação do cabelo natural como mecanismo estético de empoderamento, destacamos que a desigualdade racial imprime sobre os fios uma função social, na medida em que a confi-



guração capilar sinaliza o lugar de opressão ocupado por corpos hierarquicamente racializados. Sob outra perspectiva, quando as relações de poder capilarizam-se sobre sujeitos que ousam manifestar sua ancestralidade crespa, este sinal diacrítico passa a simbolizar a afirmação da identidade negra, sendo conscientemente empregado como ferramenta política de combate ao racismo, um ato de resistência à hegemonia estética eurocêntrica (LOPES; FIGUEIREDO, 2018).

Sendo, assim, no contexto deste trabalho, buscou-se problematizar o processo de desumanização de subjetividades negras, cujos corpos seguem sendo sequestrados, dominados, invisibilizados, julgados, excluídos dos espaços de poder e silenciados, a exemplo da ocultação do pertencimento à ancestralidade africana, opressão materializada pela doma capilar imposta por procedimentos químicos branqueadores.

Quanto ao lugar de fala da(o)s autora(e)s deste trabalho, considera-se relevante explicitar os tensionamentos que fazem parte da tecitura de uma reflexão engendrada no encontro marginal entre sujeitos que ocupam distintos lugares de (des)privilégio nas interseccionais relações de opressão¹³. Haja vista a centralidade da localização do conhecimento científico em seu espaço-tempo de sistematização (FEMENÍAS, 2007), bem o lugar interseccional de opressão ocupado pelos sujeitos que participaram ativamente deste processo de autoria, partimos do princípio de que tais experiências, narrativas e interesses são situados. Desse modo, sinalizamos a dimensão intersubjetiva do processo de produção do conhecimento explicitando as trajetórias e o espaço de manobra de cada colaborador(a) nos campos do conhe-

13 Com relação à dimensão subjetivante, reconhecemos que falamos aqui a partir de nossas experiências situadas, distintas trajetórias nos campos do conhecimento pelos quais cada um de nós circulou e, além disso, a partir dos lugares por nós habitados e (des)privilégios particulares, heterogêneos pontos de vista, desde diferentes percursos e momentos de inserção. Com relação ao marcador étnico-racial de opressão, destacamos que um dos autores se autodeclara negro e a(o)s demais se autodeclarem brancos, a(o)s quais buscam se posicionar criticamente diante da branquitude à luz de reflexões como as de Cardoso (2010), Schucman e Gonçalves (2020).



cimento, bem como os lugares subjetivos, eixos de insubordinação e (des)privilégios particulares, plurais perspectivas que (im)possibilitaram diferentes caminhos, espaços e tempos de inserção, destacando-se os marcadores de opressão de gênero e étnico-racial.

MÉTODO

Esta ação foi realizada pelo Núcleo de Educação na Perspectiva das Tecnologias e Alteridade (NEPTA), por meio do qual são desenvolvidas diferentes ações remotas endereçadas à democratização da ciência. O referido núcleo foi proposto para responder a uma demanda que fortemente se apresentou com o isolamento físico decorrente da pandemia de COVID-19: o desenvolvimento de ações remotas dedicadas à divulgação científica envolvendo tecnologias educacionais na perspectiva da alteridade. Buscou-se favorecer à comunidade interna e externa da UFSC o acesso a subsídios teóricos visando potencializar processos formativos, bem como o engajamento profissional, político e/ou comunitário na esfera da Educação em Direitos Humanos, pensada em uma perspectiva crítica.

O minicurso aqui relatado tratou-se de uma ação atrelada ao componente curricular de Psicologia Educacional ministrado a uma turma de Licenciatura em Química. A ação foi planejada e desenvolvida visando problematizar saberes atrelados à intersecção entre a produção científica concernente às relações étnico-raciais, aos estudos de gênero e ao ensino de química ancorados nas relações de alteridade. Portanto, configurou-se como uma atividade colaborativa desenvolvida por docentes e licencianda(o)s, de modo a fortalecer o desenvolvimento e a continuidade de ações articuladas entre ensino, pesquisa e extensão atreladas ao letramento racial em sua intersecção com a promoção da igualdade de gênero.



Tal atividade foi organizada pela(o)s autora(e)s deste trabalho e contou com a participação de 3 convidadas externas à UFSC: Gisele Louro Peres (Doutora em Química, professora na Universidade Federal da Fronteira Sul), Laviana de Azevedo (cabeleireira atuante na comunidade externa, especializada em cabelos naturais) e Renata Waleska de Souza Pimenta (Doutora em Educação, docente no Instituto Federal de Santa Catarina). Com a mediação da(o)s autora(e)s deste trabalho, as colaboradoras convidadas realizaram falas sobre o processo de transição capilar a partir da dimensão histórica, psicológica, química e estética, tendo como pano de fundo o racismo estrutural e a educação em Direitos Humanos. Além da roda de conversa *online*, na plataforma onde ocorreu o curso¹⁴, cada participante teve acesso a leituras, obras de arte, bem como um fórum *online* dedicado à troca de experiências sobre o tema, sendo este último alvo de análise no presente trabalho.

Participaram da ação professore(a)s e estudantes de distintos níveis de ensino, sobretudo, licencianda(o)s no campo das ciências exatas. Com vistas à democratização de saberes e à sensibilização de organizadore(a)s e participantes deste minicurso, buscou-se favorecer a reflexividade e a criticidade sobre o conceito de alteridade à luz das relações ético-raciais e dos estudos de gênero visando o favorecimento da participação de toda(o)s de modo ativo, acolhedor e respeitoso.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em se tratando do Ensino de Química na perspectiva dos Direitos Humanos e ancorado no campo da Psicologia Educacional, as problematizações tecidas ao longo desta atividade de ensino-extensão

¹⁴ Sala de aula online disponível para a(os) cursistas inscritos em: <https://grupos.moodle.ufsc.br/course/view.php?id=2075>



universitária englobam questões atinentes à toxicologia e à revitalização dos cabelos haja vista a construção social de representações da beleza tendo como pano de fundo à interseccionalidade entre marcadores de opressão, a exemplo do capacitismo, das relações geracionais e de gênero, destacando-se aqui os étnico-raciais. Tais relações de poder são determinantes do desenvolvimento tecnológico, da abordagem e oferta de produtos e tratamentos químicos endereçados a determinadas configurações capilares. A toxicidade do racismo capilar e a democratização de saberes químicos aliada às noções de afro-estima, estética negra, alteridade e identidade coloriram e traçaram este debate.

Em se tratando dos temas abordados na roda de conversa, será aqui destacado o escopo da contribuição de cada uma das três colaboradoras desta ação. A primeira entre as colaboradoras, Renata Waleska de Sousa Pimenta, na medida em que se trata de uma mulher parda e pesquisadora da dimensão histórica das relações étnico-raciais na esfera educacional, a mesma abordou aspectos atinentes ao letramento racial, ao processo de transição capilar em sua dimensão individual (sua experiência própria) e populacional, no que se refere à representatividade, ao resgate e à afirmação da ancestralidade africana.

Por sua vez, a segunda colaboradora, Gisele Louro Peres, abordou o tema apartir da Química, sua área do conhecimento. Neste sentido, problematizou os desdobramentos químicos e, mais especificamente, toxicológicos de sua própria transição capilar, destacando-se o paradoxo do acesso a saberes concernentes à Química e a exposição à toxicidade de produtos empregados no alisamento capilar. Gisele trata-se de uma mulher negra que problematizou o racismo estrutural em seu atravessamento no próprio meio acadêmico, haja vista o fato de que, ainda que se perceba em um lugar de privilégio, a partir do momento que se tornou uma pesquisadora atuando de maneira estável no ensino superior, a mesma segue sendo alvo de preconceito racial quando o seu papel como docente não é identificado, ou quando seu corpo não é percebido como o de uma docente.



S U M Á R I O

Com relação à última colaboradora, Laviana de Azevedo também trata-se de uma mulher negra e atua profissionalmente como especialista em cabelos naturais, manifesta seus cabelos crespos (assim como as demais colaboradoras) e atua profissionalmente na transição capilar de outras pessoas, colaborando fortemente com o debate na intersecção entre a dimensão química, estética, afetiva e histórica do fenômeno. Ao refletir sobre a manifestação capilar como ato de resistência ao racismo estrutural, umas das colaboradoras da atividade nos brindou com a manifestação a seguir, disponível na plataforma do evento:

Acredito que toda mudança nos faz crescer, seja ela física, emocional, profissional, crenças, enfim, precisamos aprender algo com elas e a transição capilar não é diferente, essa mudança que as mulheres estão buscando através do cabelo é na verdade um grito de liberdade após anos e anos sendo aprisionadas em padrões, em falas negativas que se referem ao cabelo natural como, feio, desleixado (...) Por isso ensinoas minhas clientes a se aceitarem, e não sair do padrão do liso para entrar no padrão dos “cachos perfeitos” (...). Perfeito é você usando seu cabelo da forma que gosta! (Relato de Laviana de Azevedo).

Das problematizações envolvendo os aspectos científicos e tecnológicos relacionados à toxicidade e ao mercado de cosméticos, é relevante salientar que, ainda que haja uma parcela considerável da população brasileira que se autodeclara negra, a indústria de cosméticos tradicionalmente tem negligenciado esse público, em detrimento dos inúmeros avanços neste campo do conhecimento. As escassas referências de produtos especializados para o uso da população negra têm sido desenvolvidas por meio de modelos da Europa e EUA, cujas tonalidades não necessariamente correspondem aos fenótipos brasileiros, quando se trata de maquiagens, por exemplo, também não se adequando às distintas manifestações capilares. De um modo geral, na divulgação de tais produtos, ocorre uma apropriação de uma imagem distorcida e embebida de múltiplos sentidos pejorativos, no sentido de privilegiar uma parcela do mercado con-



sumidor com características étnico-raciais favorecidas historicamente (COUTINHO, 2011), negligenciando tanto as pesquisas quanto a oferta de produtos destinados a corpos que não se enquadram na lógica de mercado imposta pela branquitude acrítica.

Em termos de composição química, tais produtos cosméticos apresentam determinadas substâncias em concentrações baixas, as quais podem estar abaixo do detectável ou abaixo dos parâmetros para fins de legislação. Contudo, a exposição prolongada a tais produtos e, portanto, em decorrência dos efeitos de pré-concentração, pode ocasionar uma grande diversidade de eventos adversos, sendo frequentes as reações alérgicas, sensibilização, dermatites, reações sistêmicas de inalação, contato por via aérea ou absorção percutânea, sendo relatadas inclusive ações carcinogênicas (CHORILLI *et al.*, 2007).

Os efeitos adversos anteriormente mencionados estão relacionados aos mecanismos de ação envolvendo distintos componentes, para os quais podemos destacar a ação dos alisantes, cujos processos envolvem o uso de produtos considerados alisantes de “natureza ácida” e de “natureza básica”. Os ácidos, assim designados em função do pH do produto, apresentam em sua constituição o ácido glioxílico associado à carbocisteína, representando os processos conhecidos popularmente como escova ou “botox capilar”. Os produtos básicos, que são utilizados nos processos conhecidos como relaxamento, fazem uso geral de hidróxido de sódio, tioglicolato e guanidina (FERREIRA; BRAGA. 2016). É importante salientar que além dos efeitos citotóxicos dos componentes destes produtos, na atividade aqui relatada foram mencionados os procedimentos comumente utilizados nos centros de estética, fazendo uso de temperaturas elevadas, que podem causar inúmeros eventos deletérios como redução da força e elasticidade do cabelo.

Após a problematização destes fenômenos, na sequência do evento realizado, foi mantido contato com a(o)s participantes por



S U M Á R I O

meio da plataforma na qual o mesmo ocorreu (Moodle da UFSC). Na referida plataforma foram disponibilizados textos científicos, assim como democratizadas obras de arte problematizadoras do tema, assim como se realizou um fórum voltado à troca de experiências sobre a transição capilar. Contribuições emblemáticas como as que reproduzimos a seguir:

Eu comecei aceitar meu cabelo ali com uns 14 anos, que foi no mesmomomento em que eu me descobri mulher negra, porque sim, há uma descoberta e um despertar e foi nesse despertar que eu comecei entender que meu cabelo é muito mais que um monte de fio, ele é ancestral e ele é resistência, o black power é resistência. (...) Atualmente, meu cabelo é o meu maior símbolo de sobrevivência, se ele tá vivo é porque resistimos! (Relato de uma jovem negra participante do projeto).

Aos 13 anos que comecei a conhecer pessoas com o mesmo tipo de cabelo que o meu que me ajudaram a cuidar e amar os meus cachos, quando comecei a ver e me sentir mais representada. Mas apesar disso, tudo contribuiu muito pra uma baixa autoestima e várias inseguranças que tenho certeza que é uma vivência de quase todas as meninas cacheadas (Relato de uma jovem negra participante do projeto).

(...) quero poder ver minha filha ter as mesmas oportunidades que qualquer um, quero que ela tenha amor pelo seu cabelo, e que as pessoas falem o quanto ela é linda, pois assim como o meu cabelo é a minha coroa, o dela também é, fazendo ela a minha princesa (Relato de uma mulher negra participante do projeto).

As primeiras narrativas aqui abordadas representam trajetórias daquelas que são interseccionadas pela opressão racial, de gênero e classe, portanto, as subjetividades mais vulneráveis em uma sociedade racista, machista e classista: as mulheres negras e pauperizadas. Neste sentido, Bambirra e Lisboa (2019) sinalizam que:

A opção descolonial oferece mais fundamentos para a análise das desigualdades sociais numa perspectiva racializada e generificada, a partir e por aqueles/as que têm sido invisibilizados/



as e silenciados/as. Nesse sentido, as produções, práxis e apontamentos dos feminismos negros têm refletido o engajamento daqueles/as que lutam por uma sociedade onde a diferença não gere a discriminação e apagamento (p.13).

Apesar da riqueza do fórum, não foram compartilhados relatos de homens negros com relação à sua transição capilar. Entretanto, foram coletados dois relatos muito ilustrativos cujos interlocutores são homens (um autodeclarado negro e outro autodeclarado pardo), ambos com cabelos lisos, os quais observam atentamente o sofrimento psíquico atrelado ao racismo estrutural presente na representação do fenótipo capilar:

Por nossa mistura familiar negra e indígena, na família de quatro irmãos três tiveram cabelos lisos e somente minha irmã teve cabelo crespo, apesar de sermos todos negros, mestiços. Sofri muito preconceito pela cor da pele, mas minha irmã chorava por vezes realizando os longos e agressivos procedimentos capilares. Essa história se repete entre a maioria das meninas com cabelos crespos (Relato de um homem negro participante do projeto).

Eu como 'branco' e não possuidor dessa característica, tenho dificuldade de compreender o porquê das discriminações raciais (além da ignorância), por crer que somos todos da mesma espécie, possuidores de características únicas e apreciáveis (Relato de um homem pardo de cabelos lisos participante do projeto).

As narrativas acima lançam questionamentos sobre a complexidade do racismo estrutural em seus distintos desdobramentos e assimetrias, inquietações que podem dialogar com a perspectiva de Almeida (2019) ao abordar a constituição das desigualdades raciais a partir das “relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção” (p. 33).



S U M Á R I O

Ao problematizar os traumas atrelados à manifestação capilar, assim como a resistência a tais opressões, Oliveira e Mattos (2019) assinalam que “na medida em que novas técnicas e penteados se pluralizam, entendemos que novas situações se configuram, nas quais identidades e subjetividades estão a todo tempo sendo confrontadas e redesenhadas” (p. 460). Refletindo-se sobre o processo de ressignificação de si, da própria ancestralidade e do pertencimento a uma determinada identidade étnico-racial, ressalta-se o lugar de educadore(a)s bem como da branquitude na reprodução do racismo ou na luta antirracista.

Sistematicamente, o racismo não cessa nem mesmo após o apagamento dos corpos negros, invisibilidade esta imposta pela gentrificação, por fuzis, sepulturas coletivas, saberes, mídias e estupro branqueadores ou procedimentos higienistas e supostamente estéticos, mirando na humanidade destes sujeitos, cujas ancestralidades, idiosincrasias, epistemologias e individualidades são objetificadas ao calarem seus fenótipos, trajetórias e memórias. A injustiça racial é tamanha que segue postumamente. Passado, presente e futuro de existências negras ceifados com a munição do racismo estrutural. Neste cenário inóspito, desigual e hipocritamente afirmado como democrático, o letramento racial é prevenção e remédio contra a naturalização de privilégios. Ainda que corriqueira e vulgar, a avalanche de atrocidades e injustiças nas relações étnico-raciais é uma cotidianidade com a qual não podemos nos acostumar. Sigamos mantendo viva em nós a chama da indignação, da alteridade e da utopia que sinalizam mundos menos hostis, quando até o menos hostil dista do nosso cotidiano colonial que se manifesta nas ruas e nas escolas de distintas maneiras, entre elas, a censura dos cabelos que ousam subverter o violento ideal de beleza, limpeza e civilidade imposto pela branquitude acrítica.



SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que singela, a presente ação extensionista configurou-se como parte de um movimento de resistência ao silenciamento da cidadania que dista da naturalização da branquitude, uma denúncia da invisibilidade, deslegitimação e desqualificação da diversidade étnico-racial, com vistas ao enfrentamento do embranquecimento de corpos, vozes, culturas, saberes, fazeres, modos de ser, ensinar e sentir o outro e com o outro. Destacamos que tal abordagem alterizante dos cuidados capilares teve como pano de fundo um olhar descolonizante de si e do outro. Com foco nas relações étnico-raciais e de gênero, partimos aqui de uma mirada contestadora das injustiças ancoradas na legitimação de determinados corpos em detrimento de outros, de modo a confrontar as desigualdades engendradas cotidiana, sistêmica e interseccionalmente.

Quanto à colaboração de licenciandos em Química na sistematização deste trabalho, entendemos o aberto e inacabado processo de formação docente como um espaço-tempo oportuno endereçado à ressignificação de afetos e olhares comprometidos com a efetivação dos direitos humanos nas e por meio das relações pedagógicas, buscando contestar e (por que não?) superar o epistemicídio ancorado no racismo estrutural. Neste cenário, as relações de alteridade manifestam-se como um subsídio teórico crucial para uma educação engajada com saberes e fazeres éticos e políticos subversivos a matrizes dicotômicas, hierarquizantes, engessadas, hostis, excludentes e aliadas dos debates científicos e éticos vinculados às relações étnico-raciais. A docência vivenciada e refletida cotidianamente em sua dimensão ética abre fissuras na estrutura racial desigual que se nos apresenta, abrindo precedentes a saberes e fazeres pedagógicos potentes de devir emancipatório e afeitos à diversidade.



Docentes comprometidos com o letramento racial são responsáveis e tem liberdade intelectual para provocar estranhamentos, inquietações, questionamentos e experimentações coletivas a partir de um olhar atento a performances coloridas pela hospitalidade, trançado por sensibilidades intencionais e estéticas endereçadas ao reconhecimento de privilégios, vulnerabilidades, recursos e potências, engendrando saberes e fazeres criativos e criadores face às relações, conflitos, (in)justiças e dilemas na esfera étnico-racial, denunciando as fragilidades e a desonestidade da lógica colonial, colorista e meritocrática, bem como fortalecendo pedagogias alteras, democráticas e emancipatórias. Uma educação antirracista e decolonial recusa e denuncia toda a forma de opressão, subsidia perspectivas críticas e respeitosas da(o) outra(a)e, sobretudo, com a(o)outra(o), a partir da articulação das distintas áreas do saber, amplificando lugares de fala e de escuta simpáticos à celebração da diferença.

Destacamos o protagonismo de colaboradore(a)s negro(a)s na tecitura deste trabalho, apesar dos obstáculos em mapeá-lo(a)s, haja vista as desigualdades raciais na carreira de magistério público superior. Sobre o lugar da branquitude crítica na luta antirracista, buscam fazer parte deste universo a professora coordenadora e a(o)s estudantes colaboradores deste projeto, destacando-se a urgência em responsabilizar o coletivo branco pelo enfrentamento do racismo estrutural. Brancos não podem mais alegar ingenuidade diante de uma série de estudos contundentes relativos aos privilégios da branquitude e efeitos devastadores da desigualdade racial. Diante dos fatos, podemos falar em má fé quando tais privilégios são tomados à luz do conceito de meritocracia, naturalizados e pervertidos como produto de relações suposta e cinicamente legitimadas como justas. O racismo é um problema inventado pelos brancos e demanda um olhar atento e honesto a essa ferida narcísica.



S U M Á R I O

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, S. L. de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 264 p. (Feminismos Plurais/ coordenação Djamila Ribeiro).

BAMBIRRA, N. V.; LISBOA, T. K. "Enegrecendo o feminismo": a opção des-colonial e a interseccionalidade traçando outros horizontes teóricos. *Revista Ártemis - Estudos de Gênero, Feminismos e Sexualidades*, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 270–284, 2019.

BRASIL. *Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial*. Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Ed. Revista dos TULEXQDLV. 1988.

_____. *Lei 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U de 10/01/2003.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Parecer CNE/CP 3/2004. D.O.U. 19 de maio de 2004.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, Brasília: SECAD; SEPPIR, junho, 2009.

_____. *Lei Federal nº 12.288*, de 20 de julho de 2010, institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, 2010.

CARDOSO, L. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. *Rev. latinoamcienc.soc. niñez juv, Manizales*, v. 8, n. 1, p. 607-630, Jan. 2010.

CARNEIRO, S. *Mulheres em movimento*. Estudos Avançados [online]. 2003, v. 17, n. 49 pp. 117-133.

CHORILLI, M. et al. Toxicologia dos Cosméticos. *Latin American Journal Of Pharmacy* (formerly Acta Farmacéutica Bonaerense), Buenos Aires, v. 1, n. 26, p.144-154, 2007.

COUTINHO, C. L. D. A Estética e o Mercado Produtor-Consumidor de Beleza e Cultura. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo*, julho 2011.



FEMENÍAS, María Luisa. Esbozo de un feminismo latinoamericano. *Revista Estudos Feministas*, v. 15, n. 01, p. 11-25, jan./abr. 2007.

FERREIRA L.A.; BRAGA, DC.. Substâncias ativas do alisamento capilar e seus mecanismos de ação, *Eletronic Journal of Pharmacy*, vol. XIII, n. 2, p. 56-63, 2016.

LOPES, D. A.; FIGUEIREDO, Â. Fios que tecem a história: o cabelo crespo entre antigas e novas formas de ativismo. *Opará: Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação*, v. 6, n. 8, p.1-17 inicial e final, 2018.

OLIVEIRA, A. P. de O.; MATTOS, A. R. Identidades em transição: Narrativas de mulheres negras sobre cabelos, técnicas de embranquecimento e racismo. *Estud. pesquis. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 445-463, ago. 2019.

SCHUCMAN, L. V.; GONÇALVES, M. M. Raça e subjetividade: do campo social ao clínico. *Arq. bras. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 72, n. spe, p. 109-123, 2020.



SUMÁRIO

19

Alfredo Gaspar Hernani
Gerson Alberto Nahaba

RELAÇÃO ENTRE ESTUDANTES BRASILEIROS E GUINEENSES NA UNILAB-CE

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2022.466.291-301



INTRODUÇÃO

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB) é uma Universidade que foi criada em 2010 com base nos princípios de cooperação solidária entre os países que compõem a CPLP, principalmente o Brasil e os países africanos da mesma comunidade, cujo objetivo é oferecer cursos de nível superior que atendam às necessidades desses países em suma cooperação conhecida como Sul-Sul. “As estratégias são ações ou o caminho mais adequado a ser executado para alcançar os objetivos e desafios da empresa” (FERNANDES apud OLIVEIRA, 2006, p. 51).

“Pensando esse conceito no contexto da escola, que também é empresa, a instituição educacional que tem a Interdisciplinaridade como seu objetivo e estratégia, deve desenvolver um ambiente, um clima organizacional na e para a Interdisciplinaridade” (FERNANDES apud FAZENDA, 2011, p. 63).

A UNILAB é uma universidade muito diferenciada tendo em conta a grande diversidade cultural nela existente. No entanto, a partir dessa diversidade, o presente projeto pretende compreender a relação entre as duas maiores comunidades dentro da UNILAB-CE, sendo elas a comunidade brasileira que é a maior e a guineense que é a segunda maior.

A pesquisa foi realizada entre os meses de abril a setembro de 2019, tendo como outro foco analisar o processo da integração a partir dos fatores culturais afins de entender até que ponto se efetiva a mesma entre os países e, o que está na base do seu relacionamento. Na perspectiva de Argyris (1995) o processo de integração necessita da colaboração de ambas as partes. Porque se obtém o maior aproveitamento da energia humana através do processo da integração. Tudo isso a partir da convivência diária dos estudantes na UNILAB-CE.



OBJETIVOS

A presente pesquisa tem como objetivo geral; analisar a relação entre brasileiros e guineenses na Unilab-CE, e como objetivos específicos; analisar como fatores culturais interferem na relação entre as duas nacionalidades, verificar os fatores que prejudicam a integração entre as duas nacionalidades e por último, verificar o nível de integração entre brasileiros e guineenses.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização da pesquisa a equipe utilizou do método quantitativo. Segundo Creswell (2007) é um método que propõe quantificar um problema e entender a sua dimensão. Ele ainda enfatiza que, as principais formas de fazer essa pesquisa são: por levantamento que consiste na elaboração de questionário com perguntas e respostas fechadas, que dá a tendência numérica de atitudes, comportamentos e opiniões de uma determinada amostra a partir das quais se pode fazer generalizações. E por experimento que funciona da mesma forma que um levantamento, porém se utiliza o questionário para comparar uma intervenção realizada.

TÉCNICA

A técnica utilizada para a realização da mesma consistiu na aplicação de 150 questionários, cada questionário com 10 perguntas fechadas, objetivas e de múltiplas escolhas, foram entrevistados num total de 75 estudantes de cada nacionalidade.



Segundo Gunther (2003, p.4), o questionário tem como característica:

Medir a opinião, aspectos da personalidade, interesses e características biográficas. Deve-se buscar elaborar itens que não necessitem demasiado esforço mental das/dos participantes da investigação. Deve-se recompensar o respondente, demonstrando consideração, apreço verbal, apoio aos seus valores. Deve-se construir um instrumento interessante. Cada item deve ser de imensa importância, tendo que ter um objetivo claro por estar presente na investigação. Ir do mais abrangente para o mais pessoal.

PARTICIPANTES E LOCAL

Participaram da pesquisa um total de 150 estudantes brasileiros (75) e guineenses (75), de todos os cursos e semestres. Os critérios para participação foram os seguintes; os entrevistados foram estudantes matriculados em qualquer curso da UNILAB, independentemente do semestre e foram brasileiros e guineenses. O critério de aceitar a participação da pesquisa foi o termo de consentimento. E tivemos o campus dos palmares (Acarape-CE) como o local da realização da pesquisa. O campus acadêmico pertence a Unilab, sendo o local onde os mesmos estudantes realizam as suas atividades acadêmicas.

RESULTADOS

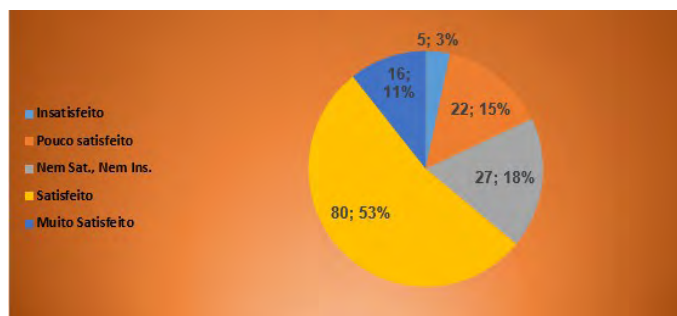
Os dados apresentados correspondem às respostas adquiridas a partir dos questionários aplicados, assim como as questões neles inseridas. Assim sendo, temos a Satisfação no contexto acadêmico, Existência de preconceito, Classificação do nível de preconceito (caso



o mesmo exista), Satisfação na relação entre brasileiros e guineenses, Interferência da diferença cultural, Disponibilidade para relacionamento amoroso, Classificação do nível de rejeição, Disponibilidade de compartilhamento de moradia, Satisfação com os órgãos administrativos e Representação pelos grupos acadêmicos como mecanismos utilizados para obtenção dos nossos dados.

O primeiro que é a satisfação no contexto acadêmico, está relacionado com o dia a dia dos estudantes na Unilab, os meios para obter informações, suas vivências e relacionamento um com outros. Numa análise concernente ao contexto acadêmico, segundo o levantamento de dados, verificou-se que 64% dos estudantes entrevistados se declararam satisfeitos e muitos satisfeitos, ao passo que 18% ficaram entre insatisfeitos e pouco satisfeito. Tendo em último caso os 18% que se declararam nem satisfeito e nem insatisfeito.

Gráfico 01 - satisfação no contexto acadêmico.



Fonte: elaborado pelos autores (2021).

Sendo a Unilab rica em variedade cultural, é provável a existência de preconceito no seio dela. Como foi destacado na pesquisa, no que diz respeito à existência de preconceito e classificação do preconceito, numa escala de zero a dez, menos de 6% afirmam não existir preconceito na universidade, enquanto que mais de 50% tem



uma opinião contrária afirmando que existe muito preconceito, e mais 40% encontram-se no intervalo de 3 a 7 que segundo nossa análise afirmaram existir preconceito, mas de uma forma pouco visível.

Tabela 01 - existência de preconceito.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	1	0	3	14	21	14	18	34	16	28
Porcentagem %	0,67	0,67	0,00	2,00	9,33	14,00	9,33	12,00	22,67	10,67	18,67
Média percentual	1,33			46,67						52,00	
	NENHUM			ENTRE NENHUM E MUITO						MUITO	

Fonte: elaborado pelos autores (2021).

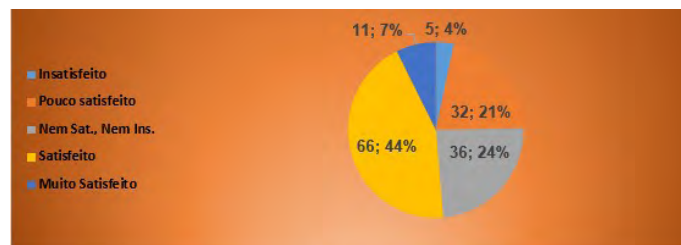
Tabela 02 - classificação do nível do preconceito.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	3	2	4	4	11	16	14	20	34	22	20
Porcentagem %	2,00	1,33	2,67	2,67	7,33	10,67	9,33	13,33	22,67	14,67	13,33
Média percentual	6,00			43,33						50,67	
	NENHUM			ENTRE NENHUM E MUITO						MUITO	

Fonte: elaborado pelos autores (2021).

Frequentando o mesmo recinto escolar, mesmas disciplinas e outras atividades, é inevitável um relacionamento entre estudantes brasileiros e guineenses. Quanto ao relacionamento entre as duas nacionalidades, 51% dos estudantes mostraram-se entre satisfeitos e muito satisfeitos, sendo que 24% posicionaram-se entre nem satisfeito e nem insatisfeito, e 25% mostraram-se insatisfeitos na relação com a outra nacionalidade.

Gráfico 02 - satisfação na relação entre guineenses e brasileiros.

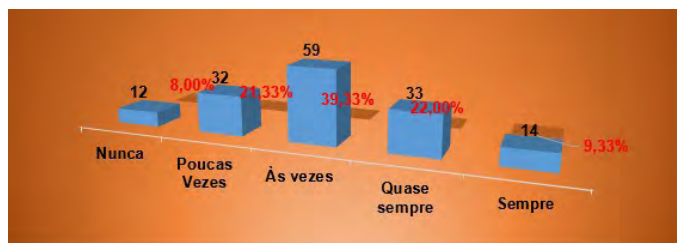


Fonte: elaborado pelos autores (2021).



A diversidade cultural é o que há de único e que torna a Unilab diferenciada de outras universidades, sendo positivo quanto ao aprendizado de uma nova cultura e negativo quanto ao conflito cultural. No que tange à interferência causada pela diferença cultural das duas nacionalidades, os dados mostraram que, 39,33% dos estudantes entrevistados afirmaram que por vezes essas diferenças chegam a interferir na relação entre elas, enquanto que 31,33% estão entre quase sempre e sempre e, 29,33% estão entre nunca e poucas vezes.

Gráfico 03 - interferência da diferença cultural.



Fonte: elaborado pelos autores (2021).

Como jovens e vivendo uma experiência nova com pessoas novas, os estudantes tendem a relacionarem-se não apenas amigável, mas também amorosamente. No caso da possibilidade de um relacionamento amoroso entre os estudantes de ambas as nacionalidades, 34% mostram não existir nenhuma possibilidade de ter um relacionamento amoroso com estudante da outra nacionalidade, ao passo que 29,33% afirmam que estão abertos a ter relacionamento amoroso, e o restante, que são os 36,67% estão numa posição de pouca disponibilidade.

Tabela 03 - classificação da disponibilidade para relacionamento amoroso.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	26	14	11	9	9	18	9	10	11	8	25
Porcentagem %	17,33	9,33	7,33	6,00	6,00	12,00	6,00	6,67	7,33	5,33	16,67
Média percentual	34,00			36,67					29,33		
	NENHUM			ENTRE NENHUM E MUITO					MUITO		

Fonte: elaborado pelos autores (2021).



Com a diferença cultural, espera-se sentimentos e tendência à rejeição, dado o fato de não poder se enquadrar na cultura alheia. A equipe teve uma surpresa, no que diz respeito ao sentimento de rejeição de estudantes de uma nacionalidade por outra, ao ver que quase 50% dos entrevistados nunca se sentiram rejeitados por pessoas da outra nacionalidade no contexto acadêmico, enquanto que só 16,67% já se sentiram rejeitados. Restando 34% que se mostram imparciais.

Tabela 04 - classificação do nível de rejeição.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	42	21	11	8	10	15	12	6	13	7	5
Porcentagem %	28,00	14,00	7,33	5,33	6,67	10,00	8,00	4,00	8,67	4,67	3,33
Média percentual	49,33			34,00						16,67	
	NENHUM			ENTRE NENHUM E MUITO						MUITO	

Fonte: elaborado pelos autores (2021).

Devido ao fato de os estudantes na sua maioria serem estrangeiros e os nacionais morarem em cidades distantes de Redenção, cidade onde se encontra o Campus universitário, é muito comum os estudantes alugarem casa e compartilharem moradia com outros alunos. Na sua maioria são estudantes da mesma nacionalidade, mas existem exceções de estudantes de diferentes nacionalidades compartilhando moradia e brasileiros e guineenses não fogem à regra. Com os dados obtidos, menos de 30% dos entrevistados não compartilhariam moradia com estudantes da outra nacionalidade, sendo que mais de 40% aceitariam compartilhar moradia e 30% mostraram a existência dessa possibilidade, mas não como primeira opção.

Tabela 05 - disponibilidade de compartilhamento de moradia.

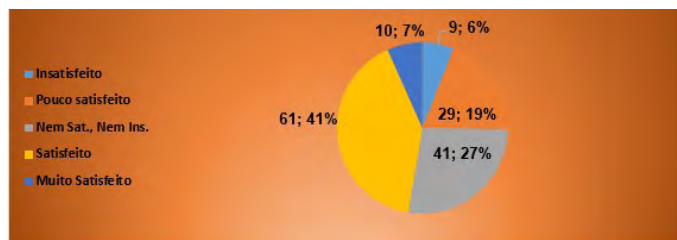
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	19	17	3	9	10	13	3	10	22	10	34
Porcentagem %	12,67	11,33	2,00	6,00	6,67	8,67	2,00	6,67	14,67	6,67	22,67
Média percentual	26,00			30,00						44,00	
	NENHUM			ENTRE NENHUM E MUITO						MUITO	

Fonte: elaborado pelos autores (2021).



Os órgãos administrativos são as “asas” de uma instituição, sendo desempenhadas suas funções através de seus agentes. Segundo os dados levantados pela equipe, quanto ao tratamento dado pelos órgãos administrativos aos estudantes de ambas as nacionalidades, 48% dos estudantes entrevistados mostraram-se ser bem tratados, ficando entre satisfeitos e muito satisfeitos, já 27% mostraram-se indiferentes quanto a isso, ao passo que 15% estão entre os estudantes que manifestaram não serem bem tratados pelos órgãos administrativos.

Gráfico 04 - satisfação dos órgãos administrativos.

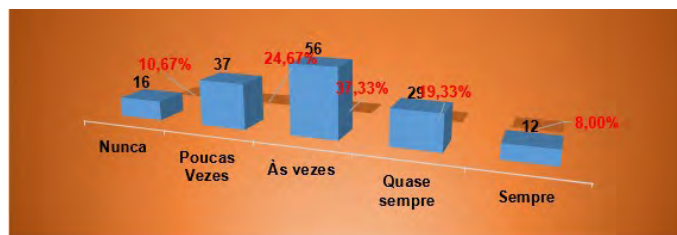


Fonte: elaborado pelos autores (2021).

Numa outra pesquisa feita pela equipe tendo em vista o contexto, mas que diz respeito particularmente aos grupos acadêmicos e ao quanto eles representam os estudantes de ambas as nacionalidades, 37,33% dos estudantes afirmam serem às vezes representados, deixando claro que nem sempre os grupos acadêmicos os representam. Já 27,33% encontram-se entre quase sempre e sempre representados, ao passo que 35,34% dos estudantes optaram entre nunca e poucas vezes representados, deixando assim a desejar quanto a representação dos estudantes de ambas as nacionalidades pelos grupos administrativos.



Gráfico 05 - representação pelos grupos acadêmicos.



Fonte: elaborado pelos autores (2021).

CONCLUSÕES

Podemos assim acreditar que os resultados aqui mostrados são de grande importância no que tange a ter uma ideia de como se dá a relação e integração dos estudantes brasileiros e guineenses no contexto acadêmico da Unilab-CE e fora dela. Quanto ao nível de integração entre ambas as nacionalidades, foi claro que a integração é fato já alcançado, devidos aos números positivos no que diz respeito ao relacionamento existente entre as nacionalidades e, também pela alta percentagem da disponibilidade do compartilhamento de moradia, sem esquecer a baixa percentagem no que diz respeito a rejeição sentida por alguns estudantes por parte da outra nacionalidade. Os órgãos administrativos e grupos acadêmicos têm muito que melhorar em alguns aspectos, como o tratamento e representação dos estudantes, embora que os satisfazem em outros aspectos, já que nem todos mostraram um fraco desempenho por parte dos mesmos.

Mas a universidade ainda deixa muito a desejar quando o assunto é o preconceito e segregação que foram muito verificados nas análises feitas, porque se vemos bem, é difícil trabalhar a integração com um alto grau de preconceito que a maioria dos estudantes en-



trevistados dizem sentir. A integração só se pode efetuar de melhor forma quando há respeito pela diferença e cultura dos outros. A Unilab tem que trabalhar muito nesse aspecto, visto que esse é um dos focos ou objetivos da universidade.

REFERÊNCIAS

ARGYRIS, Chris. *A integração indivíduo-organização*. São Paulo: Editora Atlas. 1995

CRESWELL, John. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERNANDES, Peterson. *As relações humanas na escola: fundamentos epistemológicos e ontológicos para uma Interdisciplinaridade na educação*. 2014. 83 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP, São Paulo, 2014.

FAZENDA. *Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. 6ª ed., São Paulo: Edições Loyola, 2011.

GÜNTHER, Hartmut. Como elaborar um questionário. In GÜNTHER, H. *Série Planejamento de Pesquisa em Ciências Sociais*. Brasília: UnB, 2003.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. *Metodologia de pesquisa: Unidade 2 – a pesquisa científica*. Rio Grande do Sul: UFRGS, 1ª edição: 2009.

OLIVEIRA, de Aristeu, *Manual de salários e Benefícios*. São Paulo: Atlas, 2006.





20

Carla Santos Pinheiro
Luana Vidal dos Santos Borges

**COR/RAÇA DE DOCENTES
DA EDUCAÇÃO BÁSICA
DA BAHIA DE 2017 A 2019:**
dilemas da implementação
da educação para
as relações
étnico-raciais

INTRODUÇÃO

Este artigo propõe, ainda que de forma inicial, levantar questões fundamentais para refletirmos os dilemas da implementação da educação para as relações étnico-raciais na Bahia, dando enfoque neste momento à importância do quesito cor/raça dos/das docentes para essa reflexão. Para isso, iremos utilizar a revisão bibliográfica e análise dos dados coletados no Censo Escolar da Educação Básica.

A realização deste ensaio decorre de atravessamentos das nossas identidades (das autoras) como discentes de Curso de Pós-Graduação lato sensu - Especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidades na Formação de Educadoras/es (CEGRESFE), ofertado pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), cujas pesquisas investigavam sobre a interface entre políticas públicas municipais e a implementação da Lei Federal nº10.639/03. Neste esteio, Carla Pinheiro realizou estudo de caso sobre a presença ou ausência da identidade étnico-racial das docentes de creches e pré-escolas como tema do programa de formação continuada do município de Lauro de Freitas/Bahia contextualizando esse panorama à (não) concretização de práticas pedagógicas promotoras da igualdade racial. A pesquisadora Luana Vidal, por seu turno, realizou pesquisa investigava sobre as novas concepções propostas no Referencial Curricular Municipal da Educação Infantil de Salvador (RCMEIS) e como essas concepções dialogavam ou não, com as bases necessárias para o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais.

Com o objetivo de refletir sobre a identificação racial de docentes da Educação Básica do Estado da Bahia entre os anos de 2017 até 2019 em interface com o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento, esta produção de natureza qualitativa ratifica que a Lei Federal nº 10.639/03 é um referencial atinente à perspectiva de



educação antirracista de forma perene e, consequentemente, em prol da construção de uma sociedade democrática. Ademais, destaca as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) e a introdução do quesito cor/raça no Censo Escolar da Educação Básica, políticas públicas promulgadas respectivamente em 2004 e 2005, como ações que fazem parte de um repertório que prestigiam a interface entre educação e questão racial como caminho para a superação das desigualdades sociais.

Considera-se, nessa pesquisa, que a qualificação profissional docente com vistas à compreensão dos processos sócio-históricos e sobre as fundamentações que amparam o debate sobre a construção da identidade racial da sociedade brasileira é percurso necessário e eficaz para a promoção de práticas pedagógicas de reeducação para as relações étnico-raciais com vistas à promoção da igualdade racial.

REEDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DIRECIONAMENTO PARA SUPERAÇÃO DAS DESIGUALDADES

Reconhecida como espaço de sociabilidade, a escola é ambiente cujas relações raciais ecoam, em contrapartida, a pluralidade dos corpos e das vozes que compõem as instituições educacionais nem sempre são visibilizados/as como ferramentas capazes de pertencer às práticas pedagógicas, impossibilitando com isso uma constituição educacional que garanta a todas/os uma formação de qualidade e que não reforce as desigualdades presentes na vida social.

Como direcionamentos a revisões de conceitos, concepções, paradigmas interpretativos de práticas no campo da Educação, há a promulgação no ano de 2003, como uma das primeiras ações do Go-



verno Lula, da Lei Federal nº 10.639 - que altera a redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/96). Referendada como política afirmativa educacional, esse dispositivo legal determina a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em estabelecimentos educacionais integrados à Educação Básica e inclui o 20 de novembro, em celebração ao Dia Nacional da Consciência Negra, no calendário escolar - através respectivamente dos artigos 26-A e 79-B.

A implantação de programa de ações afirmativas foi deliberação empenhada pelo Estado em atendimento às reivindicações de pesquisadores/as, profissionais em Educação e representantes de movimentos sociais para superar as posturas objetivas e subjetivas de racismo que faziam parte das relações raciais da sociedade brasileira e do cotidiano dos ambientes escolares. A pedagoga e intelectual do campo da Antropologia e da Sociologia Nilma Lino Gomes ao anunciar o protagonismo do Movimento Negro para homologação da Lei Federal nº 10.639/03, adverte que o itinerário de sua regularização deveria ser mais conhecido pelas(os) profissionais em Educação. Ao comunicar abordagens relevantes ao tema, a iniciativa é interpretada pela autora "como uma forma de correção de desigualdades históricas que incidem sobre a população negra em nosso país" (GOMES, 2010, p. 19).

A constituição racial brasileira é extremamente complexa e plural, construída a partir de processos muito violentos, podemos destacar a escravização e o colonialismo e seus desdobramentos. Neste percurso, o sociólogo Florestan Fernandes nos relembra que "a nossa situação racial foi elaborada ao longo do desenvolvimento do modo de produção escravista e da sociedade senhorial" (FERNANDES, 1989, p. 10). Mesmo após a oficialização do fim da escravização vivenciamos no Brasil experiências sociorraciais resultado desses processos e que definem e impactam diretamente a sociedade.



S U M Á R I O

Alguns conceitos são muito importantes para refletirmos sobre a constituição racial brasileira. Neste sentido, a pesquisadora baiana Ana Célia da Silva nos ajuda ao trazer definições relevantes em sua obra *A Discriminação do Negro no Livro Didático* afirmando que:

O mito da democracia racial visa camuflar o racismo e bloquear a organização negra, uma vez que internaliza nos membros da sociedade o engodo da igualdade de oportunidades, reforça o sentimento de inferioridade do negro por não ter “capacidade” de aproveitar tais oportunidades, transferindo mais uma vez para a vítima a culpa da sua situação de miséria e marginalização (SILVA, 1995, p. 34).

O debate racial no Brasil ainda possui muitas armadilhas e o mito da democracia racial é um deles. No imaginário social brasileiro o racismo é muitas vezes declarado inexistente, Silva no mesmo livro ainda discorre acerca de uma motivação que une os fundamentos do mito da democracia racial e da ideologia do branqueamento:

A ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial parecem ter como causa fundamental o medo que a minoria branca brasileira tem da maioria negra e mestiça, e do possível antagonismo a ser gerado a partir da exigência de direitos de cidadania e de respeito às diferenças étnico-culturais. Isso porque a aceitação democrática das diferenças pressupõe igualdade de oportunidades para os segmentos que apresentam padrões estéticos e valores socioculturais diferentes. Então, o respeito às diferenças implica numa reciprocidade de direitos em um sistema baseado na exploração do outro, desenvolve-se toda uma ideologia justificadora da opressão e interiorização, objetivando a destruição da identidade, da autoestima e potencialidades do oprimido (SILVA, 1995, p. 25).

A eloquente pesquisadora Ana Célia da Silva nos propõe uma importante reflexão a partir de dois conceitos que sustentam o imaginário de boa parte da população brasileira e muitas vezes endossado e reforçado pelas narrativas midiáticas e de Estado. Tanto o mito da democracia racial, quando a ideologia do branqueamento são instru-



S U M Á R I O

mentos poderosos de controle social e presentes no espaço escolar produzem danos consideráveis por permitir que se construa uma imagem distorcida da realidade, tanto para professoras/es, quanto para estudantes e crianças, impactando negativamente no resultado e na qualidade do ensino ofertado nas escolas brasileiras.

Em diálogo com as fundamentações de Ana Célia da Silva sobre os impactos das manifestações sobre as relações raciais no Brasil, Florestan Fernandes (1989, p. 13) adverte que “a ideia de democracia racial não só se arraigou. Ela se tornou um mores, como dizem alguns sociólogos, algo intocável, a pedra de toque da “contribuição brasileira” ao processo civilizatório da Humanidade”. De certo, sobretudo em finais do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, o recorrente anúncio do Estado dentro e fora do país de que o Brasil era sinônimo de relações étnico-raciais harmoniosas cuja igualdade de direitos caracterizava nossa sociedade resultou na equivocada validação deste país como parâmetro de coexistência quando as lentes se voltavam para as questões raciais. Essa fundamentação foi incutida de forma fervorosa nas representações sobre as relações étnico-raciais em território nacional à época e, apesar de falacioso, ainda na contemporaneidade, permanece implantado em alguns pensamentos e ambientes como premissa inquestionável.

Sobre o mito da democracia racial, ao ter por foco de análise a sociedade brasileira de finais do século XIX, o historiador Petrônio Domingues declara que esse pensamento foi de grande utilidade às medidas de dominação. Neste percurso, Domingues (2005) assevera que esta falácia fazia parte do discurso oficial da sociedade brasileira apontando suas principais consequências, das quais para o recorte desse debate elencamos: a consideração de que o afastamento da população negra da escola e do trabalho tem por causa principal as deformações em dimensão moral, social e cultural instituídas nesse grupo étnico-racial enquanto estavam no cativeiro e; o fomento e con-



SUMÁRIO

solidação dos pressupostos das correntes científicas cuja fundamentação presumia a superioridade da população branca.

A premissa de Petrônio Domingues acerca das consequências do mito da democracia racial suscita debates sobre as formas de isenção do Estado e de aquelas(es) que escravizavam a população negra e outros grupos étnico-raciais. Neste sentido, trazemos a reflexão do professor e historiador Joel Rufino dos Santos sobre o papel da burguesia diante da ressonância desse mito ao informar que vivacidade deste pensamento tem por explicação o fato de que “A cabeça de uma sociedade é, em geral, feita pela sua classe dominante – com o objetivo duplo de manter seus privilégios e deixá-los dormir em paz” (SANTOS, 1983, p. 43). Tais explicações, elucidam ainda sobre a íntima e duradoura relação entre a falácia em questão e o ideário do branqueamento em território nacional, pois, na dinâmica de poder e dominação, ainterferência engendrada sobre os modos de ser, pensar e existir dos sujeitos é ferramenta eficaz para cristalização de representações sobre o “eu” e o(a) “outro(a)” e, com isto, na perpetuação de papéis sociais.

Diante da eficácia do mito da democracia racial e do ideário do branqueamento na sociedade brasileira, mesmo com a proibição de práticas formais de dominação da população negra pelo fim do sistema escravista colonial e apesar da refutação pela ciência da degenerescência biológica como marca do povo negro, no plano social a representação negativa de aquelas(es) que não faziam parte do repertório de critérios referentes à população branca permanecia a ressoar no pensamento coletivo deste país.

Sobre a manifestação da falácia da democracia racial, tendo o início do século XX por recorte cronológico, Joel Rufino dos Santos disserta que “a cabeça dos brasileiros, em geral, estava cheia de ideias desfavoráveis com relação aos não brancos. Nada mais natural: há 300 anos víamos o negro como escravo, índio como servo, o mestiço como vagabundo (por não haver trabalho para ele, é



SUMÁRIO

claro)” (*Ibidem*, p. 53) Nessa perspectiva, reafirmamos a importância da execução das políticas afirmativas educacionais, pois, conforme nos orienta o Resolução CNE/CEB nº 01/2004, documento que disciplina a Lei Federal nº 10.639/03 e normatiza às DCNERER, sua aplicabilidade resulta na construção de sujeitos “capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira” (BRASIL, 2004, p. 1).

A negação de práticas racistas é uma característica do panorama apresentado, cujos rumos da nação tem o mito da democracia racial e a ideologia do embranquecimento como mola propulsora. Neste esteio, arquitetar políticas de promoção da igualdade racial se constituía por incoerência, já que, em tese, problemas raciais não faziam parte do “retrato” do Brasil. Com o reconhecimento do preconceito racial como fenômeno que atravessa as relações sociais no Brasil, nos anos de 1990, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, o Estado oficialmente tornava o mito da democracia racial como argumento ilegítimo e fomentava reflexões sobre os lugares sociais destinados (como se determinados pelas leis da natureza) aos diferentes grupos étnico-raciais e que, por sua vez, a população branca se atrelava à supremacia.

Apesar da inflexão do Estado quanto a iniciativas de reconhecimento do seu papel e responsabilidade para a superação das desigualdades, o descredenciamento das práticas forjadas pelo mito da democracia racial e pela tese da superioridade branca não se efetivou de maneira tão vigorosa em âmbito político, social e cultural como na dimensão legal. Sobre os expedientes que influenciam a construção de nosso conhecimento de mundo com destaque ao lugar da Educação para acomodação ou reivindicação de tais elaborações, Gomes (2003) explana:



Entre os processos culturais construídos pelos homens e pelas mulheres na sua relação com o meio, com os semelhantes e com os diferentes, estão as múltiplas formas por meio das quais esses sujeitos se educam e transmitem essa educação para as futuras gerações. É por meio da educação que a cultura introjeta os sistemas de representação e as lógicas construídas na vida cotidiana, acumulados (e também transformados) por gerações e gerações (GOMES, 2003, p. 170).

Assim, a educação pode tornar-se tanto um instrumento a serviço da produção de desigualdades, como pode fortalecer os processos identitários dos sujeitos, no intuito de garantir que as especificidades que caracterizam os mesmos possam ser consideradas e reafirmadas no processo educacional. Com isto, em comunhão com a meta das DCNERER nosso empenho é que o ambiente educacional promova “a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática” (BRASIL, 2004, p. 1).

Conforme nos relembra Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, a relatora das DCNERER, “Tratar, pois, de ensinamentos e de aprendizagens, é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder” (SILVA, 2007, p. 491). É neste sentido que reafirmamos a importância de pensar também os processos formativos das(os) professoras(es), para construir uma educação que combata a heteronormatividade, o machismo, o racismo e todo tipo de desigualdade, precisamos de professoras(es) preparadas(os) para lidar com a complexidade desses fenômenos e neste sentido uma formação que garanta essas reflexões é fundamental.

No entendimento do ambiente escolar como instituição que agencia a mudança social pela ressignificação de práticas, cremos ainda, que “é complexa, mas não impossível, a tarefa de tratar de pro-



cessos de ensinar e de aprender em sociedades multiétnicas e pluriculturais, como a brasileira” (*Ibidem*, p. 492). Para a constituição desses processos formativos, faz-se necessário ainda a consolidação de políticas públicas nesse campo, que o fortaleça e ainda precisamos conhecer as(os) educadoras(es) que compõem a Educação Básica brasileira, em especial baiana que é o nosso objeto de estudo neste sentido entender como tais docentes se identificam racialmente é fundamental para a consolidação desse processo.

COR/RAÇA DE DOCENTES DA BAHIA EM INTERFACE COM PRÁTICAS PROMOTORAS DA IGUALDADE RACIAL: DISSENSOS NO CENSO

Considerado como “principal instrumento de coleta de informações da Educação Básica e abrange as suas diferentes etapas e modalidades” (BRASIL, 2017, p. 2) o Censo Escolar da Educação Básica, “levantamento de dados educacionais de âmbito nacional, que ocorre com periodicidade anual” (SENKEVICS; MACHADO; OLIVEIRA, 2016, p. 17) é de responsabilidade do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - “o mais importante órgão de coleta de informações educacionais” (INEP, 2015, p. 2).

Alguns são os documentos e teóricas/os que dissertam sobre o item cor/raça no Censo Escolar da Educação Básica. Na abordagem sobre os métodos de identificação racial nesse levantamento estatístico educacional utilizaremos por aporte a circunscrição realizada pelo documento oficial de sua aplicação, a saber: o *Caderno de conceitos e orientações do Censo Escolar 2019: Matrícula 2019*. A escolha do instrumento que temo ano de 2019 por definidor cronológico coaduna com adequação ao último ano da tabela apresentada nesta produção.



O *Caderno de conceitos e orientações do Censo Escolar 2019: Matrícula 2019* determina que ao se tratar da declaração da(do) discente, a resposta ao formulário deve ser atribuída por ela ou ele em caso de ter 16 (dezesesseis) anos ou mais - caso contrário, a cessão de dados fica a cargo de sua(seu) responsável. Na explanação sobre as(os) educadoras(es), o documento regulariza que “Nos formulários de profissional escolar em sala de aula e de gestor escolar, a informação deve ser declarada pelo próprio profissional” (INEP, 2019, p. 59). Neste entendimento, constatamos que para as(os) docentes, sujeitos cuja declaração de cor/raça é analisada neste trabalho, o método de identificação racial é a autodeclaração.

Concernente à capilaridade da coleta e tratamento de dados sobre a cor/raça das atrizes e dos atores educacionais pelo Censo Escolar da Educação Básica, sua importância é evidenciada por estudos e pesquisas no que diz respeito ao “detalhamento e análise do perfil educacional dos brasileiros” (BRASIL, 2017, p. 2). Dentre os pontos elucidados a partir da análise dos indicadores educacionais, “a profundidade da desigualdade que ainda persiste nessa área” (SENKEVICS; MACHADO; OLIVEIRA, 2016, p. 6) é reverberada como de composição do “retrato” da Educação brasileira.

Ressaltamos que a consolidação da função sociopolítica e pedagógica da Educação perpassa pelo empreendimento de práticas alicerçadas na construção de uma sociedade efetivamente democrática. Diante da Educação como campo em disputa, mas, também de intersecção de identidades, concordamos com Florestan Fernandes quando sugere que “A democracia só será uma realidade quando houver, de fato igualdade racial no Brasil e o negro não sofrer nenhuma espécie de discriminação, de preconceito, de estigmatização e de segregação, seja em termos de classe, seja em termos de raça” (FERNANDES, 1989, p. 24).



S U M Á R I O

Ciente do potencial da ferramenta estatístico educacional objeto de análise deste ensaio para que desigualdades que compõem o panorama racial da Educação do Brasil sejam reveladas, lembram que essa observação qualificada “permite que políticas voltadas à eliminação de desigualdades históricas entre grupos populacionais possam ser elaboradas, implementadas, monitoradas e avaliadas” (INEP, 2019, p. 59).

Diante da relevância da articulação entre coleta e tratamento de dados educacionais para promoção de políticas públicas afirmativas, a promulgação do Estatuto da Igualdade Racial pela Lei Federal nº 12.288/10, é notabilizado pelo Parecer CNE/CEB Nº 04/17 como expediente legal que permite à administração pública federal dispor de ações voltadas às “questões étnico-raciais, possibilitando que os censos educacionais proporcionem informações estatísticas capazes de demonstrar, com a maior fidelidade possível se o que propõe a referida lei vem sendo objeto de responsabilidade dos governos” (BRASIL, 2017, p. 3).

Ainda na interface entre o Censo Escolar da Educação Básica e o quesito cor/raça chamamos a atenção para a anunciada dificuldade de coleta deste item. Sobre esse assunto o INEP (2015, p. 2) acrescenta que “Este é um campo que, eventualmente, enfrenta certa resistência em ser coletado” e, com as lentes voltadas para categorias específicas da coleta de dados, o BRASIL (2017, p. 2) assevera que “Vale considerar como relevantes nessa análise que o alto índice de respostas nas opções “não declarada” ou “não dispõe de informação” vem dificultando essa informação como ponto de análise da educação brasileira.”

Parafraseando Nilma Lino Gomes ao dissertar sobre a Lei Federal nº 10.639/03, “A sanção de tal legislação significa uma mudança não só nas práticas e nas políticas, mas também no imaginário pedagógico e na sua relação com o diverso, aqui, neste caso, representado pelo segmento negro da população” (GOMES, 2010, p. 20).



Assim, como forma de refletir sobre os dilemas atinentes à promoção de práticas pedagógicas que resultem na efetivação da Lei Federal nº 10.639/03 e dos dispositivos que a regulamenta, propomos análise que evidencie a identidade racial docente como recurso potente nesta investigação. Neste esteio, trazemos a seguir tabela com indicadores sobre a cor/raça das(dos) professoras(es) da Educação Básica do território baiano conforme dados do Censo Escolar da Educação Básica dos anos de 2017, 2018 e 2019.

Salientamos que, devido à quantidade total em cada um dos anos apontados como recorte cronológico de análise ser diferente entre si, adotamos a apresentação dos dados em números percentuais. Ressaltamos ainda que, apesar de o Censo Escolar da Educação Básica ser nosso objeto de análise das informações sobre a cor/raça dos(das) professores da Educação Infantil ao Ensino Médio das instituições educacionais da Bahia, o acesso a tais informações do INEP somente é possível com manipulação de *softwares* específicos. Neste sentido, utilizamos dados cujo tratamento foi realizado por instituição de ensino superior pública.

Tabela – Número Percentual de Docentes da Educação Básica da Bahia por Cor/Raça de 2017 até 2019.

Cor/Raça	2017	2018	2019
Branca	9,94%	10,03%	10,33%
Preta	6,37%	6,89%	7,35%
Parda	29,58%	30,34%	31,53%
Amarela	0,35%	0,37%	0,37%
Indígena	0,31%	0,33%	0,29%
Não declarada	53,44%	52,01%	50,12%
Total	99,99%	99,97%	99,99%

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do LDE/UFPR.



Ao analisar a tabela acima percebemos de imediato o quantitativo expressivo, ao mesmo tempo, preocupante de professoras(es) que não fazem a autodeclaração de cor/raça no censo escolar anualmente, pouco mais de 50% nos últimos três anos. Embora esse número venha diminuindo nos últimos anos, esse quantitativo pode revelar alguns pontos importantes que valem a pena ser discutidos, ainda que de maneira inicial neste artigo, são estas a importância da autodeclaração de cor/raça e o que sua não realização pode revelar.

A autodeclaração possibilita ainda que políticas públicas direcionadas ao segmento docente da educação básica sejam elaboradas. Todo tipo de informação que possa contribuir para a ampliação da percepção sobre a categoria docente é imprescindível para a melhoria do serviço ofertado, seja ao nível de formação, ou de entendimento sobre esse grupo profissional.

Assim como a autodeclaração de cor/raça revela alguns pontos a sua ausência também. O primeiro diz respeito à falta de transparência sobre como esse processo ocorre para que o número de não declarados seja superior a todos os outros somados. Uma das nossas hipóteses é que embora existam regulamentações que orientam, tais como o Parecer CNE/CEB 04/2017 e os cadernos de aplicação do Censo (de publicação anual), algumas instituições não o fazem como indicado nestes documentos, acarretando números como o contido na tabela acima, mais da metade dos profissionais sem identificação de cor/raça, isso impacta diretamente no resultado das informações que se pretende levantar, logo este é um ponto importante a ser discutido.

Existe ainda o fato da complexa configuração racial brasileira, já que é possível encontrar na dinâmica social várias denominações raciais, para além das que constam no documento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que podem interferir na identificação dos sujeitos ao defrontar-se com o censo escolar e a necessidade da autodeclaração (ROCHA; ROSEMBERG, 2007). Ou ainda, dentro des-



ta complexidade a falta de entendimento da importância da autodeclaração para o melhor entendimento da configuração étnica da categoria docente, no intuito de construir políticas públicas que fortaleçam uma educação racialmente reflexiva, e que não desconsiderem o impacto do fenômeno do racismo nas práticas escolares.

Logo, entendemos que seja qual for a justificativa o impacto da não declaração do perfil étnico é um desserviço à educação baiana, brasileira e precisa ser combatido, tornando este ano fundamental no preenchimento do Censo Escolar da Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão da bibliografia pesquisada nos mostra a complexidade da dinâmica racial brasileira e nos põe diante de muitos desafios, em esferas diversas, em especial a educacional. A forma como a escola vem reproduzindo e reforçando as desigualdades sociorraciais impacta diretamente no resultado pedagógico e formativo de todos que compõem este espaço. Diante disto, carece cada vez mais de aprofundamento no entendimento desse fenômeno e nos seus desdobramentos na esfera educacional.

A execução de políticas afirmativas deve ser analisada como componente de um campo de disputa cujo empenho é, dentre outros requisitos, desconstruir representações negativas manifestas pelo ideário do embranquecimento e pela falácia da democracia racial - fenômenos que permeiam o imaginário da composição racial da sociedade brasileira.

Os processos formativos precisam ser investigados e fortalecidos, seja em instâncias micro ou macro de poder como é o caso das políticas públicas, faz-se necessário a ampliação das políticas de



formação de discente e de docentes na Educação Básica para garantir a efetivação de leis como a 10.639/03 e para o combate de visões de mundo que tentam estabelecer na escola padrões de comportamento heteronormativos, machistas, sexistas e racista. Logo, o entendimento do levantamento do perfil étnico dos sujeitos que compõem o espaço escolar é fundamental para conhecermos melhor esses sujeitos e intervir de maneira efetiva nos processos formativos.

Deste modo, percebemos ainda que a adesão ao Censo Escolar da Educação Básica é muito baixa na proposição sobre a auto-declaração cor/raça pelas(os) professoras(es). Alguns fatores podem justificar esta baixa adesão, dois deles são a não obediência aos protocolos que orientam o preenchimento do censo, ou ainda, a falta de entendimento da importância da autodeclaração cor/raça. Podem existir outros fatores, mas aqui neste artigo entendemos esses dois como possíveis, já que ainda encontramos muitos profissionais da educação que não acreditam na influência do racismo em suas práticas, ou ainda que não contribuem para a implementação da lei nº 10.639/03 em suas práticas. Esses dois fatores entrelaçam-se e resultam na inviabilização de um mapeamento tão importante para identificarmos e caracterizar o perfil étnico das(os) professoras(es) baianas(os).

Enfim, entendemos a importância da prática da autodeclaração étnica e esperamos que a ampla adesão aconteça em um futuro próximo, para que possamos assim ter mais insumos para a construção de práticas formativas que ajudem a combater o racismo no espaço escolar, consequentemente contribuir para a formação de uma sociedade mais justa e equânime.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União. Brasília, 21 dez. 1996.

_____. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- -Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: 2004.

_____. Parecer CNE/CP Nº 4, de 04 de julho de 2017. Diretrizes Operacionais para os procedimentos administrativos de registro de dados cadastrais de pessoa natural, referentes aos estudantes e profissionais de educação que atuam em instituições públicas e privadas de ensino de Educação Básica e de Educação Superior em todo o território nacional. Relatora: Suely Melo de Castro Menezes.

BORGES, Luana Vidal dos Santos. *Educação Infantil e Relações Étnico-Raciais: Percepções de profissionais da Educação Infantil sobre as questões étnico-raciais no Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador*. Salvador: UNEB, 2019.

DOMINGUES, Petrônio. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). *Diálogos latino-americanos*, número 010. Universidade de Aarhus, 2005. p. 116-131.

FERNANDES, Florestan. *Significado do protesto negro*. São Paulo: Cortez - Autores Associados, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 33). 111 p.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. In.: _____. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>

_____. Educação, relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/03: breves reflexões. In.: BRANDÃO, Ana Paula Brandão (Org). *Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 19-25. (A cor da cultura; v.4). Disponível em: <http://www.acordacul>



tura.org.br/sites/default/files/kit/MODOSDEFAZER-WEB-CORR IGIDA.pdf>
Acesso em: 12 de jul de 2021.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar – Educacenso. O item cor/raça no Censo Escolar da Educação Básica. 2015. 10p. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/documentos/2015/cor_raca.p df> Acesso em: 15 de maio de 2020.

_____. Caderno de conceitos e orientações do Censo Escolar 2019: Matrícula 2019. INEP, 2019. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/situacao_aluno/documentos/2019/caderno_de_conceitos_e_orientacoes_censo_escolar2019_versao_final.pdf> Acesso em 14 de jul de 2021.

PINHEIRO, Carla Santos. *Ser Docente de Creche: Identidade étnico-racial e políticas públicas na educação no município de Lauro de Freitas*. Salvador: UNEB, 2019. Disponível em: <<http://www.saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/1670>> Acesso: 20 nov. 2020.

ROCHA, Edmar José da; ROSEMBERG, Fúlvia. Autodeclaração de Cor e/ou Raça entre Escolares Paulistanos(as). *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, p. 759-799, set./dez. 2007

SANTOS, Joel Rufino dos. *O que é racismo*. São Paulo: Brasiliense, 1983. 6ª ed. 82p. (Coleção Primeiros Passos).

SENKEVICS, Adriano Souza. MACHADO, Taís de Sant'Anna; OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. *A cor ou raça nas estatísticas educacionais: uma análise dos instrumentos de pesquisa do Inep*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. 48 p.

SILVA, Ana Célia da. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA, 1995. 112p.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil*. Educação Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007. p. 489-506.

UFPR. Universidade Federal do Paraná. Número de Docentes por Cor/Raça - Bahia, 2017 a 2019. In.: _____. Laboratório de Dados Educacionais. Disponível em: <https://www.ufpr.br/portalufpr/> Acesso em: 06 de abril de 2021.



21

Catharina Maia Caetano

**ASPECTOS QUILOMBISTAS
NA CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE
DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA
AFRO-BRASILEIRA:**
uma proposta fundamentada
na Pedagogia Histórico-Crítica



INTRODUÇÃO

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), aprovada como Lei Federal em 2010, carrega um significado histórico e cultural no contexto da expansão da educação superior brasileira, objetivando a interiorização do ensino, como também, a promoção da cooperação solidária entre os países da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa).

A UNILAB é uma universidade multicampi que recebe estudantes brasileiros/as e estudantes oriundos/as dos países parceiros: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Guiné Equatorial e Timor-Leste. Sendo seus campi denominados: Liberdade e Auroras, no município histórico de Redenção¹⁵; e Palmares, no município de Acarape, localizados no estado do Ceará; além do campus dos Malês, no município de São Francisco do Conde¹⁶, no estado da Bahia.

Comporta atualmente 6.529 estudantes de cursos presenciais e de ensino à distância (EAD) nas modalidades de graduação e pós-graduação. Sendo 2.616 estudantes brasileiros/as de cursos EAD, e 3.976 estudantes brasileiros/as e internacionais (estrangeiros/as) matriculados/as nos cursos presenciais de graduação. Nos cursos presenciais, 2.942 estudantes são brasileiros/as e 1.034 são internacionais: Angola (180), Cabo Verde (83), Moçambique (37), Guiné-Bissau (628), São Tomé e Príncipe (78) e Timor-Leste (28). Nos cursos EAD, encontram-se na graduação 752 estudantes brasileiros/as e na pós-graduação *latu sensu* 1.694 estudantes brasileiros/as. Nos três cursos de pós-gra-

15 O município de Redenção foi pioneiro na libertação dos escravos em janeiro de 1883, cinco anos antes da Lei Áurea (assinada em 13 de maio de 1888 pela princesa Isabel).

16 O município de São Francisco do Conde é considerado o município de maior população negra (maior que 90%) declarada no censo, localizado no Recôncavo Baiano, região que foi palco de importantes manifestações de resistência negra no período escravocrata.



duação *stricto sensu*, dentro do número absoluto de 104 estudantes matriculados/as, 99 são brasileiros/as e 5 são guineenses. Quanto ao quadro de docentes são um total de 277, sendo 242 brasileiros/as e 21 professores/as estrangeiros/as, dos quais 19 são africanos/as dos PALOP (MALOMALO; LOURAU; SOUZA, 2018, p. 518; UNILAB, 2019).

Nesse contexto, a UNILAB fomenta o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional do Brasil com os países lusófonos e, em particular, com o continente africano, se assentando em um projeto político-pedagógico inovador (SPELLER, s/d). A partir deste plano político de cooperação internacional, e de um projeto político-pedagógico diferenciado, surge o relevante interesse em identificar na criação da UNILAB aspectos da filosofia quilombista, pensada principalmente por Abdias do Nascimento (2009), visto que a universidade em estudo foi pensada para proporcionar um ambiente propositalmente intercultural, em que teoricamente receberia 50% de estudantes estrangeiros/as (de maioria de países africanos), e 50% de brasileiros/as, com cotas para negros/as, indígenas, quilombolas e pobres, vistas aqui como conquistas históricas da população brasileira (MALOMALO; LOURAU; SOUZA, 2018).

O quilombismo, segundo Nascimento (2009), propõe um legado dos quilombos existentes no período escravagista, como referência básica de uma proposta de mobilização política da população afrodescendente com base na sua própria experiência histórica e cultural. Vai além, e articula uma proposta de práxis afro-brasileira, de epistemologias afrocêntricas para o Estado nacional contemporâneo, que resultaria num Brasil multiétnico e pluricultural.



S U M Á R I O

A CRIAÇÃO DA UNILAB COMO PROJETO DE INTEGRAÇÃO

As estratégias de política externa de um país podem ser modeladas por sua história ou pela representação que os governantes no poder fazem do sistema internacional. O Brasil, até como característica do BRICS¹⁷, se usa do multilateralismo, ou seja, a ação conjunta dos países no sistema internacional, para tratar de sua política externa, na forma de cooperação. O termo cooperação, nasce após a Segunda Guerra Mundial, condicionado à bipolarização do mundo em Norte (países liderados pelos Estados Unidos capitalista) e Sul (países liderados pela União Soviética Socialista), no sentido de que os países “subdesenvolvidos” necessitavam de “ajuda” dos países do Norte para saírem do atraso e da miséria, alcançando o “progresso” (ULLRICH; MARTINS; CARRION, 2013).

Historicamente, de acordo com Lima e Contel (2009), tanto a educação quanto a internacionalização da educação superior no Brasil estão fortemente atreladas ao Estado (como instância definidora de políticas, responsável pelo financiamento e regulação) e à participação das universidades públicas e institutos de pesquisa por ele mantidos. Consequentemente, a concretização dos primeiros programas de cooperação internacional dependeu da criação das universidades e da vontade política dos governantes.

Estima-se que a inauguração da política de cooperação internacional no Brasil ocorreu nos anos 1930, ocasião em que os governos federal e estadual criaram quatro ‘universidades sucedidas’: Universidade Federal do Rio de Janeiro (1920), Universidade Federal de Minas Gerais (1928), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1934) e

17 O BRICS é um agrupamento econômico atualmente composto por cinco países considerados emergentes: Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul.



Universidade de São Paulo (1934) (ROSSATO, 1998, p. 197). Desde então, convencidos de que as possibilidades de desenvolvimento de uma nação soberana também dependem de progressivos investimentos na formação de recursos humanos e no fomento da ciência e da tecnologia, o Governo brasileiro (no contexto de regimes democráticos ou não), por meio de ações combinadas entre os Ministérios da Educação (MEC), Relações Exteriores (MRE), Ciência e Tecnologia (MC&T) tem atuado como importante provedor do processo de internacionalização da educação, da ciência e da tecnologia (RIBEIRO, 1991).

Em meados dos anos 1960 se propõe uma nova forma de cooperação. A Cooperação Sul-Sul (CSS), que se estabelece nos anos 1970. Esse modelo de cooperação é uma articulação política entre os países do Sul vinculada às necessidades desses países em equilibrar os efeitos perversos das relações históricas de cooperação Norte-Sul. Após a Guerra Fria, durante o mandato do Presidente Collor, o Brasil se apresenta de duas maneiras no cenário de política externa: de forma hemisférica-bilateral, para manter suas relações com os Estados Unidos, e de forma global-multilateral, na intenção de relacionar-se com outros países emergentes na África, Ásia, Oriente Médio e América do Sul, no intuito de reposicionar-se como “potência média e nação emergente que precisa de uma diplomacia de alto perfil adequada a suas capacidades e necessidades” (ULLRICH; MARTINS; CARRION, 2013).

Vê-se que essa articulação permaneceu nos governos Lula e Dilma. Desde que assumiu a presidência do Brasil em 2003, Lula buscou aderir às normas e princípios internacionais por meio de alianças Sul-Sul, como também continuou a manter diálogos com países desenvolvidos na Europa e com os Estados Unidos da América. Assim, a cooperação estabelecida pelo Brasil com o continente africano, em especial, é diferenciada do modelo de cooperação Norte-Sul, pois é baseada nos princípios da horizontalidade e de não interrupção nos assuntos internos dos países (ULLRICH; MARTINS; CARRION, 2013).



Sob a perspectiva de internacionalização do ensino, em 2008 o Governo Federal brasileiro divulgou a intenção de desenvolver uma ambiciosa política de internacionalização ativa (capaz de atrair acadêmicos internacionais), com a criação de três universidades públicas federais: Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA), Universidade Federal da Integração da Amazônia Continental (UNIAM) e da Universidade Federal de Integração Luso-Afro-Brasileira (UNILAB), pensadas para serem de natureza supranacional, comprometidas com a promoção da inclusão social e da integração regional por meio do conhecimento e da cooperação solidária, que estariam integradas à rede de universidades federais de educação superior da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), objetivando a expansão do ensino superior no território nacional com perspectivas de âmbito global e a promoção de diálogos interculturais nos planos econômico, político e de ensino (SUBUHANA; IMAPANTA, 2016).

A implementação da UNILAB, portanto, corresponde a um período em que iniciativas diversas de inclusão social e políticas afirmativas foram estimuladas, propiciando uma melhoria da distribuição de renda, o que tem sido associado à emergência de uma nova classe média. Neste contexto, tem se destacado não apenas o crescimento do consumo de bens econômicos, como também de bens culturais. A ampliação do acesso à educação superior é parte deste movimento, onde a aspiração pela universidade passa a integrar o imaginário de famílias antes pertencentes aos setores mais pobres da população. Tal contexto é também marcado pela forte presença dos movimentos sociais no Brasil que cada vez mais incluem o acesso e a permanência à educação superior como uma das suas pautas de lutas (GOMES; VIEIRA, 2013).

A Comissão de Implementação da UNILAB foi instituída pela portaria MEC/ Secretaria de Educação Superior (SESu), no 712, de 9 de outubro de 2008, prorrogada por 180 dias pela porta-



ria MEC/SESu no 1.110, de 29 de julho de 2009. Compuseram essa comissão: membros do governo, da SEPIR, do MEC, do Ministério das Relações Exteriores (MRE), da sociedade civil, do movimento negro, das universidades públicas e das agências internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (MALOMALO; LOURAU; SOUZA, 2018, p.532).

A UNILAB foi criada pela Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010, com a missão institucional específica de formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional.

Lei nº 12.289:

Art. 2º A Unilab terá como objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP, especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional.

§ 1º A Unilab caracterizará sua atuação pela cooperação internacional, pelo intercâmbio acadêmico e solidário com países membros da CPLP, especialmente os países africanos, pela composição de corpo docente e discente proveniente do Brasil e de outros países, bem como pelo estabelecimento e execução de convênios temporários ou permanentes com outras instituições da CPLP (BRASIL, 2010).

Para Speller (s/d), consequentemente, o objetivo da UNILAB seria tornar-se a principal instituição de ensino superior no espaço da lusofonia, servindo, desta forma, de elemento agregador e integrador de toda a comunidade lusófona. Mais do que um projeto brasileiro para África e Timor-Leste, a Universidade da Integração Internacional



da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), representa um projeto lusófono com África e Timor-Leste.

Contudo, para Malomalo (2015) a UNILAB nasceu num contexto de redefinição da política externa brasileira pelos governos Lula (2003-2010), com ênfase na cooperação Sul-Sul fundamentada no princípio da solidariedade. A aproximação do governo Lula com a África, portanto, deve ser interpretada sob a ótica que leva em conta o diálogo com o movimento negro e o crescimento daquele continente no início do século XXI. Essa aproximação foi se dando de forma gradativa, e não somente com Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), mas com o continente na sua totalidade, visando satisfazer os interesses do seu governo e do seu país (MALOMALO, 2015; SOUZA; MALOMALO, 2016).

À criação da UNILAB, Lula chamou de “pagamento de uma dívida histórica” para com os/as africanos/as e seus/as descendentes e, para ele, essa dívida não poderia ser paga com dinheiro, mas com “solidariedade” (INSTITUTO LULA, 2013; SILVA, 2010b). Este termo, cooperação solidária, vem sendo muito usado no contexto da política externa brasileira desenvolvida, principalmente pelo governo Lula, para sinalizar as ações de cooperação internacional com os países do Sul não atreladas às condicionalidades, nem interesses econômicos (MALOMALO; LOURAU; SOUZA, 2018, p. 531).

Apesar de assumir a ideia de projeto integrador e de cooperação solidária, se pode observar que a UNILAB em números não cumpre a política de paridade no acesso dos/as estudantes dos países parceiros a que se propõe em suas diretrizes: a lei determina 50% das vagas disponibilizadas para os/as estudantes brasileiros/as e 50% para os/as estudantes dos países parceiros (UNILAB, 2010, p. 10).

Ainda assim, é evidente que a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira é um marco importante na construção de políticas públicas educacionais para a população



afro-brasileira, não por acaso, mas por uma trajetória histórica de reivindicações e lutas dos movimentos sociais negros. Dessa forma, a criação da UNILAB com seus aspectos particulares que a diferenciam de universidades tradicionais, surge ancorada em proposições e estudos como o quilombismo de Abdias Nascimento.

ASPECTOS DA FILOSOFIA QUILOMBISTA

O quilombismo, segundo Abdias do Nascimento, consistiria num “movimento político dos negros brasileiros” capaz de mobilizar disciplinadamente o povo afro-brasileiro “por seu profundo apelo psicossocial, cujas raízes estão entranhadas na história, na cultura e na vivência dos afro-brasileiros”. Assim, seria uma práxis afro-brasileira (NASCIMENTO, 2009).

O termo quilombismo surge apoiado na ideia do que foram os quilombos brasileiros formados durante o período escravocrata. Na chamada “história oficial” do Brasil, impressa nos livros didáticos usados por muito tempo nas escolas brasileiras, se faz acreditar que o período escravocrata foi aceito pacificamente pelos povos africanos capturados e escravizados na terra do pau-brasil. Contudo, conforme Munanga e Gomes(2016), uma das formas de resistência negra (processo de luta e organização negra) foi a formação dos quilombos.

A formação dos quilombos no Brasil, assim como nos demais países em que o escravismo moderno existiu, foi se configurando como afirmação da luta contra o escravismo e as condições em que os escravizados viviam. Assim, os quilombos marcaram todo o período escravocrata e existiram em praticamente todo território nacional brasileiro (MOURA, 1993).



S U M Á R I O

É no final do século XIX que o quilombo recebe o significado de instrumento ideológico contra as formas de opressão. Sua mística vai alimentar o sonho de liberdade de milhares de escravos das plantações em São Paulo, mais das vezes através da retórica abolicionista (NASCIMENTO, 2006, p. 122).

O quilombismo de Abdias do Nascimento, busca, portanto, definir justamente o novo papel político que o termo histórico quilombo deveria receber. Destarte, o quilombismo pode ser considerado como toda forma de resistência física e cultural da população negra, tenha ela sido criada na formação dos quilombos originais na época da escravidão, ou tenha sido a partir de um conjunto de significações mais amplo, na forma de todo e qualquer grupo tolerado pela ordem dominante, em função de suas afirmadas finalidades religiosas, recreativas, educativas, beneficentes, esportivas etc. Dessa forma, todos esses grupos teriam um importante papel social para o povo afro-brasileiro, pois se apoiariam no foco de dar continuidade às tradições africanas como forma de resistência negra. Por isso, mesmo que esses grupos e instituições sejam legalizados pela sociedade dominante, ainda assim poderiam e podem ser considerados como quilombo (NASCIMENTO, 2009).

Segundo Abdias do Nascimento (2009), alguns dos princípios e propósitos do quilombismo são:

1. O quilombismo é um movimento político dos negros brasileiros, objetivando a implantação de um Estado Nacional Quilombista, inspirado no modelo da República dos Palmares, no século XVI, e em outros quilombos que existiram e existem no País.
2. O Estado Nacional Quilombista tem sua base numa sociedade livre, justa, igualitária e soberana. O igualitarismo democrático quilombista é compreendido no tocante a sexo, sociedade, religião, política, justiça, educação, cultura, condição racial, situação econômica, enfim, todas as expressões da vida em so-



S U M Á R I O



cidade. O mesmo igualitarismo se aplica a todos os níveis do Poder e de instituições públicas e privadas.

3. A educação e o ensino em todos os graus – elementar, médio e superior – serão completamente gratuitos e abertos sem distinção a todos os membros da sociedade quilombista. A história da África, das culturas, das civilizações e das artes africanas terão um lugar eminente nos currículos escolares. Criar uma Universidade Afro-Brasileira é uma necessidade dentro do programa quilombista.
4. Visando o quilombismo a fundação de uma sociedade criativa, ele procurará estimular todas as potencialidades do ser humano e sua plena realização. Combater o embrutecimento causado pelo hábito, pela miséria, pela mecanização da existência e pela burocratização das relações humanas e sociais, é um ponto fundamental. As artes em geral ocuparão um espaço básico no sistema educativo e no contexto das atividades sociais.
5. No quilombismo não haverá religiões e religiões populares, isto é, religião da elite e religiões do povo. Todas as religiões merecem igual tratamento de respeito e de garantias de culto.
6. A revolução quilombista é fundamentalmente antirracista, antipitalista, antilatifundiária, anti-imperialista e antineocolonialista.
7. O Brasil é signatário da Convenção Internacional para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1965. O quilombismo contribuirá para a pesquisa e a elaboração de formas e estratégias para utilização dessa Convenção e de outros dispositivos do direito internacional para combater o racismo, colaborando em especial com o Comitê para a Eliminação da Discriminação Racial das Nações Unidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O quilombismo, em síntese, compreende toda forma de resistência física e cultural da população negra, baseado numa práxis afro-brasileira. É nesse sentido que a análise de aproximação entre a filosofia quilombista e a criação da UNILAB se pauta, considerando que essa universidade surge de uma proposta de integração e de especial atenção às educações e culturas africanas e afro-brasileiras. Assim, a criação da UNILAB pode ser considerada também como política pública educacional voltada para a população afro-brasileira.

Entende-se que, ainda que a UNILAB não seja uma instituição criada pelo movimento político quilombista, ela nasce não só do contexto de cooperação solidária, mas também do forte apelo de movimentos sociais, como o Movimento Negro Unificado (MNU) por medidas de reparação histórica e ações afirmativas, e por isso, é possível encontrar aspectos da filosofia quilombista em sua criação e implementação.

Importante ressaltar que este estudo se trata de reflexões iniciais acerca do tema, pois a verificação de aproximações entre o quilombismo e a UNILAB não se esgotam em sua criação e implementação, mas provavelmente estendem-se ao cotidiano universitário e às mais variadas formas de relações estabelecidas no espaço multicultural proporcionado pela universidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 12.289*, de 20 de julho de 2010. Brasília, 2010.

LIMA, Manolita Correia; CONTEL, Fábio B. *Períodos e Motivações da Internacionalização da Educação Superior Brasileira. 5ème colloque de l'IFBAE*. Grenoble: [s.n.], 2009.





SUMÁRIO

GOMES, Nilma Lino; VIEIRA, Sofia Lerche. Construindo uma ponte Brasil-África: a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Luso-Afrobrasileira (UNILAB). *Revista Lusófona de Educação*, São Paulo, v. 24, p.81-95, 2013.

MALOMALO, Bas'Illele. A integração Brasil-África: uso e sentido da cooperação solidária nos discursos de Luiz Inácio Lula da Silva. In: FREITAS, Raquel Coelho de; MACHADO SEGUNDO, Hugo de Brito (Orgs.). *Democracia, equidade e cidadania*. Curitiba: CRV, 2015. p. 70-91.

MALOMALO, Bas'Illele; LOURAU, Julie; SOUZA, Osmaria Rosa. A UNILAB na Perspectiva da Cooperação SUL-SUL: uma análise crítica decolonial africana. *Cadernos do CEAS: Revista Crítica De Humanidades*, [s.l.], n. 245, p.517-552, 5 dez. 2018.

Universidade Católica de Pernambuco. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.25247/2447-861x.2018.n245.p496-531> > . Acesso em: 20 mar. 2021.

MOURA, Clóvis. *Quilombos: resistência ao escravismo*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1993.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *O Negro no Brasil de Hoje*. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

NASCIMENTO, Abdias. Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. Cap. 9. p. 197-218. Sankofa 4: Matrizes Africanas da Cultura Brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2009.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. In: RATTS, Alex. *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006. p. 117-124.

RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. 5 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1991.

ROSSATO, Ricardo. *Universidade: nove séculos de história*. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

SOUZA, Osmaria Rosa; MALOMALO, Bas'ilele. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e os desafios da integração perante o racismo contra os/as estudantes africanos/as no Ceará. *Interfaces Brasil/ Canadá*, Canoas, v. 16, n. 1, p.256-293, abr. 2016.

SPELLER, Paulo. *A Universidade dos Países de Língua Portuguesa – Unilab*. Porto Alegre: [s.n], [s.l]. Disponível em: < <http://www.pucrs.br/edipucrs/cplp/arquivos/speller.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2021.

SUBUHANA, Carlos; IMPANTA, Iadira Antonio. Cooperação Solidária: A presença de 27 estudantes da África Lusófona no Brasil. *Anais... 30ª REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA*. João Pessoa: [s.n], 2016. Disponível em: <<http://evento.abant.org.br/rba/30rba/?id=45>>. Acesso em: 13 abr. 2021.

ULLRICH, Danielle Regina; MARTINS, Bibiana Volkmer; CARRION, Rosinha Machado. A Cooperação Sul-Sul como Estratégia de Política Externa Brasileira: análise dos governos Lula e Dilma. *Anais... XXXVII Encontro do ANPAD*. Rio de Janeiro: [s.n], 2013.

UNILAB, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira. Diretoria de Registro e Controle Acadêmico. *UNILAB em números*. Redenção, 2019. Disponível em: <<http://www.unilab.edu.br/dadosquantitativos/>>. Acesso: 7 mar. 2021.

_____. *Diretrizes Gerais da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira*, jul. 2010. Disponível em: <http://pdi.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/08/Diretrizes_Gerais_UNILAB.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2021.





22

Dário Daniel Artur

Bas'ilele Malomalo

Joanita de Santa Mendes Ramos

Oswaldo da Silva Betuel

Rafaele da Costa Oliveira

MIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO:
trajetórias e sociabilidade
de alguns estudantes angolanos
na UNILAB-CE e nas cidades
de Redenção e Acarape-CE

INTRODUÇÃO

O presente estudo está relacionado às grandes áreas dos estudos disfóricos de africanos no Brasil Subuhana (2007); Malomalo (2015) Langa (2015; 2020), estes pensadores africanos fazem uma abordagem relacionada à diáspora africana no Brasil, abordando vários contextos e período. Dessa forma, vimos como necessário abordarmos sobre a temática da diáspora africana contemporânea no Brasil, no sentido dar a nossa contribuição, trazendo as experiências¹⁸ dos imigrantes e acadêmicos angolanos nos estados do Ceará nas cidades de Redenção e Acarape.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo compreender por intermédio dos imigrantes ou estudantes angolanos como se deu o processo da sua inserção acadêmica na UNILAB-CE e as sociabilidades nas cidades de Redenção e Acarape.

Sabe-se que, a diáspora africana no Brasil continua sendo alvo de extrema violência, incluindo preconceitos, discriminação racial e até mesmo casos de mortes e perseguições policiais. Assim sendo, diante desses eventos que os imigrantes africanos passam aqui no Brasil, tornou-se necessário problematizar estes fenômenos e questionarmos a partir dos nossos participantes, em quanto cidadãos negros e imigrantes quais foram as dificuldades encontradas dentro do espaço universitário e o meio social inseridos?

18 "A define utilizando expressões como "tentar, aventurar-se, correr riscos", onde experiência e perigo derivam da mesma raiz. Este antropólogo distingue três tipos de experiências: a experiência cotidiana que diz respeito à experiência simples, passiva, de aceitação dos eventos cotidianos; experiência vivida, experiência única que acontece ao nível da percepção como a dor ou o prazer que podem ser sentidos de forma mais intensa e; experiências formativas que se distinguem de eventos externos e reações internas a elas, como a iniciação a novos modos de vida, aventuras amorosas, que podem ser pessoais ou partilhadas" Turner (2005) apud Langa (2020, p. 17).



O texto está estruturado da seguinte forma, na primeira parte tratamos dos processos metodológicos do estudo (sujeitos da pesquisa, técnicas e outros materiais utilizados). Na segunda parte, da imigração africana no Ceará no século XXI. Em seguida, abordamos sobre a diáspora africana no Brasil, do não multiculturalismo aos desafios de socialização nas cidades de Redenção e Acarape. Finalizando, problematizamos os espaços universitários onde estes estudantes estão inseridos.

PROCESSOS METODOLÓGICOS (SUJEITOS DA PESQUISA, TÉCNICAS OUTROS MATERIAIS UTILIZADO)

O nosso processo de pesquisa teve como duração de três (3) meses, optamos pelo método de pesquisa interdisciplinar, visto que estamos trabalhando com corpos africanos, que têm a sua cosmovisão e princípios de entendimentos do universo e em função da maioria dos pesquisadores serem dos países africanos e de diversas áreas de estudos (HOUNTONDJI, 2008). Foi utilizada a abordagem qualitativa Minayo (2009), em que nos preocupamos em compreender as experiências dos participantes a respeito do nosso tema de estudo.

Desenvolvemos um estudo etnográfico virtual (MILLER, 2020), focando nas suas narrativas nos espaços acadêmicos (UNILAB) e social (Redenção e Acarape) contadas pelos nossos participantes. Após as respectivas observações realizamos as entrevistas abertas Minayo (2009), com quatro estudantes (4), esse número reduzido deu-se porque muitos dos estudantes ainda se encontravam em período do Semestre Suplementar (PLEX). E também por causa do pandemia do



Covid-19¹⁹, não está sendo possível o encontro presencial devido ao isolamento social, para reduzir o número de contágio do vírus.

Continuando, para melhor salvaguardar a integridade dos participantes na pesquisa, utilizamos nomes fictícios no presente artigo. Com isso, o primeiro participante denominado João, estudante do curso de Química está frequentando o 8 semestre, o segundo denominado Francisco, acadêmico do curso de Engenharia, a terceira é a Madalena, aluna do curso de Enfermagem e a quarta e última participante foi a Mado discente do curso de Farmácia. Pautamo-nos em uma escolha igualitária dos respectivos gêneros, fugindo assim, dos estudos²⁰ sobre diásporas que têm o seu foco apenas no sexo masculino (LANGA, 2020). As entrevistas duraram duas (2) horas para cada participante, via plataforma *google meet*.

Sendo assim, tivemos que articular um meio para guiar a entrevista, onde formulamos roteiro de questionário no formato *word* com dez (10) questões, e os entrevistados depois de responderem às indagações e assinarem o termo de livre consentimento e esclarecimento enviaram-nos as respostas em formato PDF via e-mail. Por se tratar de entrevistas abertas de abordagem qualitativa podemos assim extrair bastantes das percepções e experiências dos nossos participantes que apresentaremos seguida nas seções do presente texto.

19 A pandemia do coronavírus relacionado à síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV-2), causador da doença do coronavírus 2019 (COVID-19), que emergiu no final de 2019 em Wuhan, Província de Hubei, China, rapidamente se disseminou por todos os continentes, aumentando exponencialmente o número de infectados e ocasionando milhares de mortes no mundo" (ZHU N *et al.*, 2019).

20 A rigor, a maioria dos estudos sobre populações diaspóricas negras, afrodescendentes e comunidades de imigrantes de origem africana tem como foco os indivíduos do sexo masculino, negligenciando a condição das mulheres – sejam elas imigrantes ou refugiadas – bem como suas demandas de trabalho, gênero, educação, sexualidade, dentre outras" (LANGA, 2020, p. 3).



DIÁSPORA AFRICANA NO BRASIL: DO NÃO MULTICULTURALISMO AOS DESAFIOS DE SOCIALIZAÇÃO NAS CIDADES DE REDENÇÃO E ACARAPE-CE

No século XVII o Brasil recebia vários escravos africanos, vindos de vários pontos de desembarque, como o de Luanda. Souza (2007) ensina que, no século XVII a maioria dos escravos africanos arrancados do seu território e levados para o Brasil eram embarcados no porto de Luanda, em regiões de colonização portuguesa na África centro-ocidental, mas adiante os portos da Costa de Mina, deram uma quantidade significativa de escravos, mais continuaram acompanhados dos que vinham sem parada região de Angola.

Após a abolição no Brasil e o fim do regime colonial em África, emerge um grande fluxo da diáspora africana contemporânea no Brasil entre o século XX e XXI. Os autores Malomalo, Fonseca, Badi (2015) vão usar o termo diáspora negra para se referir aos africanos que migraram de forma de atração ou repulsão no século XX ao XXI no território brasileiro. Malomalo (2016, p. 6) acrescenta que, “Dentro da diáspora Negra, estabeleço uma diferença entre aquela, formada historicamente pelos descendentes de africanos e a outra formada pelos imigrantes africanos, entre os séculos XX e XXI, que residem nos territórios fora do continente africano”.

Desse modo, no Brasil, particularmente no estado do Ceará, a imigração da diáspora contemporânea africana vai ganhar novos contornos, fruto das relações e laços culturais e linguísticos que o Brasil compartilha com os países africanos.

Diferente das primeiras diásporas entre os séculos XVI e XX, esta diáspora africana contemporânea dos séculos XX e XXI é caracte-



rizada por um perfil, como, comerciantes, turistas e acadêmicos, este último composto por estudantes que imigraram para o Brasil, especificamente ao Ceará, com uma formação acadêmica de ensino (médio ou superior) no sentido de dar continuidade aos seus estudos, ou formação profissional, dando continuidade às suas ambições. Conforme vemos o relato do perfil e trajetória acadêmica nosso participante Joaquim (2020) até migrar para o Brasil,

Vou tentar resumir o máximo que eu puder. A minha trajetória como aluno foi brilhante, porém complicada. Primeiramente a distância entre minha casa e a escola, por outra, a escola carecia de algumas infra-estruturas, mesmo assim deu para aprender muita coisa. Troquei de escola em média 5 vezes antes de frequentar o ensino superior em Angola, nesse percurso todo tive dificuldades em me adaptar com as escolas, porque eram escolas novas, novos colegas e novas regras. Depois desse todo tempo que eu passei desde a iniciação até a conclusão do ensino médio, eu fui admitido numa universidade pública em Angola, terminei o ensino médio em 2012 e consegui entrar a Universidade Agostinho Neto (UAN) em 2014 cursando Engenharia de Petróleo, estudei até 2017 depois de ser admitido na UNILAB no curso de Química e é onde estou neste momento (Joaquim, entrevista, 15/11/2020, Acarape).

Assim como Joaquim, os primeiros²¹ estudantes africanos a chegarem no Ceará são angolanos nos anos de 1990, em que muitos tiveram o Brasil, particularmente o estado do Ceará como destino para dar continuidade aos seus estudos. Uma comunidade que vem crescendo e se estendendo para o interior do estado do Ceará, com a criação de novos projetos acadêmicos e profissionais. Com isso, estes sujeitos vão se deparar com novos desafios sociais, sendo eles corpos negros inseridos em um contexto social, racial, preconceituoso e discriminatório. Com a criação de projetos como a UNILAB, surgem novos espaços onde estes estudantes africanos passam a ocupar nomeadamente as cidades de Redenção e Acarape.

21 A presença de estudantes africanos no estado do Ceará, teve início na segunda metade da década de 1990, com o primeiro grupo oriundo de Angola" (LANGA, 2014, p. 102).



Estas cidades que vão se beneficiar com a infraestrutura de um campo sede denominados: Liberdade, Auroras e Palmares da UNILAB. Os dois primeiros campos estão situados na cidade Redenção, esta que por sua vez está localizada no Maciço de Baturité, de acordo com Maciel (2017) a cidade de “Redenção, no estado do Ceará, fica a 65 km da capital Fortaleza. A Vila de Acarape como era denominada anteriormente, e que passou a ser chamada de cidade de Redenção, em 1889, pelo fato de ser a pioneira do abolicionismo²² da escravidão no Brasil.

A cidade de Redenção encontra-se no Maciço de Baturité, região administrativa do sertão central cearense. Segundo (MACIEL, 2017, p. 190) “o censado IBGE em 2010 a cidade possui 26.415 habitantes, divididos em população rural (11.281) e população urbana (15.134)”.

A segunda cidade que vai se beneficiar com a instalação do campo dos Palmares é a de Acarape, também localizada no Maciço de Baturité, segundo os dados do Ministério de Minas e Energia (BRASIL, 1998, p. 5),

O município de Acarape situa-se na região do maciço de Baturité, porção nordeste do estado do Ceará, limitando-se aos municípios de Barreira, Redenção, Pacajus, Guaiúba e Chorozinho. Compreende uma área de 144 km², localizada na carta topográfica Baturité[...]. O acesso ao município, a partir de Fortaleza, pode ser feito através da rodovia Fortaleza/Baturité. As demais cidades, vilas, lugarejos, sítios e fazendas do município estão interligados por estradas asfaltadas e/ou carroçáveis, que permitem acesso durante todo o ano (BRASIL, 1998, p. 5).

Portanto essas duas cidades Acarape e Redenção, serão privilegiadas com a construção da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), com a sua lei de criação em 2010, conforme podemos notar na Lei de criação da (UNILAB, 2020),

²² Acarape havia sido escolhida para início das libertações coletivas pela sua relativa proximidade da Capital e facilidade dos transportes, por estrada de ferro, e porque era o município em que restava o menor número de cativos a alforriar (GIRÃO, 1984, p. 147).



Em 20 de julho de 2010, a Presidência da República sancionou a Lei nº 12.289 instituindo a Unilab como Universidade Pública Federal. Desta forma, a Unilab nasce baseada nos princípios de cooperação solidária entre os povos. Em comum acordo com os países parceiros, tornou realidade a criação de uma universidade no Brasil alinhada à integração com o continente africano, principalmente com as nações que integram a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Como vimos os acordos estabelecidos entre os países da CPLP, fez surgir a UNILAB, localizada em dois estados do Brasil, Bahia e Ceará, a sua criação tem como finalidade, “[...]formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional” (UNILAB, 2020).

Assim sendo, através desses projetos acadêmicos, vários são os estudantes africanos dos países lusófonos que migram para estas cidades do interior, as cidades serão marcadas por diversidades culturais, corpos com tons de cor de pele distintas, identidades e sotaques, essa pluridiversidade seria forma teórica da presença do multiculturalismo em Redenção e Acarape. Para Malomalo (2010) o multiculturalismo diz respeito aos estudos voltados às diversas culturas, espalhadas em diferentes espaços do mundo, já que no multiculturalismo não há uma única cultura, mas sim culturas - explicitando a pluralidade que envolve o termo, sem a hierarquização por grupos.

Nas cidades de Redenção e Acarape, a ideia do multiculturalismo cai por terra, isso por causa das violências físicas e simbólicas que os corpos africanos se deparam nesses espaços, atrelando com a negação das suas culturas. Estas práticas discriminatórias muitas vezes são expressadas com discursos de ódio, que agridem de forma violenta, adoecem fisicamente e simbolicamente os negros africanos, e também é possível notar tais rejeições aos corpos africanos nos olhares e atitudes discriminatórias dos estudantes e da sua cultura.



Primeiramente eu me atrevo a dizer que nessas duas cidades, existe racismo. Eu vivi por dois anos e meio em Redenção e agora vivo quase a quase 1 ano em Acarape, o problema é que esse racismo é simplesmente camuflado, alguns não conseguem esconder. Nos últimos dias tem me preocupado muito pois até certo ponto os natos tentam nos oprimir, utilizam nomes pejorativos para identificar qualquer estudante AFRICANO, alguns até lhes são negados o aluguel de uma casa pelo fato de serem negros africanos, outros sobem os preços das casas. É uma situação desagradável, sabendo que chegada dos Africanos de alguma forma trouxe desenvolvimento econômico e social nessas duas cidades, o povo precisa pensar mais com relação a forma que trata alguns de nós, se bem que em alguns momentos nós estudantes passamos dos limites mas nada justifica os atos racistas que os estudantes sofrem diariamente e a todo momento que passam nas ruas de Redenção e Acarape (Mado, entrevista, 14/ 11/2020, Redenção).

Contribuindo com a mesma abordagem, (Madalena, entrevista, 16 /11/2020, Redenção) acrescenta que, “a situação do racismo em redenção é muito elevada principalmente nos lugares públicos, as pessoas olham-te de uma maneira racista”. Os dois últimos relatos dos participantes estão atrelados à uma grande dissolução teórica e prática sobre o racismo no Brasil. Para os autores Nilma (2005) e Santos (2001) o racismo emerge do pressuposto da “superioridade” de determinado grupo racial em relação ao outro” bem como da “ideia de que alguns grupos têm defeitos de ordem moral e intelectual que lhe são próprios.

Esse racismo torna-se evidente com ações discriminatórias, baseadas em preconceito sobre os povos africanos no Brasil. Em que essa forma de olhar de rejeição dos corpos negros, por parte de alguns moradores nas respectivas cidades, faz com que estudantes africanos sofram e dialoga com a violência física e simbólica, que os africanos vêm sofrendo no Brasil (VARGEM; MALOMALO, 2015). Tais violações perpassam as esferas sociais para o institucional, onde em várias instituições de ensino superior são reproduzidas as mesmas práticas discriminatórias.



UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS DOS ESTUDANTES ANGOLANOS NA UNILAB

Tanto o preconceito quanto a discriminação transcendem do social para as instituições, colocam corpos negros como inferiores, relegando e colocado em função de subordinação dentro desses espaços institucional. Tais práticas podem ser notadas na academia (ensino superior), repercutido em diversos estereótipos sobre os corpos negros.

Assim sendo, não tem como trazer aqui as experiências e os desafios dos acadêmicos angolanos sem abordar a trajetória ou a inserção do negro dentro do contexto acadêmico e/ou no ensino superior no Brasil, visto ser um marco histórico e de conquista para os povos negros.

Com isso, faz-se necessário entender como sucedeu a inserção do povo negro ou afro-brasileiro no ensino superior, logo, apresentamos a professora Nilma Lino Gomes (2017), em um trecho do seu livro *“O movimento negro educador”* a professora Gomes (2017) ilustra que, nem sempre a população negra teve direitos à educação no

Brasil, mais sim foi um processo árduo de constantes lutas de vários movimentos sociais²³ especificamente o movimento negro. Ainda de acordo com a professora Nilma

(2017) reitera que,

“A educação é o campo escolhido para a reflexão aqui realizada devido ao fato de ser um direito social, arduamente conquistado pelos grupos não hegemônicos do Brasil e que durante muito

23 Segundo Sader (1988), os movimentos sociais são sujeitos coletivos mobilizadores e produtores de demandas, “onde se elabora uma identidade e se organizam práticas através das quais seus membros pretendem defender seus 2 interesses e expressar suas vontades”, onde são produzidas ações constitutivas de projetos e propostas. Consequentemente, os movimentos sociais também podem ser sujeitos das ações afirmativas na educação brasileira.



tempo foi sistematicamente negado aos negros e às negras brasileiros” (GOMES, 2017, p. 24).

Assim sendo, a inclusão dos estudantes negros dentro das Universidades públicas torna-se um ponto fundamental para a redução da desigualdade centrada na população negra. Como destaca Santos (2008) apud Gomes (2017) estas políticas devem ser positivas sendo elas transformadoras e de boa qualidade com vista a questionar a ideologia racial brasileira como também promover mudanças no âmbito das elites brasileiras.

Na mesma direção da professora Gomes (2017), no que tange à inserção do negro no meio universitário, nota-se que, foi um processo bastante árduo dos movimentos negros que lutaram para reivindicar os seus direitos, só que, e mesmo após a sua inclusão ao ensino superior, as políticas públicas, ações afirmativas²⁴ e vários outros programas criados pelo governo e universidades federais e estaduais para acessos da população negra ao ensino superior, estes continuam se deparando com diversos obstáculos, racismo entre outros, que acabam assim por influenciar na sua trajetória acadêmica, dos estudantes negros, africanos e angolanos especificamente na UNILAB.

A UNILAB sendo uma instituição pública federal, dentro do seu novo estatuto de aprovado em Dezembro de 2020, em uns dos seus objetivos que constam na seguintes linhas XII e XIII na primeira linha afirma a UNILAB tem como objetivo “respeito à diversidade étnico-racial, cultural, religiosa, de gênero e de orientação sexual” (UNILAB, 2020) e na linha a seguir XIII reforça que “contribuição para a superação dos preconceitos e desigualdades étnico-raciais, sociais, de gênero e de orientação sexual.” (UNILAB, 2020).

24 [...] as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego” (GOMES, 2005, p. 55).





As linhas XII e XIII visam garantir e assegurar direitos a todos e todas minorias que são oprimidas ao longo do tempo, auxiliando assim de alguma forma na manutenção da comunidade africana, particularmente a angolana, que vai crescendo na UNILAB-CE. Segundo o último levantamento feito pela PROINST da UNILAB-Ce existe no total na instituição, 361 que estão divididos entre 270 do sexo masculino e 91 do sexo feminino, isso nos diferentes cursos, como: Administração Pública, Agronomia, Ciências Biológicas, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Sociais, Enfermagem, Engenharia da Computação, Engenharia de Energia, Farmácia, Física, História, entre outros, ofertados pela Universidade (PROINST-UNILAB, 2020). Com a crescente demanda dos estudantes angolanos, percebemos como é fundamental entender e descrever a trajetória dos nossos participantes, para compreendermos as suas experiências e desafios no contexto da UNILAB. No processo das entrevista questionamos aos nossos participantes, sendo eles negros e imigrantes, se já sofreram algum tipo de ato de discriminação racial, dentro da própria universidade UNILAB.

Até onde eu sei, não sofri diretamente, mas assim sempre que eu vejo uma pessoa negra a sofrer discriminação, isso me afeta. Portanto eu na universidade não sofri diretamente, mas sim indiretamente pois eu me coloco sempre no lugar de cada negro que sofre quaisquer tipo de discriminação (João, entrevista, 16/11/2020, Redenção).

Na presente fala do João, ao racismo aversivo²⁵, onde os espaços e as pessoas brancas em contato ou aproximação com os negros tendem a tratar de forma igualitária, na tentativa de negar a ausência de prática de discriminação baseada na raça naquele espaço. Tais ações contribuem ao discurso do mito da democracia racial, camuflando assim o racismo social e institucional.

25 Gaertner e Dovidio (1986) apud França e Monteiro (2004, p. 706) "designaram como racismo aversivo a forma de expressão de racismo apresentada pelos indivíduos que possuem fortes valores igualitários".

Ao responder a mesma questão” (Madalena, entrevista, 15/11/2020, Redenção). “Já sofri racismo, mas nunca pratiquei pois não existe racismo reverso”.

As práticas de discriminação raciais sofridas pelas mulheres negras torna-se muito mais grave, visto que, para além de reproduzir a opressão que elas passam constantemente, nela também contém discurso que objetiva e erotiza a mulher, palavras como “negra é quente e boa de cama” estereótipo marcante que coloca a mulher negra apenas como objeto sexual. Tais práticas de discriminação e objetificação acentuam lugar da hierarquia social, ficando atrás do homem negro, este que por sua vez está abaixo da mulher branca e no topo da pirâmide encontramos o homem branco privilegiado. Conforme nos mostra (SCHUMAHER; VITAL BRASIL, apud PRESTES, 2013, p. 36).

Agregando-se o recorte de gênero e o recorte de raça, observa-se a mulher negra na situação mais desprivilegiada, ocupando, na sociedade, o pior lugar no estrato de poder, perdendo para o homem negro, que por sua vez perde para a mulher branca, ficando o homem branco no lugar mais privilegiado.

O posicionamento da mulher negra, e do homem negro, é o retrato do racismo sofrido pelos corpos, associando com as práticas discriminatórias que são constantes na sociedade e apresentam o real retrato social e institucional no Brasil. Tanto os teóricos que abordam sobre a problemática quanto os nossos entrevistados, comprovaram aquilo que muita vez é camuflado: racismo atrelado aos seus atos de manifestação precisam ser debatidos nas universidades e denunciados a nível social.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que, essa nova vaga de emigrantes ou a diáspora contemporânea africana especificamente angolana no Brasil e no Ceará, é constituída, em sua maior partes por acadêmicos, que migraram com o objetivo de dar continuidade a sua formação acadêmica no ensino superior, propriamente na UNILAB-CE e outras universidades tal como a UFC.

No que tange ao nível da inserção universitária do acadêmicos angolanos, a UNILAB-CE vem se deparando com constantes desafios e uns deles é a discriminação dentro da própria instituição, sendo assim, para contribuir com o fim de determinadas práticas de discriminação, sugerimos que os órgãos superiores fomentem políticas e planos que visam a combater o preconceito e a descriminação racial.

Quanto à sociabilidade dos acadêmicos nas cidades de Acarape e Redenção, notou-se que os estudantes imigrantes angolanos sofrem nestas cidades práticas de discriminação racial, são atos constantes, ou seja, é comum um acadêmico africano especificamente angolano sofrer atos de discriminação racial e cultural, rompendo assim com um dos objetivos da UNILAB, os mesmos consideram uma cidade ainda bastante fechada e que tem a dificuldade de aceitação dos corpos africanos e suas culturas. Entretanto, salientamos que as cidades não estão preparadas para ter um projeto institucional da dimensão da UNILAB-CE.

Dessa forma, para combater tais paradigmas, torna-se fundamental que a própria instituição e as entidades públicas ou privadas que representam as cidades, estesem conjuntos, coloquem em prática planos que visem à diminuição do racismo qualquer tipo de discriminação nestas cidades, com isso, teremos duas cidades onde circulam diferentes povos com uma grande pluralidade cultural, como resultando um multiculturalismo e trocas de saberes.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA Célia *et al.* A concepção brasileira de cooperação Sul-Sul estruturante em saúde. *RECIS*, v.4, n.1, p. 25- 35. Disponível em: <http://www6.ensp.fiocruz.br/radis/sites/default/files/pdf/a-concepção-brasileira-de-cooperação-sul-sul-estruturante-em-saúde.pdf>. Acesso em: 22 de Outubro de 2020.

BADI, Mbuyi Kabunda; FONSECA, Dagoberto José; MALOMALO, Bas'Illele. (Org.) *Diáspora Africana e migração na era da globalização: experiências de refúgio, estudo e trabalho*. Curitiba: CRV, 2015.

BRASIL. Ministério de Minas e Energia. *Diagnóstico do município de Acarape*. Ceará.1998.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. tradução magda lopes. 3 ed. porto alegre: artmed, 206 páginas, 2010

FRANÇA, Dalila Xavier de; MONTEIRO, Maria Benedita. A expressão das formas indiretas de racismo na infância. *Análise Psicológica*, n. 4 (XXII): 705-720, 2004. Nanota de rodapé à pág.256 está como Frana, conferir a grafia correta nos originais.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999, p. 128.

GIRÃO, Raimundo. *Abolição no Ceará*. 3. ed. melhorada. Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto, 1984.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação*. Petrópolis, RJ: vozes, 2017. pág. 255

GOMES, Joaquim B. Barbosa. A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. In: _____. *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005, p. 55.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-62.

HOUNTONDJI, Paulin. Conhecimento de África, conhecimentos de africanos: duas perspectivas sobre os Estudos Africanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, março de 2008, p. 149-160.



LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5ªed. São Paulo -Atlas, 2003. p.26-56.

LANGA, Ercílio Brandão. Diáspora africana no Ceará no século XXI: ressignificações identitárias e as interseccionalidades de raça, gênero, sexualidade e classe no contexto da migração estudantil internacional. In: MALOMALO, Bas'Illele; FONSECA, José Dagoberto; BADI, Mbuyi Kabunda (Org.). *Diáspora africana e migração na era da globalização: experiências de refúgio, estudo e trabalho*. Curitiba: CRV, 2015, p. 161-185.

_____. DIÁSPORA AFRICANA NO CEARÁ: Representações sobre as festas e as interações afetivo-sexuais de estudantes africano(a)s em Fortaleza. *Revista Lusófona de Estudos Culturais | Lusophone Journal of Cultural Studies*, Vol. 2, n.1, pp. 102-122, 2014.

_____. Experiências de imigrantes africanas na cidade de Fortaleza-CE (2010-2017). *Equatorial Dossiê*, Natal, v. 7, n. 12, jan/jun 2020.pg. 2-25.

MACIEL, Wellington. Usos de uma cidade da liberdade: estudantes africanos em Redenção. *Caderno C R H*, Salvador, v. 30, n. 79, p. 189-201, Jan./Abr. 2017.

MALOMALO, Bas'Illele. Mobilização política dos imigrantes africanos no Atlântico Sul pela conquista de direitos em São Paulo: o caso da morte da Zulmira em 2012. *Revista Crítica Histórica*. VII, nº 13,01-29, junho/2016

_____. *Repensar o multiculturalismo e o desenvolvimento no Brasil: políticas públicas de ações afirmativas para a população negra (1995-2009)*. 2010. 482 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2010.

_____. A integração Brasil-África: uso e sentido da cooperação solidária nos discursos de Luiz Inácio Lula da Silva. In: FREITAS, Raquel Coelho de; MACHADO SEGUNDO, Hugo de Brito (Orgs.). *Democracia, equidade e cidadania*. Curitiba: CRV, 2015. p. 70-91.

MINAYO, Maria, Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: _____. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. org. DESLANDES, Suely Ferreira. Petrópolis, Rio Janeiro: Vozes, 2009, p. 64.

MILLER, D. *Notas sobre a pandemia: como conduzir uma etnografia durante o isolamento social*. Disponível em: < <<https://blogdolabemus.com/2020/05/23/notas-sobre-a-pandemia-como-conduzir-uma-etnografia-durante-o-isolamento-social-por-daniel-miller/>>> 20 de Novembro de 2020.

GOMES, Nilma N. "Alguns termos e conceitos no debate sobre relações raciais no Brasil". 2005. pág. 254



S U M Á R I O

GOMES, Nilma Nilo. *O movimento negro educador*. Petrópolis/ RJ: Editora Vozes, 2017.

PAIVA, Angela Randolpho. Cidadania, reconhecimento e ação afirmativa no ensino superior. *Civitas*, Porto Alegre, v 15; nº04, p. 127 – 154; Dezembro de 2015.

PRESTES, C. R. S. *Feridas até o coração, erguem-se negras guerreiras. Resiliência em mulheres negras*: transmissão psíquica e pertencimentos. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2013.

SADER, Emir. Cotas de igualdade e desigualdade. *Jornal do Brasil* – 23/02/03; Disponível em: Acesso em: <<Emir Sader: A discriminação no Brasil é étnica, social e regional - Sindicato dos Metalúrgicos do ABC (smabc.org.br)>>. Acessado em 20 de Outubro de 2020

SANTOS, Hélio. Discriminação racial no Brasil. In: SABÓIA, Gilberto Vergne; GUIMARÃES, Samuel Pinheiro (Orgs). *Anais de seminários regionais preparatórios para a conferência mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata*. Brasília: Ministério da Justiça, 2001.

SOUZA, Osmaria Rosa; MALOMALO, Bas'ilele. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e os desafios da integração perante o racismo contra os/as estudantes africanos/as no Ceará. *Interfaces Brasil/ Canadá*, Canoas, v. 16, n. 1, p.256-293, abr. 2016.

SUBUHANA, Carlos. Estudantes Moçambicanos no Rio de Janeiro, Brasil: sociabilidade e redes sociais. *Imaginário - usp*, 2007, vol. 13, no 14, 321-355.

UNILAB. *Integração Internacional*. 2010 Disponível em:

<<http://unilab.edu.br/nosso-diferencial-de-integracao-internacional/>> Acesso em: 14 de Out. 2020.

UNILAB. *No princípio está a cooperação solidária entre os povos*. 2010; Disponível em: < <http://www.unilab.edu.br/sobre-a-unilab/>>. Acesso em: 14 Out. 2020.

VARGEM, André; MALOMALO, Bas'ilele. A imigração africana contemporânea para o Brasil: entre a violência e o desrespeito aos direitos humanos. In: BADI, Mbuyi Kabunda; FONSECA, Dagoberto José; MALOMALO, Bas'ilele. (Org.) *Diáspora Africana e migração na era da globalização*: experiências de refúgio, estudo e trabalho. Curitiba: CRV, 2015. p. 122

VISENTINI, Paulo Fagundes; RIBEIRO, Luiz Dario Teixeira; PEREIRA, Ana Lúcia Danilevicz. História da África e dos africanos. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p.205.

Zhu N et al. A novel coronavirus from patients with pneumonia in China, 2019. *N Engl J Med* [Internet]. 2020 Feb [cited 2021 Abril 7];382:727-33. Available from: <http://doi.org/10.1056/NEJMoa200101>



23

Dinéa Ramos

**POLÍTICAS PÚBLICAS
COMO INSTRUMENTO
GARANTIDOR DA DIGNIDADE
DAS MULHERES ENCARCERADAS**



INTRODUÇÃO

O Brasil ocupa o 4º lugar com maior população prisional feminina do mundo (BRASIL, 2018). Dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN) revelam que entre os anos 2000 a 2014 a população carcerária feminina teve um crescimento de 567%. Este cenário desperta para o processo progressivo de encarceramento de mulheres no país.

Segundo o Anuário de Segurança Pública, de 2019, no ano de 2008, havia 21.604 pessoas do sexo feminino submetidas ao sistema prisional; já em 2019, esse número chegou a 36.926, atingindo um percentual de 71% de prisões de mulheres. Os dados levantados apontam que 68% das mulheres encarceradas são negras, 57% são solteiras, 50% têm apenas o ensino fundamental e 50% têm entre 18 e 29 anos, e quanto ao tipo penal infringido o tráfico de drogas representa 62% das mulheres presas verificando-se, desse modo, uma gigantesca seletividade penal.

A temática do encarceramento de mulheres, objeto de estudo deste trabalho, apresenta vários problemas e questões delicadas presentes no ambiente carcerário feminino que serão abordados ao longo do texto, e procurará demonstrar os determinantes sociais de classe, raça e gênero e a precariedade nas condições prisionais destinadas às mulheres em privação de liberdade no Brasil. Para tanto, utiliza-se de fontes secundárias de informação, a exemplo de dados estatísticos do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias e outras organizações que disponibilizam materiais e estudos sobre o cárcere e sua materialização sendo, também, realizada uma revisão bibliográfica sobre políticas públicas para mulheres, aprisionamento de mulheres e racismo.



SUMÁRIO

Analisar o sistema prisional feminino, demonstrando a necessidade de implementação de políticas públicas sociais de gênero, faz-se necessário devido ao crescente número de mulheres encarceradas sem que as estruturas de acolhimento tenham ocorrido na mesma proporção. Ao contrário, o que ocorre é uma adaptação dos espaços masculinos para abrigar essas mulheres sem levar em conta as peculiaridades inerentes à condição de ser mulher.

Este artigo trata de questões pontuais que perpassam as mulheres de forma ampla, e em especial, as mulheres negras, pois estas representam a maioria das encarceradas. Portanto, importa enfatizar a análise interseccional de marcadores sociais de raça, classe e gênero e demonstrar o quanto eles são fundamentais para a implementação de políticas públicas tanto dentro dos presídios quanto fora dele para que haja um equilíbrio nas criminalizações e evitem o encarceramento em massa tão recorrente até aqui. Para isso, é imprescindível conhecer o perfil dessas mulheres e reconhecer os elementos fundantes para a realidade fática, além de conhecer as características intrínsecas presentes no gênero feminino que marcam profundamente as mulheres em situação de prisão, que interferem, negativamente, no processo de aprisionamento das mesmas.

As questões interseccionais existentes no sistema prisional brasileiro necessitam ser analisadas para possibilitar um debate que rompa com a invisibilidade do aprisionamento feminino e possa provocar uma maior atenção para a questão. Mas, também, para denunciar a existência do problema de forma a exigir o cumprimento das leis vigentes, questionar a inexistência de políticas públicas para as mulheres presas, compreendendo, dessa forma, que as premissas do aprisionamento estão para além das grades dos cárceres.

Nesse diapasão, este artigo procurará trazer à evidência algumas reflexões sobre a temática e sugerir que sejam adotadas medidas específicas como políticas públicas sociais levando em conta



o contexto territorial de origem dessas mulheres além da possibilidade de contribuir na produção de novas reflexões utilizando-se do aporte teórico: Angela Davis, Kimberlé Crenshaw, Michel Foucault, Nana Queiroz, Clara Jaborandy, Celina Souza, Fernanda Papa, Juliana Borges, Suzane Jardim, dentre outros, para fazer as análises e conexões com as temáticas abordadas.

O CONTEXTO DA MULHER ENCARCERADA E SUAS IMPLICAÇÕES

O destino das indesejáveis, justificado pela criminalização, pode ser compreendido como um novo instrumento utilizado pelo Estado Punitivo para fazer aquelas justificativas de superioridade racial que subjugam as raças consideradas inferiores.

A ordem punitiva perpassa pelos sistemas jurídicos, políticos e morais. Assim, o que se verifica é a existência de um fenômeno social que atravessa o ordenamento, elaborado pela ordem hegemônica que eleva um determinado grupo social em detrimento de outro. Desse modo, essa hierarquização vem causando diversos prejuízos em pessoas historicamente colocadas como vulneráveis. A estrutura do Estado brasileiro não só formula, como corrobora e reafirma um discurso de que negros são pessoas perigosas que causam, pavor, portanto, devem ser reprimidos (BORGES, 2018, p. 54).

O grande crescimento da população feminina encarcerada desperta para um olhar criterioso sobre as condições de encarceramento destas mulheres, em todos os sentidos: físicos, psíquicos, morais, dentre outros. A precariedade das condições de encarceramento das mulheres pode ser observada, inicialmente, a partir das estruturas físicas dos espaços onde são mantidas sob o controle do Estado punitivo.



Dados históricos revelam que o encarceramento de mulheres tem sido compreendido ao longo dos anos a partir de definições estereotipadas ou patologizantes a respeito de origem, vínculo social, comportamento etc., ocorrendo, muitas vezes, simultaneamente, diversas atitudes excludentes em desfavor daquelas que foram historicamente marginalizadas.

As mulheres ocupam uma posição de coadjuvante no crime, precisamente atuando com os serviços de transporte de drogas, muitas vezes em favor dos homens do seu ciclo (namorado, marido, filho) e pequeno comércio, muitas delas são usuárias, e pouquíssimas atuam como gerentes do tráfico. Localizam-se em ambientes periféricos e são as principais responsáveis, quando não únicas, pela provisão do sustento familiar. Além disso, possuem poucos anos de estudo, possuem baixo poder aquisitivo e em períodos que antecederam a prisão exerciam suas atividades laborais no campo da informalidade.

Ocorre que, mesmo apresentando um número bastante inferior ao dos homens no sistema prisional, as mulheres ocupam um “não lugar”, ou seja, o direito de transgredir. Desse modo, aquelas que ousam praticar delitos estão sujeitas a perpassar com uma dupla ou tripla punição a depender dos marcadores sociais aos quais elas estejam vinculadas. Além das sanções penais inerentes à prática criminosa ocorrem os imperativos da normatividade de gênero “muito bem construída” na sociedade brasileiro no seu processo histórico, definindo os papéis que a mulher deve ou não assumir.

O discurso crítico a respeito das prisões não apresentam formas alternativas para a solução do problema, tem se limitando tão somente à questão da reforma prisional, que, mesmo sendo algo importante a se pensar, “ajudam a reproduzir a ideia absurda de que não há alternativas às prisões” (DAVIS, 2018, p. 21-22). Contrapondo a isso, Davis defende que não se deve buscar uma única alternativa para o sistema prisional devido à grande complexidade existente entre esse sistema e a socie-



dade capitalista da contemporaneidade. Sugere, então, a existência de uma abordagem abolicionista que tivesse um viés de encontrar respostas para as questões abordadas na obra. Mas, para isso, seria preciso retirar as ideologias tão arraigadas na sociedade sobre os sistemas prisionais e novas estratégias pudessem ser elaboradas utilizando-se de instituições alternativas para o problema. (DAVIS, 2018, p. 21-22).

Prestar atenção ao crescente aprisionamento de mulheres deve ser um exercício constante para que possibilite a compreensão das múltiplas facetas e intersecções de opressões que, historicamente, recaem sobre as mulheres, principalmente quando são negras, moradores de bairros periféricos o que já traduz em classe social mais baixa. Entretanto, focar nas experiências marginalizadas de mulheres presas, não significa a restrição apenas em um ou dois aspectos mas numa amplitude de compreensões inerentes às reinvenções do poder de punir e de oprimir. Nesse sentido, a semelhança existente entre as instituições prisionais e as características das pessoas a elas submetidas pode ser um considerável indicador de que a prisão tem sido utilizada para revelar as intersecções que permeiam entre sistemas punitivos, econômicos, sexistas e racistas na atualidade, nos mais distintos espaços do mundo (DAVIS; DENT, 2003, p. 526).

AS INTERSECCIONALIDADES E AS MULHERES PRESAS

A forma de representação como a mídia apresenta a mulher, desqualificando-a, de modo que o corpo feminino, em todas as esferas da vida cotidiana, fique submetido às normas androcêntricas, alimentam o imaginário social de que as mulheres são inferiores ou desviantes (e a elas não é dado o direito de delinquir) o que corrobora para a manutenção das desvantagens das mulheres em relação aos



S U M Á R I O

homens até mesmo no sistema prisional. Assim, ainda que não haja a intenção de causar danos, eles são postos a partir dessas perspectivas geradoras de desigualdades e a exclusão ou marginalização das esferas públicas e centros de decisão; e a negação de direitos legais plenos e proteções igualitárias. Esses danos são injustiças de reconhecimento” (FRASER, 2006, p. 234).

Assim, desvincular-se da sensação de que pessoas encarceradas merecem passar por muito sofrimento ou perda de direitos, sem refletir sobre os motivos que estão arraigados no contexto prisional, parece, de fato, muito difícil e desafiador e isso acaba fortalecendo discursos racistas e sexistas que culpabilizam as mulheres e as comunidades negras pela violência que sofrem. “Trata-se mais do que apenas não querer se envolver com um grupo socialmente rejeitado - é um método de fazer com que toda a população negra não carregue em si os estigmas comuns às populações em cárcere” (JARDIM, 2018, p.138-151).

Na contemporaneidade, para além da inserção do gênero como categoria analítica da criminalidade e o aprisionamento de mulheres, verifica-se outros marcadores que são imprescindíveis para pensar a questão, inclusive no campo do encarceramento feminino. As mulheres, enquanto sujeitas aos processos de criminalização, além de ter o gênero como um dos fatores preponderantes para sua vulnerabilização, são marcadas por outras condições que se entrecruzam e as diferenciam nesse grupo, como: raça, classe, raça, etnia, religião, sexualidade, dentre outras (CRENSHAW, 2002, p. 173). Desse modo, ao se refletir sobre a proteção dos direitos de mulheres em conflito com a justiça criminal, partindo desses distintos lugares, tem uma importância muito relevante uma vez que viabiliza uma análise mais ampla das situações que dão origem às vulnerabilidades e aos contextos onde a violação das garantias formalmente concedidas pelo direito ocorrem.



No Brasil, existem, em média, 1.424 unidades prisionais, entre as quais a grande parte foi construída para atender às demandas masculinas. Assim, as mulheres encarceradas, na maioria dos casos, ocupam edificações que não foram construídas para elas (BORGES, 2018, p. 18). Por esse motivo, acabam por ocupar locais adaptados, que deixam de considerar suas especificidades: penitenciárias masculinas reformadas, prédios públicos desativados chegando até mesmo ao fato de ocuparem penitenciárias masculinas em pleno funcionamento, que ao abrigarem mulheres, recebem a denominação de mistas (CEJIL, 2007, p. 20).

Neste sentido, a conceituação de interseccionalidade, trazido por Kimberle Crenshaw, nos auxilia a compreender as distintas maneiras pelas quais as mulheres negras encarceradas estão submetidas à discriminação racista, classista e sexista simultaneamente. O conceito sugere que em contextos específicos, diferentes categorias sociais e biológicas, como sexo, gênero, raça, sexualidade, religião e classe se intersectam e interagem, gerando um sistema de opressão que revela a interseção de múltiplas formas de discriminação.

Desse modo, os aspectos apresentados, são reveladores de como os aspectos de classe e “raça” na segregação de territórios e de que modo isso se relaciona nas condições de vida das pessoas, em especial das mulheres negras que integra um grupo social historicamente prejudicado e tratado com inferioridade, sendo-lhe negados ou limitados o acesso à educação, ao trabalho ou a qualquer espaço de poder.

A repercussão da situação caótica no ambiente prisional que se verifica na atualidade só confirma que essas mulheres ainda são mais suscetíveis à punição do sistema de justiça criminal. Fica evidenciado que a sociedade brasileira ainda encontra-se estagnada, optando por manter os privilégios de uns e as desvantagens de outros com alegações insensatas. Já o Estado punitivo tem se demonstrado ineficiente na sua atuação além de fazer uso da condição de poder que lhe foi atribuído, não para buscar meios de extinguir as violências existentes, mas para reproduzir as opressões já existentes.



O que se verifica é que para além da pena de privação de liberdade, ainda hoje, diversas mulheres têm sido julgadas e tratadas no ambiente prisional não apenas pelo cometimento de crimes previstos na legislação penal, mas, sobretudo por questões subjetivas: suas paixões, seus instintos, anomalias, enfermidades, desajustamentos, origem étnica, dentre outros (FOUCAULT, 2013).

AS AUSÊNCIAS DE DIREITOS NO AMBIENTE PRISIONAL

O tratamento dispensado às detentas do sistema prisional brasileiro se destaca pela ausência de direitos e isso envolve: falta de medicamentos, ausência de produtos básicos de higiene para as mulheres, como absorventes (substituídos por miolos de pão), dentre outras aberrações e violências enfrentadas pelas mulheres privadas de liberdade e situações ainda mais graves, grávidas dão à luz no chão de suas celas sem qualquer tipo de atendimento médico (QUEIROZ, 2017, p. 182).

A denominada “guerra às drogas”, advinda da criminalização das drogas, em especial o tráfico, é, na atualidade, o principal responsável pelo crescimento exponencial do e massivo encarceramento feminino que provoca a superlotação das penitenciárias e pelas violações de direitos e demais problemas vinculados à questão (ANDRADE, 2013, p. 347).

A questão relativa ao Sistema Prisional Brasileiro se agrava a partir do momento em que o Estado, utilizando-se das normas penais simbólicas, atua como se o direito penal fosse aplicado a todas as camadas sociais indistintamente. Todavia, os próprios dados apresentados pelo próprio Ente Federado, através de levantamentos periódicos, como o INFOPEN/mulheres, demonstra a existência de um caráter



seletivo do sistema penal. Por outro lado, os meios de comunicação midiáticos, desprovidos de conhecimento técnico científico, mas sem nenhuma ingenuidade do papel que exercem, levam a público as questões atinentes ao direito penal como se estas fossem a solução para todos os problemas e anseios sociais.

O princípio da dignidade da pessoa humana, enquanto fundamento primordial do ordenamento jurídico, vincula os poderes públicos à sua efetivação, tanto programática quanto concretamente. No mesmo sentido, a Ministra Carmen Lúcia Rocha esclarece que “[...] o princípio da dignidade da pessoa humana entranhou-se no constitucionalismo contemporâneo, daí partindo e fazendo-se valer em todos os ramos do Direito” (ROCHA, 1999, p. 23-49). Para ela, o regime democrático não pode buscar outro fim que não seja a concretização de políticas públicas que atue em respeito a casos específicos, mas seja capaz de produzir benefícios a toda uma coletividade, desse modo:

O Estado somente é democrático, em sua concepção, constitucionalização e atuação, quando respeita o princípio da dignidade da pessoa humana. Não há verba constitucional, não há verba governamental que se façam legítimos quando não se volta ao atendimento daquele princípio. Não há verdade constitucional, não há suporte institucional para políticas públicas que não sejam destinadas ao pleno cumprimento daquele valor maior transformado em princípio constitucional (ROCHA, 1999, p. 23-49).

A Constituição Federal de 1988 buscou superar a ótica assistencialista destinada às políticas públicas ou programas sociais quando instituiu ampla potencialização dos direitos fundamentais da pessoa, especialmente, os direitos sociais que busca ampliar direitos a todos os membros da sociedade e estabelecer igualdade entre homens e mulheres. Desse modo, a Constituição Federal pressupõe como indispensável a inclusão da sociedade civil no combate aos seus problemas sociais e aponta que toda a coletividade deve estar unida para que haja uma sociedade cada vez mais justa, livre e solidária. Portanto,



para que isso ocorra, o Estado deve atuar de modo a extinguir as práticas clientelistas arraigadas na sociedade de modo a instituir políticas públicas direcionadas à efetividade dos direitos básicos das mulheres.

A dignidade humana é uma qualidade intrínseca e distintiva reconhecida em cada pessoa e deve ser respeitada e considerada tanto pelo Estado quanto pela comunidade, implicando, dessa forma, uma complexidade de direitos e deveres fundamentais que garantam a todos os seres humanos a viabilidade de condições existenciais mínimas para uma vida saudável e equilibrada, “além de propiciar e promover sua participação ativa e corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos, mediante o devido respeito aos demais seres que integram a rede da vida” (SARLET, 2007, p. 63).

Nesse aspecto, pontua-se ser bastante desafiador fazer articulação de políticas públicas para toda a população encarcerada, a qual tem sido bastante crescente a cada ano. Contudo é muito necessária e requer uma certa urgência tendo em vista o crescente número de mulheres presas no Brasil. O relatório do INFOPEN Mulheres (2017) revelou que o Brasil encontra-se na quarta posição mundial entre os países que mais encarceram mulheres no mundo, atrás apenas dos Estados Unidos, China e Rússia, no que tange à relação com o número absoluto da sua população prisional feminina.

Por outro lado, o sistema penitenciário brasileiro é internacionalmente conhecido como violador dos direitos da dignidade das pessoas encarceradas, especialmente, relacionado aos direitos da dignidade das mulheres presas, as quais não têm suas demandas supridas, seus direitos de forma ampla são violados, direitos sexuais e reprodutivos são violados e as necessidades básicas, entre elas, a de vestuário, acesso à saúde especializada, necessidades familiares e psíquicas deixam de ser atendidos (JABORANDY *et al.*, 2019, p. 248-269).



S U M Á R I O

POLÍTICA PÚBLICA PARA AS MULHERES ENCARCERADAS

As políticas públicas identificadas com o campo da igualdade de gênero, são imprescindíveis tendo em vista que contribuem na viabilização da “superação das desigualdades de ordem material, política e simbólica entre homens e mulheres, esta última se referindo às representações histórico-culturais que sustentam a manutenção da subordinação feminina em relação ao masculino” (PAPA, 2012, p. 22).

A respeito do reconhecimento e redistribuição das políticas públicas, Fernanda Papa (2012) se utiliza das leituras de Nancy Fraser (2003), especialmente no texto “Justiça social na era de políticas de identidade: redistribuição, reconhecimento e participação”, para sinalizar a importância de se compreender a relação entre reconhecimento e redistribuição, procurando ampliar o conceito de justiça social. Assim, fica mais evidente a compreensão diante da reivindicação de políticas para mulheres, que estão submetidas a discriminações interseccionadas, simultaneamente “enfrentam os desafios da inclusão econômica e da superação de discriminações construídas historicamente sobre a base material da divisão sexual do trabalho” (PAPA, 2012, p. 37).

Neste sentido, Celina Souza aduz que as definições de políticas públicas, ainda que minimalistas, conduzem o olhar para o lugar onde existem mais interesses e, preferências e ideias operam por parte dos governantes. Mas, em geral, as definições de políticas públicas compreendem uma visão abrangente do tema, na perspectiva global “de que o todo é mais importante do que a soma das partes e que indivíduos, instituições, interações, ideologia e interesses contam, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa destes fatores” (SOUZA, 2006, p. 6).



S U M Á R I O

A política pública é um campo do conhecimento que busca, simultaneamente, promover uma ação e/ou averiguar essa ação e se, necessário, propor alterações no desencadeamento delas. Já a formulação de políticas públicas ocorre no estágio onde os governos democráticos apresentam seus propósitos e plataformas eleitorais na formulação de programas e ações no intuito de apresentar resultados efetivos ou alterações do cenário existente (SOUZA, 2006, p. 6).

No que diz respeito à política penitenciária, conectada às políticas públicas para a execução penal, estabelecimentos prisionais, práticas voltadas à reintegração social, apoio ao egresso, entre outros, o órgão competente por esse setor da Administração Pública é o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Sendo assim, a política penitenciária é uma espécie de política pública aplicada ao setor de segurança pública e execução criminal, relativa atinente às questões definidas como de aspecto público e às questões relativas às mulheres presas. Por conseguinte, as políticas penitenciárias inerentes às mulheres presas são imprescindíveis de conformidade com a dignidade da pessoa humana, com o propósito de garantir direitos mínimos de sobrevivência e reconhecimento a essas mulheres (JABORANDY *et al.*, 2019, p.248-269).

Desse modo, questões relacionadas à pobreza e à igualdade devem ser prioritárias nos objetivos das políticas públicas e servir como fundamentos para sua elaboração. Entretanto, “compreender políticas públicas enquanto legitimidade na esfera do Estado é uma especialidade relativa às questões de caráter público, caso respeitadas as individualidades e a ponderação de indivíduos” (JABORANDY *et al.*, 2019, p.248-269). Ocorre, porém, que as políticas públicas de gênero nos Sistemas Prisionais do Brasil, se existentes, contemplam os direitos humanos das mulheres presas na sua integridade e estes continuam sendo desrespeitados.



S U M Á R I O

CONSIDERAÇÕES RELEVANTES

No passado, a diferença entre mulheres e homens foi utilizada como justificativa para marginalizar os direitos das mulheres e, de forma ampla, para justificar a desigualdade de gênero. Na atualidade, as diferenças de gênero devem ser tratadas com responsabilidade por qualquer instituição que vise incorporar os direitos humanos em suas práticas e quando isso não ocorre, como é o caso das prisões femininas, cabe trazer ao debate de modo a exigir que isso ocorra.

A invisibilidade das mulheres presas faz com que diversas questões no sistema penitenciário brasileiro, atinentes ao encarceramento de mulheres, deixem de apontar respostas concretas e eficazes para solucionar os problemas de ausências de direitos e extinguir as violências a que tais mulheres são submetidas enquanto cumprem suas penas. Por outro lado, muitas vezes, as soluções são expressamente previsíveis nos mais diversos dispositivos legais que tratam sobre o assunto, contudo, não integram a realidade fática.

A construção de políticas públicas de igualdade para as mulheres equilibram as relações e deixam o Estado mais participativo, centrado na mobilização social, além de reafirmar a democracia, sendo, desse modo, obrigação do Estado exercer o seu dever legal de elaborar políticas que reconheçam as desigualdades econômicas e políticas entre homens e mulheres, sobretudo no que se refere às mulheres em situação de prisão. Diante da realidade apresentada, há uma urgência pela efetivação de ações que foquem na garantia de direitos fundamentais das mulheres encarceradas, resguardadas pela dignidade da pessoa humana, fundamento básico de um Estado Democrático de Direito. As políticas públicas voltadas para o sistema prisional feminino no Brasil podem ser o instrumento mais adequado para isso.



A partir do trabalho apresentado pode-se inferir que para fortalecer e concretizar o projeto democrático desenhado pela Constituição Federal de 1988 imprescindem a superação de diversos desafios que ainda permeiam na sociedade brasileira concernentes à desigualdade de gênero e às disfunções de um modelo prisional que tem se apresentado como falível em suas finalidades.

Portanto, os desafios tanto para os gestores públicos quanto para o Judiciário brasileiro, são bastante complexos tendo em vista que são alimentados por diversas matrizes oriundas do patrimonialismo, da subalternidade e da exclusão social. E a junção de tudo isso, tem corroborado para um sistema organizacional de estabelecimentos penais violadores de direitos das pessoas privadas de liberdade.

Nesta conjuntura, o tema do encarceramento feminino merece destaque. Os últimos dados divulgados pelo Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias devem servir de embasamento para análise e implementação de políticas voltadas à superação das questões envolvendo mulheres privadas de liberdade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. A mudança do paradigma repressivo em segurança pública: reflexões criminológicas críticas em torno da proposta da 1ª Conferência Nacional Brasileira de Segurança Pública. *Sequência (Florianópolis)*, p. 335-356, 2013.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988). Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 jun. 2021.

_____. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. Ministério da Justiça. *Departamento Penitenciário Nacional*. Brasília: 2018. Disponível em: http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopenmulheres/infopenmulheres_arte_07-03-18.pdf. Acesso em 14 abr. 2021.



BORGES, Juliana. *O que é encarceramento em massa?* Belo Horizonte-MG: Letramento: Justificando, 2018.

DAVIS, Angela. *Estarão as prisões obsoletas?* 1ª ed. Rio de Janeiro: Difel. 2018.

_____; DENT, Gina. "A prisão como fronteira: uma conversa sobre gênero, globalização e punição". *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 11, n. 2, 2003. p. 523-531. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2003000200011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10/07/2012.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 41. ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2013.

JABORANDY, Clara Cardoso Machado *et al.* Políticas públicas para mulheres encarceradas no Brasil: um instrumento garantidor da dignidade. *Revista Jurídica*, v. 3, n. 56, p. 248-269, 2019.

JARDIM, Suzane. Do corpo biológico ao corpo social: a tortura dos "comuns" e a buscapela radicalidade perdida. In: CARCERÁRIA, Pastoral. *Tortura em tempos de encarceramento em massa*. São Paulo: *Pastoral Carcerária*, 2018. p. 138-151. Disponível em: <https://carceraria.org.br/wp-content/uploads/2018/12/Tortura-em-tempos-de-encarceramento-em-massa-2018.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2021.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos de discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, n.1, 2002, p. 171-188.

PAPA, Fernanda de Carvalho. *Transversalidade e políticas públicas para mulheres no Brasil: percursos de uma pré-política*. 2012. Dissertação de Mestrado. FGV EAESP - CMAPG: Mestrado em Administração Pública e Governo. Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas.

QUEIROZ, Nana. *Presos Que Menstruam: a brutal vida das mulheres tratadas como homens nas prisões brasileiras*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.

CEJIL - *Relatório Sobre Mulheres Encarceradas No Brasil*. Promoção: Fevereiro, 2007.

ROCHA, Cármen Lúcia Antunes. O princípio da dignidade da pessoa humana e a exclusão social. *Revista Interesse Público*, v. 4, n. 2, p. 23-48, 1999.

SARLET, Ingo Wolfgang. Direitos fundamentais sociais, mínimo existencial e direito privado. *Revista de Direito do Consumidor*, vol.61, jan./mar. 2007.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45



S U M Á R I O



24

Larissa Raiane Heiden

Manoela Marie Mulhmann

Raquel Cristina Isensee da Silva

Renata Waleska de Sousa Pimenta

Vanessa Arlésia de Souza Ferretti

**POSSÍVEIS CONCEPÇÕES
SOBRE NEGRITUDE FEMININA
A PARTIR DAS MÍDIAS SOCIAIS:
um olhar de jovens residentes
no sul do país**

INTRODUÇÃO

As identidades sociais se constituem a partir da intersecção de gênero, classe e cor. Perceber essas “identidades” é deparar-se com diversos fatores. No caso da identidade de mulheres negras ressalta-se: branqueamento, invisibilização, estereotipação, violência e reducionismo - que insistem em uma única possibilidade de existência das mulheres negras brasileiras. Assim, são necessários estudos diversificados que tenham como propósito afirmar a existência e resistência da negritude feminina no escopo social brasileiro e atuar na desconstrução de concepções objetificadas e/ou marginalizadas do imaginário social.

Compreendemos que os canais midiáticos são espaços importantes na definição de valores e compreensões sobre os grupos sociais e a partir desta premissa o presente trabalho tem como objetivo analisar o modo como a representatividade das mulheres negras na mídia é concebida por um pequeno grupo de jovens da região do Médio Vale Itajaí, em Santa Catarina. Esse trabalho é resultado de um projeto de iniciação científica realizado por estudantes do Curso Técnico Integrado em Informática do Instituto Federal de Santa Catarina, campus Gaspar, em parceria com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do mesmo campus. O projeto em questão teve como proposta iniciar uma reflexão sobre as concepções identitárias brasileiras a partir da noção de “percepção”. Assim, as jovens autoras deste texto também se entendem como objeto da própria pesquisa, enquanto jovens naturais de uma região que se intitula “vale europeu”, no sul de um país marcado pelo racismo em todas as suas formas de expressão.

Alguns teóricos, como Stuart Hall (2011), conceitualizam as identidades como construções coletivas. A complexidade desta afirmação é encontrada na discussão de como, a partir de que e por que um indivíduo se identifica com o signo a ele destinado. A junção de história, me-



mória coletiva, hierarquias de poder, religião, cultura e valores pessoais forjam em conjunto as múltiplas identidades existentes em um ser.

Conceituamos a identidade como fator atrelado ao coletivo e socialmente construído, baseando-nos na concepção de que sua construção se dá sempre em relação à alteridade, às diferenças e compatibilidades entre grupos e/ou indivíduos.

[...] Em vez de falar de identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros (HALL, 2011, p. 39)

Assim, estando este processo de formação identitária em constante movimento, o que numa sociedade plural garante a flexibilidade da constituição pessoal e da afinidade para/com coletivos, estabelecemos uma relação entre o indivíduo e os signos que o marcam como ser social, como discute Hall (2011).

Assumir quem somos e, em consequência, o lócus social a que pertencemos implica uma busca que objetiva o existir, resistir e ressignificar. Isso envolve compreender o reconhecimento identitário como processo complexo e árduo relacionado, principalmente, ao contexto em que se instituem as identidades.

Muitas são as dificuldades no processo de autorreconhecer-se negro/a no Brasil. O reconhecimento de grupos identitários é íntimo e único, já que diferentes histórias forjaram suas individualidades, e quando se trata de uma identidade que foi, e ainda é, por tanto tempo negada socialmente, marginalizada, objetificada e alvo de tanto racismo, esse processo pode ser bem difícil.



S U M Á R I O

CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E MEMÓRIA COLONIAL: AS IDENTIDADES NEGRAS NO BRASIL

De acordo com Ribeiro (2017, p. 19), “certas identidades têm sido historicamente silenciadas e desautorizadas”. Nesse contexto, a autora aponta para a identidade da mulher negra. Tal identidade resulta de um longo processo histórico, conturbado e marcado por práticas de negatificação, o que explica de certa forma a dificuldade de auto-identificação desse grupo social, ou seja, a dificuldade de vincular uma identidade individual às identidades negras.

O Brasil carrega historicamente a dificuldade de afirmação de uma identidade cultural pertencente à negritude nacional. Esta problemática já é um tema constante na vida de ativistas dos mais diversos movimentos negros. Recorrentemente lemos pesquisadores que incorporam às suas produções e discursos o ideal de branqueamento e a falsa *democracia racial*, reforçando um racismo institucionalizado e epistêmico que dificulta a assimilação da identidade negra pelo todo social.

De acordo com Kabengele Munanga (1986), a afirmação e a reabilitação da identidade cultural e da personalidade própria é um dos objetivos fundamentais dos povos negros, estes lutam contra a assimilação que os rouba a individualidade. Reconhecendo as dificuldades, no Brasil atual, para assumir uma identidade política e cultural providas da negritude, é inexorável a percepção da carência no incentivo de um sentimento de pertencimento para esta comunidade que vivencia de maneira negativa a ligação aos signos de raça e gênero.

O conjunto de características tradicionalmente associadas a essa minoria social faz com que nosso olhar sobre a mulher negra esteja interconectado com os antigos códigos de gênero, raça e classe. Indígenas as apresentam – a partir da conceituação de Simone



de Beauvoir, classificadas como a memória coletiva construída pelo colonialismo, e ainda muito presente na maneira em que agimos como sociedade, trazida pelos senhores brancos sobre as mulheres negras e “*Outro*” e trazidas ainda por Kilomba (apud RIBEIRO, 2017, p. 23) como “*Outro do Outro*” – como sujeitos que só se fazem compreendidos a partir de sua relação com existência de um terceiro.

Para Ribeiro (2017), podemos entender a hierarquia de identidades como uma resultante do colonialismo que hodiernamente se mantém de forma discreta quase que se esquecendo de sua origem. Reforça-se assim que as identidades são construções históricas. Nas palavras da autora, “o colonialismo, o, além de criar, deslegitima ou legitima certas identidades” (RIBEIRO, 2017, p. 20).

Assim, é necessário considerar a junção entre a identidade e *lôcus* social de cada uma das formas existentes que apresentam traços contra a cultura hegemônica do homem branco – tido aqui como forma abstrata dos que estão no poder organizacional da estrutura social, provindo do colonialismo como “senhor” – processo que abstrai qualquer responsabilidade entre causas e efeitos que esta organização separatista, por ele realizada, possa causar. Dentre as implicações desse processo, tem-se - sob um discurso de proteção - um ideal meritocrático para legitimar o poder supremacista branco e enfraquecer futuras queixas providas de outras camadas sociais que se constituem na opressão.

Atualmente, e em consenso com Joice Berth (2018), autora do livro “O que é empoderamento?”, o movimento de contracultura e o empoderamento das minorias político-sociais vêm buscando a quebra de paradigmas coloniais e ressignificando identidades. A partir dessa afirmação é empírica a percepção de que mesmo marginalizadas de todas as maneiras possíveis e oprimidas por diferentes vertentes, as mulheres negras resistem e trazem consigo a força de muitas que foram marcadas como corpos não pertencentes ao social, ao intelectual e aos direitos sobre si.



Djamila Ribeiro (2017) aponta que além de partilhar as experiências de escravidão, racismo e colonialismo, as mulheres negras compartilham os mais diversos processos de resistência. E a partir da resignificação do signo “mulher negra” vêm se desconstruindo a universalização da categoria e pluralizando as possibilidades de ser.

POSIÇÃO SOCIAL

A autora Márcia Tiburi (2018) apresenta uma inquietante formação de pirâmide hierárquica social, na qual indica-se o homem branco, performista do padrão heteronormativo, como topo e total oposto à mulher, negra e *queer*, sendo esta considerada a pior posição dentro da referida estrutura. Tal formação converge com o que Ribeiro (2017) descreve do social feminino negro presente no Brasil, país que construiu seu racismo na negação desse feminino e tem dificuldade em perceber-se como criminoso dentro de suas próprias leis.

Dentro desse contexto, temos uma sociedade composta por preconceitos velados, onde desigualdades atingem parcelas específicas de nossa população, nas quaisse incluem as mulheres negras.

Incorporamos ao longo de nossa história uma visão condicionada às mulheres, segundo Spivak (2010), como sendo uma imposição marginal e de subalternidade. Tratando-se das mulheres negras, tem a marca da questão racial, tendo assim que considerar o racismo como parte da estrutura de poder, assim como o gênero. De acordo com a autora, essas mulheres possuem suas vozes ocultas, ou seja, não possuem meios de expor suas ideias. Spivak (2010) também faz um encaixe da mulher negra e pobres nos quesitos de *subalternidade*: *pobreza, gênero e raça*. Tais condições fixam essas mulheres num espaço definido por nossa sociedade: “à margem do discurso oficial, nas extremidades do centro” (SPIVAK, 2010, não paginado).



A falta de representação e fala dessas mulheres implica diretamente na democracia estabelecida em nosso país. O sociólogo Nick Couldry, autor de *Por que a voz importa* (2010), expressa que “o humano é humano porque ele fala” (COULDRY, 2010, não paginado), ou seja, é através deste meio que contamos nossas histórias, estabelecemos um posicionamento político perante um espaço público e lutamos por direitos. Segundo o autor, a desigualdade na fala pode acarretar uma condenação de grupos à inexistência. A importância de se obter espaços para que as mulheres negras possam expressar sua voz, seu lugar, é imprescindível para que, como citado por Couldry, essas mulheres não sejam levadas à inexistência.

NEGRITUDE E MÍDIA BRASILEIRA

Os veículos de comunicação caracterizam-se, especialmente no Brasil, como fontes de informação, formadores de opinião e ditadores comportamentais, ou seja, são fortes influenciadores na mentalidade da sociedade brasileira. Como afirmam Vivian Jaqueline Lima e Haroldo de Vasconcelos Bentes (2011, p. 04),

A mídia é um instrumento de fundamental importância para a articulação da vida moderna, pois ela tem o poder de socializar informações que venham contribuir com a cultura, a educação e o conhecimento. Além desta magnífica contribuição, a mídia é acima de tudo um instrumento de poder.

Essa afirmação nos faz analisar as grandes mídias nacionais como tendenciosas, na maneira em que concebem as identidades dos diversos grupos sociais, e ainda, como exercem o poder sobre esses grupos.

Para Thompson (2002, p. 19 apud LIMA; BENTES, 2011, p. 08), “[...] os meios de comunicação têm uma dimensão simbólica



irredutível: eles se relacionam com a produção, o armazenamento e a circulação de materiais que são significativos para os indivíduos que os produzem e os recebem”. Dada a importância da mídia nos meios sociais, é palpável e perceptível a dimensão simbólica que as redes de comunicação em massa dominam. Estas são capazes de produzir e manipular as relações entre os sujeitos sociais, influenciando de maneira direta ou indireta a visão de mundo, os referenciais e até mesmo ditando maneiras para que as diversas identidades se comuniquem dentro de uma sociedade.

Ainda hoje, os discursos racistas persistem e se perpetuam na grande mídia nacional. A maneira de manifestar os ideais discriminatórios está apenas mascarada. Assim, exibem-se estereótipos e discursos racistas quando, por exemplo, o corpo negro só é exibido ligado à violência, à subalternidade ou ao sexo. A última observação se intensifica se o corpo negro vier acompanhado ainda de outro fator: ser mulher.

A abordagem midiática sob o corpo feminino negro é potencialmente estereotipada. A intersecção entre negritude e gênero confere às mulheres negras a hiperssexualização, objetificação e o reviver ininterrupto de um passado escravagista. Tendo essa representação negativa, mantém-se a identidade midiática da mulher negra sempre atrelada à subalternidade. Essas demarcações limitantes podam a autoestima e reforçam práticas racistas e machistas que, *a posteriori*, atingem um contingente imensurável da população negra brasileira.

O vínculo criado entre a mulher negra e a subserviência é uma inegável realidade de muitas afro-brasileiras. A principal questão a ser discutida é o enfoque e o direcionamento que a mídia toma em relação às realidades de diferentes mulheres negras no país. Por exemplo, não se vinculam ao estereótipo “mulher negra” suas conquistas. Não temos noticiado com tanta frequência a existência de médicas, advogadas, vereadoras e doutoras negras que estão em posição de destaque socioeconômico. A mídia trata de maneira pejorativa a iden-



tidade negra, atrelando a repulsa pelo feminino e a abominação à negritude, fazendo com que a mulher negra se “coisifique” e, consequentemente, que não seja vista nem como humana.

A construção da mulher negra como mercadoria, objeto ou escrava sexual, é legado de um passado escravocrata, no qual essas mulheres sofriam maus-tratos, abusos, diferentes níveis de violência física e emocional, contexto esse que se manifesta atualmente, mas com outras “roupagens” discursivas.

Observando os padrões sobre as relações raciais e de gênero, percebe-se que, ainda hoje, a mídia imprime visões estereotipadas sobre a negritude feminina brasileira, colaborando para a disseminação do racismo, do sexismo e de outras manifestações preconceituosas. Assim, faz-se necessária uma mudança no que se refere à luta contra o racismo, à promoção de equidade e ao incentivo ao respeito e à diversidade. Essa mudança passa por uma leitura mais crítica das produções midiáticas, a exemplo do que se pretende neste texto.

Mesmo que oprimidas e marginalizadas pela mídia tradicional, as mulheres negras resistem e ressignificam sua identidade, suas vozes e buscam a legitimação de seus discursos dentro de uma cultura hegemônica que as despreza. A internet tem sido uma importante ferramenta que fortalece e renova a autoestima, incentiva a identificação e cria redes de sororidade, mesmo sendo também um espaço em que o racismo se manifesta. A solução para a falta de representatividade é abordada por Bárbara Ferreira como algo que transcende a presença de negras na mídia. Para a pesquisadora:

Ter negras na mídia não diz respeito apenas a transmitir um retrato fiel à realidade brasileira. Ter negras na mídia diz respeito também à representatividade, ao reforço do sentimento de pertencimento e autoestima de jovens e crianças do Brasil. Ter negras na mídia diz respeito à luta contra a discriminação racial e a padronização da beleza feminina. Ter negras na mídia empodera



mulheres e as leva a lutar pelos seus direitos e seu espaço na sociedade (FERREIRA, 2017. Não paginado).

A solução apresentada por Ferreira (2017) denota a importância desta representatividade nas mídias sociais e da resistência midiática, e como este instrumento pode tornar-se restaurador das vozes afro-brasileiras, contribuindo assim, para o combate às opressões vivenciadas pelas mulheres negras. Através do reforço e incentivo da internet, com a promoção de conteúdos que enfatizam as conquistas e lutas das mulheres negras, solidificou-se uma rede instrumental de empoderamento, apoio e fortalecimento, além de uma ferramenta de denúncia contra práticas de cunho racista e sexista.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO E RESULTADOS

Com o objetivo analisar a representatividade das mulheres negras na mídia a partir da concepção de um pequeno grupo de jovens da região do Médio Vale Itajaí, em Santa Catarina, o presente trabalho se estruturou a partir de uma organização metodológica pautada nas seguintes etapas: (1) pesquisa bibliográfica a respeito da intersecção entre raça, gênero e classe; (2) elaboração de um questionário estruturado de perguntas abertas e fechadas a ser respondido por estudantes dos cursos técnicos integrados do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) - campus Gaspar, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - campus Blumenau e jovens que são membros da comunidade externa; (3) aplicação do questionário; (4) análise dos dados oriundos do questionário a partir de uma abordagem qualitativa.

A afirmação e valorização da existência das mulheres negras num país desigual, onde, mesmo com uma população composta por 54,9% de indivíduos autodeclarados negros e/ou pardos (IBGE,



2016), ainda predomina uma visão midiática que aposta no fetichismo, na inferiorização e na banalização da luta e pauta social das mulheres negras, se torna ainda mais necessário quando o foco de análise desta percepção está em uma região marcada fortemente pela visão eurocêntrica, com pouca ou nenhuma compreensão dos privilégios oriundos da branquitude.

Os resultados apontados pelo questionário, aplicado no mês de outubro de dois mil e dezoito, buscou compreender a forma com que os jovens do século XXI interpretam a representação das mulheres negras na mídia, no intuito de perceber se há alguma postura discursiva crítica frente ao modo como as mulheres em pauta são representadas midiaticamente.

Participaram da pesquisa, ao todo, quarenta e cinco (45) pessoas. O questionário aplicado foi dividido em: 1) Identificação do participante, pois se entende que o perfilamento é uma questão importante no resultado desta pesquisa; 2) Correlação entre imagens de mulheres negras da mídia popular brasileira e a representatividade por elas traduzida.

O perfil geral dos respondentes foi de mulheres (68,9%), entre treze a dezessete anos (55,6%), que se autodeclaram brancas (80%). Entende-se que o perfil étnico-racial dos participantes corrobora com a identidade reforçada na região: a de uma sociedade branca que hipervaloriza a herança colonial europeia e invisibiliza os demais grupos sociais que constituem o perfil social da região, dentre eles, negros/as, indígenas e migrantes recentes, sejam eles de outras regiões do Brasil ou oriundos dos processos migratórios atuais.

Um dos primeiros dados que chamou a atenção da equipe de pesquisadoras foi a baixa participação, 45 respondentes. Considerando o público estimado – estudantes dos cursos técnicos integrados do Instituto Federal de Santa Catarina, campus Gaspar e estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina, campus Blumenau, a média de participação foi de menos de 15%.



Já quanto aos jovens participantes, esses demonstram que pouco conheciam acerca do conceito de representatividade e racialidade, o que pode ser percebido nas respostas dadas ao questionário. A começar pela identificação do que é e de quem é negro/a no Brasil. Foram apresentadas imagens de várias personalidades negras e a forma como são representadas pelas mídias e as que receberam maior destaque nas respostas (48,9%) foram a cantora Elza Soares e a jornalista Glória Maria, entendidas como as grandes referências quando se trata de mulher negra na mídia, dada a imagem de mulheres bem-sucedidas, críticas, independentes e intelectuais. Essa noção de representatividade demonstra as mudanças oriundas da luta das mulheres negras que vêm traçando novas formas de ser e de serem concebidas socialmente, a partir da lógica do empoderamento.

Quando questionada a representação das dançarinas Nayara Justino (2014) e Valéria Valenssa (1993-2005), devido às suas atuações como “garotas globeleza” na cobertura do carnaval pela Rede Globo de televisão, assim como o papel da atriz Taís Araújo na telenovela *Cheias de Charme*, como parte integrante do grupo “Empreguetes”, observa-se que os respondentes não consideram tais papéis sociais como representativos, pois somente 24% considerou que essas personagens representam mulher negra brasileira.

Por um lado, é possível que tenha havido a preocupação dos/as respondentes em não atrelar a noção de mulher negra representativa aos estereótipos históricos relacionados à hiperssexualização do corpo feminino negro (representado pela globeleza) e ao trabalho escravo/servil (representado pela personagem de empregada doméstica). Tal fato seria, então, o contraponto da relação estabelecida majoritariamente pelos respondentes entre “mulher negra representativa” e “mulheres bem-sucedidas, críticas, independentes e intelectuais” (Elza Soares e Glória Maria).



Por outro lado, do ponto de vista da representação midiática apenas, essas personagens, por terem suas aparições associadas à exposição excessiva do corpo, trazem à tona também uma ideia de vulgarização da imagem dentro de uma ótica conservadora. Tal percepção põe em destaque a intersecção entre racismo e misoginia. Por se tratar de mulheres, tem-se a discriminação pela ocupação do “lugar da mulher vulgar”, “aquela que expõe/vende seu corpo pela nudez/para o sexo” - algo que é da instância de controle da sexualidade feminina. Esse lugar negativo, por sua vez, nos casos em análise, é dado à mulher negra - que historicamente é posta na posição do corpo hiperssexualizado. A beleza negra aqui, então, só existe relacionada à mulher como objeto de uso, à hiperssexualização.

A situação exemplifica, então, o racismo estrutural, pois as mulheres negras tiveram seus corpos absurdamente objetificados e violentados ao longo da história, sendo objetos de desejo sexual, mas não de exemplo de beleza “pudica”, algo reservado às mulheres brancas - atreladas à imagem de “não vulgares”, “angelicais”, “dignas de admiração”, ainda que fossem também objetificadas em outras instâncias por serem mulheres.

A não percepção da complexidade das significações nas relações étnico-raciais e de gênero como a ilustrada acima culmina, em última análise, no não reconhecimento dos privilégios da branquitude e na manutenção de uma estrutura que cultua o padrão patriarcal, heteronormativo e branco. A imposição de um branqueamento social dificulta a identificação da própria população negra com aspectos da sua cultura, valores, religiões e estética. A maneira como o ser negro/a está atrelado a uma imagem negativa pode levar parte da população negra, sobretudo a parda, a se ver mais representada por padrões da branquitude do que por qualquer outro elemento que a possa definir enquanto negra.



BREVES REFLEXÕES FINAIS

Tendo como base as leituras realizadas e os mergulhos reflexivos, se observa que a percepção da imagem da mulher negra nas mídias sociais ainda segue um padrão colonialista, apesar do forte movimento de vários grupos e coletivos na busca por outros padrões. A militância de mulheres negras em vários espaços da sociedade, como na política e dentro das universidades, estão ressignificando a leitura do passado brasileiro que tem na sua base a força e ação de mulheres negras, como também no presente, ocupando espaços que muitas vezes lhe foram negados. Assim, afirma-se a (r)existência, a construção e a reafirmação do empoderamento da mulher negra. Este redigiu os olhares do corpo feminino negro dando a esse corpo características, antes não assimiladas, como a independência, a criticidade, o aprofundamento psicológico e intelectual.

É possível que essa valoração esteja na base das respostas maiores de identificação como exemplos de mulheres negras (Elza Soares e Glória Maria) - baseando-se na intelectualidade e reconhecimento nas Artes, por um lado; e não reconhecimento a partir da hiperssexualidade ou mesmo de posições de classe desprivilegiada, como o caso de empregada doméstica (Nayara Justino, Valéria Valenssae Taís Araújo), por outro lado.

Os movimentos de empoderamento são apresentados por Joice Berth (2018) como movimentos que objetivam a autoafirmação, autovvalorização, autorreconhecimento e, ainda, o autoconhecimento, não exclusivamente o de si, mas o de suas histórias, para que se esclareçam as condições sociais e políticas em que vivemos. Todo esse processo é realizado a fim de “estimular, em algum nível, a autoaceitação de suas características culturais e estéticas herdadas pela ancestralidade” (BERTH, 2018, p. 14). A autora ainda aborda o empoderamento como a descoberta das ferramentas de atuação no meio social em prol das coletividades, ou seja, um instrumento de emancipação política e social.



Para Berth (2018, p. 34):

O empoderamento como teoria está estritamente ligado ao trabalho social de desenvolvimento estratégico e recuperação consciente das potencialidades de indivíduos vitimados pelos sistemas de opressão e visam principalmente a libertação social de todo um grupo.

O desenvolvimento gradativo desse empoderamento negro feminino emerge em nossos resultados quando vemos que as imagens puramente “coisificadas” da mulher negra são rechaçadas e dão lugar a imagens de poder e seriedade.

REFERÊNCIAS

BERTH, Joice. *O que é empoderamento?*. Belo Horizonte, MG: Letramento, 2018.

CARNEIRO, Sueli. *Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero*. São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/>> Acesso em: 13.mar.2019

COULDRY, Nick. *Why voice matters: culture and politics after neoliberalism*. 1. ed.[S.l.]: SAGE Publications Ltd, 2010.

FERREIRA, Bárbara. *Mídia e as negras: a representatividade negra na TV brasileira*. [S.l.], 2017. Disponível em: <<https://medium.com/@coolmeia/m%C3%A9dia-e-as-negras-a-representatividade-negra-na-tv-brasileira-fb8e57ad0735>>. Acesso em: 30 out. 2018.

FIORIN, José Luiz. A construção da identidade nacional brasileira. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 115-126, 1. sem. 2009. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/viewFile/3002/1933>>. Acesso em: 11 mar.2019.

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

IBGE. *Síntese de indicadores sociais : uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE, 2016



MUNANGA, Kabengele. *Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania*. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Palestra-Kabengele-DIVERSIDADEEtnicidade-Identidade-e-Cidadania.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2019.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude – Usos e Sentidos*. São Paulo: Editora Ática, 1986.

ORTIZ, Iza Reis Gomes; SILVA, José Famir Apontes da; PEREIRA, Eliane Auxiliadora. Representações identitárias da mulher negra no Brasil e em Moçambique. *Revista Lusófona de Estudos Culturais*, v. 2, n. 1, p. 144-160, 2014. Disponível em: <<http://www.rlec.pt/index.php/rlec/article/view/60/53>>. Acesso em: 11 mar. 2019.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?*. Belo Horizonte, MG: Letramento, 2017. SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Minas Gerais: UFMG, 2010.

TIBURI, Marcia. *Feminismo em comum: para todas, todes e todos*. São Paulo: Rosados Tempos, 2018.

VIANA, Vivian Jaqueline Lima; BENTES, Haroldo de Vasconcelos. Mídia brasileira como instrumento de racismo e interdição do negro no contexto das ações afirmativas. *Revista ABPN*, [S.l.], v. 2, n. 4, p. 81-101, mar./jun. 2011. Disponível em: <<http://flacso.org.br/?publication=midia-brasileira-como-instrumento-de-racismo-e-interdicao-do-negro-no-contexto-das-acoes-afirmativas>>. Acesso em: 13.mar.2019



SUMÁRIO

25

Luciana dos Santos Brandão

AQUILOMBAMENTOS:
histórias e memórias
de resistências da comunidade
dos Teixeiras em Itiruçu/Bahia



INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como proposta trazer à tona o legado afrodiaspórico da Comunidade dos Teixeira localizada no espaço rural no município de Itiruçu/Bahia. Do ponto de vista geográfico Itiruçu situa-se no sudoeste baiano no território do Vale do Jiquiriçá, com população estimada em 12.693 habitantes conforme censo demográfico de 2020.

Cabe aqui uma breve abordagem de uma história contada sob a perspectiva docolonizador, no que diz respeito ao primeiro contato por portugueses em 1823 no território itiruçuense, fugidos da Guerra do Mata Marotos que aponta que um dos portugueses mais tarde conseguiu a posse da terra devido à Lei de Terras de 1850. Ao longo dos tempos Itiruçu recebeu várias denominações, de Lagoa de Tiririca a Fazenda Morro Grande, nome esse que tem considerações emblemáticas com relação a sua origem, existem relatos que se originou do tupi guarani, mas essa é uma outra história considerando as diversas etnias indígenas que em solo itiruçuense pisaram. Nesse contexto entre história e poder convidamos Chimamanda Adichie para problematizar:

É impossível falar sobre única história sem falar sobre poder. Há uma palavra, uma palavra da tribo Igbo, que eu lembro sempre que penso sobre as estruturas de poder do mundo, e a palavra é “nkali”. É um substantivo que livremente se traduz: “ser maior do que o outro”. Como nossos mundos econômico e político, histórias também são definidas pelo princípio do “nkali”. Como é contada, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder. Poder é a habilidade de não só contar a história de outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa (ADICHIE, 2019, p. 3).

Vale ressaltar que, Itiruçu possui uma forte presença de povos africanos, indígenas e seus legados na construção do município. E por que ainda são povos tão invisibilizados? Nessa esteira de refle-



S U M Á R I O

xão, importa analisar as potências afrodiaspóricas presentes na Comunidade em estudo, conhecida como “Os Teixeira”. Para tensionar ainda mais esse debate tomamos emprestado as falas revolucionárias da nigeriana Adichie (2019) ao tratar do perigo de uma história única, a autora aponta que as histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida.

À luz dessa discussão, busca-se situar o campo da pesquisa enquanto um território de identidades negras que historicamente se constitui a partir das ancestralidades e resistências. Um lugar de saberes infundáveis e de geografias tangíveis e intangíveis, uma região de morros, matas, de ladeiras, de fontes d’água, que são reveladas em sua cartografia. Sem escapar inclusive do terreno simbólico do que ali tem de sagrado.

Figuras 1 - QR CODE referente à localização da Comunidade dos Teixeiras.



Fonte: QR CODE gerado pela autora da pesquisa.



Figura 2- Coordenadas geográficas da Comunidade dos Teixeiras.



Fonte: Google Wearth.

Pretendo aqui trazer a breve reflexão sobre as comunidades negras no Brasil que se aquilombam, logo, todo quilombo resulta em uma família. Sendo estas famílias baseadas na coletividade e não no indivíduo sob a perspectiva afrorreferenciada. Nessas tessituras textuais, tomando como referência o que pretendo chamar aqui de Aquilombamentos, e ainda, considerando as memórias individuais e coletivas, cabe acessar um legado que advém de uma dinâmica social em diáspora.

Nas comunidades de tradição oral, como a dos Teixeiras as histórias passadas de geração em geração já trazem no bojo marcadores de raça, gênero e classe. Até aqui, revisitando a história oral do tempo presente e do tempo passado de uma comunidade rural, que alguns momentos será chamada de “Terra de Pretos” habitada por aproximadamente 30 famílias, compostas por mulheres, homens, crianças e jovens. Importa lembrar que, a permanência de resquícios da lógica colonial nesse local resulta na tentativa de apagamento das etnicidades de um povo historicamente silenciado num processo de genocídio e de escravidão.

Implica chamar a atenção como as relações étnicas e raciais se produzem nesse espaço? Como essas relações foram construídas ao longo dos atravessamentos étnicos? Como esses negros e negras chegaram a essa região de um lado fértil, e de outro de difícil acesso? Será que chegaram nessa terra por escolhas ou por seus corpos ancestrais precisarem se guardar de um sistema repressor e escravocrata? Ainda não temos essas respostas.



Nessas inquietações emergem dentre outros movimentos, diálogos com os órgãos municipais objetivando buscar caminhos a fim de legitimar a busca pelo poder de fala que perpassa pelo poder de se fazer ouvir. Embora, pareça meramente burocrático, segundo (BRANDÃO, 2015) com ancoragem a partir das ações do NEABI (Núcleo de Educação Afro-Brasileiro e Indígena) de Itiruçu criado em 2014, a institucionalização de um Decreto no Diário Oficial de Itiruçu, entendendo a comunidade dos Teixeira e a sua remanescente quilombola foi um ponto para pensar as memórias sob a ótica da decolonialidade.

Figura 3 - Decreto do Município de Itiruçu concernente a indicativos de remanescente quilombola da comunidade dos Teixeira.



Fonte: Diário Oficial de Itiruçu.

Mas, é certo que se aquilombaram, constituindo suas afrocentricidades, aproveitando-se da impenetrabilidade desse lugar, e da fertilidade das terras. Esse território foi se estruturando, se dinamizando, organizando-se e crescendo demograficamente. E nesse cenário de mudanças revela uma reengenharia do tempo na arquitetura das casas, que são verdadeiros espaços de memórias.

Figura 4 – Construção de casa de adobão na Comunidade dos Teixeiras.



Acervo do NEABI/2015.



Figura 5 - Moradia da Comunidade dos Teixeira,
que atualmente não está sendo habitada.



Foto cedida pela moradora Adeildes.



Figura 6 - Anexo Escolar inaugurado em 10 de março de 2003. Atualmente encontra-se desativado.



Foto cedida por Evaldo Santos Reis.

Diante do exposto, é perceptível que existe um complexo de forças e mudanças a partir dos deslocamentos globais e locais. Nesses deslocamentos, segundo Moura (1993) a expansão geográfica da quilombagem²⁶ ao se valer das contribuições como uma das formas de resistências em diversos estados brasileiros, ora, aqui destacamos a Bahia com revolta organizada com o levante dos negros malês entre 1807 a 1835. Logo, as fugas, outras formas de lutas, a participação de negras e negros escravizados em movimentos seus ou não foram fortalecidos com suas participações. Sob esta ótica, o aquilombamento não tinha um projeto de ordenação social, de substituição do escravismo. Mas as suas potencialidades davam conta de uma crise na sua estrutura.

26 O quilombo aparece, assim, como aquele módulo de resistência mais representativo (quer pela sua quantidade, quer pela sua continuidade histórica,) que existiu. Estabelecia uma fronteira social, cultural e militar contra o sistema que oprimia o escravo, e se constituía numa unidade permanente e mais ou menos estável na proporção em que as forças repressivas agiam menos ou mais ativamente contra ele. Dessa forma, o quilombo é o centro organizacional da quilombagem, embora outros tipos de manifestação de rebeldia também se apresentassem, como as guerrilhas e diversas outras formas de protesto individuais ou coletivas. MOURA, Clovis. **Quilombos: Resistência ao escravismo**. São Paulo: ática, 1993.



APORTE TEÓRICO

Entender a comunidade como o *lócus* dos assemelhamentos, como espaço de narrativas de vidas e acolhimentos, é o cerne desse trabalho que se vale das corroborações epistêmicas de estudiosos/as que auxiliam na tarefa de pensar o tempo histórico e presente. Sendo a comunidade dos Teixeira um espaço de saberes e heranças ancestrais, de uma potente religiosidade e de uma diversidade de culturas, de constituição de vínculos históricos, em suma, um grupo étnico que constitui um campo de comunicação e interação enquanto organização social.

A discussão precedente fez sobressair a questão das fronteiras étnicas. Vale consagrar a atenção nesta pesquisa às fronteiras sociais, se bem que elas possam ter contrapartidas territoriais. Segundo Poutignat e Fenart (1998) se um grupo conserva sua identidade quando os membros interagem uns com os outros, isso implica critérios para determinar a pertença. A partir dessa perspectiva e análise no que diz respeito à ancoragem organizacional da população negra em questão, é quase indubitável que o equilíbrio demográfico a partir de critérios de pertença mesmo sendo afetado, não será totalmente mudado. Nessas elaborações interpretativas acerca de um grupo étnico é necessário que estes se deem conta das fronteiras que marcam o sistema social em agrupamentos dicotômicos Nós/Eles. Nesse aspecto, emerge pontos de debates que revelam o caráter dinâmico da etnicidade, e ainda, que as identidades étnicas só se mobilizam com referência a uma alteridade. Assim cabe escrever que, as fronteiras étnicas não representam barreiras e que propõem escala de diálogos poliétnicos.

Como se constituiu ao longo dos tempos a Comunidade dos Teixeira? Considerando a dimensão englobante da identidade étnica e seus processos que permitem traçar graus de parentesco que se reconheçam abertamente ancestrais provenientes daquela comunidade.



de? Ou ainda certos atributos culturais corroboram para estabelecer um laço genealógico na comunidade? Essas são interrogações epistemológicas fundamentais para agitar um debate ainda subterrâneo no universo etnográfico da comunidade. O campo da pesquisa não pretende adotar uma estreiteza de olhar quanto à formação organizacional social dos povos em diásporas limitando-se tão somente à origem. É importante acentuar que, artefatos religiosos, culturais, linguísticos, territoriais, raciais, são elementos que incitam o campo da investigação a partir de reflexões sociológicas e antropológicas.

Na raiz desse debate, parece estar em jogo uma outra discussão, a complexidade do equacionamento da questão do negro nas configurações de novos e velhos desafios considerada indispensável. Para dialogar a esse respeito convidamos Consorte (1991) que interroga: O que se recusa discutir ou escamotear quando se evita ou se nega a questão do negro? Ela transita pelas questões indígenas e do negro e como estas se nutrem nos degraus remotos do inconsciente coletivo. São questões mobilizadoras que remetem a pauta da identidade negra, da cultura negra e uma série de inquietações. Ainda nesse viés discursivo contamos também com as narrativas epistêmicas de Stuart Hall que corroboram para pensar a complexidade da identidade e suas possíveis crises. Nessa vertente ele problematiza:

A identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identidades estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora "narrativa do eu". A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. (HALL, 2006, p.12-13).



S U M Á R I O

A dimensão da produção da identidade ela é central para uma série de pautas que vão dar conta desses sujeitos e sujeitas pensarem as suas coexistências e sentidos. Ainda acerca desse debate cabe escurecer que a identidade é uma construção. Ninguém nasce negro, torna-se. A identidade é alterativa, é uma resposta política a um contexto político. Ao tratar da identidade é preciso tratar da diferença. É importante pensar que na essência da identidade de um grupo estão as marcas de suas ancestralidades.

PROBLEMA DE PESQUISA

E nesse contexto algumas problematizações se fazem urgentes: Quem são os sujeitos negros que constituíram a comunidade dos Teixeiras? Quais deslocamentos nas ordens *glocais* se produzem? Como esse povo negro reivindica regimes de representação e visibilidade? Quais diálogos têm sido estabelecidos a este respeito?

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O percurso metodológico de ordem etnográfica fundamenta-se em narrativas de vidas, vivências ancestrais, experiências de uma população negra em que os/as depoentes enunciam em suas falas elementos dos seus antepassados. A metodologia baseou-se em análises de documentos, certidões de nascimentos e batismos. Ao analisarmos as certidões de nascimentos concedidas pelos moradores do local, percebem-se aspectos importantes. Elencamos a título de análise e futuras respostas parciais ou não, a questão da ausência da nomeação dos avôs maternos de Anália Maria Silva, moradora mais velha da comunidade, constando na certidão o termo “ignorados”. Ainda nesse



[...] é o fato que há indícios de que existiam comunidades quilombolas, ou o que é mais provável comunidades negras compostas por remanescentes de quilombos da região e escravos alforriados. Em Maracás é registrada uma comunidade chamada zumbi, local de onde veio no ano de 1879 Rufino Forte (sem referência se era liberto ou não). [...] Analisando de maneira conjunta escravos e libertos, percebemos certo equilíbrio entre homens (55%) e mulheres (45%), geralmente as mulheres se chamavam ou compunham sua assinatura o nome de Maria. Nada menos do que 40% das mulheres tinha Maria em seu nome ou sobrenome, talvez isso se deva ao fato da padroeira de Maracás ser Nossa Senhora das Graças, uma “variação” de Maria, mãe de Jesus (SANTANA, 2014, p. 36).

[illegible]

394

Figura 8 - Certidão de nascimento de Arsênio Celestino dos Santos.



Cedida pelo senhor Arsênio.

Vale um recorte, com referência ao termo escravo, compreendido nesse estudo enquanto uma realidade histórica transitória, nem anterior à realidade africana, nem ao pós-abolição. Utilizando quando necessário o termo negro/a escravizado/a como posicionamento político e decolonial.

Outro caminho percorrido foi o das entrevistas concedidas pessoalmente, por via de chamadas telefônicas em decorrência da pandemia do Covid-19 em que o distanciamento social fez-se necessário. Assim, nos aproximamos dessa problemática a partir das concepções de Alberti:

Em muitos casos, a entrevista de história oral nos acena com a chance, ou ilusão, de suspendermos, um pouco que seja, a impossibilidade de assistir a um filme contínuo do passado. Quando isso acontece é porque nela encontramos a “vivacida-



de” do passado, a possibilidade de revivê-lo pela experiência do entrevistado. Não é à toa que a isso muitos dão o nome de história (ou memória) “viva” (ALBERTI, 2004, p. 15).

Numa análise mais aprofundada a pesquisa vale-se da memória histórica de um dos pesquisados, guardião de lembranças de um passado prestigioso, bem como, de narrativas descritivas de um sofrimento compartilhado ao falar dos seus antepassados em situação de refúgio de um sistema escravocrata e perverso que revela um sequestro dos povos africanos pelos europeus. É no cenário da sua casa que seu Arsênio traz informações sobre a comunidade negra.

Figura 9 - A ação da memória na elaboração do passado sob o olhar de seu Arsênio.



Acervo do NEABI/2015.



Figura 10 - À esquerda Seu Zé Luiz (*in memorian*), Luciana Brandão, Dona Anália, Nivalda Santos e seu Arsênio.



Acervo do NEABI/2015.

Em outro momento de difícil acesso devido ao contexto da pandemiautilizando as tecnologias digitais, seu Arsênio nos revela:

Deu dizer aqui, eu sabe falar, tem coisa aqui que se eu lembá, e se eu dizer, né porque eu quero ser miô, que os zoto não, eu so o mais vei daqui, dus que tem aqui hoje o mais vêi que tem so eu, eu sei porque sei, sei du, du dus Teixeiras desde da casa du, du vei Justiliano, eu sei dizer o bisavô, o pessoá dos Teixeiras eu conheço, Zé Teixeira, depois vem a, a, o finado Justiliano, vem, vem a,a,a sabe quem é, o finado Zé Teixeira a mulê, esqueci, eu quero lembá é a veia Ana, a mãe, a mãe veia Ana, viu. A mulê do finado Justiliano, era o dono dessa fazenda aí, e é Dona Ana, eu sei tudo, e ai mei mundo deles ai não vai ter alguma memória para pegar assim para conversá tudo, né Zé num dá, num dá, só tem eu. E de mulê, e de mulê, tem a minha mulê, que é dos Teixeiras. Ela é rema dos Teixeiras, ela é a rema dos Teixeiras. Ela é a fia dum, dum, dum, dum, dum, dum, dum o pai dela era fi do vei Justiliano, esse daí também ela sabe um buncado de coisa também. (Narrativa de seu Arsênio Celestino dos Santos em 2021).



Seu Arsênio ao ser perguntado sobre os seus pais ele busca nas suas memórias subterrâneas e revela: *Meu pai, meu avô meu outro avô, ele é escravo, morava ali, pa riba da, Lagoa de Jovino Farias, Bisavô, finado Romão, da parte de minha mãe.*

Nesse campo investigativo elegemos também imagens, várias fotografias fixas e em movimento, documentos, procurando aliar ao texto uma nova poética experimental. E nessas interfaces, nessas possibilidades de contato propomos aqui, apresentar a imagem como experiência etnográfica, e ao mesmo tempo, pensar o movimento de problematização da relação entre fotografia e etnografia.

Múltiplas vozes de mulheres são ecoadas nesse estudo. Contamos com as lembranças memorísticas de Roquelina dos Santos da Silva (51 anos) moradora dos Teixeiras que relata: *Os Teixeiras recebeu esse nome por causa do meu bisavô materno que se chamava Justiliano Teixeira, pai de Arsênio Celestino dos Santos, tem lugar que tá Asino. Ao ser perguntada sobre elementos da religiosidade, ela relata: Mainha rezava, o povo sambava...*

Ampliamos o âmbito da nossa descrição para as narrativas do campo dos não ditos que parecem estar soterradas nos labirintos das memórias. Ademais para ilustrar esse texto reunimos várias imagens que ultrapassam a leitura meramente visual e nos remete a sentir a realidade. As fotografias apresentadas e cedidas por Adeildes, apelidada por Zê, demonstram como esses corpos ancestrais gostariam de ser vistos por elas mesmas ou por outros, adotando poses fotográficas e escolhendo espaços reveladores de suas corporeidades afrodiaspóricas. Segundo Fanon (2008, p.293) o negro, em determinados momentos, fica enclausurado no próprio corpo. Ora, "para um ser que adquiriu a consciência de si e de seu corpo, que chegou à dialética do sujeito e do objeto, o corpo não é mais a causa da estrutura da consciência, tornou-se objeto da consciência."



S U M Á R I O

Figura 11 – Roquelina dos Santos da Silva - Mulher negra fazendo pose no pátio da sua casa nos Teixeiras.



Foto cedida pela moradora Adeildes em 2021.

Essa tomada de consciência a partir da elaboração inabalável do corpo como o local e a causa das diferenças foi se constituindo com o passar dos tempos. Nessas formas corporais, Oyewumi (2021) essencialmente aponta diferenças epistemológicas entre as sociedades. Vale-se inclusive da ideia de cosmo percepção numa perspectiva inclusiva pensando o corpo para além do visual. A nigeriana energeticamente dialoga:

Uso a palavra "corpo" de duas maneiras: primeiro como uma metonímia para a biologia e, segundo para chamar a atenção para a fisicalidade pura que parece estar presente na cultura ocidental. Refiro-me tanto ao corpo físico como as metáforas do corpo. Ao corpo é dado uma lógica própria. Acredita-se que, ao olhar para ele, podem-se inferir as crenças e a posição social de uma pessoa ou a faltadelas. (OYEWUMI, 2021, p. 27-28).



Pensando ainda na questão da mulher, outro ponto é: historicamente as principais lutas das comunidades no Brasil são encampadas por yás. Observamos que as yás sobrevivem rizomaticamente na comunidade “dos Teixeiras”. O DNA ancestral dessas mulheres que em seus cotidianos lutam, trabalham na agricultura, e tantas outras atribuições a fim de manter o reequilíbrio da comunidade. As narrativas plurais, que aqui optamos pela expressão “causos”. Os causos contados por elas desde as lavagens de roupas na Fonte da finada Firmina, atualmente conhecida como fonte da “veia” Antonia, onde também apanhava água na cabeça, as lidas como apanhadeiras de café na Fazenda Boa Fé, onde mais de 100 pessoas advindas de Caldeirão de Miranda, Itiúba e outros tantos lugares. As lembranças delas, e das suas antepassadas revelam a presença de matripotências não apenas como um conceito teórico, mas como uma força metafísica que levanta mulheres.

ANÁLISES PARCIAIS

É válido chamar a atenção: Quais análises hermenêuticas dispomos para pensar as narratividades múltiplas construídas a partir da transmissão intergeracional de valores de uma comunidade onde as reconexões com o passado revelam que o tempo é incapturável? Mais ainda pensando nas velhas e novas configurações acerca da categoria tempo, e das novas elaborações, vale ressaltar que o tempo em África tem acontecimentos que acontecem sempre.

Como sabemos em África a tradição é oral, é praticamente responsável pela transmissão das memórias coletivas e da consciência social. Até então, não há como verificar até onde “Os Teixeiras” reproduziram a comunicação oral africana. É evidente que, a partir de uma afro perspectiva das resistências o estudo da realidade social dessa população negra tem importância sociológica, histórica,



S U M Á R I O

política e humana. Tratando ainda, da oralidade e da ligação umbilical com o tempo, percebe-se que as narrativas plurais dos Teixeiras preenchem a lacuna do tempo e fazem o som do silêncio. Vale à pena mencionar as contribuições de Barbosa (2016) ao descrever que as narrativas também foram identificadas como um importante meio de representação em muitas outras áreas das ciências sociais desde a paleontologia até a sociologia. Logo, essas narrativas insurgentes decolonizam conhecimentos e entrelaçam mundos.

RESULTADOS

Embora preliminares os resultados desse trabalho corroboram para um produtocultural, que registra, preserva e divulga a defesa do direito aos espaços físicos e culturais, de resgatar as suas histórias um débito de raiz com a mãe África. É importante que se saiba que os negros e negras têm uma outra história a contar e a recriar.

CONCLUSÕES

Pretende-se que essas e outras questões correlatas sejam tratadas, de modo a permitir exercícios comparativos que renovem estudos e abram novas trilhas investigativas e ainda, corroborem para enfrentamentos de demandas que garantam direitos das populações negras. Ademais impera (des) silenciar os legados, os pertencimentos da comunidade, validar as resistências e, possivelmente traçar enfrentamentos para uma certificação futura enquanto comunidade remanescente de quilombo. O reconhecimento oficial da existência de territórios ligados a história do negro (quilombos), embora, pareça pouco, mas não deixa de ser a abertura de novos caminhos para a questão das negritudes e suas coexistências.



S U M Á R I O

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

ALBERTI, Verena. *Ouvir contar: Textos em História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2004

BARBOSA, Andrea. CUNHA, Edgar Teodoro Da. HIKIJI, Rose Sativo Gitirana; NOVAES, Sylvia Caiuby. *A experiência da imagem na etnografia*. São Paulo: Terceiro nome, 2016.

BRANDÃO, Luciana dos Santos. Desafios e avanços na aplicabilidade das leis 10639/2003 e 11645/2008 nas escolas da Rede Municipal de Itiruçu Bahia. *Anais..* 2015. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/298895593/Anais-do-V-CBPN-2015>. Acesso em: 20 jun. 2021

CONSORTE, Josidelth Gomes. *A Questão do Negro: velhos e novos desafios*. São Paulo: São Paulo em Perspectiva

Prefeitura Municipal de Itiruçu. Decreto Nº 020 de 27 de agosto de 2016. *Diário Oficial de Itiruçu*, 2016.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

HALL, Stuart. *A identidade Cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A. 2006.

MOURA, Clóvis. *Quilombos Resistência ao escravismo*. São Paulo: Ática, 1993.

_____. *História do Negro Brasileiro*. São Paulo: Ática, 1992.

OYĒWÙMÍ, Oyèronké. *A Invenção das Mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

POUTIGNAT, Philippe e STREIFF-FENART, Jocelyne (Orgs). *Teorias da Etnicidade: seguido de Grupos Étnicos e suas Fronteiras de Fredrik Barth*. São Paulo: UNESP, 1998.

SANTANA, Marise de. *ODEERE: Formação docente, linguagens visuais e legado africano no sudoeste baiano*. Vitória da Conquista Edições UESB, 2014.



26

Magali Moser

**UM OLHAR SOBRE
A PARTICIPAÇÃO
DA IMPRENSA NO VALE
'QUE SE QUER EUROPEU'**



INTRODUÇÃO

Estimulada pelas imagens derivadas de um dos estados com melhor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil e também pelas versões produzidas sobre si mesma, Blumenau (SC) se tornou símbolo de um “Vale Encantado”, como se “Europeu”. Tal qual reproduzisse um fragmento da Alemanha, a exemplo de como expressa a própria trajetória, o município se projetou nesta tentativa de aproximação, pelo menos desde os anos 1960. Duas décadas depois, a criação da *Oktoberfest*, em 1984, ajudou a construir uma versão no imaginário coletivo e a consolidar significados travestidos de tradições, levando uma multidão a se fantasiar de bávaros a cada mês de outubro. Aparentemente apenas festivo, o rótulo europeizante se dissemina em diferentes contextos e parece aprisionar a cidade a um passado que não pertence a todos. A influência da colonização neste território é inegável, mas sua identidade não poder ser tomada como fixa, imutável, como pretendem determinadas narrativas.

A identidade, seja de indivíduos, grupos ou lugares, se constitui mais pelas transformações do que propriamente pelas permanências. No caso de Blumenau, seus primeiros imigrantes não partiram da Alemanha. Isso porque a constituição do Estado moderno alemão (o País, Alemanha) data de 1871, mais de duas décadas após a fundação da colônia Blumenau (1850). Também não vieram do Sul daquele país como sugere a Baviera, sede do festival da cerveja de Munique e principal inspiração da *Oktoberfest* blumenauense. Derivam do Norte, onde os costumes eram outros. No entanto, muitas das narrativas chegam a apagar as discrepâncias históricas, bem como evitar apresentar outras contribuições e presenças étnicas. Apesar de vozes dissonantes revelarem a existência de um conflito, uma disputa em torno da identidade local, tal contradição se apresenta em geral de modo sutil e pontual na imprensa tradicional. Quase uma principal tendência, apa-



S U M Á R I O

rentando única, parece se impor, de forma soberana, a outros relatos que poderiam ser antagônicos à identidade exclusivista europeia.

O presente texto sintetiza fragmentos da dissertação *Jornalismo Forjado: A participação da imprensa na imposição da identidade germânica de Blumenau*, pesquisa dedicada a fazer uma análise identitária da mídia regional (MOSEER, 2016)²⁷. Com base no Jornal de Santa Catarina (pertencente ao Grupo NSC - Nossa Santa Catarina - desde março de 2016) e tendo como inspiração metodológica a análise crítica da narrativa proposta por Luiz Gonzaga Motta (2013), a pesquisa busca compreender como se deu historicamente a participação da imprensa na construção da identidade germânica em Blumenau. Para fins deste artigo, a abordagem se concentra em um caso de maior repercussão publicado no jornal em 2015 e, que, de certa forma, ilustra a naturalização de um imaginário em torno da identidade inventada, muitas vezes reproduzida sem questionamentos. Essa necessidade regional de buscar uma representação fechada e única de si deve ser questionada de forma periódica, pois também se renova no seu percurso histórico: A busca por uma afirmação fora da diversidade que a constitui soa uma dificuldade de assumir a si própria.

AS NARRATIVAS ÚNICAS EM TORNO DE BLUMENAU

Apesar de sua diversidade étnica e cultural, produzida por distintos ciclos de imigração, as narrativas produzidas de modo geral sobre a região de Blumenau historicamente silenciaram outras abordagens, priorizando uma imagem fixa. Dos discursos oficiais à literatura. Questionamentos em torno de tal pasteurização reme-

27 Defendida no Programa de Pós-Graduação em Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGJOR/UFSC).



tem, sobretudo, aos anos 1990, com as primeiras pesquisas críticas sobre o tema (FLORES, 1997; FROTSCHER, 1998). Estudos iniciais abriram caminho para novos questionamentos em torno do espectro romantizado alemão, da exaltação do passado e da idealização da memória, como características identitárias da cidade (MACHADO, 2011; VOIGT, 2008). É claro que as narrativas epopeicas quase nunca localizam tempo e espaço, principalmente pelo fato de a colônia privada, fundada por Hermann Blumenau, anteceder em duas décadas a constituição do Estado moderno alemão.

Assim, mesmo que a Colônia Blumenau inicie antes da própria existência da Alemanha como país, tal fato é apagado dos relatos, já que desvendaria o quão anacrônico é ver uma colônia alemã antes mesmo de a própria Alemanha existir.

Com apelos e usos comerciais de estereótipos na busca de estratégias para a expansão do turismo no Estado, a região que tem Blumenau como polo seria distinta do restante do Brasil ao ser classificada como “Vale Europeu” pela *Santur*, Agência de Desenvolvimento do Turismo do governo catarinense. Facilmente incorporado por outras narrativas, além da publicitária, o jargão ajudou a construir a falsa impressão de o Vale ser uma espécie de ‘pedaço da Alemanha no Brasil’. Tal associação não se restringe às linguagens comercial e turística. Está presente também na mensagem institucional, inclusive nas placas indicativas nas entradas e saídas do município à margem das rodovias que saúdam quem passa pela região: “Bem-vindos ao Vale Europeu”. Fragmentos dessas narrativas são apropriadas pelo senso comum e reproduzidas por discursos midiáticos, que enfatizam este cenário, às vezes de modo implícito. Assim, o Vale apareceria ‘diferenciado’ de outras regiões do país, sobretudo pelo aspecto cultural.

Os discursos exaltados em favor da germanidade em Blumenau são recorrentes, como em 2014, quando a prefeitura lançou o *slogan*: “Blumenau - Alemanha sem passaporte”. A frase, estampada em ou-



tdoors pelo Vale do Itajaí, fez parte de uma iniciativa institucional com a finalidade de atrair turistas. Apesar das críticas e reprovações pela comparação forçada, a prefeitura ignorou as reações contrárias e reforçou no ano seguinte a ideia com campanha ainda mais incisiva: “Blumenau - o Brasil de alma alemã”. A propaganda adotada pela Secretaria Municipal de Turismo também investiu em *outdoors* espalhados por toda a região. Neles, um chapéu típico alemão aparecia em azul, no centro da bandeira do Brasil. Essas ações recentes dialogam com a campanha intitulada “Adivinhe que país é este” [sic], a primeira a apostar nessa aproximação, ao comparar o município catarinense a uma cidade europeia, no final dos anos 1960, com o objetivo de alavancar o turismo em Blumenau.

Figura 1 - Campanha Adivinhe que país é este. [sic] (1968).



Fonte: Arquivo Histórico de Blumenau.



Figura 2 - Campanha Adivinhe que país é este. [sic] (1968).



Fonte: Arquivo Histórico de Blumenau.

Figura 3 - Campanha Adivinhe que país é este. [sic] (1968).



Fonte: Arquivo Histórico de Blumenau.

O encarte especial, publicado na Revista *Seleções*, de circulação nacional, em setembro de 1968, serve de referência para pensar o turismo e a construção da identidade germânica neste território. Ini-





cialmente, mostra uma imagem com destaque para uma casa Enxaimel e questiona qual país seria aquele (figura 1). Na sequência, várias fotos de casas de Blumenau e possíveis sugestões à pergunta anterior, todas insinuando países europeus, de Luxemburgo à Alemanha (figura 2). Na página posterior, a resposta final: “Sim, é Brasil. Você pode conhecer um outro país sem deixar a sua terra, sem dólares, sem passaporte. É só tomar o caminho de Blumenau” (figura 3, grifos nossos). Não por acaso, a década de 1960 é tida como marco da criação de políticas públicas e fortes investimentos na germanidade como elemento identitário de Blumenau. Essa aposta por divulgação em âmbito nacional, com ênfase nas semelhanças entre Blumenau e a Alemanha, remonta à gestão do então prefeito Carlos Curt Zadrozny.

O movimento de autoafirmação de Blumenau pela germanidade e as tentativas de “tirar”, simbolicamente, o município do mapa do Brasil se refletem também na imprensa, sendo esta também resultado de um processo cultural. O jornalismo produzido em Blumenau sofre influências teutônicas desde os seus primórdios, com os primeiros periódicos em linguagem germânica. Durante a segunda metade do século XX é possível perceber tal ênfase quando observado o Jornal de Santa Catarina, se o selecionarmos como narrador. Prestes a completar 50 anos em setembro do corrente ano de 2021, sendo mais de 20 deles pertencentes ao Grupo RBS (1992 – 2016), é objeto desta pesquisa, também por ser referência no jornalismo regional. Com sede em Blumenau, quando começou a circular, em setembro de 1971, já se autoanunciava ‘a serviço da integração’. Foi um dos primeiros diários com abrangência por todas as regiões de Santa Catarina²⁸. Independentemente das opiniões acerca do Santa, não se pode negar a influência exercida por ele, especialmente durante parte dos anos 1990 e 2000, quando recebeu diversos prêmios de jornalismo em âmbito nacional e internacional.

28 Atrás do antigo *O Estado*, surgido em 1915 na capital e mais antigo em circulação estadual até 2007, quando foi extinto. O *Santa*, como se tornou conhecido, é posterior também ao *A Notícia*, de Joinville, lançado em 1923 e adquirido pelo grupo RBS, em 2007. Em seguida, conforme ocorreu com o *AN* depois dessa transição, o *Santa* passou a privilegiar assuntos de interesse regional, especialmente Blumenau e região.

Sob diversos ângulos, pesquisadores já se debruçaram sobre o fenômeno da germanidade em Blumenau. Há trabalhos relevantes nas áreas da História, Literatura e Arquitetura, etc. Faltam, no entanto, estudos que aprofundem a questão no Jornalismo, especialmente quando pensado o imbricamento entre mídia regional e identidade. Tal constatação se fortalece, considerada a capacidade de a atividade jornalística produzir sentidos e não simplesmente 'refletir a realidade', como sugeriam as primeiras tentativas de se pensar teoricamente o Jornalismo, com a teoria do espelho. Parte-se de uma perspectiva construcionista de elaboração da notícia e do pressuposto de que o jornalismo constitui um campo necessário e integrante dessa produção, embora nunca aja de modo sozinho (MEDITSCH, 2010). Estabelece enquadramentos do mundo a nossa volta e sugere o que e como o público vai pensar, portanto, influencia a sociedade, mas também é influenciado por ela, numa relação indissociável.

FUNÇÕES ATRIBUÍDAS AO JORNALISMO E ESTEREÓTIPOS MIDIÁTICOS

A produção jornalística requer independência e vigilância crítica dos poderes. Em ampla pesquisa incluindo discursos de jornalistas, veículos, leitores e teóricos, Reginatto (2019) chegou à conclusão de que o jornalismo tem 12 finalidades a cumprir.

Entre elas, interpretar e analisar a realidade além de apresentar a pluralidade da sociedade. Assim, a mídia de massa contribuiria para a diversidade refletindo sobre as diferenças sociais. A fiscalização dos agentes públicos se configura como um dos deveres mais elementares do jornalismo, condição essencial ao fortalecimento de sistemas democráticos. Desta forma, os meios jornalísticos funcionam como agentes de vigilância e controle dos poderes, especialmente dos poderes



político e econômico. Também cabem aos meios jornalísticos ajudar a compreender o mundo contemporâneo. Ainda que dentro de uma visão normativa, num campo ideal, essas premissas aparecem como fundamentais e são também apropriadas pela sociedade.

Veículos, jornalistas e leitores percebem como principais as mesmas três finalidades do jornalismo: esclarecer o cidadão e apresentar a pluralidade da sociedade; fiscalizar o poder e fortalecer a democracia, informar. Vemos, assim, que há um imaginário bastante consolidado sobre o que esperar do jornalismo na sociedade (REGINATTO, 2019, p. 155).

Jornalistas interpretam os acontecimentos sociais a partir das próprias limitações pessoais e visões, às vezes, estereotipadas. Entretanto, para Alsina (2009, p. 47), não devemos vincular o conceito de construção da realidade única e exclusivamente com a prática jornalística: “Esse modelo pode cair na falácia de considerar a mídia como construtora da realidade sem levar em conta a interação da audiência.” Por isso, o autor defende a necessidade de esclarecer que a construção social da realidade por parte da mídia é um processo de produção, circulação e reconhecimento. Alsina explica que a palavra estereótipo está relacionada ao procedimento de impressão denominado estereotipia, “que é a reprodução a partir de um molde. Portanto, trata-se de aplicarmos um conceito a uma circunstância, a uma determinada realidade, partindo de um molde pré-configurado, sem levar muito em conta se está se tratando do molde certo ou não, para a interpretação de tal fenômeno.” (ALSINA, 2009, p. 275)

Outro autor do campo jornalístico preocupado com essas discussões é Walter Lippmann, considerado um dos precursores no tema, ao conceituar estereótipos, ainda em 1922. Com o lançamento de *Opinião Pública*, Lippmann ponderava acerca da discussão ao lembrar das imagens mentais que carregamos, especialmente de grupos sociais com os quais temos pouco contato direto. Lippmann (2010, p. 41) alertava para como as imagens internas cultivadas pelos sujeitos frequentemente lhes



S U M Á R I O

levam a enganos: “preconceitos e prejuízos que interpretam, preenchem e dirigem poderosamente o transcurso de nossa atenção e de nossa visão”. Deste modo, nossa visão seria assim influenciada pela mídia, interferindo nas formas como indivíduos percebem a realidade social na qual estão inseridos. Nesse sentido, Meditsch (2010) chama a atenção para o risco de reducionismos, ao criticar a desterritorialização e a apropriação de forma descuidada de conceitos tais como a construção social da realidade à teorização do jornalismo.

O autor condena a interpretação equivocada, apoiada em Berger e Luckmann (1973), de que ‘o jornalismo constrói a realidade’. Para ele, enxergar a imprensa como único elemento ou mesmo principal ator na construção social da realidade é um equívoco. “O jornalismo, como instituição, e seus agentes, participam de produção da realidade, especialmente no seu âmbito simbólico, mas nunca isoladamente, porém em diálogo permanente com os demais atores sociais.” (MEDITSCH, 2010, p. 40-41). Em 2013, o pesquisador voltou ao tema, quando reforçou a crítica à visão dominante no campo “que afirma que o jornalismo ou a mídia são as principais referências dos indivíduos sobre o mundo que os cerca, ou o ator principal, se não o único, na construção social da realidade” (MEDITSCH, 2013, p. 19). Neste trabalho, buscamos entender a participação do jornalismo na construção da identidade germânica em Blumenau, tendo esse pressuposto e a partir de um caso específico, publicado no Jornal de Santa Catarina.

ANÁLISES

Vamos nos ater aqui a um único caso jornalístico, escolhido pelo grau de simbolismo que carrega, porém sem menosprezar exemplos pontuais que contextualizam aspectos culturais desse imaginário na região. Ilustram, portanto, como, em Blumenau, a exaltação de uma



S U M Á R I O

cultura em detrimento de todas as outras, gera ausências, negações e revela insensibilidade no trato da diversidade cultural. Isso porque impede o reconhecimento de outros traços. Esta tendência se manifesta com mais força em outubro, mas extrapola o mês, conforme se constata no curioso anúncio publicado nos classificados de emprego do Jornal de Santa Catarina, em dezembro de 2015 (fac-símile a seguir). O anúncio se configura uma amostra de como a germanidade se impregna a um forte imaginário cultural na região, que extrapola o universo midiático. A vaga de empregada doméstica para Blumenau e Balneário Camboriú, publicada no encarte do periódico (figura 4), exigia, entre os pré-requisitos, que a candidata fosse de origem alemã.

A requisição reflete explicitamente certo imaginário que tende a valorizar um perfil étnico em detrimento de outros na região. Afinal, qual critério justificaria a necessidade de tal exigência na prestação do serviço? Fica difícil não associar o caso a inspirações racistas e xenófobas com flerte na eugenia.

Figura 4 - Anúncio no encarte Classificados de Emprego. (sic)



Fonte: Jornal de Santa Catarina.





Embora o exemplo não ilustre uma prática jornalística (foi publicado nos classificados) não é menosprezado aqui por representar um reforço a uma visão dominante que atravessa as várias dimensões narrativas da região. A exaltação à germanidade perpassa diferentes editoriais do Santa, recebendo ênfase, sobretudo, nos cadernos especiais produzidos para o aniversário de Blumenau, com o apelo a este-reótipos e enunciados clichêzados. Os termos ‘heróis’ e ‘desbravadores’ aparecem de forma recorrente, em referência aos colonizadores alemães. O tom glorioso se faz muito presente, como ocorre na capa da edição publicada em 2 de setembro de 1997: “Blumenau: terra do sonho faz 147 anos. Produto de um sonho, Blumenau completa hoje 147 anos. Não mais um sonho, mas uma terra de liberdade, de amor ao trabalho e à ordem, à valorização da educação, da cultura e da arte”, enfatiza. E continua: “Valores estes que herdamos de nossos antepassados. Valores que também foram trazidos junto com uma barca e 17 homens, em pleno dia 2 de setembro de 1850.” (grifos nossos)

Em situações de celebração, essa vertente se manifesta com ainda mais intensidade. Conforme lembra Frotscher (2007, p. 221), “as comemorações são momentos privilegiados de construção de identidade.” A metodologia da análise crítica da narrativa de Motta (2013), adotada aqui, entende que narrar não é apenas contar uma história de modo ingênuo, sem buscar determinados efeitos. Tal perspectiva metodológica nos ajuda a analisar “como as pessoas compreendem, representam e constituem argumentativamente o mundo através dos atos de fala narrativos intersubjetivos” (MOTTA, 2013, p. 129). Nesse sentido, o processo da narrativa germânica construído em torno de Blumenau passa por diferentes esferas que não podem ser ignoradas. Como o objetivo aqui tem como eixo a produção jornalística, o foco da análise se volta para esse fenômeno, porém, sem ignorar outras narrativas, muitas vezes divulgadas pelo próprio jornal, a exemplo do anúncio e da mensagem anteriores. A proposta de Motta (2013) contempla a abordagem de três instâncias de análise: o plano da expressão (discurso, linguagem); o plano da estória (conteúdo, enredo,

intriga) e o plano da metanarrativa (tema, fábula, modelos de mundo). Neste artigo, nos atemos ao primeiro e mais superficial deles.

Figura 5 - Capa do Jornal de Santa Catarina (edição).



Fonte: Arquivo Histórico de Blumenau.

A capa da edição de 16 de outubro de 2015 (figura 5), com a seguinte manchete: *Como se vestir para a Oktober*, constitui o caso mais emblemático verificado na pesquisa, que inclui o recorte temporal de 31 anos (1984 a 2015). Na frase complementar da capa: *Se você não vai de traje típico, confira as dicas de peças mais adequadas ao seu jeito de curtir a festa: em família, com os amigos, para dançar ou para quem está mais interessado em comer*. Não bastasse a fragilidade do tema, tratado como assunto mais importante da edição,



exposto na forma de manchete, a associação à foto principal (uma mãe com uma criança nos braços, vítimas de enxurrada na noite anterior) gerou reações. Abaixo da imagem que ocupa mais da metade da página, a legenda, quase passa despercebida frente ao impacto da cena: *O drama de 2011 se repetiu na quarta-feira: estrondo, deslizamentos de terra, parte da casa destruída e móveis perdidos*. A percepção do leitor se volta, naturalmente, aos trajes da mulher que aparece na foto, e a desconexão entre imagem e manchete salta aos olhos, ainda que o objetivo não fosse o de associá-las, como anunciou o *Santa*. O tratamento faz pensar sobre as finalidades esperadas do jornalismo (REGINATTO, 2019) e seus desafios para cumpri-las, ainda que o Guia de Ética da RBS aponte como valor a objeção a qualquer forma de discriminação²⁹.

O jornal publicou nota sobre o episódio na edição do dia seguinte, reconhecendo a combinação infeliz e finalizando com um pedido de desculpas³⁰. No perfil do jornal no *Facebook*, ocorreu uma chuva de comentários: “não foi um equívoco, foi um insulto”; “falta de profissionalismo” e “tá tudo errado nesta capa”. O reconhecimento do erro pelo jornal não apaga o significado simbólico daquela capa. Talvez a edição seja a mais emblemática nos estudos sobre a exaltação da germanidade em Blumenau porque, além de fortalecer um imaginário estereotipado, oculta questões estruturais: Problemas sociais e assuntos de real interesse comunitário. Numa abordagem que desumaniza, pelacapa se entende que, apesar de mais uma enxurrada e de famílias vítimas dela, não há tempo a perder: os preparativos aguardam a próxima noite de *Oktober* e os holofotes se voltam aos pavilhões.

29 Disponível em: http://www.gruporbs.com.br/wp-content/uploads/2015/11/Guia_de_Etica_e_Autorregulamentacao_Jornal_istica.pdf Acesso em 20 jul, 2020.

30 Em nota, o jornal justificou da seguinte maneira: “A foto de capa da edição desta sexta-feira do Jornal de Santa Catarina, mostrando uma família vítima de um deslizamento de terra associado à manchete ‘Como se vestir para a Oktober’ resultou numa combinação infeliz. Ainda que a redação não quisesse relacionar um tema ao outro, a leitura da capa causou estranheza a alguns leitores. O *Santa* pede desculpas e destaca que esta não foi a intenção.”



Entretanto, seria um erro responsabilizar apenas a imprensa nessa construção. A homogeneização da identidade germânica de Blumenau envolve diversos atores sociais produtores de sentidos e interesses. O caso apresentado aqui não deve ser tomado, dessa maneira, de modo isolado ou desconectado do contexto que se insere a realidade cultural do município. Um olhar mais panorâmico para esse contexto permite identificar empresários, prefeitura, comerciantes, publicitários, entidades de classe e a indústria do turismo como alguns dos agentes atuantes na construção desta realidade, desde as iniciativas dos anos 1960, e tendo o aval muitas vezes da própria população, como aponta o anúncio dos classificados. Estamos de acordo com a visão de Meditsch (2010; 2013), no sentido de que o jornalismo participa da produção da realidade, mas não se pode atribuir apenas a ele esta responsabilidade. Seria ingenuidade, além de subestimara audiência e anular a capacidade crítica do público receptor. Reconhecemos que, embora não seja o único agente, o jornalismo desempenha papel importante nestarelação, não podendo, portanto, ser ignorado, pois não é capaz de determinar o pensamento coletivo, mas ajuda a formar consensos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que a desastrosa capa do Jornal de Santa Catarina de 16 de outubro de 2015 tenha resultado de um equívoco, somado a uma redação enxuta, um deslize desta gravidade ameaça sua própria credibilidade. Falhas acontecem, o que torna ainda mais necessária a admissão do erro publicamente e o mais rápido possível, como requerem aspráticas jornalísticas de qualidade – e o Santa o fez. Mas a exposição produz sentidos difíceis de mensurar, com o constrangimento e as consequências geradas à mulher em condição de vulnerabilidade. Pensando as relações entre identidade e jornalismo numa perspectiva



macro e para além deste caso específico, vale lembrar de Lippmann (2010) ao defender que um estereótipo não é uma representação sempre falsa, mas incompleta e passível de ganhar *status* de verdade quando disseminada. Desmistificar a ideia de uma Europa no Sul do país passa também pelo jornalismo, que, reduzido a reproduzindo a voz oficial e de lógicas naturalizadas, perde a sua potência.

A compreensão do jornalismo como forma de conhecimento singular permite reconhecer sua participação como um dos agentes na construção social da realidade, mas nunca o único ou de maneira isolada. Há uma homogeneidade nas representações de Blumenau e, ao pesquisar a trajetória histórica do município, percebemos que essa construção se deve a uma conjunção de fatores. Desde 1960 diferentes forças são responsáveis por isto na busca de uma estratégia para a construção de uma narrativa predominante em torno do município, o que se fortaleceu depois, com a *Oktoberfest*. Para cumprir uma das suas finalidades e expectativas sociais, o jornalismo precisa mostrar a pluralidade que constitui a cidade, promovendo as vozes da diversidade e não ignorando temas considerados “inconvenientes” à narrativa dominante. Somente assim, a prática jornalística alcançará seu objetivo, revelando todas as potencialidades que lhes são características e contribuindo, de fato, para a sociedade regional.

REFERÊNCIAS

- ALSINA, Miquel Rodrigo. *A construção da notícia*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BERGER, Peter L; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1973.
- FLORES, Maria Bernardete Ramos. *Oktoberfest: turismo, festa e cultura na estação do chopp*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1997.
- FROTSCHER, Méri. *Etnicidade e trabalho alemão*. Outros usos e outros produtos do labor humano. Florianópolis, 1998. Dissertação - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas.



HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7.ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003.

LIPPMANN, Walter. *Opinião pública*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MACHADO, Ricardo. A invenção da cidade etnizada: História e Memória na Blumenau contemporânea. (1974 – 2002). *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História* – ANPUH. São Paulo, julho 2011.

MEDITSCH, Eduardo. Jornalismo e construção social do acontecimento. In: BENETTI, Márcia e FONSECA, Virginia Pradelina da Silveira (Orgs). *Jornalismo e Acontecimento: mapeamentos críticos*. Florianópolis: Insular, 2010.

_____. Os múltiplos framings do acontecimento no jornalismo. In: VOGEL, Daisi; MEDITSCH, Eduardo e SILVA, Gislene (org.). : *tramas conceituais*. Volume 4. Florianópolis: Insular, 2013.

MOSER, Magali. *Jornalismo forjado: a participação da imprensa na imposição da identidade germânica em Blumenau*. 2016. 350p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Jornalismo. Florianópolis, SC.

MOTTA, Luiz Gonzaga. *Análise crítica da narrativa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2013.

REGINATTO, Gisele Dotto. *As finalidades do jornalismo*. Florianópolis: Insular, 2019.

VOIGT, André Fabiano. *A invenção do Teuto-brasileiro*. Tese - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História 2008.



27

Marcela Souza Macedo Smigura

**“REDE DE SABERES
EM TEMPO DE COVID-19”:**
diversidades culturais
e étnico-raciais nos cadernos
de atividades remotas
em Santo Estevão- Bahia



INTRODUÇÃO

Contextualizando o local de pesquisa, o município de Santo Estevão, inserido no Vale do Paraguaçu, no Centro Norte do Estado da Bahia, encontra-se a 40 km de Feira de Santana e 140 km da capital, Salvador, na regionalização atual do Estado da Bahia, implantado a partir de 2007, o município encontra-se no Território de Identidade Portal do Sertão, a partir de 2009 o município de Santo Estevão e outros municípios do Portal do Sertão iniciaram a estruturação do Consórcio Portal do Sertão (PME - Plano Municipal de Educação 2015-2025; Diário Oficial Prefeitura Municipal de Santo Estevão – BA, Ano III - Edição Ordinária n.º 585 – 01 de julho de 2015 – p. 7-233).

O município de Santo Estevão conta com 38 instituições de ensino municipais, sendo que, destas, 28 atendem educação infantil, 21 na área rural e 7 na área urbana. Todas essas escolas atendem Ensino Fundamental, sendo 25 na área rural e 13 na área urbana.

A quantidade de escolas concentradas na área rural já problematiza a necessidade para um ensino que promova a diversidade cultural, que debata a igualdade racial, a fim de minimizar os impactos causados pela exclusão social e econômica de muitos estudantes oriundos de baixa renda, neste cenário que nasce a preocupação com a continuidade do ensino mesmo em pandemia, através da Secretaria Municipal de Educação, as escolas recebem o Plano Emergencial do município (Mobilizando uma rede de Saberes em Tempo de Covid-19), cuja proposta está em minimizar os impactos da suspensão das aulas, buscando reaproximar os alunos da escola durante o período de isolamento social, evitar que sofram maiores prejuízos na aprendizagem, caso a suspensão das aulas seja estendida por mais tempo. Sendo assim, propõe-se a elaboração de atividades pedagógicas não presenciais para todos os estudantes da Rede Municipal de Ensino de Santo Estêvão/BA.



Atualmente como gestora de uma escola no campo desde 2017 tenho trabalhado com discussões no campo das diversidades étnico-raciais e culturais, convivendo diariamente com crianças e adolescentes de diferentes pertencimentos, que são majoritariamente negras, de baixa renda e residentes em comunidades rurais, diante a problemática propõe-se a seguinte questão orientadora para esta pesquisa: Como as diferenças culturais e étnico-raciais estão representadas nas imagens dos cadernos de atividades remotas desenvolvidos para Ensino Fundamental-Anos finais durante o período de pandemia de Covid-19, no município de Santo Estevão-BA?

MOBILIZANDO UMA REDE DE SABERES EM TEMPOS DE COVID-19

A produção de material didático afigura-se patente da proposta de trabalho do Plano Emergencial, apresentado à educação municipal, institucionalizado e normatizado em Diário Oficial, considerando para todos os efeitos, a suspensão do ensino presencial, consubstanciada aos educadores e educandos, devido à pandemia, disposto em prática nas escolas municipais para dar continuidade ao ensino de forma remota, mobilizando uma Rede de Saberes em Tempo de Covid-19.

Em tese, a estrutura das atividades é inovadora, notadamente, porque a proposta é de um material didático, direcionado para a comunidade escolar, objetivando fortalecer a aprendizagem no período de suspensão do ensino presencial, em momento de pandemia. Com efeito, o material propõe a interdisciplinaridade e transversalidade através de temas geradores, que nascem de discussões através do ambiente virtual *Google Classroom*, reuniões *online*, dessa forma, estruturam-se e viabilizam-se ações, firmando-se um processo de organização em prol da continuidade da aprendizagem, tendo como



apoio os Professores, Coordenadores e Equipe Técnica da Secretaria de Educação, tendo como público-alvo os estudantes.

Ao tratar das relações étnico-raciais no currículo do Ensino Fundamental do município de Santo Estevão nota-se que, no âmbito desta discussão, por meio da análise da proposta curricular da educação infantil do município de Santo Estevão, constato que há a inclusão do tema em questão, destacando a importância das relações étnico-raciais e do levantamento de reflexões a respeito desse estudo no documento. Todavia, não houve aprofundamento sobre a temática dos povos negros. Também não é tratada a Lei 10.639, que tem como objetivos difundir conhecimentos sobre a história da África e de seus descendentes na diáspora; mostrar a contribuição histórica dos negros na formação do nosso país e disseminar informações que contribuam para a eliminação das desigualdades e da discriminação racial.

Como apontado ainda necessita de aprofundamento nas questões curriculares da Educação Infantil a ERER, e aí vem a importância do referido projeto ao avançar na análise de um material didático construído pela Rede Municipal de Ensino, tomando como objeto as discussões das representações imagéticas sobre Diversidade Cultural e Racial, devolvendo aos professores a importância para estudar e debater a construção de um material didático persistente na proposta de educação para a igualdade racial.

Foi assim que ao analisar os cadernos de atividades remotas e problematizandoas inúmeras imagens distribuídas ao longo do material didático e como integrante atual do grupo de Pesquisa em Estudos Interdisciplinares em Desenho, que venho discutir as representações imagéticas sobre Diversidade Cultural e Relações étnico-raciais, pois as imagens que representam os negros, indígenas, minorias raciais, construíram um impacto negativo na construção de identidades raciais em jovens e crianças, criando estereótipos pautados na cultura eurocêntrica. Dessa forma este estudo se fundamenta, legalmente, nas de-



terminações que obrigam as escolas de Educação Básica a incluírem em seus currículos o Estudo das relações étnicas indígenas.

Ao abordar essas considerações iniciais, analisar as representações imagéticas sobre diversidade cultural e relações étnico-racial adentra-se nas discussões sobre as manifestações das artes, reconhecendo o desenho como espaço de expressão de diversas ideologias, forma de representação de uma sociedade e dos sujeitos nela atuantes. Citando Souza (2016, p. 107),

Para a prática educacional é de grande importância que os recursos visuais sejam usados como metodologias, de forma a dinamizar o processo de ensino-aprendizagem. Como recursos pedagógicos, o sistema educacional lança mão de materiais didáticos em que aparecem imagens em suas diversas formas, tais como a pintura, a fotografia, o desenho, as imagens virtuais, dentre outras que são de grande utilidade para aprendizagem de conteúdo.

Neste aspecto para compreender o objeto de pesquisa faz-se necessário compreender o conceito de imagem, que de acordo com Joly (1997),

Conceituando imagens, compreendemos que ela designa algo que, embora não remetendo sempre para o visível, tomam de empréstimo alguns traços ao visual e, em todo o caso, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém, que a produz ou a reconhece (JOLY, 1997, p. 13).

As imagens quando usadas pedagogicamente devem ser analisadas com o intuito da percepção por trás do simples uso para acompanhar um texto ou como a expressão de um texto não verbal, de acordo com Trinchão e Souza (2015), ao tratar em artigo publicado sobre *Infâncias e Culturas: Representações Raciais nas imagens dos livros didáticos* diz que:

Analisam-se indicadores de concepções raciais presentes em algumas imagens. Como composição do livro didático acredi-



ta-se no potencial pedagógico da imagem para se trabalhar o imaginário, a memória e a identificação de elementos, mas também na sua capacidade de portar estereótipos e preconceitos (2015, p. 20).

Compreende-se a importância da análise dos cadernos de atividades remotas por ser uma material didático pensado para dar ideia de continuidade ao ensino, substituindo no momento o livro didático, fazendo analogia o livro didático e o caderno ambos tornam-se importantes campos de investigação, e aí vem a importância da sua análise como diz Souza e Trinchão (2015, p. 21) “por ser este um instrumento de importância pedagógica considerável, o mesmo é utilizado em todas ou quase todas as séries do Ensino Fundamental, como instrumento auxiliar na construção da cultura”.

Nesse aspecto, tomando como emergencial toda e qualquer decisão de continuidade de ensino mesmo que remoto em momento de Pandemia, os cadernos se tornaram os mediadores, a estratégia que os educadores organizados pela Secretaria de Educação, se apoiaram para transmitir saber, ao analisar as representações imagéticas sobre diversidade cultural e racial, auxiliará os mesmos na percepção do que tais imagens conseguem despertar e/ou produzir, assim como o repensar crítico do uso de imagens na prática docente.

O interesse por estudar este tema surge do acompanhamento na construção do material didático como gestora em escola municipal da rede de ensino, a conjuntura na qual ele surge em meio a uma pandemia e suspensão das aulas físicas, e a percepção do uso das imagens em toda proposta do Caderno distribuído aos alunos (as).

As fontes selecionadas para realização da pesquisa são os documentos oficiais: Projeto Institucional publicado em Diário oficial: Plano Emergencial do município (Mobilizando uma rede de Saberes em Tempo de Covid-19), Proposta Curricular para os anos finais; Cadernos de atividades remotas dos anos Finais. Os documentos oficiais são



encontrados em Diário Oficial do Município, materiais didáticos para análise, disponíveis em ambiente virtual *Google Classroom* para conhecimento e uso dos Gestores, além de serem amplamente divulgados para impressão das Escolas Municipais.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DURANTE A PANDEMIA

A educação para as relações étnico-raciais é uma temática bastante discutida por muitos teóricos do campo da educação e também é respaldada pelas leis nº 10.639/2003 e 11.645/08 que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e indígena no Ensino Básico sendo uma das mais importantes conquistas dos movimentos populares em prol de uma educação antirracista, que afirme a pertinência do seu debate e abordagem na educação básica, para a superação de ações discriminatórias que criam uma imagem social inferiorizada do negro.

Diante do panorama da Covid-19, torna-se imprescindível discutir no processo de organização e elaboração de um material didático, questões de natureza étnico-racial e da diversidade cultural, porque em que pese esforços e conquistas do grupo social ou étnico-racial possam ter garantias legais, oportuno reconhecer o descaso, principalmente no contexto pandêmico, pois gerou um fosso social maior, campanhas antirracistas e anti fascistas são veiculadas em telejornais, redes sociais e indicando fortes debates virtuais para a educação.

A exemplo do *webinar* promovido pelo *site* povir inovações em educação, o qual trouxe reflexões sobre desigualdades raciais no espaço escolar, considerando a escola parte das estruturas sociais vigentes, ela pode atuar tanto como mecanismo de perpetuação das



S U M Á R I O

desigualdades raciais quanto um local de potencialidades para a formação de cidadãos participativos, conforme sinaliza o professor Marcelo Paixão, professor da Universidade do Texas (Entrevista disponível no CEDOC- Observatório de Educação –Ensino Médio e Gestão).

Nesta entrevista o professor Marcelo Paixão indica diversas bases de dados produzidas no Brasil, que podem ser acessadas pelos gestores escolares e gestores públicos da educação para qualificar o diagnóstico da situação educacional. O argumento do professor ressalta a importância de análises com o recorte racial para demonstrar que o racismo não está apenas no campo da percepção, pois existem dados que comprovam os efeitos perversos dele na trajetória escolar dos estudantes negros na educação básica e superior, perpetuando desigualdades de acesso e oportunidade aos direitos sociais, dentre eles o direito à aprendizagem.

É importante que as instituições de educação reconheçam a função social para que em tempos de suspensão do ensino presencial, apresentem soluções, sob pena de danos irreparáveis aos estudantes que vivem em situação de desigualdades.

Não se pode desconsiderar que a maioria dos alunos (a) da rede pública de ensino, trata-se de um público de negros (as) e pobres, menos favorecidos social e economicamente, sendo oportuno, contribuir para que a escola enquanto instituição se direcione na contramão deste possível lugar de perpetuação das desigualdades, pois durante muito tempo a ausência da cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares tem historicamente negado e/ou reprimido os valores e as tradições dos afro-brasileiros e dos demais grupos discriminados da sociedade brasileira. Sendo uma engrenagem a serviço da manutenção das estruturas vigentes, constituindo-se, desse modo, em um terreno fértil para que os/as estudantes brancos/as, negros/as e indígenas, homens e mulheres, adultos e crianças reforcem preconceitos e ideologias racistas adquiridos na



escola e em outras instituições socializadoras, como a família³¹. Neste campo de estudo das relações étnico-raciais e diferenças culturais, como propõe o uso do conceito por Candau (2011) proponho a análise das representações imagéticas sobre diferenças culturais e relações étnico-raciais adentrando nas discussões sobre as manifestações das artes, reconhecendo o desenho e as imagens como espaço de expressão de diversas ideologias, forma de representação de uma sociedade e dos sujeitos nela atuantes.

Para Candau (2011, p. 35), o termo diferença está impregnado de realidades sócio-históricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação.

IMAGEM E ENSINO

As imagens quando usadas pedagogicamente devem ser analisadas com o intuito da percepção por trás do simples uso para acompanhar um texto ou como a expressão de um texto não verbal.

Quanto aos aspectos metodológicos, para discutir as representações imagéticas sobre diversidade cultural e racial nos cadernos de atividades remotas, a pesquisa será de análise documental baseada

31 Reflexões que fazem parte da proposta para o Curso de Educação para as Relações Étnico-Raciais visa qualificar os profissionais da educação para atender às determinações das Leis N. 11.645/2008, Lei N. 10.639/2003 e Lei N. 9394/1996 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática. "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/redediversidade/pdfs/erer.pdf>, acesso em >30/09/2020.



em uma abordagem qualitativa de acordo com Chaves e Sales (2017, p. 2015),

Utilizam de material de qualquer comunicação, habitualmente documentos, periódicos, entre outros, para se realizar estudos comparativos. De maneira geral descreve o texto segundo a forma e o fundo. Para analisar a forma estuda os símbolos empregados e a frequência em que aparecem no caso dos temas se faz necessário interpretar frases classificadas em categorias.

Na análise de fundo estuda as referências dos símbolos, tendência do conteúdo e verifica a adequação da comunicação (CHAVES; SALES, 2017). Neste sentido se fará uso da metodologia de Erwin Panofsky para análise de imagens, no método de Panofsky que se desdobra na iconografia, descrevendo e classificando imagens, e na iconologia, trazendo os valores simbólicos intrínsecos às mesmas. Em especial, a proposta apresentada por Panofsky (2007) em seu livro *Significado nas Artes Visuais*, e se fará um estudo também da semiose de Peirce, em *A Introdução a Semiose Peirceana*, Melo e Melo (2015, p. 11), diz que:

A semiótica é a ciência do signo cujo objeto de investigação são todas as linguagens possíveis, ou seja, tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer signo como fenômeno de produção de significação e de sentido.

Neiva (1993) vai explicar que a relação entre análise das imagens Panofyskiana e a semiótica são possíveis em se tratando de representações de imagem, por interligar os princípios da história e a semiótica aproximarem-se, entendendo que asséries conexas relacionam iconologia e semiótica, iconológica ou histórico-social, sendoas imagens mediadoras do contexto social do aluno.

Primeiramente para classificar quais imagens representam a relações étnico-raciais e das diferenças culturais, irei apontar as características destas imagens, para isso utilizo das reflexões de Panofsky (1986),



É apreendido pela identificação das formas puras, ou seja: certas configurações de linha e cor, ou determinados pedaços de bronze ou pedra de forma peculiar, como representativos de objetos naturais tais que seres humanos, animais, plantas, casas, ferramentas e assim por diante; pela identificação de suas relações mútuas como acontecimentos e pela percepção de algumas qualidades expressivas, como o caráter pesado de uma pose ou gesto, ou a atmosfera caseira e pacífica de um interior (PANOFSKY, 1986, p. 48).

A Representação das imagens, para tratar metodologicamente este conceito se fará uso da análise iconológica e da semiótica, de acordo com Neiva (1993, p. 22),

As representações derivariam do “lugar supremo da palavra”, onde nomeação e logos são condições conceituais, o nível iconográfico de análise das imagens identifica os textos como chave e ilustração para as configurações visuais e que o ato de representar é um processo incompleto que envolve mais do que convenções, presentes na variedade de produtos culturais expressivos de determinada sociedade, as imagens possuem dois espaços determinantes para a sua percepção: o olhar de quem a produz, ou do autor, e o outro de quem a recebe (NEIVA, 1993, p. 22).

Identificadas as imagens, analisar no contexto das representações das relações étnico-raciais e das diferenças culturais as possíveis contradições ou adequações para uma proposta de igualdade racial e cultural.

Separada todas as imagens que dialogam com a diversidade cultural e racial, cada uma será conhecida no seu contexto de produção, partindo para uma análise das imagens com base na Teoria da Sintaxe da Linguagem Visual (DONDIS, 2007), presente na seção “Leitura de Imagem”, para subsidiar as possíveis categorias de análise para os textos imagéticos e para as atividades a eles relacionadas.

Após o conhecimento técnico das imagens que representam as diferenças culturais e étnico-raciais, analisar cada uma e o texto verbal



S U M Á R I O

a que foi atribuída, no caso do caderno, o enunciado da questão, comparando o texto verbal com a imagem, esse diálogo será mediado com as bibliografias de análise de imagens, de acordo com Dondis (2007), poderá se utilizar das seguintes categorias: Texto imagético-compositivo (imagens que são a própria composição textual, neste caso imagens que exprimem visualmente as relações étnico-raciais e da diversidade cultural); Texto imagético-ilustrativo (imagens que ilustram o conteúdo de um texto verbal de modo a facilitar a compreensão, exercendo uma relação de complementaridade); e Texto imagético-decorativo (imagens que apenas decoram as páginas e/ou os textos verbais, sem possibilitar um nível de informação adequado à proposta).

Como também serão analisadas as questões do caderno, se fará uso das seguintes categorias de acordo com Dondis (2007), atividades de leitura do texto imagético, que podem favorecer a reflexão sobre a imagem e a temática étnico-racial e da diversidade cultural. Atividades de decodificação do texto imagético, que encaminham o olhar para uma observação superficial da temática sobre a diversidade cultural e étnico-raciais. Atividades de não leitura dos textos imagéticos, que não se relacionam diretamente ao texto-imagético, ou que se valem da imagem como um pretexto para desenvolver outros assuntos, sendo totalmente descontextualizada da discussão das relações étnico-raciais e das diferenças culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contribuir para que a escola como instituição vá na contra-mão deste possível lugar de perpetuação das desigualdades, é o que pretende a pesquisa, ao analisar as imagens presentes no material didático construído como proposta de atividades remotas do Município de Santo Estevão, pretendo contribuir para discussões de



S U M Á R I O

produção (para alunos) e análises de materiais didáticos utilizados no sentido de ampliar o estudo das relações étnico-raciais entre educadores do Município de Santo Estevão, levando para estes municípios uma pesquisa em educação com foco na diversidade étnico-racial e cultural, dessa forma, acredita-se que a pesquisa científica, ao propor desvelar as interfaces e dissimulações que escondem as várias formas de discriminação que acontecem cotidianamente na sociedade, constitui-se em um grande passo para transformar em realidade as promessas da democracia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei nº 10.639* de 9 de janeiro de 2003. Brasília, 2003.

_____. *Lei 11.645*, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm Acesso em: 2020-05-08.

_____. *Resolução CNE/CP no. 1, de 17 de junho de 2004a*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>

_____. *Ministério da Educação. Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 – Inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”*. MEC

_____. Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. *Brasília: SEPPIR; MEC/SECAD, 2009*.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, Lisboa; Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CHAVES, Prado Teixeira Micksilane. Sales, Furtado Cristina Sheila. O Movimento

Metodológico da Análise de Conteúdo na Pesquisa em Educação: Compreendendo a Evasão e Permanência na Educação de Jovens e Adultos.





In: Araújo, Raimundo Dutra, Francisco Antônio Machado de Araújo. *Processos Metodológicos na Pesquisa em Educação: Dispositivos de Produção e Análise de Dados em Movimento*. Acadêmica Editorial, 2020. E-book: <http://publicações.even3.com.br/book/processos,acesso04/09/20201>.

DONDIS, Dondis. A. *Sintaxe da linguagem visual*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007

FONSECA, M.V.; SILVA, C.M.N. FERNANDES, Alessandra Borges. *Relações étnico-raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, M.V.; SILVA, C.M.N. FERNANDES, Alessandra Borges. *Relações étnico-raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza edições, 2011.

JOLY, Martine. *Introdução à análise da Imagem*, Lisboa, Ed.70, 2007-Digitalizado por Souza, R.email:comunicação.social@gmail.com.

JOLY, M. *Introdução à análise da imagem*. 14 Ed. Campinas: Papirus, 1997.

MELO D. P.; MELO, V. Paula. *Uma introdução à semiótica Peirceana*. 1ª ed. Paraná: Unicentro, 2015

NEIVA, Eduardo. Imagem, história e semiótica. *Anais do Museu Paulista* (nova série), n.º 1, 1993.

PANOFSKY, Ewin. "Iconografia e Iconologia: Uma introdução ao estudo da arte da Renascença". In: Panofsky,Ewin. *Significado nas Artes Visuais*. Tradução: Maria Clara F. Kneese e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2ª ed., 1986.

PANOFSKY, Ewin. "Iconografia e Iconologia: Uma introdução ao estudo da arte da Renascença". In: Panofsky,Ewin. *Significado nas Artes Visuais*. Tradução: Maria Clara F. Kneese e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 5ª ed.2007.

SANTO, Estevão. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Plano Institucional Emergencial: Educação Mobilizando Uma Rede de Saberes em Tempos de Covid-19. Março\2020. *Diário Oficial*: Prefeitura Municipal de Santo Estevão. Disponível em: <https://www.santoestevão.ba.gov.br> acesso em 15/10/2020.

SILVA, Tomaz Tadeu Da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SOUZA, Suely dos Santos .TRINCHÃO, Gláucia. *Relações étnico-racial na relação Desenho e Educação: A importância da análise das imagens do Negro no Livro*

Didático. UFPE, *Revista Tópicos Educacionais*, Recife v.20, n.1, 320-354, jan./jun.2014. Disponível em <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/22381/0>, acesso em 04/10/2020.

SOUZA, Suely dos Santos. *Educação e Desenho: O livro didático e as influências ideológicas das imagens*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2016.



28

Paulo Sérgio de Proença

“NÃO SOU RACISTA, MAS...”:
motivações linguísticas
da proverbial retórica
à brasileira para
a negação do racismo



INTRODUÇÃO

Se acessarmos as redes sociais e portais de busca na internet, vamos talvez nos surpreender com o uso da expressão “não sou racista, mas...”, completada de formas diversas, todas com teor marcadamente racista. Esse procedimento, no Brasil, é curioso, porque, aqui, a maioria reconhece haver racismo, mas apenas uma mínima parte da população se assume racista. O recurso linguístico, então, precisa ser examinado.

Bakhtin e Saussure, por vertentes teóricas e motivações diversas, já disseram que a linguagem é fenômeno social. Em “não sou racista, mas...”, particularmente, há fios, não apenas linguísticos, que desenrolam fatores históricos com os quais dialoga. É exatamente esse o objetivo deste trabalho. Para isso, em primeiro lugar, serão analisadas as dimensões linguístico-argumentativas da expressão, em sua constituição interna e em seus efeitos de sentido. Em seguida, serão buscados elementos históricos com os quais a expressão está vinculada e nos quais podem ser encontradas as razões para explicá-las.

O resultado disso é que o racismo existiu e continua existindo, apesar dos esforços, conscientes ou não, para negá-lo, o que é comprovado pelo uso copioso da expressão “não sou racista, mas...”.

PROBLEMA DE PESQUISA

O problema motivador é a constatação de que manifestações que podem ser consideradas racistas se revestem de materialidade linguística que as nega. Esse procedimento parece ser um recurso de atenuação das tensões próprias que um ataque racista, verbalmente elaborado, pode provocar. Agressões verbais canalizam violência físi-



S U M Á R I O

ca, substituindo-a, sem mitigar os efeitos previstos que, por se projetarem em dimensão simbólica, tornam-se muito mais efeitos e virulentos.

É racista ou não é racista quem se serve da expressão “não sou racista, mas...”?

É disso que este trabalho se ocupa.

APORTE TEÓRICO E ANÁLISE

Nem a matéria linguística da estrutura “não sou racista, mas...” nem seu valor argumentativo podem ser desprezados para a avaliação consistente dos efeitos que ela tem e da função que exerce na sustentação e reforço de princípios racistas. A configuração linguística define a relação entre os membros que a compõem, enquanto a pragmática projeta importância para o contexto em que as trocas comunicativas acontecem; já a dimensão argumentativa diz algo sobre os efeitos de convencimento e de persuasão que o conjunto produz sobre o auditório (ouvintes ou leitores)³².

Assim, a expressão será analisada a partir de aspectos linguísticos, pragmáticos e retórico-argumentativos. As referências teóricas que apoiarão as considerações aqui expostas serão indicadas à proporção que a análise avançar.

32 Há diferença entre convencer e persuadir. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca, a distinção depende do ponto de vista. Sob o foco do resultado, “persuadir é mais do que convencer, pois a convicção não passa da primeira fase que leva à ação” (2002, p. 30); sob o ângulo do caráter racional da adesão, “convencer é mais do que persuadir”. Assim, chama-se “persuasiva a uma argumentação que pretende valer só para um auditório particular e [...] convincente àquela que deveria obter a adesão de todo ser racional” (2002, p. 31).



ASPECTOS DA ESTRUTURA LINGUÍSTICA

A estrutura linguística dessa construção oferece elementos indispensáveis para a verificação da presença ou ausência de motivação racista dos que dela se servem.

Uma pergunta inicial e necessária é esta: qual é o papel do *mas*? Trata-se de uma conjunção, classificada pela gramática como *adversativa*, por unir duas proposições pelo elo de oposição. A oração introduzida por *mas* contém sentido contrário à anterior e sobre ela prevalece: “não estou com fome, *mas* vou comer alguma coisa”. Pela nossa experiência de vida e visão de mundo, sabemos que quando estamos sem fome, não comemos; em outras palavras, estar sem fome e comer são ideias opostas; além disso, pelo exemplo, percebe-se que prevalece a ideia introduzida pelo conector *mas*: quem diz isso vai, de fato, comer alguma coisa. A propósito, Fiorin apresenta este exemplo, acrescentando que há uma *instrução* sobre a maneira de interpretar o papel que o *mas* desempenha (2003, p. 169): a) Marcelinho joga muito futebol, *mas* é desagregador; b) Marcelinho é desagregador, *mas* joga muito futebol. A estrutura nos dois casos é a mesma (*A, mas B*); o que muda é a ordem das ideias. A diferença de sentido é a seguinte: no primeiro caso, o falante não quer Marcelinho; no segundo, sim. Com isso, fica ainda mais evidente a prevalência da ideia contida na oração introduzida por *mas*.

Neves (2000) diz, a respeito da oposição entre as orações unidas por *mas*, que há relação por ela chamada de *desigualdade*, na qual se coloca “o segundo segmento como de algum modo diferente do primeiro, especificando-se essa desigualdade conforme as condições contextuais (p. 756). O valor semântico do *mas* é explicado por essa autora, de forma exaustiva; um de seus sentidos possíveis é o seguinte:



Nas relações de *desigualdade* há aspectos especiais marcados pelo uso do MAS. A desigualdade é utilizada para a *organização da informação* e para a *estruturação da argumentação*. Isso implica a manutenção (em graus diversos) de um dos membros coordenados (em geral, o primeiro) e (também em graus diversos) a sua negação” (NEVES, 2000, p. 757; *grifos do original*).

A segunda parte da citação acima é clara: na relação entre duas proposições coordenadas por *mas*, a segunda nega a primeira. Essa relação, estritamente linguística, é de suma importância para a análise da estrutura “não sou racista, mas...”. Assim, por exemplo, quando alguém diz “não sou racista, *mas* não gosto de pretos”, fica evidente a conclusão anteriormente feita: a segunda parte (“[...] *mas* não gosto de pretos”) nega a primeira (“não sou racista [...]”); portanto, quem diz isso (ou tantas outras coisas nessa estrutura, com a manutenção da primeira parte) é, sim, racista, por negar que não é racista, por causa da instrução da conjunção *mas*. É, embora diga que não .

Ocorre a tentativa de negar, no nível da manifestação (parecer) o que não é assumido em outro nível (ser). Esse fenômeno pode ser atribuído ao constrangimento que a defesa ostensiva de racismo pode provocar, além de ser fato *politicamente incorreto*, punível criminalmente, inclusive . Mas o que está na balança não é somente isso; esse jogo de afirmar-negar o racismo é histórico, no Brasil, como se verá adiante.

Resumindo, pode-se dizer que a estrutura A, *mas* B indica a prevalência de B em relação a A e, por causa disso, há oposição

33 Essa operação pode ser explicada de outra forma, com a negação da inferência (NEVES, 2000, p. 762), caso em que ocorre “a negação de um argumento enunciado anteriormente. No primeiro segmento há a asseveração, com admissão de um fato; no segundo segmento expressa-se a não-aceitação da inferência daquilo que foi asseverado”.

34 Oliveira (2004, p. 82) sugere que manifestação de racismo pode ser inconsciente: “[...] mesmo quando não se trata de esconder intencionalmente o preconceito, ele se manifesta frequentemente de maneira irrefletida e a falta de consciência do ator sobre suas atitudes preconceituosas eventualmente esboçadas não é de todo surpreendente”.



entre as partes: B nega A. No nosso caso, como A é uma oração negativa (“Não sou racista...”), a estrutura adversativa a nega; temos, então, uma negação da negação, o que equivale a uma afirmação. Ou seja, quem usa a estrutura linguística “não sou racista, mas...” é racista; e não assumido.

ASPECTOS E EFEITOS PRAGMÁTICOS

Decorrentes dessa dimensão linguística, há os elementos de natureza pragmática (que são linguísticos e extralinguístico), que vão aqui separados apenas para efeito de ênfase.

Para esta parte, seguimos Fiorin (2003), que define Pragmática desta forma: “ciência do uso linguístico, estuda as condições que governam a utilização da linguagem, a prática linguística [...] estuda a relação entre a estrutura da linguagem e seus usos” (2003, p. 166). Há palavras e frases que só se compreendem na situação concreta de fala e é daí que surge a relevância dessa disciplina linguística.

Os filósofos da linguagem John Austin e Paul Grice deram o ponto de partida para o nascimento e desenvolvimento da Pragmática. Para Austin, a linguagem não tem função descritiva, mas prática: é ação, pois os seres humanos, ao falar, realizam atos; além disso, deve-se considerar que a linguagem comunica mais do que está registrado em enunciados, porque se evocam conteúdos implícitos, conforme enfatiza Fiorin (2003, p. 166).

Nesse sentido, é preciso estudar o uso, porque o sentido dos enunciados pode implicar em outros aspectos extralinguísticos; daí a importância do contexto, que pode sugerir, inclusive, que determinados enunciados não devem ser literalmente compreendidos. Falantes podem preferir comunicar significados de maneira indireta, por diversas razões.



Duas distinções importantes devem ser feitas: significação x sentido; frase x enunciado. Frase é o “ato linguístico caracterizado por uma estrutura sintática e uma significação calculada com base na significação das palavras que a compõem”. Já enunciado é “frase a que se acrescentam as informações retiradas da situação em que é enunciada, em que é produzida”. A partir dessa diferença, é possível admitir que uma mesma frase pode estar vinculada a diversos enunciados. A significação é o “produto das indicações linguísticas dos elementos componentes da frase”. O sentido, por sua vez é a “significação da frase acrescido das indicações contextuais e situacionais” A frase é estudada pela Sintaxe e pela Semântica; o enunciado, pela Pragmática (FIORIN, 2003, p. 168). Em nosso caso (não sou racista, mas...), a frase é traída pelo enunciado; o sentido é corrigido pela significação.

A estrutura linguística “não sou racista, mas...” pode ter seu alcance melhor compreendido a partir dessas noções pragmáticas, sobretudo a partir da ideia de que certos enunciados não podem ser literalmente interpretados; no nosso caso, isso se refere à primeira parte da estrutura, inclusive por razões pragmáticas que serão ainda expostas; por ora, fica a indicação de que essa primeira parte da estrutura *A, mas B* (não sou racista, mas...) explicita conteúdo preconceituoso, em contexto de violência simbólica.

Elemento pragmático interessante, que contribui para esta discussão é a teoria das faces: “Face é o amor próprio do sujeito. Há uma face positiva e uma negativa. Aquela deriva da necessidade de ser apreciado e reconhecido pelo outro, é a boaimagem que o sujeito tem de si mesmo; esta é a necessidade de defender o eu, é o seu território” (FIORIN, 2003, p. 175).

Como as pessoas, em alguns casos, procuram salvar sua face e atacar a do outro, para isso adotam comportamentos ameaçadores em relação ao interlocutor; se este tem face negativa, busca-se reforçá-la, por meio da invasão de território, com ordens, conselhos e



S U M Á R I O

ameaças; se, por outro lado, a face do outro é positiva, busca-se a destruição dessa imagem, com reprimendas, refutações e críticas, se se quer torná-la negativa. É o que ocorre quando se utiliza a expressão “não sou racista, mas...” que, na prática, produz o efeito pragmático de reforçar a face negativa dos negros³⁵.

Na nossa expressão, a primeira parte se constitui esforço para salvar a face do falante que, conscientemente ou não, admite que a segunda parte, introduzida por *mas*, é racista (e, por isso, pode ferir a sua face), antecipando-se ao raciocínio do leitor ou ouvinte. Quem nega que é racista (embora seja) está defendendo a face; está se antecipando para anular efeitos negativos do pressuposto da segunda oração da estrutura *A, mas B*, na qual o elemento B só pode ser defendido por quem é, de fato, racista.

Outros elementos de natureza pragmática que interessam são os pressupostos e os subentendidos, dos quais derivam as implicações, que dizem respeito a conteúdos implícitos. Os conteúdos dos atos de fala podem ser explícitos ou implícitos, que são as inferências baseadas em pressupostos e subentendidos, respectivamente. Para eles serem percebidos, devem estar marcados, seja no enunciado, seja na situação de comunicação.

O conteúdo explícito é denominado *posto* e é o alvo da comunicação. O *pressuposto* é a informação que não é abertamente nomeada e, assim, não é alvo da mensagem, mas percebida e desencadeada pelo enunciado em que figura, independentemente da situação de comunicação.

35 Esse ataque à face dos negros é marca da discriminação e exclusão social de que eles são vítimas; é o que Oliveira (2004, p. 82) chama de discriminação cívica: “[...] a discriminação cívica contra os atores que têm sua dignidade negada no plano ético-moral pode ser revertida no momento em que a identidade desvalorizada é relativizada, e abrem-se perspectivas de (re)integração no plano da sociabilidade. Desse modo, tal quadro caracterizaria não só o racismo, mas também a exclusão social à brasileira”. Como se vê, caso não houvesse esse ataque linguístico, haveria condições para a integração do negro ao convívio mais respeitoso.



Os pressupostos devem ser tomados por verdadeiros, o que é necessário para a validade dos enunciados. Os implícitos são construídos pelos pressupostos. Esse mecanismo é um recurso argumentativo, pois “introduzir no discurso um dado conteúdo sob a forma de pressuposto implica tornar o interlocutor cúmplice de um dado ponto de vista, pois ele não é posto em discussão, é apresentado como algo aceito” (FIORIN, 2003, p. 182). Os pressupostos não são passíveis de negação, interrogação e encadeamento dos postos. “A pressuposição aprisiona o leitor ou o ouvinte numa lógica criada pelo produtor do texto, porque, enquanto o posto é proposto como verdadeiro, o pressuposto é, de certa forma, imposto como verdadeiro. Ele é apresentado como algo evidente, indiscutível” (FIORIN, 2003, p. 182). Por exemplo, quando alguém pergunta se parou de chover, pressupõe-se que estava chovendo anteriormente; como se vê, sem a pressuposição a comunicação não se sustenta³⁶.

Há diferenças entre pressuposto e subentendido: o pressuposto é uma afirmação indiscutível (apresentada como tal); o subentendido é de responsabilidade do ouvinte. Na estrutura analisada, se o ouvinte percebe a contradição do enunciado, reconhece no enunciador da estrutura A, *mas B* um racista (no conteúdo aqui demarcado), embora o enunciado procure negar isso. O subentendido é *quem não gosta de pretos é racista* (dedutível da parte B); daí o esforço contido na parte A em negar o subentendido; instala-se a contradição, para cuja neutralização é a criação da estrutura A, *mas B*.

O pressuposto pode ser contestado, mas é formulado para não ser. O subentendido é construído para que o falante, caso seja interpelado, possa, apegando-se ao sentido literal, negar que tenha

³⁶ Aqui pode ser feita aproximação com a teoria do texto, no que diz respeito a aspectos de coerência relativos ao dado e ao novo: a informação nova, desconhecida, se apoia no dado anteriormente já conhecido, tomado como pressuposto para sustentar a adição de elementos novos. O conhecimento de mundo, o conhecimento partilhado, a situacionalidade e a contextualização são fatores de coerência; a partir disso é possível fazer inferências a partir das informações novas (KOCH; TRAVAGLIA, 1990).



dito o que efetivamente quis dizer. O subentendido é um meio de o falante proteger-se³⁷. No nosso caso, a tentativa de proteção reside na primeira parte da estrutura adversativa.

Essas considerações, aplicadas à estrutura *A, mas B* (“não sou racista, mas não quero que minha filha se case com um negro”), apresenta resultados interessantes: como o elemento *B* prevalece e tem pressuposto racista, o elemento *A*, que faz parte do posto, procura negar o pressuposto (quem não quer que sua filha case com um negro é racista). Ocorre que o pressuposto sustenta a comunicação e não pode ser negado, sob pena de invalidação do enunciado; assim, a negação do pressuposto não alcança seu objetivo, instalando uma contradição, pois se alguém não quer que sua filha case com um negro, então é racista. Como, então, diz que não é racista?

ASPECTOS ARGUMENTATIVOS

A contradição apontada tem vínculos não apenas com a estrutura linguística, mas também com a dimensão argumentativa. A estrutura *A, mas B* justapõe ideias opostas; contudo, como vimos, em “não sou racista, mas...”, há um desequilíbrio de estrutura e de conteúdo, que instaura uma contradição:

“Não sou racista, mas eu quero que meu filho seja branco”.

Se a primeira parte fosse afirmativa, teríamos:

“Sou racista, mas eu quero que meu filho seja branco”.

37 O falante alega não ser racista; se o interlocutor não percebe ou não assume o subentendido, prevalece o elemento *A* da estrutura, o que não é previsto na instrução de sentido da conjunção *mas*.



Nesse caso, a primeira parte seria semanticamente correspondente à segunda e a conjunção *mas* não caberia; teríamos, então:

“Sou racista, ~~mas~~ eu quero que meu filho seja branco”

Há, nessa hipótese, equilíbrio de conteúdo e de estrutura que faz equivaler as duas proposições:

“Eu sou racista” = “eu quero que meu filho seja branco”

O grande complicador é que quem quer expressar esse conteúdo, não quer admitir que é racista (quer proteger a sua face); é por isso que há a necessidade do emprego do advérbio de negação no início; isso provoca o desequilíbrio estrutural e semântico:

“Eu *não* sou racista” $\neq$ “eu quero que meu filho seja branco”

O desequilíbrio, percebido, exige a presença da conjunção *mas*. No entanto, ocorre que o equilíbrio é apenas estrutural, porque, semanticamente, passa a haver uma contradição; ora, se não sou racista, meu filho pode (deve?) ser negro.

Assim, essa contradição diz respeito ainda mais à dimensão argumentativa. Esse fenômeno é discutido por Perelman e Obrechts-Tyteca (2000), que discorrem sobre argumentos fundados no princípio da não contradição (violado pela estrutura *A, mas B*, em nosso caso). Fiorin, comentando o argumento da não contradição, diz “[...] alguma coisa não pode ser e não ser ao mesmo tempo” (2015, p. 139). Esse princípio vale para a amplitude de um mesmo sistema, visto que pode haver essa possibilidade, por exemplo, no reino da ficção e da religião (por exemplo: ser homem e ser Deus). Além disso, Perelman e Obrechts-Tyteca fazem distinção entre contradição e incompatibilidade. Aquela é a oposição de uma ideia e de sua negação e atribuição de dois atributos contraditórios (é mau e bom); a contradição, por sua vez, diz que duas proposições não podem coexistir no mesmo sistema, sem negar-se logicamente. No



sistema biológico não se pode dizer que uma virgem teve filho (FIORIN, 2015, p. 140). Já no mítico isso pode ocorrer, pois um Deus não pode nascer como outros seres humanos.

Um princípio retórico importante diz que os argumentos baseados no conflito de interesses devem fundar-se no princípio da não contradição, para que não se tornem invalidados facilmente. Já vimos que a estrutura *A, mas B*, para finalidade racista, fere esse princípio e, assim, deve ser invalidada.

Outro recurso argumentativo que merece ser lembrado é o da definição (“não sou racista” é uma definição), vinculado ao princípio da identidade. Para Perelman e Obrechts-Tyteca (2000) as definições são fundadas no princípio da identidade, porque não há uma maneira unívoca de definir uma pessoa ou um objeto. As definições procuram “convencer o interlocutor de que um dado significado é aquele que deve ser levado em conta. Por isso, elas podem ser conflitantes” (FIORIN, 2015, p. 118). Um efeito retórico produzido, então, por “não sou racista, mas...” (em que na primeira parte há uma negação e a segunda nega a primeira, ou seja, nega uma negação), pela força da definição, tende a convencer o interlocutor de que o falante não é racista. Mas...

Fiorin (2015, p. 121) chama a atenção para o conflito da definição que está na frase “Não sou X, mas...”; ele exemplifica com a mesma estrutura aqui analisada, mas com outro conteúdo: “não sou homofóbico, tenho muitos amigos *gays*, mas não posso ver dois homens andando de mão dada”; conclui o autor que quem diz isso é homofóbico.

As dimensões linguística e argumentativa da expressão “não sou racista, mas...” indicam que a estrutura tem descompassos: o nível linguístico aponta desajustes entre o ser e o parecer: alguém que é racista não quer ser percebido como tal, apesar de defender explicitamente ideias racistas. Em outras palavras: quem é racista não se assume. Por que isso?



CONCLUSÃO

As práticas languageiras se desenvolvem nos cenários em que as interações humanas ocorrem, sem deixar de mostrar as tensões e contradições da vida em sociedade, apesar das tentativas que são feitas para esse fim.

É o caso da expressão “não sou racista, mas...”, estudada neste trabalho. A materialidade de seus aspectos linguísticos revela uma contradição em termos, porque quem se serve dessa expressão é, sim, racista, o que também fica evidente a partir dos elementos retóricos que nela estão investidos; o efeito de sentido pretendido da primeira parte é negar o racismo, mas a segunda parte da expressão o afirma.

É tendência em nossa tradição cultural essa esquizofrenia identitária em torno do racismo, que oscila entre negá-lo e afirmá-lo. Com isso, atesta-se a permanência desse odioso sentimento, que suscita violência em cadeia. Essa continuidade se manifesta na ação integrada da polícia, da mídia e de instâncias do judiciário – além das interações cotidianas reforçadas pelo uso da expressão “não sou racista, mas...”, que veicula perversa violência simbólica.

REFERÊNCIAS

FIORIN, José Luiz. A linguagem em uso. In: FIORIN, José Luiz. *Introdução à linguística I*. Objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2003 (p. 165-186).

_____. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Unesp, 2000.



OLIVEIRA, Luís R. Cardoso de. Racismo, direitos e cidadania. In: OLIVEIRA, Luís R. Cardoso de. *Estudos Avançados* 18 (50), Abr 2004, p. 81-93. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a09v1850.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2016.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: anova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.





29

Thaís Oliveira Andrade

Cleize Araujo Sandes

Roseneide Passos Vitório de Oliveira

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A LEI 10.639/03: desafios e compreensões

INTRODUÇÃO

Dialogar e debater sobre racismo no Brasil torna-se essencial, precisamos refletir sobre as relações sociais que se estabelecem na sociedade, existindo a necessidade de compreendermos os formatos no qual se ancorou a História do Brasil, mapeando as consequências deixadas pelos beneficiamentos dos grupos brancos. Os Movimentos Negros, há décadas debatem sobre o racismo, já que tais lutas levantam proposições elementares para a desconstrução de concepções eurocêntricas que permeiam as relações existentes na sociedade.

A prática do racismo ofende, nega direitos, diminui e ainda paralisa muitos, mas enfrentá-lo torna-se inevitável, principalmente dentro dos espaços escolares. Práticas antirracistas são pautas urgentes, visto que durante muito tempo o mundo apresentado na escola era o universo dos brancos, cuja cultura era estabelecida como superior, um modelo a ser seguido e admirado. O lugar social das práticas de branqueamento era concebido como normais, sempre privilegiando os grupos brancos.

O modelo educacional brasileiro estruturou-se durante décadas em um forte apelo eurocêntrico que desconsiderava os saberes e as influências dos povos tradicionais. Concebendo a educação de qualidade apenas aos grupos privilegiados da colônia e do império, isto é, dos brancos. Teorias eugênicas de cunho racista foram difundidas na área política, legislativa, da ciência e em todos os setores da sociedade, perpetuando-se até hoje nos espaços escolares, refletindo na cultura brasileira.

Nessa perspectiva, esses discursos e posicionamentos racistas não nos cabem mais, pautar o ensino na valorização da diversidade e nas várias existências dos povos africanos e seus descendentes, promover a construção positiva da subjetividade de grupos negros,



desconstruir visões hierarquizadas tornou-se pauta urgente. Sendo a educação, através das práticas antirracistas, um dos meios para desconstruir concepções embasadas em ideologias dominantes.

Diante do exposto, a pesquisa problematizou: quais os impedimentos e desafios existentes para a efetivação de uma Educação Antirracista? Objetivando analisar os fatores que impedem a efetivação concreta de uma Educação Antirracista. Para tanto, o estudo foi dividido em três capítulos, o primeiro capítulo intitulado: Educação Antirracista e Relações Étnico-Raciais: Contextualizações e Compreensões, este procurou analisar as conceituações e compreensões do que seja uma Educação Antirracista levando em consideração o contexto histórico e social referentes aos conteúdos voltados à etnia, diversidade, equidade, raça, racismo, discriminação e à justiça social.

O segundo título: Educação Humanizadora, Práticas Pedagógicas e Formação Docente, reflexionam sobre as diversas formas que possibilitam os debates e interpretações sobre os ideais baseados no raciocínio negro sobre a educação, levando em conta a importância do Movimento Negro para a concretude da erradicação do racismo. Além do mais, dialoga sobre a substancialidade das práticas pedagógicas antirracistas e a formação docente no processo de desdobramento e mediação de uma Educação Antirracista. O último título: Reflexões sobre a Lei 10.639/03 faz um levantamento propositivo das normatizações e legislações que norteiam as práticas educativas dentro da escola.

A educação baseada na igualdade e pautada em princípios democráticos precisa ganhar forma e vida nas instituições de ensino, as práticas pedagógicas devem ser embasadas em constituições significativas, heterogêneas, cujas construções, reconstruções e respeito a temas direcionados às relações étnico-raciais devam estar presentes no cotidiano desses espaços sociais.



EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONTEXTUALIZAÇÕES E COMPREENSÕES

No Brasil os diálogos direcionados às relações étnico-raciais e às subjetividades humanas ganham espaços valorativos nos discursos ancorados na conceituação e inserção do termo diversidade, principalmente no que tange aos contextos e espaços escolares. Freire (2011) nos ensina que o ato educativo de cada povo ou nação deve ser gerido de acordo as suas necessidades e contextos, dentro de um tempo e um espaço. A prática humanizadora formulada por Freire pode constituir-se como prática de enfrentamento dos processos eurocêntricos.

Reflexionar sobre a promoção de uma Educação Antirracista, dentro das nossas unidades escolares, torna-se diligente, indispensável e essencial. Visto que, os entendimentos teóricos e práticos sobre práticas racistas e racismo são fatores nos quais estamos buscando compreender, enfrentar e erradicar. Dissecar sobre a conceituação e compreensão do que seja uma Educação Antirracista relaciona-se diretamente com o contexto histórico pautado em assuntos voltados para raça, etnia, igualdade, diversidade, equidade e justiça social.

Haja vista, que tais temáticas estão diretamente ligadas aos vínculos de poder, a exclusão e são construídas culturalmente e socialmente. A variedade dos grupos étnicos e subjetividade do sujeito precisam ser tratadas de forma atenciosa por parte dos profissionais que trabalham no grupo escolar, até porque a instituição escolar desenvolve procedimentos pedagógicos e curriculares que podem ativar ou erradicar a constância da discriminação, preconceito e racismo.



S U M Á R I O

O racismo ainda é muito vivo nas vivências cotidianas nos ambientes escolares e precisa ser enfrentado pedagogicamente e transversalmente, em formato que viabilize um debate intercultural que valorize também o multiculturalismo, buscando assim estabelecer proposições educativas em todos os níveis educacionais e institucionais. A visão educacional deve ser pautada na ideia de que todos os setores institucionais precisam operar na intencionalidade da formação de cidadãos completos, eficientes e plenos.

Neste ínterim, a construção dos currículos, projetos políticos pedagógicos e práticas pedagógicas direcionadas à diversidade cultural humana e suas múltiplas pluralidades tornam-se basilares para uma Educação Antirracista efetiva.

Educação antirracista refere-se a uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional. Essas reformas envolvem uma avaliação tanto do currículo oculto como do currículo formal (TROYNA; CARRINGTON, 1990, p. 1).

Reexaminar os processos educativos, considerando a multiplicidade da diversidade da nação brasileira, seus conflitos, tensões, desafios e contradições, faz parte das estratégias organizacionais que precisam partir de abordagens estabelecidas no trans, cultural, dialógico, libertador e crítico. Tais estratégias deverão desconstruir visões eurocêntricas e levantar discussões sobre os lugares culturais originários dos indivíduos, com o intuito de ampliar os diálogos referentes às relações étnico-raciais nas diversas áreas da sociedade.

Conhecer, respeitar e tratar pedagogicamente essas diferentes experiências socioculturais é um dos passos para a construção de uma escola democrática. Assim, possibilitar o diálogo entre as várias culturas e visões de mundo, propiciar aos sujeitos da Educação a oportunidade de conhecer, encontrar, defrontar e se aproximar da riqueza cultural existente nesse ambiente é construir uma educação cidadã (GOMES, 2010, p. 91).



O sistema educacional possui papel fundamental nessa conjuntura, porém, um dos grandes desafios dos agentes da educação é construir uma política curricular que se direcione pedagogicamente as diferenças de maneira respeitosa e equitativa. Precisa criar meios cuja educação sempre considere o respeito à diversidade e propague ações em prol de práticas democráticas, tornando-se referência exemplar de Educação Antirracista.

A luta dos Movimentos Negros por uma Educação Antirracista que abra espaço para os grupos minoritários, proporcionando conhecimentos, pontos de fala e lugares em instituições formais de ensino, deve ser valorizada, já que as inúmeras iniciativas empreendidas pelo Movimento Negro na área educacional demonstram que esses movimentos sempre colocaram a educação formal como uma prática que impulsiona a ascensão social dos grupos minoritários.

De acordo Gomes (2010):

Os ativistas do Movimento Negro reconhecem que a educação não é a solução de todos os males, porém, ocupa um lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre “os Outros”, contribui na formação de quadros intelectuais e políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros (GOMES, 2010, p. 4).

A autora explica que as lutas dos ativistas para garantia da educação escolar vão além dos protestos, petições teóricas e estratégias singulares, se materializam no entendimento sobre a importância da edificação de uma educação pautada na história real dos grupos negros. Ao notar a sistematização da política educacional no Brasil, no qual desconsiderava o negro. As pautas do Movimento Negro acabaram por acreditar que a educação é um elemento magnânimo e que deveria evidenciar e introduzir o estudo sobre a História da África nos currículos escolares.



Interessante notar que as dinâmicas promovidas pelo Movimento Negro no decorrer do século XX e suas variadas articulações com setores e políticos associados às causas antirracistas, possibilitaram e deram origem as normatizações locais que acabaram sendo “o pontapé” inicial para a criação de legislações nacionais. Logo, os espaços escolares precisaram modificar-se e acabam tornando-se promotora da Educação Antirracista, de acordo as suas atribuições, devem estar sempre ancoradas na valorização, igualdade, respeito e diversidade.

EDUCAÇÃO HUMANIZADORA, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DOCENTE

A educação humanizadora é um ponto reflexivo que nos leva a múltiplas possibilidades de debates e interpretações, podendo ajustar-se entre os ideais baseados no raciocínio negro sobre educação, alinhando-se ao pensamento do educador Paulo Freire. Seguindo Freire (2010, p. 101) “nada justifica a minimização dos seres humanos”, no livro: Pedagogia do Oprimido, o autor projeta a reparação dos vários grupos de pessoas que foram submetidos, subjugados e subalternizados em detrimento de um sistema mundial baseado no capitalismo exacerbado. Sistematizações essas que colocam as idealizações de raça e de racismo como um princípio organizador, que estrutura as múltiplas hierarquias do sistema de dominação (GROSFOGUEL, 2010).

No entendimento de Freire, a educação voltada à humanização tem por objetivo a transposição da condição de opressão que acaba por impedir os grupos subalternos a viver de forma humana plena. Na abordagem freireana os processos humanizadores são as linhas de partida para se chegar à prática educativa. De acordo a Freire (2010) o que torna a educação uma maneira de intervenção no mundo é praticamente a sua disposição em condicionar-se na experiência humana. As



intervenções das práticas educativas podem favorecer ou contribuir na constância das ideologias dominantes, todavia, também pode ser direcionada e praticada para a reflexão e desconstrução do que está posto.

Os direcionamentos que a educação faz nas intervenções diárias podem possibilitar o estabelecimento de realidades voltadas à humanização dos seres. Os processos educacionais ligam-se diretamente às contextualizações, nas quais, estão envolvidos, isto é, estabelecem-se e estruturaram-se de acordo aos objetivos e finalidades de cada época e contexto social. “Como experiência especificadamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2010, p. 98). Logo, a prática pedagógica se materializa pela intencionalidade e materializa-se como um meio de enfrentamento ao processo de branqueamento.

Nessa dinâmica, a formação do docente torna-se imprescindível, pois as novas proposições políticas, curriculares e normativas nos processos educacionais não é apenas luta dos negros, mas de todos os agentes educativos. Transmutar a legislação em conteúdos para a formação docente e de ensino, ainda se caracteriza como um grande desafio enfrentado pela instituição escolar, no que se refere à formação, prática pedagógica e condição de trabalho.

Ressalta Corenza (2018) que a formação profissional pode ser um espaço que proporciona debates, construção de conhecimentos e apreciações de um saber. Assim, compreendendo que o entendimento do que seja uma Educação Antirracista na propositura de formação continuada é uma forma de expandir a prática pedagógica e os conteúdos disciplinares aos docentes que não tiveram uma experiência com a educação das relações étnico-raciais na sua formação inicial.

O professor torna-se um elemento chave neste levantamento, já que faz a mediação educativa diretamente com o alunado, suas ideologias, pensamentos e condutas são referências exemplares



para os discentes. As estruturas norteadoras do olhar pedagógico possibilitam aos professores a compreensão de que as práticas de ensino e práticas educativas são práticas sociais. As ações pedagógicas de cada docente são vigorosamente influenciadas pelo reconhecimento e pertencimento étnico-racial de cada sujeito.

Aponta Silva (2019) que:

Os saberes mobilizados no processo de construção identitária é o elemento mediador, que ao despertar as professoras para o reconhecimento de seu pertencimento também impulsiona para mudanças em sua prática docente. [...] o aprofundamento da ação pedagógica revela a importância da prática institucional da escola no processo de implementação de uma educação para as relações étnico-raciais no Brasil (SILVA, 2019, p. 18).

A autora enfatiza que a ação pedagógica realiza-se no cotidiano das relações que são desenvolvidas na unidade educativa e se estrutura no desenvolvimento das ações cotidianas dos indivíduos. A prática do docente precisa ter uma intenção organizada para alcançar objetivos específicos, manifestando-se na dinâmica reflexiva e criativa. “Embora a prática aconteça a partir da ação do educador, ela não é uma prática do educador, mas, da instituição educativa, configurando-a como uma prática coletiva” (SILVA, 2019, p. 69).

Importante notar que o professor é o protagonista das ações educativas, todavia as práticas antirracistas se estabelecem em nível coletivo. Para que as práticas sejam estabelecidas e pensadas de forma significativa e contextualizada necessita mover todas as frentes de atuação. A garantia de formação inicial e continuada do professor torna-se indispensável, pois entender as formas nos quais o racismo e outros assuntos se manifestam no espaço societário brasileiro contribuem para que os docentes enfrentem e combatam seus efeitos dentro da escola. A formação técnica dos gestores e coordenadores pedagógicos escolares, neste cenário também é basilar, devido ao exercício docente colocado em suas práticas pedagógicas, convoca um tipo determinado de formação para a dupla gestora.



A formação continuada, logicamente, não decreta a resolução das problemáticas educacionais, mas no que tange às práticas e conhecimentos docentes contribuem para valorização da Cultura Afro-brasileira e Africana nos processos de ascensão dos grupos minoritários. A Educação Antirracista rompe com os moldes de educação escolar baseada em padrões e visões eurocêtricas. As formações continuadas ajudam a romper com a permissividade de práticas racistas e desiguais.

REFLEXÕES SOBRE A LEI 10.639/03

O resultado das experiências e batalhas travadas pelo Movimento Negro por uma Educação Antirracista no decorrer de sua trajetória gerou frutos, como: o marco legal, regulação e implementação do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar. A Lei 10.639/03 estrutura o atendimento a uma política de ação afirmativa, direcionada ao Estado, sendo sinalizada pelo Movimento Negro por décadas. Transformando-se em um marco legal e histórico para a amplificação e conquista de políticas públicas voltadas para as relações étnico-raciais no sistema educacional no Brasil. A mencionada lei caracteriza-se como um elemento construtor de relações sociais, educacionais e políticas.

Contextualizando, a validação da Lei 10.639/03 marca a origem de várias normatizações e textos legais, criadas para regulamentá-la, defendê-la e justificá-la. Pode-se evidenciar o Parecer nº 03, aprovado no dia 10 de março do ano de 2004. O desdobramento do parecer CNE/CP 03/2004 mostra os fundamentos, cujo documento conduz e repousa as marcas e os ideais estabelecidos pelos grupos negros ao longo de sua organização social e histórica pelo enfrentamento e combate ao racismo.



S U M Á R I O

A base das concepções do documento acomoda-se na mudança epistemológica, existindo uma inquietude em explicar que “não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (BRASIL, 2004, p. 17).

As conceituações postas nos *versus* igualdade x diferença e diversidade x identidade pautam-se nos argumentos que norteiam o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Os termos não são colocados como contraposições, mas sim debatidos em formato articulador. Visto que, a partir da compreensão de igualdade de direitos, o documento procura garantir o direito à diferença.

As Diretrizes Curriculares Nacionais apontam que os conteúdos e elementos postos nos projetos políticos pedagógicos e currículos precisam buscar a valorização da cultura e da história dos afro-brasileiros, enveredando pela reeducação das relações étnico-raciais no território brasileiro. O documento ancora-se na oportunidade de reconstruir as relações pedagógicas voltadas às questões étnico-raciais.

De acordo com Silva (2019):

A tríade reconhecimento, valorização e reparação é discutida como possibilidade de reinvenção democrática do país: reconhecimento da diferença, valorização da diversidade e reparação das desigualdades étnico-raciais. O reconhecimento da diferença e a valorização da diversidade são discutidos como elementos chaves para o necessário processo de mudança nas relações sociais que poderão reverberar na redução das desigualdades étnico-raciais (SILVA, 2019, p. 50).

A afirmação de Silva indica que para tais proposições acontecerem, faz-se necessário a criação de pedagogias e práticas peda-



gógicas que enfrentem a discriminação, o racismo e que se pense em estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade. As ações pedagógicas precisam ser embasadas na égide da consciência histórica e política, buscando fortalecer a identidade, diversidade, garantia de direitos e levantar experiências educativas que combatam a discriminação e o racismo.

Nessa perspectiva, a Lei 10.639/03 regulamenta a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, “com esta determinação, a educação no Brasil só tem a ganhar, posto que incorpore ao seu cotidiano princípios de promoção da igualdade racial” (BRASIL, 2013, p. 07). Vale ressaltar, que a consagração da lei supracitada modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) que passar a ser estabelecida com o acréscimo dos arts. 26-A, 79-A e 79-B.

A Lei de 2003 promove a aquisição e ampliação de conhecimentos direcionados às nossas raízes, ancestralidade e história da África, além de reconhecer a tentativa de apagamento e processo de invisibilidade dos povos negros. A implantação da lei nos faz compreender que o desenvolvimento da cultura afro-brasileira é extremamente relevante para o desenvolvimento e representação formativa do povo brasileiro.

Além do mais, possibilita problematizar a historiografia, voltando os olhares para a desconstrução do Mito da Democracia Racial, pontuando os fatores que permeiam o racismo, preconceito racial, os rótulos e estigmas consequentes das desigualdades sociais que se instaurou entre os múltiplos grupos étnicos que constitui a população brasileira. A concretude da lei no sistema educativo torna-se um instrumento extremamente relevante.

Neste íterim, com a implementação da lei 10.639/03 instituiu-se a demarcação do Dia da Consciência Negra, datando o dia 20 de



novembro, como forma de homenagear a morte do líder revolucionário Zumbi dos Palmares. Representante quilombola que encabeçou várias lutas e montou uma frente resistente contra as opressões direcionadas ao povo negro. O dia da consciência negra pontua a luta e o combate contra o preconceito racial no Brasil.

Posteriormente aprovação da Lei 10.639/03, observa-se a comprovação e necessidade da ressignificação e enaltecimento da cultura de matriz africana e afro-brasileira. Doravante com a aprovação da lei, muitos estudiosos e teóricos realizaram reflexões sobre o ensino de História e das problemáticas abordadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os diálogos realizados por tais pensadores pontuam acerca do combate à discriminação racial e o ensino da História da África.

Vislumbrar as instituições escolares e todas as suas constituintes voltadas às relações étnico-raciais, suas significações, progressões, construções curriculares e discussões a respeito de temáticas essenciais torna-se a base para uma educação baseada em princípios democráticos e igualitários.

METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa por levar em consideração a relação dinâmica entre o sujeito da pesquisa e o mundo real, propiciou a interpretação dos fatos e estabeleceu o significado referente a pontos essenciais no decorrer da pesquisa. A pesquisa qualitativa “não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas”. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados, podendo ser descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente (KAUARK, 2010, p. 26).

Para tanto, a pesquisa bibliográfica nos deu o embasamento teórico para interpretação, análise e reflexão da temática e dos dados



coletados, utilizamos materiais secundários dispostos em livros, artigos científicos, documentos e outros, isto é, materiais já publicados em diversos formatos físicos ou digitais. Haja vista que utilizamos como fontes principais referenciais bibliográficos registrados por pesquisadores, autores e especialistas que estudam sobre a temática em questão.

ANÁLISES E RESULTADOS

As modificações nos currículos escolares e as implementações das leis são fatores preponderantes de combate a práticas racistas e mudanças reais de comportamentos e concepções. Estudiosos e teóricos enfatizam que ensinar História da África aos alunos brasileiros é uma forma de romper com a estrutura eurocêntrica que até hoje caracteriza a formação escolar brasileira.

A constituição das múltiplas identidades e culturas singulares, de cada grupo étnico que forma o Brasil, deve ser posta de forma igualitária, compondo e representando o conjunto curricular das instituições de ensino, assim, possibilitando que os descendentes dos diversos grupos étnicos sintam-se representados e orgulhosos de suas raízes étnico-raciais para que possam relacionar-se de maneira equitativa.

Nessa perspectiva, a política curricular deve propor modificações nas relações, interações, posicionamentos ideológicos, práticas pedagógicas, isto é, mudanças estruturais profundas que exigem olhares diversificados e respeitosos, bem como mudanças de posturas e ações de todos os indivíduos da comunidade escolar.

Os desafios encontrados, bem como, as dificuldades de efetivação e aplicação do que rege a lei são reflexos da postulação estabelecida na visão de inferiorização do negro contrapondo a superioridade do branco, que infelizmente, ainda sustenta as desigualdades e o racismo relacionados às categorias étnico-raciais no Brasil.



S U M Á R I O

A Educação Antirracista só se tornará efetiva quando existir a articulação entre a educação em prol do cidadão com a transversalidade e o respeito à diversidade racial, cultural, social e histórica, ultrapassando as transformações conceituais, mantendo uma postura política e pedagógica libertadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As instituições escolares são ambientes de materialização efetiva para uma Educação Antirracista e práticas educativas voltadas para as relações étnico-raciais, isso é inegável, já que a escola possui papel fundamental na formação integral do ser humano. Apesar das conquistas e ampliação das legislações sobre o ensino das relações étnico-raciais, as práticas racistas ainda são constantes no cotidiano escolar.

Levantar discussões e problematizar tais condutas torna-se um meio para refletir sobre práticas que não nos cabe mais. Através de uma Educação Antirracista existe a possibilidade de desconstruir comportamentos, valores, atitudes e conceitos. Entretanto, existem empecilhos e desafios que travam a marcha da transformação efetiva e concretanesses espaços, como: a formação inicial e continuada dos docentes, estruturação dos currículos, as práticas metodológicas e pedagógicas direcionadas aos conteúdos e temáticas voltadas às relações étnico-raciais. O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana esbarra nesses e em outros desafios e contradições na dinâmica escolar, sendo impactada ainda pela reprodução das desigualdades de classe, de imposições ideológicas dominantes, negação à igualdade e desrespeito à diversidade de grupos minoritários.

O racismo, o preconceito e a discriminação ainda são muito reais nos espaços da sociedade, seja nas instituições escolares quanto em ambientes sociais. Estereótipos, estigmas, rótulos e exclusão



social são existentes nas relações, interações e vivências cotidianas. O ideal seria termos uma escola ancorada em ações igualitárias, respeitadas e equitativas, sendo um espaço onde se aprende a conviver e viver com as diferenças, mas para tanto, torna-se indispensável uma reestruturação quase que completa nos modelos tradicionais de educação e ensino que as instituições escolares ainda disponibilizam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.

_____. *Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: _____. (Ed.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-60.

CORENZA, Janaína de Azevedo. *Formação Inicial de Professores: conversas sobre relações raciais e educação*. Curitiba: Appris, 2018.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática libertadora*. São Paulo: Paz e Terra, 2011. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria A.; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Org.). *Educação como prática da diferença*. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

_____. *Cultura negra e educação*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.23, p. 75-85, maio/ago. 2003.

_____. *Diversidade Étnico-Racial, Inclusão e Equidade na Educação Brasileira*: Desafios, Políticas e Práticas. Trabalho apresentado no I Congresso

Ibero-Brasileiro de Política e Administração da Educação, Portugal e Espanha, 2010 a.



GROSFOGUEL, Rámon. *Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento da fronteira e colonialidad global*. Revista Crítica de Ciências Sociais. Coimbra, n.80, 2010.

KAUARK, Fabiana. *Metodologia da pesquisa: guia prático*/ Fabiana Kauark, Fernanda Castro Manhães e Carlos Henrique Medeiros. – Itabuna: Via Litterarum, 2010.

SILVA, Claudilene Maria da. *A volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento: práticas pedagógicas escolares em história e cultura afro-brasileira* / Claudilene Maria da Silva – Curitiba: CRV, 2019.

TROYNA, Barry; CARRINGTON, Bruce. *Education, racism and reform*. London: Routledge, 1990.



SUMÁRIO

SOBRE O ORGANIZADOR E A ORGANIZADORA

Fernando Mezadri

Professor do ensino básico, técnico e tecnológico no Instituto Federal de Santa Catarina – campus Gaspar. É Doutor (2019) e Mestre (2012) em Sociologia Política pela UFSC. Possui Licenciatura em Filosofia pela Universidade Fundação Educacional de Brusque (2001). Participa como membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) e também do Grupo de pesquisa Ateísmo, descrenças religiosas e secularismo: história, tendências e comportamentos. Tem experiência há mais de 20 anos no ensino da Filosofia e concentra suas pesquisas e produções nas temáticas sobre secularização, secularismo, comportamentos de descrença e identidade. E-mail: mezadrif@gmail.com.

Renata Waleska de Sousa Pimenta

Pós-doutoranda em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina. Doutora em Educação pela UNISINOS, realizou graduação e mestrado em História na PUC-RS. Docente na Educação Básica, Técnica e Tecnológica no campus Gaspar do Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC. Uma das fundadoras e integrante do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígena do IFSC - campus Gaspar onde desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão. Integra o Grupo de Pesquisa Multiculturalidade, Interseccionalidades e Formação de Professores (IFSC), o grupo de estudo de Educação da Relações Étnico-raciais (Alteritas, UFSC) e o Laboratório de Didática da História – LA-DIH (FURB). Sócia da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN). Coordenadora do 1º Seminário Comunicação, Direito e Cidadania: intersecções étnico-raciais. E-mail: renata.waleska@ifsc.edu.br.



S U M Á R I O

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Sena de Oliveira

Doutor em Química pela UFSC, Pós-doutorando em Química Medicinal pelo Instituto de Física de São Carlos-USP. Docente preto do Departamento de Ciências Exatas e Educação da UFSC/Blumenau, atua como professor no Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática-FURB, lidera o Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Ciências e Matemática - GEPECEMAT/UFSC e participa do grupo de pesquisa Núcleo de Química Orgânica e Catálise (NUQUIOCAT-UFSC). E-mail: aldo.sena@ufsc.br.

Aléxia Liz Narok Stevan

Acadêmica do curso de Direito na Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Nasceu em 2002 em Curitiba/Paraná – Brasil. Em 2018, publicou seu primeiro livro, “Pynian – O começo do fim”, pela editora Chiado e em 2020 publicou seu segundo livro “Para Cada Grão do Mundo”, pela Amazon. E-mail: 20027962@uepg.br

Alfredo Gaspar Hernani

Estudante do Instituto de Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), graduado em Humanidades pela UNILAB cursando licenciatura em Sociologia pela UNILAB. E-mail: hernanialfredo054@gmail.com

Aline Hypolito da Silva Pickler

Especialista em Psicologia Escolar e Educacional pelo CFP (Conselho Federal de Psicologia - 2020). Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA pelo IFC (Instituto Federal Catarinense - 2016). Graduada em Psicologia pela UCP (Universidade Católica de Petrópolis - 2005). Associada à ABRAPEE (Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional). Atua como Psicóloga Escolar no IFSC (Instituto Federal de Santa Catarina) desde 2015, atualmente no Campus Joinville. E-mail: aline.pickler@ifsc.edu.br



S U M Á R I O

Aline Maria da Silva Almeida

Doutoranda em Sociologia pela Universidade NOVA de Lisboa, Mestra em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (2020). Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina, (2018). Professora da rede estadual da educação básica do Estado de Santa Catarina. E-mail: aline.uelcs@gmail.com

Amanda Fischer Miguel

Especialista em Pesquisa e Prática Pedagógica (2018) pelo IFSC – Campus Gaspar/SC, Pedagoga (2010) pela UNIASSSELVI. Atualmente exercendo função de Pedagoga em equipe técnica do SUAS, CREAS/CRAS, Gaspar/SC, desde 2013. E-mail: amandafischer12@gmail.com

Ana Caroline Leite de Aguiar

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (2007). Mestra em Ensino na Saúde pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Atualmente, é servidora pública efetiva na Secretaria Municipal de Saúde de Horizonte-CE, atuando como psicóloga no Centro de Atenção Psicossocial Álcool e (Outras) Drogas - CAPS AD. E-mail: anacarolaguiar@gmail.com

Ana Luíza de Amorim

Graduada em Publicidade e Propaganda (FURB). Publicitária atuando na área de criação para mídia *on-line* e *offline* com foco nas redes sociais, em uma Agência deMarketing Digital. E-mail: analu.amorim27@gmail.com

Ana Paula Kuczmynda da Silveira

Professora efetiva de língua portuguesa e língua inglesa no IFSC (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina), campus Gaspar. Possui mestrado e doutorado em Linguística obtidos junto ao Programa de Pós-graduação em Linguística (2009 e 2013) da Universidade Federal de Santa Catarina, e graduação em Letras Inglês/Português realizada na Fundação Universidade Regional de Blumenau. É diretora-geral do IFSC - Campus Gaspar e líder do Grupo de Pesquisa Multiculturalidade, Interseccionalidades e Formação de Professores da mesma instituição. Desenvolve pesquisas na área de letramentos/multiletramentos em língua materna, ensino e aprendizagem de língua portuguesa e constituição sócio-histórica da disciplina curricular de Língua Portuguesa em regiões de imigração alemã. Integrante do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do campus Gaspar (NEABI). E-mail: ana.paula@ifsc.edu.br



Anderson de Oliveira Firmino

Possui graduação em Marketing pela Faculdade Padre Dourado. Especialista em Estética e Cosmetologia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante – FAVENI. Instrutora Área da Beleza no Serviço Nacional de Aprendizagem – SENAC-CE. Graduando em Pedagogia e em Licenciatura em Química. E-mail: onimrif@hotmail.com.

Aylla Monteiro de Oliveira

Graduanda em Direito – Universidade de Pernambuco (Campus Arcoverde). Bolsista de Iniciação Científica pelo Programa de Bolsa de Incentivo Acadêmico - BIA/FACEPE (2020-2021). Integrante do G-pense! – grupo de pesquisa sobre contemporaneidade, subjetividades e novas epistemologias (UPE/CNPq). E-mail: ayllaoliveira77@gmail.com

Basílele Malomalo

Possui doutorado em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita/UNESP. Atua como professor da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira e do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH) do Instituto de Humanidades e Letras (IHL). Coordenador do Grupo de Pesquisa África-Brasil: Produção de conhecimentos, sociedade civil, desenvolvimento e cidadania global, pesquisador associado do Centro dos Estudos das Culturas e Línguas Africanas e da Diáspora Negra. E-mail: basilele@unilab.edu.br

Bruna Gabriela Ziekuhr

Possui graduação em Jornalismo pela Faculdade UniSociosc de Blumenau - UniSociosc (2019). E-mail: bruna.gabriela@hotmail.com

Bruna Luíza Martini Quost

Estudante branca de Licenciatura em Química. E-mail: bruninhaquost@gmail.com

Carla Santos Pinheiro

Mestranda em História pelo PPGEAFIN/UNEB - Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras. Professora de Educação Infantil da Rede Mun. de Educação de Lauro de Freitas/Ba. Presidente do Fórum Mun. de Educação Infantil de Lauro de Freitas (FMEI-LF). Membro da Posse de Conscientização e Expressão (PCE) e de grupos de estudos e/ou pesquisa que, para o enfoque desta produ-



ção, destacam-se: o ERÊ (FacEd/UFBA) – Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil; o GEPEN (UVA-CE) - Educação, Política e Ensinos: Interdisciplinaridade, Transversalidade, Diversidade e; o ALFORJES – Núcleo de História, Educação e Acervo Digital. Ganhadora do XXI Prêmio Arte na Escola Cidadã (2020). Dedica-se a estudos no campo educacional, em especial, sobre a interface Educação Infantil e relações étnico-raciais. E-mail: pinheirocarlasantos@gmail.com

Carlos Alberto Silva da Silva

Pós-doutorando em Educação (UFSC), doutor em Ciências da Linguagem (Unisul), mestre em Literatura Brasileira (UFSC), graduado em Letras (FURB). Professor nas áreas de linguagem, comunicação e língua portuguesa. Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), pesquisador do Grupo Linguagem, Enunciação e Discurso (LED – Unicamp), participante do Grupo de estudos semióticos LabOrino (USP) e do grupo de estudo de Educação da Relações Étnico-raciais (Alteritas, UFSC). E-mail: carlosnago@yahoo.com.br

Catharina Maia Caetano

Graduada em Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira - UNILAB (2019). Graduanda em Direito pelo Centro Universitário Jorge Amado - UNIJORGE. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas, Educação e Sociedade (GPPES) - UNICAMP e do Grupo de Pesquisa Múltiplos Olhares sobre a Universidade (ESPM, UFMG, UFSC, UNEMAT, UNICAMP e UNILA). É ativista no Coletivo Nacional de Juventude Negra - ENEGRECER e pesquisa sobre políticas públicas educacionais de ações afirmativas para a população afro-brasileira. E-mail: catharinaa.maia@gmail.com

Cíntia Barreto de Carvalho

Graduada em Direito pela Universidade Católica do Salvador - UCSAL (1992). Graduada em Licenciatura em Ciências 1º Grau pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS (1986). Mestra em Direito pela Universidade Federal da Bahia - UFBA(2002). Professora no campo das relações de trabalho e prática jurídica, lecionando no ensino superior desde 1999. Atualmente é Conselheira Seccional da OAB/BA, membro da 1ª Câmara Julgadora do Conselho Seccional e Presidente das Comissões de Educação Jurídica e Defesa da Autonomia Universitária da OAB/BA, Secretária Geral do Tribunal de Ética e Disciplina da OAB/BA e Presidente da 3ª Turma Julgadora do TED. Advogada militante desde o ano de 1992 e sócia-fundadora do Escritório Carlos Freitas e Cíntia Barreto Advocacia e Consultoria. E-mail: cinzia.fbcv@gmail.com



S U M Á R I O

Cleize Araújo Sandes

Graduada em Pedagogia e Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Especialista em Gestão Educacional e Psicopedagogia pela Faculdade Dom Alberto. Docente e gestora na rede municipal de Ilhéus. E-mail: ninhaysandes@gmail.com

Daiane Felix Dos Santos

Licenciada em História pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Especialista em Direitos Humanos e Contemporaneidade pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Mestranda em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Coordenadora do Projeto Trocando Histórias *in Rede*, para maiores informações acessar o *instagram @trocandohistoriasinrede*. Meus estudos estão voltados para Educação, Povos Indígenas e Ensino de História. Email: felix_daiane@hotmail.com

Dário Daniel Artur

Graduado em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia afro-brasileira UNILAB, licenciado em História e mestre pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades pela mesma Universidade, membro voluntário do Grupo de Pesquisa Brasil-África (PIBIC/UNILAB). Desenvolve pesquisa nas áreas de conflitos, migrações internas africana e na diáspora, gênero, raça e direitos humanos. E-mail: dariodaniel944@gmail.com

Dinéa Ramos

Mestranda em Segurança Pública, Justiça e Cidadania – UFBA. Especialista em Educação em Gênero e Direitos Humanos – UFBA. Especialista em Metodologia do Ensino Superior – FBB. Graduada em Direito – UNEB. Graduada em Secretariado Executivo – UFBA. Proficiência em língua inglesa – UFBA. E-mail: dinea.ramos@ufba.br

Dirlene dos Santos Martins

Pedagoga pela Universidade de Passo Fundo, UPF, Brasil. Possui Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva pela Faculdade Porto das Águas, FAPAG; Especialização em Educação Infantil, Psicomotricidade e Ludopedagogia pelo Centro Sul Brasileiro de Pesquisa Extensão e Pós-Graduação LTDA, CENSUPEG, Brasil; Especialização em Pesquisa e Prática Pedagógica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. Atua como professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Blumenau. E-mail: dirlenemartins2739@gmail.com



Fabiane Freire França

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – UEM, professora adjunta do colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná - Campus de Campo Mourão, docente do Programa de Mestrado Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento da Universidade Estadual do Paraná e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura - GEPEDIC. E-mail: prof.fabiane@freire@gmail.com

Fernando da Silva Cardoso

Doutor em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, com período sanduíche no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Portugal. Sua Tese recebeu Menção Honrosa – área Direito- no Prêmio CAPES de Tese – Edição 2020. Mestre em Direitos Humanos – Universidade Federal de Pernambuco. Bacharel em Direito – Centro Universitário do Vale do Ipojuca. Professor Adjunto Nível I do Curso de Direito (Campus Arcoverde) e Professor Permanente de Pós-graduação e Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares da Universidade de Pernambuco. Coordenador Setorial de Pesquisa e Pós-Graduação e Membro do Comitê de Ética em Pesquisa – UPE Multicampi. Líder do G-pense! – grupo de pesquisa sobre contemporaneidade, subjetividades e novas epistemologias (UPE/CNPq). E-mail: cardosodh8@gmail.com

Gerson Alberto Nahaba

Estudante da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), graduado em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), graduando em Engenharia de Controle e Automação pela UFSC. E-mail: gersonahaba@gmail.com

Ingrit Yasmin Oliveira da Silva Batista

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – UEM, professora na rede básica de ensino pela Prefeitura Municipal de Campo Mourão. Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Social em Saúde – GEPESS e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura – GEPEDIC. E-mail: prof.igrityasmin@gmail.com



S U M Á R I O

Ivana Márcia Moraes Braga

Mestra em Políticas Públicas (UFMA/2019), graduada em Comunicação Social – Jornalismo (UFMA/2002), especialista em Projetos Sociais e Políticas Públicas (SENAC/2018). Integrante do grupo de Pesquisa e Extensão sobre Relações de Gênero, Étnico-Raciais, Geracional, Mulheres e Feminismos – GERAMUS e do Grupo de Mulheres Negras Mãe Andresa. Se interessa principalmente nos seguintes temas: mulher negra; interseccionalidade; políticas públicas; mídia; narrativas; educomunicação; direitos humanos. E-mail: iva.braga@gmail.com

Joanita de Santa Mendes Ramos

Graduanda em enfermagem pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, estagiária de projetos na NHR-Brasil e bolsista do projeto de extensão “Clube das mães” da UNILAB. E-mail: joanitaramos97@gmail.com

José Luiz Xavier Filho

Licenciado em História (UPE), graduando em Licenciatura em Sociologia (UNIFAVENI), especialista em História e Cultura Afro-brasileira (IPEMIG) e em Ensino de História (UNIFAVENI), mestrando em Culturas Africanas, da Diáspora, e dos Povos Indígenas (UPE), estudante no grupo de pesquisa ITESI (Itinerários Interdisciplinares em Estudos sobre o Imaginário, Linguagens e Culturas) e no grupo de pesquisa NEAB (Núcleo de Estudos sobre África e Brasil) ambos pela Universidade de Pernambuco (UPE). Atualmente é professor de História do quadro efetivo da rede municipal de ensino do município da Lagoa dos Gatos - PE. Tem experiência na área de História e Educação, com ênfase em Ensino de História, História do Brasil e História e Cultura Afro-brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Antirracista, Religiões de Matriz Africana, Quilombo, Oralidade, História Oral, Identidade e Memória. E-mail: jlxfilho@hotmail.com

José Olímpio Ferreira Neto

Capoeirista, Advogado e Professor da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Especialista em Educação e em Direito Constitucional. Especializando em Direito Homoafetivo e de Gênero da UNYLEYA e História e Cultura Afro-Brasileira pela Faculdade Souza. Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira em associação com o Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – PPGEF/UNILAB-IFCE. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Direitos Culturais da Universidade de Fortaleza – GEPDC/UNIFOR/CNPQ. E-mail: jolimpioneto@hotmail.com



Larissa Raiane Heiden

Graduação em andamento na Pontifícia Universidade Católica do Paraná no curso de Marketing 4.0. Técnica em informática pelo Instituto Federal de Santa Catarina –campus Gaspar. Atua na Santa Catarina Informática, Blumenau. E-mail: lari.heiden@gmail.com

Lili Saibel Benke

Pedagoga formada pela UFPR (PR) Brasil. Especialista em Metodologias Inovadoras Aplicadas à Educação FACINTER (PR) Brasil. Coordenadora Pedagógica na Secretariada Educação do Município de Blumenau (SC) Brasil. E-mail: lilisaibelbenke@gmail.com

Luana Vidal dos Santos Borges

Mestra em Educação e Contemporaneidade, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Possui graduação em Pedagogia, pela mesma universidade (2008). Atualmente é professora e coordenadora pedagógica na Rede Municipal de Salvador, atuando no Centro Municipal de Educação Infantil Anival Razoni Figueiredo. Especialista em Currículo de Formação Científica Tecnológica e Cultural e em Gênero, Raça/Etnia e Sexualidades pela UNEB. Especialista também em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atua na coordenação do curso de extensão Ubuntu - Educação em Base Africana. Tem se dedicado a estudos na área de Educação abordando principalmente os seguintes temas: Currículo, Diversidade, Educação Infantil, Infância e Produção de Materiais Didáticos. E-mail: lua.vidalb@gmail.com

Lucas Gonçalves

Estudante branco do Curso de Licenciatura em Química. E-mail: gonalves.lucas_@hotmail.com

Luciana dos Santos Brandão

Mulher nordestina, mãe de dois, neta de Dona Lau e seu Toninho e poeta assim me reconheço. Mestranda em Educação. Psicopedagoga Institucional e Clínica. Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira. Especialista em Educação, Cultura e Diversidade. Especialista em Docência do Ensino Superior. Pós-graduanda em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB. Idealizadora do NEABI-Núcleo de Educação Afro-Brasileira e Indígena de Itiruçu/BA. Aluna especial do Mestrado Acadêmico em Relações Étnicas e Contemporaneidade. Graduada em Letras pela UESB. E-mail: luciana.cardoso.brandao@gmail.com



Magali Moser

Doutoranda e mestra em Jornalismo (2016) pela Universidade Federal de Santa Catarina(UFSC) na linha de pesquisa Jornalismo, Cultura e Sociedade, bolsista FAPESC. Especialista em Estudos Literários pela Universidade Regional de Blumenau (FURB/2010). Graduada em Jornalismo pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI/2005). Tem experiência em reportagem, edição e assessoria de imprensa. Atuou ainda como professora substituta do Curso de Jornalismo da FURB. Dedica-se ao estudo sobre a metodologia envolvida na prática da reportagem e ao jornalismo como forma de conhecimento. Participa do Grupo de Estudos Jornalismo e Conhecimento (PPGJOR/UFSC) e do Pauta Gênero, Observatório de Comunicação e Desigualdades de Gênero da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). E-mail: magali.moser@gmail.com

Manoela Marie Mulhmann

Graduanda em Letras na FURB. Técnica em informática pelo Instituto Federal de Santa Catarina – campus Gaspar. E-mail: manoela.mulhmann@gmail.com

Marcela Souza Macedo Smigura

Especialista em Educação à Distância (UNEB-BA). Especialista em Pedagogia Histórico-Crítica (UFBA-BA). Especialista em Gestão Educacional (Universidade de Candido Mendes). Gestora da Escola Municipal Professora Auta Pereira de Azevedo-Rede Municipal de Ensino-Santo Estevão-Ba. Tutora *Online* da UNEAD (UNEB-BA), Polo a Distância de Sítio do Quinto-Ba. Integrante do Grupo de Pesquisa Estudos Interdisciplinares em Desenho da UEFS-BA. E-mail: macssmigura@gmail.com

Maria de Fátima Cardoso

Graduada em Licenciatura em Ciências Sociais (1993) e em Bacharelado em Ciências Sociais (1994) pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. Especialização em Direitos Humanos pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB/Ministério Público do Estado da Bahia (2003). Mestrado em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social pela Universidade Católica do Salvador - UC-SAL (2008) e Doutorado em Saúde Coletiva pela Universidade Federal da Bahia - UFBA (2017). Pesquisadora Integrante do Laboratório de Estudos sobre Crime e Sociedade - LASSOS/PPGCS-UFBA. Professora Integrante da Equipe Técnica da Diretoria Pedagógica da Secretaria de Educação do Município de Camaçari. É professora do Centro Universitário Jorge Amado - UNIJORGE e é membro colaborador da Comissão de Educação Jurídica da OAB/Bahia. E-mail: cardosofatima@yahoo.com



Marlon Ricardo de Amorim

Graduado em Direito pela Universidade do Oeste de Santa Catarina e UCAM-Universidade Católica de Múrcia (Espanha). Pesquisador na área de Direitos Humanos e Direito do Trabalho e da Seguridade Social. Técnico Administrativo Educacional e Coordenador de Extensão no Instituto Federal de Santa Catarina. Atualmente atua também como membro do Comitê Permanente de Direitos Humanos do IFSC (CDH IFSC), do Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) e do Grupo de Pesquisa Metodologias de Ensino e Práticas Educativas (MESPE). E-mail: marlon.amorim@ifsc.edu.br

Marta Brod

Possui graduação em jornalismo pela Faculdade de Pato Branco (2007) e mestrado em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2016). Atualmente é professora titular da UniSociesc Blumenau nos cursos de jornalismo e publicidade e propaganda. E-mail: martabrod@gmail.com

Maryanna Sanches Carneiro

Estudante branca de Licenciatura em Química. E-mail: maryannacarneiro5@gmail.com

Oswaldo Betuel da Silva

Graduando em Administração Pública na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia afro-brasileira UNILAB, membro do Grupo de Pesquisa Brasil-África. E-mail: osvaldobetuel@gmail.com

Paulo Sérgio de Proença

Licenciado em Letras e em Linguística, Mestre em Educação e Doutor pela Universidade de São Paulo. Professor da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-Unilab, Campus dos Malês-BA. Autor de *Sob o signo de Caim: o uso da Bíblia por Machado de Assis*; *O protagonismo do Diabo em Machado de Assis* e *Revisitando Dom Casmurro: perspectivas retóricas em conexão com a Bíblia* (em coautoria com Lineide do Lago Salvador Mosca) E-mail: pauloproenca@bol.com.br

Rafaele da Costa Oliveira

Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário Estácio do Ceará, Especialista em Gestão Estratégica Pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Mestranda no Programa de Pós-graduação Interdiscipli-



nar em Humanidades pela Universidade da Integração da Lusofonia Afro-brasileira - UNILAB. Membro do Grupode Pesquisa África-Brasil (PIBIC/UNILAB). Bolsista do Projeto de Fortalecimento do Ensino, Pesquisa e Extensão para a Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional na CPLP e na Unilab (UNILAB/MCTI). E-mail: psicologarafaele@gmail.com

Raquel Isensee

Graduanda em Análise e Desenvolvimento de Sistemas no SENAC. Técnica em informática pelo Instituto Federal de Santa Catarina – campus Gaspar. Atua na Cheesecake Labs, Florianópolis. E-mail: isenseeraquel@gmail.com

Renata Orlandi

Doutora em Psicologia pela UFSC, com Pós-doutorado em Educação pela UFSC e em Psicologia Social pela Universidade autônoma de Barcelona. Participa do Grupo de pesquisa do CNPq: (Trans) formação inicial, permanente e contínua de professores –TRIPEC. Professora branca do Departamento de Ciências Exatas e Educação, UFSC, Centro de Blumenau. E-mail: renata.orlandi@ufsc.br

Renata Waleska de Sousa Pimenta

Pós-doutoranda em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina. Doutora em Educação pela UNISINOS, realizou Graduação e Mestrado em História na PUC-RS. Docente na Educação Básica, Técnica e Tecnológica no campus Gaspar do Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC. Uma das fundadoras e integrante do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígena do IFSC - campus Gaspar onde desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão. Integra o Grupo de Pesquisa Multiculturalidade, Interseccionalidades e Formação de Professores (IFSC), grupo de estudo de Educação das Relações Étnico-raciais (Alteritas, UFSC) e o Laboratório de Didática da História – LADIH (FURB). Sócia da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN). Coordenadora do 1º Seminário Comunicação, Direito e Cidadania: interseções étnico-raciais. E-mail: renata.waleska@ifsc.edu.br

Roseneide Passos Vitorio de Oliveira

Graduada em Pedagogia, especialista em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestranda em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras- UNEB -PPGEAFIN. Docente na rede municipal de São Francisco do Conde. E-mail: roseneidepassos30@gmail.com



Thaís Oliveira Andrade

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), especialista em Educação Infantil e Ensino de Sociologia no Ensino Médio ambas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), especialista em Desenvolvimento Infantil pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), mestranda em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras- UNEB - PPGEAFIN. Coordenadora Pedagógica na rede municipal de São Francisco do Conde. E-mail: thaisoa04@gmail.com

Vanessa Arlésia de Souza Ferretti

Licenciatura em Letras (Português/Literatura), pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro; Mestrado e Doutorado em Linguística, pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora adjunta - nível IV da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (Unidade Campo Grande), onde ministra disciplinas no curso de Letras (Bacharelado, Inglês e Espanhol). Integra o Núcleo de Estudos Bakhtinianos (NEBA) e o Grupo de pesquisa Educação, Cultura e Diversidade, vinculado à Rede de Pesquisa Internacional para América Latina, Europa e Caribe/Rede ALEC. Edita a Web Revista Linguagem, Educação e Memória. Empreende pesquisa a partir da Análise de Discurso Crítica, da Análise Crítica de Gênero e da Análise Dialógica do Discurso. Interessa-se por temas como: gêneros discursivos, identidades e práticas sociais; masculinidades; políticas de combate à violência contra a mulher; formação de professores; ensino de Língua Portuguesa. E-mail: vanessa.ferretti@uems.br

Volney Campos dos Santos

Professor adjunto do Departamento de Direito das Relações Sociais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas pela UEPG (2019) e mestrado em Direito pela UFSC (2004). E-mail: volneycs@uepg.br



ÍNDICE REMISSIVO

A

abolição 107, 237, 259, 260, 261, 271, 273, 338, 395
abordagem qualitativa 186, 199, 245, 246, 336, 337, 376, 429
acesso 39, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 49, 50, 69, 99, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 120, 122, 123, 140, 149, 174, 175, 178, 189, 215, 220, 227, 228, 247, 259, 260, 266, 267, 268, 270, 279, 280, 281, 314, 325, 327, 340, 344, 358, 361, 386, 397, 427, 428, 433, 434
ações pedagógicas 128, 131, 134, 137, 457, 460
afazeres domésticos 153, 154, 155, 158, 159, 160, 161, 163
afro-brasileira 183, 184, 185, 186, 187, 188, 193, 233, 234, 235, 238, 239, 240, 245, 251, 253, 255, 270, 305, 322, 328, 331, 332, 427, 432, 460, 461, 465, 470, 471, 476
agentes públicos 40, 51, 149, 221, 410
agitadores 22, 23, 25, 26
alisamento 56, 62, 277, 281, 290
ambiente esportivo 72, 75
ambiente online 67, 69
angolanos 334, 335, 339, 343, 344, 345, 347
Aquilombamentos 383, 386
Assistência Social 38, 45, 46, 47, 48, 51, 52, 272
atividades remotas 122, 420, 422, 423, 425, 428, 431
audiovisual 67, 69, 83
autoaceitação 56, 57, 380
autoestima 56, 60, 120, 122, 231, 232, 249, 284, 306, 374, 375

autonomia 67, 115, 117, 191, 206

B

brasileiros 16, 18, 31, 43, 51, 63, 98, 106, 146, 153, 165, 177, 234, 237, 250, 263, 282, 291, 293, 294, 295, 296, 298, 300, 308, 312, 321, 322, 327, 328, 329, 344, 368, 390, 427, 459, 462, 466, 468, 477

C

cabelo crespo 54, 64, 285, 290, 318
cidadania 18, 19, 47, 59, 101, 115, 117, 120, 239, 259, 277, 287, 306, 332, 349, 382, 448, 469
classe social 19, 41, 143, 144, 149, 150, 356
cobertura jornalística 66, 68, 75, 82
comunicação 38, 40, 48, 49, 54, 58, 61, 64, 69, 70, 71, 72, 86, 87, 91, 113, 114, 116, 120, 124, 125, 143, 150, 213, 360, 373, 374, 391, 400, 429, 433, 442, 443, 444, 470
comunidade 35, 47, 84, 93, 102, 116, 133, 136, 204, 207, 208, 216, 217, 218, 220, 221, 222, 226, 227, 240, 246, 270, 279, 280, 292, 326, 339, 345, 361, 370, 376, 383, 386, 387, 391, 392, 393, 394, 396, 400, 401, 422, 462
conflitos 39, 94, 168, 170, 173, 184, 204, 213, 221, 222, 246, 249, 256, 288, 453, 471
constituição 39, 90, 224, 227, 261, 283, 285, 304, 305, 306, 311, 369, 391, 404, 406, 429, 436, 462, 468
contemporaneidade 39, 64, 93, 115, 157, 307, 356, 357, 469, 472





SUMÁRIO

Covid-19 51, 111, 174, 175, 177, 178, 264, 265, 273, 274, 337, 395, 421, 422, 425, 426, 433

CRAS 47, 51, 468

crise 22, 41, 42, 52, 125, 169, 175, 178, 179, 180, 390

cultura 18, 24, 40, 62, 65, 94, 96, 113, 116, 123, 132, 134, 136, 152, 155, 164, 170, 171, 179, 188, 190, 191, 195, 231, 232, 233, 234, 235, 238, 239, 240, 241, 251, 255, 257, 263, 270, 297, 298, 301, 305, 310, 318, 328, 329, 341, 369, 371, 373, 375, 379, 392, 399, 413, 414, 418, 423, 425, 427, 432, 450, 459, 460, 461, 465

D

debate 18, 22, 79, 80, 98, 104, 105, 109, 235, 236, 237, 273, 281, 282, 304, 306, 307, 348, 349, 353, 364, 385, 392, 393, 426, 453

decolonialidade 18, 387

deficientes 45, 48

democracia 45, 106, 146, 164, 171, 188, 221, 260, 303, 306, 307, 308, 309, 312, 316, 318, 345, 370, 373, 411, 432

desafios 38, 40, 48, 51, 67, 84, 105, 112, 113, 124, 218, 245, 264, 292, 316, 332, 336, 338, 339, 343, 345, 347, 350, 362, 365, 392, 402, 416, 451, 453, 454, 462, 463, 464

desigualdades 18, 19, 39, 45, 64, 128, 145, 164, 169, 179, 180, 201, 205, 260, 264, 266, 271, 274, 284, 285, 287, 288, 304, 305, 309, 310, 313, 316, 344, 357, 362, 364, 372, 423, 426, 427, 428, 431, 459, 460, 462, 463

dignidade 39, 169, 178, 182, 268, 269, 351, 360, 361, 363, 364, 366, 385, 442

direitos 18, 19, 37, 39, 41, 43, 45, 46, 47, 51, 72, 73, 99, 107, 149, 150, 168, 169, 171, 174, 176, 178, 179, 182, 196, 199,

201, 202, 207, 208, 209, 220, 222, 223, 224, 225, 227, 228, 249, 255, 259, 268, 269, 270, 271, 272, 287, 306, 307, 309, 343, 345, 349, 350, 357, 359, 360, 361, 363, 364, 365, 371, 373, 376, 401, 427, 448, 450, 459, 460, 471, 473

direitos humanos 18, 37, 39, 43, 107, 182, 224, 287, 350, 363, 364, 471, 473

discriminação 45, 74, 131, 150, 151, 206, 231, 232, 233, 235, 238, 239, 245, 253, 260, 272, 273, 285, 312, 319, 335, 343, 344, 345, 346, 347, 350, 358, 366, 375, 379, 423, 428, 432, 442, 451, 452, 453, 460, 461, 463

diversidade 39, 43, 54, 105, 117, 130, 144, 145, 167, 169, 191, 192, 193, 197, 206, 235, 241, 255, 268, 269, 277, 283, 287, 292, 297, 344, 375, 391, 405, 410, 413, 418, 421, 424, 425, 426, 428, 430, 431, 432, 450, 451, 452, 453, 454, 455, 459, 460, 463

doutrinação 22, 31

E

educação antirracista 99, 105, 232, 288, 304, 426

empobrecimento 39, 169

empoderamento 46, 57, 58, 277, 371, 376, 378, 380, 381

ensino jurídico 97, 98, 100, 109

epistemológica 19, 332, 459

estética 56, 57, 185, 193, 250, 251, 252, 254, 256, 277, 278, 280, 281, 282, 283, 379

estudantes 19, 61, 98, 102, 107, 108, 121, 122, 123, 124, 125, 226, 234, 235, 239, 240, 280, 288, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 307, 318, 321, 322, 327, 332, 333, 334, 335, 336, 339, 341, 342, 343, 344, 345, 347, 349, 350, 368, 376, 377, 421, 423, 427



SUMÁRIO

estudo de caso 111, 121, 233, 303
exclusão 45, 55, 90, 95, 115, 116, 117,
126, 168, 179, 207, 259, 263, 357, 365,
366, 421, 442, 452, 454, 463

F

fome 179, 223, 261, 266, 267, 268, 274,
438
futebol 66, 67, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79,
80, 81, 82, 131, 438

G

guineenses 291, 293, 294, 295, 296, 298,
300, 322

H

homofóbico 252, 446

I

identidade 53, 55, 57, 58, 60, 61, 62, 63,
64, 96, 129, 133, 134, 136, 185, 189, 214,
228, 229, 231, 241, 251, 255, 256, 261,
263, 274, 278, 281, 286, 303, 304, 306,
309, 314, 318, 343, 362, 368, 369, 370,
371, 374, 375, 377, 381, 382, 391, 392,
393, 402, 404, 405, 408, 410, 412, 414,
417, 419, 428, 433, 442, 446, 459, 460,
466
Ideologia 21, 26, 32, 36
igualdade 45, 60, 169, 179, 279, 303, 304,
306, 307, 309, 311, 312, 344, 350, 360,
362, 363, 364, 421, 423, 430, 451, 452,
453, 455, 459, 460, 463
imigrantes 38, 40, 43, 44, 45, 48, 49, 50,
51, 335, 337, 338, 345, 347, 349, 404
impeachment 23, 30
imprensa 27, 67, 143, 145, 146, 150, 219,
403, 404, 405, 409, 412, 417, 419, 475
inclusão 75, 103, 104, 108, 111, 116, 119,
125, 129, 176, 188, 263, 269, 271, 325,
344, 360, 362, 423
indígenas 93, 144, 172, 179, 196, 197,
198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205,

206, 207, 208, 209, 210, 212, 214, 215,
216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223,
224, 225, 226, 227, 229, 322, 377, 384,
392, 423, 424, 427
infância 57, 128, 129, 132, 134, 135, 348
inovações 67, 68, 70, 81, 426
insegurança 39, 177, 178, 181, 214, 227,
261, 266, 267, 268, 272

J

jornalismo 67, 68, 69, 72, 73, 74, 75, 76,
77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 409, 410, 411,
412, 416, 417, 418, 419, 475, 476

L

liberdade 23, 69, 97, 98, 101, 102, 109,
117, 132, 169, 254, 259, 282, 288, 329,
349, 352, 359, 365, 414
linguagens 70, 402, 406, 429

M

MBL 26, 27, 30, 31, 32, 33
mídia 67, 68, 69, 70, 72, 75, 77, 79, 80,
82, 83, 139, 140, 141, 142, 143, 152, 247,
252, 356, 368, 373, 374, 375, 376, 377,
378, 405, 410, 411, 412, 447, 468, 473
migração 39, 40, 42, 50, 348, 349, 350
modelos negras 53, 57, 58, 62
movimentos negros 55, 63, 344, 370
mulheres negras 60, 62, 63, 138, 140, 141,
143, 144, 145, 150, 174, 175, 181, 264,
274, 284, 290, 346, 350, 353, 358, 368,
371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378,
379, 380

N

negritude 54, 55, 56, 61, 62, 185, 367, 368,
370, 374, 375
noticiabilidade 66, 68, 76, 78, 79, 80, 81,
82

O

Oktober 415, 416



Oktoberfest 404, 418
opressão 55, 56, 144, 145, 148, 157, 171,
173, 174, 178, 180, 190, 198, 208, 245,
246, 248, 249, 253, 254, 277, 278, 279,
281, 284, 288, 306, 329, 346, 358, 371,
381, 453, 455

P

padrão de beleza 59, 277
pandemia 49, 51, 105, 106, 111, 112, 121,
122, 125, 140, 166, 167, 168, 172, 173,
174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 182,
264, 277, 279, 336, 337, 349, 395, 397,
421, 422, 425
paradigmas 37, 76, 85, 86, 87, 88, 155,
165, 197, 200, 304, 347, 371
persona 190, 192
perspectiva interseccional 138, 141, 143,
145
pesquisa 18, 22, 36, 40, 42, 48, 50, 54, 56,
57, 59, 61, 62, 63, 68, 77, 78, 107, 109,
112, 121, 128, 129, 130, 131, 135, 136,
137, 139, 140, 141, 146, 156, 164, 165,
167, 180, 186, 194, 199, 200, 210, 212,
213, 214, 218, 221, 225, 227, 228, 233,
246, 247, 254, 255, 256, 261, 262, 263,
265, 267, 276, 279, 292, 293, 294, 295,
299, 301, 303, 304, 319, 323, 330, 336,
337, 348, 368, 376, 377, 385, 391, 392,
393, 396, 405, 409, 410, 415, 421, 422,
424, 425, 428, 431, 432, 436, 451, 461,
465, 466, 467, 469, 470, 471, 472, 473,
475, 477, 478
podcast 66, 67, 68, 70, 71, 72, 75, 78, 80,
81, 82, 83, 84
políticas públicas 40, 43, 45, 49, 51, 113,
114, 140, 141, 142, 145, 150, 151, 160,
163, 176, 202, 204, 231, 261, 262, 264,
265, 267, 270, 271, 272, 273, 303, 304,
311, 313, 315, 316, 319, 327, 344, 349,

352, 353, 360, 361, 362, 363, 364, 366,
409, 458, 470, 473
população negra 63, 107, 168, 172, 173,
175, 178, 189, 241, 258, 259, 260, 261,
262, 263, 264, 265, 267, 269, 270, 271,
272, 273, 282, 305, 307, 308, 321, 329,
331, 343, 344, 349, 357, 374, 379, 391,
393, 400

precariedade 39, 352, 354
preconceito 45, 54, 59, 60, 73, 74, 128,
134, 135, 184, 199, 206, 207, 227, 231,
240, 241, 242, 245, 253, 261, 272, 281,
285, 294, 295, 296, 300, 309, 312, 342,
343, 347, 428, 439, 452, 460, 461, 463
processo migratório 41, 42

Q

qualidade de vida 44, 113
química 56, 279, 280, 282, 283

R

raça 19, 54, 93, 94, 143, 144, 145, 147,
149, 150, 153, 154, 156, 157, 159, 162,
163, 164, 171, 174, 176, 179, 180, 238,
251, 253, 254, 260, 264, 265, 266, 273,
274, 303, 304, 311, 312, 313, 314, 315,
317, 319, 345, 346, 349, 352, 353, 357,
358, 370, 372, 376, 386, 451, 452, 455,
471
racista 61, 63, 64, 85, 86, 87, 92, 93, 145,
150, 172, 188, 233, 245, 277, 284, 289,
317, 342, 358, 376, 435, 436, 437, 438,
439, 440, 441, 442, 443, 444, 445, 446,
447, 450, 464
reconhecimento 56, 61, 62, 98, 100, 104,
107, 109, 133, 163, 185, 197, 201, 205,
216, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 251,
254, 255, 256, 259, 261, 277, 288, 309,
350, 357, 362, 363, 369, 379, 380, 401,
411, 413, 416, 457, 459
redações 72, 73, 76



redes sociais 29, 31, 36, 54, 61, 69, 350, 426, 436, 468
refúgio 42, 43, 50, 348, 349, 350, 396
relato de experiência 183, 185, 186, 192, 193, 276
repertórios 21, 22, 30, 36, 37, 231
representatividade 54, 58, 61, 62, 63, 65, 75, 107, 187, 189, 192, 250, 277, 281, 368, 375, 376, 377, 378, 381
resistência 61, 62, 64, 99, 108, 118, 129, 171, 176, 179, 187, 199, 201, 205, 209, 216, 237, 238, 248, 253, 259, 278, 282, 284, 286, 287, 313, 321, 328, 329, 331, 332, 368, 372, 376, 390

S

saúde 39, 45, 49, 106, 112, 122, 126, 137, 140, 149, 150, 168, 175, 176, 178, 179, 221, 222, 227, 228, 259, 264, 265, 267, 268, 271, 272, 273, 274, 348, 361

sexualidade 19, 127, 128, 129, 130, 132, 134, 135, 136, 137, 198, 245, 254, 337, 349, 357, 358, 379
sobrevivência 39, 42, 49, 170, 178, 202, 216, 254, 268, 284, 363

T

transição capilar 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 275, 276, 280, 281, 282, 284, 285

V

venezuelanos 38, 40, 41, 43, 44, 45, 48, 49, 50
violência 33, 47, 55, 140, 149, 168, 170, 188, 190, 191, 200, 205, 206, 212, 218, 219, 225, 226, 227, 228, 237, 253, 259, 277, 335, 342, 350, 357, 368, 374, 375, 436, 441, 447, 478
vulnerabilidade 39, 43, 44, 47, 147, 168, 174, 261, 262, 264, 265, 270, 271, 272, 417

www.PIMENTACULTURAL.com

ANAIIS I SEMINÁRIO DIREITO, COMUNICAÇÃO E CIDADANIA intersecções étnico-raciais

unisociesc



INSTITUTO FEDERAL
Santa Catarina
Campus Gaspar



DIREITO,
COMUNICAÇÃO E
CIDADANIA:
INTERSEÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS

