

GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

PROTAGONISMOS E NARRATIVAS

CLAUDIA PRIORI | FABIANE FREIRE FRANÇA

GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA: PROTAGONISMOS E NARRATIVAS

Claudia Priori
Fabiane Freire França
(Organizadoras)



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

Reitora **Marcele Regina Nogueira Pereira**
Vice-Reitor **José Juliano Cedaro**



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

CONSELHO EDITORIAL

Presidente **Lou-Ann Kleppa**
Carlos Alexandre Barros Trubiliano
Cristiane Marina Teixeira Girard
Gean Carla Silva Sganderla
Geane Valesca da Cunha Klein
Heloisa Helena Siqueira Correia
Júlio César Schweickardt
Márcio Secco
Osvaldo Copertino Duarte
Pedro Ivo Silveira Andretta
Xênia de Castro Barbosa

GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA: PROTAGONISMOS E NARRATIVAS

Claudia Priori
Fabiane Freire França
(Organizadoras)



Porto Velho - RO

© 2022 by Claudia Priori, Fabiane Freire França (Orgs.)
Esta obra é publicada sob a Licença Creative Commons
Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional.



Capa:
Andressa Gonçalves da Silva Cardoso

Revisão:
Alzimar Rodrigues Ramalho

Projeto gráfico:
Edufro - Editora da Universidade Federal de Rondônia

Diagramação:
Alcindo Donizeti Boffi

Impressão e acabamento:
Seike & Monteiro Editora

Aprovado no Edital 2019/EDUFRO

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UNIR

F981 Fundação Universidade Federal de Rondônia.

Gênero, diversidade e cultura: protagonismos e narrativas. / Organizadoras Claudia Priori, Fabiane Freire França. -- Porto Velho, RO, Edufro, 2022.
173 p. : il.

ISBN: 978-65-87539-71-3 (digital)
ISBN: 978-65-87539-73-7 (físico)
DOI: 10.47209/978-65-87539-71-3

1. Gênero. 2. Diversidade. 3. Cultura 4. Aspectos socioculturais 5. Política educacional
I. Priori, Claudia. II. França, Fabiane Freire. III. Fundação Universidade Federal de Rondônia.

CDU 801

Sumário

- 7 APRESENTAÇÃO
- 11 1. ARMAS PARA A REVOLUÇÃO: AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS CULTURAIS NAS LEITURAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
- 25 2. MASCULINIDADES E FEMINILIDADES NA FOLHA DO NORTE DO PARANÁ: CONSTRUINDO ESPAÇOS E SUBJETIVIDADES
- 39 3. A INSERÇÃO DA MULHER NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: ESTUDOS DE GÊNERO E FORMAÇÃO ACADÊMICA EM PSICOLOGIA
- 53 4. O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO, A INSTRUMENTALIZAÇÃO DE DIREITOS FUNDAMENTAIS E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA
- 69 5. "IDEOLOGIA DE GÊNERO", RELIGIÃO E POLÍTICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO DISCURSO DO EX-SENADOR MAGNO MALTA
- 81 6. O ÚTERO TEOCRÁTICO: RELIGIOSIDADE E OPRESSÃO EM "O CONTO DA AIA" (1985) DE MARGARET ATWOOD
- 95 7. A LITERATURA DE MINORIA COMO ESTRATÉGIA PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA PROPOSTA A PARTIR DE SOLAR STORMS, DE LINDA HOGAN
- 111 8. "A QUEM PERTENCE ESTA TERRA?": O APAGAMENTO DA PRESENÇA DA POPULAÇÃO INDÍGENA NA MEMÓRIA CONSTRUÍDA SOBRE CAMPO MOURÃO, PARANÁ

- 123 9. DIVERSIDADE RACIAL, DOCUMENTOS NORTEADORES
E FERRAMENTAS PARA A PRÁTICA DOCENTE
- 135 10. EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA: A ORIGEM AFRICANA DO
POVO BRASILEIRO NOS ESTUDOS DE GEOGRAFIA
- 147 11. "RECORDAÇÕES DO ESCRIVÃO ISAÍAS CAMINHA":
UMA BREVE ANÁLISE SOBRE O PRECONCEITO RACIAL
PRESENTE NA OBRA
- 157 12. O VESTUÁRIO DA MULHER NEGRA BRASILEIRA NO
SÉCULO XIX NA BAHIA
- 167 SOBRE AS AUTORAS E AUTORES

Apresentação

GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA: PROTAGONISMOS E NARRATIVAS é uma coletânea oriunda do trabalho do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura (GEPEDIC/CNPq) da Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR, que desde sua criação, em 2015, vem atuando no estreitamento da relação entre a universidade e a sociedade, promovendo debates, ações extensionistas, eventos acadêmicos, rodas de conversas, pesquisas e publicações em torno das questões de gênero e suas interseccionalidades, das diversidades, da educação para os direitos humanos, da cultura, dos protagonismos e narrativas de diferentes sujeitas e sujeitos históricos. A atuação do GEPEDIC tanto no âmbito acadêmico quanto social demonstra a relevância política e científica que os Estudos de Gênero, da Diversidade e dos Direitos Humanos desempenham na formação docente, profissional e humana.

No ano de 2018, o grupo de estudo e pesquisa realizou o I Encontro de Gênero, Diversidade e Cultura: memórias e narrativas (I EGEDIC) no campus de Campo Mourão/UNESPAR, ampliando o espaço de discussão e debate social e envolvendo centenas de participantes de diferentes instituições de ensino como estudantes de graduação e pós-graduação, professores e professoras da Educação Básica, docentes do Ensino Superior e, também, a comunidade externa. Da variedade de simpósios temáticos que abrigaram mais de uma centena de apresentações de trabalhos, a comissão científica teve a responsabilidade, já prevista pela organização, de selecionar pouco mais de uma dezena de trabalhos considerados aptos para publicação e que evidenciassem um panorama das temáticas discutidas no evento. Desse modo, compartilhamos, com imensa alegria, os resultados em forma de coletânea.

Os capítulos aqui organizados proporcionam debates em diversas perspectivas teórico-metodológicas, expressam relatos de experiências no ensino, na pesquisa e na extensão, discutem temas variados e correlatos de maneira interdisciplinar e dialógica, abrangendo distintas áreas do conhe-

cimento e criando um canal de interação e reflexão em rede, bem como de formação docente, de cidadania e de política.

Ao trazer uma gama de aspectos socioculturais que envolvem as relações de gênero, as relações étnico-raciais, as diversidades e as práticas culturais e educacionais, os capítulos evidenciam a importância dos protagonismos e narrativas de sujeitos(as) e grupos sociais diversos.

As conexões entre os capítulos mostram temas contemporâneos que despertam interesse ou resistência de vários setores sociais, promovem reflexões epistemológicas, novos saberes e colocam em pauta as práticas docentes, as ações extensionistas, as práticas sociais, bem como evidenciam a consolidação dos estudos de gênero, da história das mulheres, dos estudos culturais, dos direitos humanos, das diversas narrativas que interpenetram variados espaços de debates, expondo a relação fecunda entre o conhecimento acadêmico, o científico e a sociedade.

Nessa direção, o presente livro foi organizado em três eixos que elucidam as discussões voltadas às questões de Gênero, Diversidade e Cultura: Protagonismos e Narrativas. No primeiro eixo **“Gênero, diversidade e cultura”** os autores e as autoras ancoram-se na teoria dos Estudos Culturais e suas condições pós-estruturalistas e pós-modernas. O primeiro texto contribui para uma leitura diferenciada das políticas educacionais na concepção de uma prática em direção à revolução, enquanto o segundo analisa a “Folha do Norte do Paraná”, ao questionar como as masculinidades e as feminilidades emergiam e eram (re)produzidas no discurso do jornal e como este as selecionava, controlava e legitimava. O terceiro capítulo, que ainda compõe este eixo, aborda um breve histórico da crescente presença das mulheres no Ensino Superior brasileiro, apresentando reflexões sobre as diferenças sociais e culturais que marcam as relações de gênero no campo da carreira profissional na área da Psicologia, majoritariamente ocupada por mulheres.

O segundo eixo **“Gênero, religião e literatura”** explana como o Movimento Escola Sem Partido e a expressão “Ideologia de Gênero”, legitimados por grupos religiosos e por parlamentares, trazem à tona pontos relevantes que precisam ser retomados e problematizados pela produção

acadêmica. Em vista disso, o quarto texto analisa a criação do Movimento Escola Sem Partido e de seu “braço legislativo”, o Programa Escola Sem Partido, que tem se difundido por meio de Projetos de Lei nas esferas Municipal e Estadual por todo o Brasil, bem como na esfera Federal com a tramitação do PL 867/2015. E o quinto capítulo analisa como ocorrem as articulações entre o discurso religioso e o enunciado político na fala do ex-senador Magno Malta, teólogo e ex-pastor evangélico, contrário às questões de gênero nas escolas e apoiado por movimentos sociais e políticos de caráter conservador. No sexto texto, mediante análise literária, são abordados os sentidos do uso da religião como instrumento de detenção do poder e dominação da mulher no romance “O conto da Aia”, de Margareth Atwood, evidenciando a constante necessidade de revisão do cânone e dos estudos feministas. O sétimo capítulo demonstra como a literatura, à luz da Ecocrítica e do Ecofeminismo, traz possibilidades de trabalhar o tema da Educação Ambiental em diversas disciplinas curriculares. Nesse sentido, ambos os textos ressaltam a função humanizadora da literatura, que amplia a reflexão e a problematização das questões em foco.

O terceiro e último eixo **“Gênero, direitos humanos e narrativas”** agrega as pesquisas articuladas às relações étnico-raciais, suas expressões e narrativas, evidenciando como uma educação para os direitos humanos inclui, agrega e contribui para uma cultura mais democrática. O oitavo texto investiga como a história oficial de Campo Mourão aborda a presença de grupos indígenas antes do processo de colonização, ao refletir sobre o apagamento historiográfico pelo qual esses grupos passam na construção da memória “pioneira” da cidade. O nono capítulo analisa a temática étnico-racial no ambiente escolar ao apresentar uma visão geral dos conteúdos sobre diversidade existentes na educação e enfatiza como essas reivindicações chegaram ao currículo, pautadas na trajetória histórica das pessoas negras, principalmente no que se refere ao multiculturalismo crítico. O décimo capítulo trata das atividades referentes à experiência do Estágio Supervisionado do curso de Geografia, realizado em um Colégio Estadual de ensinos Fundamental e Médio, localizado na cidade de Campo Mourão (PR), onde foram desenvolvidas as atividades no período de 2016/2017. A

experiência de estágio supervisionado no âmbito escolar teve como principal objetivo contribuir para a diminuição do preconceito racial por meio da aprendizagem das reais origens do povo brasileiro. O décimo primeiro capítulo também aborda o tema do preconceito racial, tendo como objeto de análise o romance “Recordações do Escrivão Isaías Caminha”, de autoria de Lima Barreto. Para tanto, o trabalho dialoga com algumas noções discutidas por Stuart Hall (2006) referentes às questões de identidade. E, por fim, o décimo segundo texto apresenta narrativas sobre a moda feminina no período oitocentista, trazendo significados e características sobre o traje da mulher negra e escravizada no Brasil, visibilizando suas vestimentas quando, preponderantemente, a moda se preocupava com o uso de vestidos, saias, ornamentos, penteados e ditames de comportamentos que enalteciam, de modo geral, as mulheres aristocratas e burguesas, deixando de contemplar a cultura negra. Desse modo, se evidencia como a indumentária pode ser instrumento para resistência e afirmação cultural de um povo diante das constantes repressões.

Os capítulos são de responsabilidade integral de suas autoras e autores, que concordaram em cumprir, de maneira idônea, todas as etapas legais para sua tessitura.

Nós, líderes do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura (GEPEDIC/CNPq), da Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR, esperamos, com a publicação desta coletânea, contribuir para a disponibilidade de um material cuja amplitude, numa perspectiva humanista, está além do aprimoramento no aspecto científico e intelectual, pois também oportuniza um panorama de diferentes abordagens que constituem as vivências de distintos grupos sociais, as relações de poder, étnico-raciais e de gênero, bem como a diversidade, os direitos humanos e a cultura na contemporaneidade.

Saudações acadêmicas!

Claudia e Fabiane

1. ARMAS PARA A REVOLUÇÃO: AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS CULTURAIS NAS LEITURAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Samilo Takara

As políticas educacionais orientam a prática escolar em diferentes contextos, bem como as perspectivas que inscrevem as preocupações contemporâneas acerca das ações em Educação. Orientados pela teoria dos Estudos Culturais e as condições pós-estruturalistas e pós-modernas que inscrevem as dinâmicas que presenciamos nas lógicas da condição presente, indicamos o problema de pesquisa que circunscreve este trabalho: de que modo os Estudos Culturais contribuem para uma leitura diferente das políticas educacionais na concepção de uma prática em direção à revolução? No intuito de problematizar tal questão, este capítulo é constituído por uma organização metodológica de abordagem qualitativa de caráter exploratório e utiliza da pesquisa bibliográfica para o seu desenvolvimento.

Desse modo, o texto marca a pertinência da analítica dos Estudos Culturais às políticas educacionais vigentes, no intuito de circunscrever os processos e as práticas da educação contemporânea mediante as condições de análise e problematização dos processos educacionais formais e não formais. A política educacional – em âmbitos macro e micropolíticos – inscreve os corpos, as práticas e os processos educativos em sistemas que permeiam a noção de sociedade no contemporâneo.

Entre os sistemas políticos, a proposição de um olhar enviesado pelos Estudos Culturais apresenta outras possibilidades das leituras contemporâneas. A perspectiva da educação perpassa outras formas de ensinar e de aprender e nossa empreitada é menos voltada à análise de um documento oficial ou mesmo de dinâmicas da dita realidade educacional brasileira. Em

outro sentido, esta inquietação é uma articulação teórica para analisar as condições culturais, discursivas e representativas que sustentam uma lógica de poder/saber nos estudos em educação na contemporaneidade.

Assim, este capítulo aborda as condições de problematização dos Estudos Culturais como vertente teórico-política para as condições das políticas educacionais contemporâneas. Incitando uma lógica de enfrentamento, problematização e em busca de alternativas para as dinâmicas de uma sociedade que inscreve a educação atual apenas como possibilidade paliativa, é um investimento nas possibilidades de produção de sentidos outros. Se a revolução é o que pode transformar a vida social, como instrumentalizar essas condições é tarefa da contemporaneidade.

Poéticas, culturas e políticas educacionais

A leitura que propomos fazer da política educacional é conduzida pelas dimensões das macro e das micropolíticas. Desse modo, a compreensão da prática educacional não ocorre apenas no que concerne um documento político acerca da educação, mas as poéticas e as culturas que estruturam e perpassam a condição discursiva que sustentam outras possibilidades de dizer sobre a educação. Assim, problematizar as políticas também é um modo de discutir e lutar pelas representações que são captadas por lógicas de poder/saber e que inscrevem a noção de educar. Interessados em “[...] uma tarefa crítica a exercer ao tentar remodelar esses termos, ao dar-lhes novos significados e ao desembaraçar os velhos [...]”, tal como nos ensina McRobbie (2008, p. 52), compreendemos que existe no contexto da cultura uma complexidade a ser debatida e disputada.

Cevasco (2008, p. 60) explica que “[...] os estudos culturais se caracterizam pela polêmica e pela falta de direções consagradas: quase todas as definições ressaltam a dificuldade de se restringir a um aspecto definidor de um campo novo, ainda em expansão”. Essa perspectiva teórico-política propõe sair de um ponto de vista enviesado por uma perspectiva de neutralidade, igualdade e objetividade para incitar a crítica e a análise dos sentidos constituídos histórica e culturalmente sobre os documentos e os discursos que os perpassam.

Ao oferecermos uma análise comprometida com as mudanças de perspectiva, de análise e de problematização, compreendemos que “[...] os Estudos Culturais apresentam uma promessa intelectual especial porque tentam atravessar, de forma explícita, interesses sociais e políticos diversos e se dirigir a muitas das lutas no interior da cena atual” (Nelson, Treichler; Grossberg, 2008, p. 7). O objetivo desse referencial teórico-político é desestruturar os modos do pensamento hegemônico e, com base em diferentes teorias e metodologias, fornecer outras possibilidades de interpretação das dimensões sociais, políticas, econômicas, éticas e estéticas.

Os Estudos Culturais inscrevem demandas acerca das identidades e das representações constituídas sobre os processos subjetivos e objetivos que constituem os sentidos acerca dos outros e de si. Assim, partimos da condição econômica inscrita nas leituras críticas e do marxismo para problematizar as possibilidades das culturas produzidas nas interações sociais, políticas e pessoais, como aponta Giroux (2008, p. 86).

Os Estudos Culturais estão profundamente preocupados com a relação entre cultura, conhecimento e poder. Conseqüentemente, não é surpreendente que os/as educadores/as convencionais raramente se envolvam com os Estudos Culturais, exceto para descartá-los como outra moda teórica. A rejeição por parte desses/as educadores/as pode ser entendida, em parte, se consideramos sua pretensão a parecerem profissionais, científicos/as e objetivos/as. Em oposição a essa pretensa “visão a partir de lugar nenhum”, os Estudos Culturais desafiam a suposta inocência ideológica e institucional dos/as educadores/as convencionais ao argumentar que os/as professores/as sempre trabalham e falam no interior de relações histórica e socialmente determinadas de poder.

Interessados por outras formas de desestabilizar as lógicas de poder ou, ainda, ensinados por Foucault (2009) em suas analíticas acerca da condição dos sujeitos nas relações de poder, a resistência só é possível, como política cultural e prática social, se emprendermos uma lógica de análise dos sistemas de representação e da problematização das noções de verdade, poder e conhecimento nas sociedades contemporâneas. Assim, a educação

é um espaço de disputa e as políticas e os documentos que inscrevem as noções acerca dos papéis da educação, da docência e da prática pedagógica precisam ser analisados, desconstruídos e problematizados, como alerta Cevasco (2008, p. 174):

[...] a linha d'água que diferencia os estudos culturais é o seu projeto político, seu impulso claro de fazer ligações com a realidade social e diferença na prática cultural. Os modos como se definem essa política são diversos e infletidos por seu momento histórico. Assim, a posição política dos estudos culturais [...] é focada na chave do possível e do impossível – uma política de tempos que não acreditam em metas transcendentais.

Nos estudos culturais, para Giroux (2008, p. 87) a pedagogia “[...] é uma prática cultural que só pode ser compreendida através de questões sobre história, política, poder e cultura”. Essa também é a dimensão de uma perspectiva da política educacional para os estudos culturais. Assim, a crítica e a perspectiva desestabilizadora dos discursos normalizadores da educação são pertinentes às análises teóricas, como sustentam Giroux; Shumway; Smith; Sosnoski, 1997, p. 186-187).

Essencial para o projeto de emancipação que informa nossa noção de estudos culturais é a reformulação do papel do intelectual dentro e fora da universidade. Estamos de acordo com Gramsci de que é importante ver os intelectuais em termos políticos. O intelectual é mais do que uma pessoa das letras, ou um produtor e transmissor de ideias. Os intelectuais são também mediadores, legitimadores, e produtores de ideias e práticas sociais; eles cumprem uma função de natureza eminentemente política. [...] De acordo com Gramsci, [...] os intelectuais orgânicos radicais também tentam oferecer liderança intelectual e moral à classe trabalhadora. Mais especificamente os intelectuais orgânicos radicais fornecem as habilidades pedagógicas e políticas que são necessárias para criar-se consciência política na classe trabalhadora, e para desenvolver liderança e envolver-se na luta coletiva. [...] Os intelectuais transformadores podem fornecer a liderança moral, política e pedagógica para

aqueles grupos que tomam por ponto de partida a análise crítica das condições de opressão. O epíteto orgânico em nosso caso não pode ser reservado aos intelectuais que tomam a classe trabalhadora como único agente revolucionário. A noção de intelectual transformador é importante no sentido mais imediato porque torna visível a posição paradoxal na qual se encontram os intelectuais radicais da educação superior nos anos [19]80. Por um lado, tais intelectuais ganham a vida em instituições que desempenham um papel fundamental na produção da cultura dominante. Por outro lado, os intelectuais radicais definem seu terreno político oferecendo aos estudantes formas de discurso de oposição e práticas sociais críticas em desacordo com o papel hegemônico da universidade e da sociedade que ela apoia. Em muitos casos, este paradoxo funciona a favor da universidade.

Uma política educacional que desestimula a crítica, a pesquisa e as problematizações das condições contemporâneas acerca dos processos de ensino e de aprendizagem, como também das condições macro e micropolíticas que inscrevem a noção de educação como uma possibilidade. Ao problematizarmos esses elementos, os discursos que perpassam o campo político da educação também são passíveis de interpretação. Assim, os elementos que a política educacional possibilita ao entendimento como assunto, pauta ou demanda da educação, também nos interessam como sendo aqueles que constituem a análise da política educacional contemporânea. Nesse sentido, Green; Bigun (2008, p. 218) alertam que

Confrontados com o prospecto dessas formas programadas de descorporificação tecnológica, somos obrigados a reavaliar nossas prioridades, nossos investimentos, nossos compromissos e nossos desejos; a pensar muito cuidadosamente sobre os problemas e as possibilidades desses processos. Educacionalmente, somos levados a avaliar o nexos cada vez mais importante entre a cultura da mídia e a escolarização pós-moderna, bem como os movimentos em direção à informatização e à tecnologia do currículo, tais como os que já são aparentes em nossas escolas e em nossa política educacional atual.

Nessas condições, é possível aproximarmo-nos das contribuições de Hall (2016) na interpretação do caráter flutuante do significado. A impermanência dos sentidos auxilia a compreensão de outras formas de representar. Assim, a diferença gera outras possibilidades de entendimento. Desde a proposição de uma educação de todos, para todos e de qualidade tal como se inscreve na Constituição Federativa do Brasil em 1988 e as prescrições acerca da educação por meio das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, existem dimensões educacionais que precisam ser problematizadas na ordem da língua e do discurso.

Cientes das possibilidades arbitrárias da linguagem e da cultura, tal como explica Macedo (2010), também compreendemos a necessidade de uma perspectiva política comprometida com as leituras das políticas educacionais. O comprometimento com uma prática de resistência e de luta no campo das políticas educacionais nos permite inscrever os discursos políticos e culturais como elementos constituintes e produtos das relações entre os sujeitos. Assim, a educação como discurso também está na disputa por sentidos e significados na contemporaneidade. Giroux; Shumway; Smith; Sosnoski (1997, p. 191-192) acrescentam:

O discurso dos estudos culturais deve resistir aos interesses contidos nas disciplinas e departamentos acadêmicos estabelecidos. Ele deve questionar as pretensões à verdade e os modos de inteligibilidade essenciais à defesa do status quo acadêmico em diversos departamentos e disciplinas [...] os estudos culturais devem indiciar os interesses embutidos nas perguntas que não foram feitas dentro das disciplinas acadêmicas. Ele deve desenvolver métodos de pesquisa acerca da forma como as atuais ausências e silêncios estruturados que governam o ensino, o conhecimento e a administração dentro dos departamentos acadêmicos negam a ligação entre conhecimento e poder, reduzem a cultura a um objeto inquestionável de mestria e recusam-se a reconhecer o estilo de vida particular que o discurso acadêmico dominante ajuda a produzir e legitimar. A fim de preservar sua integridade teórica e política, os estudos culturais devem desenvolver formas de conhecimento crítico, bem como uma análise crítica do próprio conhecimento. Esta tarefa exige

resistência à reificação e fragmentação que caracterizam as disciplinas. [...] Os estudos culturais precisam desenvolver uma teoria da maneira pela qual diferentes formações sociais são produzidas e reproduzidas dentro das relações assimétricas de poder que caracterizam a sociedade dominante. De forma semelhante, eles precisam desenvolver uma linguagem de possibilidade na qual o conhecimento seja visto como parte de um processo de aprendizagem coletivo ligado à dinâmica de luta dentro e fora da universidade. Os estudos culturais, neste sentido, devem desenvolver um discurso de oposição e uma práxis contra-disciplinar para lidar com as disputas sobre diferentes ordens de representação, formas conflitantes de experiência cultural e visões diversas do futuro. É evidente que os interesses que informam tal problemática não podem ser desenvolvidos dentro dos departamentos tradicionais. Atualmente, a estrutura das universidades está inextricavelmente atrelada a interesses que suprimem as preocupações críticas dos intelectuais dispostos a lutar por esferas públicas de oposição. Tais interesses podem ser desmantelados a favor de práticas mais radicais somente através dos esforços coletivos dos intelectuais transformadores.

Essa condição de problematização dos estudos culturais frente às percepções acerca das políticas educacionais é o que motiva a escritura deste texto. Optar por dialogar com as autorias que sustentam o campo teórico é um modo de suscitar outras interpretações para a condição da política educacional contemporânea. Inscritos na lógica de um intelectual transformador tal como propõe Giroux *et al* (1997), também precisamos inscrever as críticas nos sentidos estabelecidos acerca da política educacional contemporânea.

A compreensão desse engajamento político é possível porque os elementos do discurso foram inscritos em outras dimensões. Veiga-Neto (2003) explica que o conceito de cultura derivou de *Kultur*. O termo era usado por alemães no século XIX para afirmar o grupo de produções culturais produzidos pelos seus povos como o que de melhor foi produzido pela humanidade. Esse conceito foi disputado, debatido e inscrito em diferentes entraves até ser possível dizer que a cultura “passa a ser definida como algo

que atravessa tudo o que se faz”, tal como explica Macedo (2010, p. 29). Assim, é nossa possibilidade discutir e indagar as condições de operação da linguagem e sua condição de ser compreendida como a cultura, em fluxos.

Assim, a percepção da noção de cultura como palavra singular parece desavisada da complexidade dos discursos que instituem e constituem os modos de ser e de agir no mundo. Ao acompanharmos a leitura de Veiga-Neto (2003, p. 14) percebemos que “aquilo que parecia ser o estado do mundo não passa de uma invenção, de uma ideia inventada, de uma ideia que um dia foi idealmente idealizada...”. Considerando o caráter múltiplo, plural, híbrido, complexo e instável, as condições contemporâneas precisam ser analisadas e problematizadas desde as políticas até as práticas educacionais que constituem os sujeitos, seus corpos e suas práticas.

Teruya (2009, p. 159) trata da “[...] necessidade de se educar o olhar para a mídia na formação docente”; e acompanhando seus ensinamentos, é necessário compreender o interesse do discurso da política educacional na mídia, na política e na cultura contemporânea. Os modos como se diz sobre educação também são inscrições na política educacional e registram a necessidade de disputas e entraves acerca da educação contemporânea. Educar é uma prática política e cultural. Isso faz com que seja uma tarefa árdua, crítica e de complexidade alta. As políticas educacionais nas condições macro e micro precisam orientar essas possibilidades.

A[r]mar-se para a revolução

Guattari (2012) afirma que para mudar nossa relação de exploração com o meio ambiente e conseguir uma sociedade equânime e sem exploração é necessária a revolução fantasmática. Essa definição é para uma revolução da subjetividade. Apenas questionando e criticando a subjetividade capitalística é que podemos transformar a sociedade e as relações contemporâneas.

Assim, Santomé (2008, p. 163) nos dá um caminho para o início dessa transformação: aceitar a identidade e problematizá-la é “uma das principais condições para saber valorizar a dos demais”. Macedo (2010, p. 31) explica

que a criação de identidades se dá no interior das culturas. Desse modo, participar de “uma cultura é tranquilizador porque permite a identificação com aqueles com quem se partilham estórias, memórias, imagens”.

Ao mesmo tempo, as culturas são hierarquizadas e valorizadas em diferentes contextos por meio das instituições, das condições econômicas e políticas e, desse modo, também são angustiantes e limitadoras quando estão vinculadas aos que são negados e silenciados, tal como problematiza Santomé (2008).

Comprometer-se com macro e micropolíticas transformadoras exige a coragem de desestabilizar-se desde dentro, de si, das seguranças que não temos como manter para levar em conta a condição ficcionalizante do discurso para poder problematizar as macro condições de uma sociedade equânime e com indicações de uma possível educação comprometida e integral. “Uma educação liberadora exige que se leve a sério os pontos fortes, experiências, estratégias e valores dos membros dos grupos oprimidos” (Santomé, 2008, p. 171). Assim, não existem dias ou momentos comemorativos que segregam ou instituem os limites, mas que incitam outras leituras, que valorizam os silêncios e as negações como características dignas de serem problematizadas e criticadas na contemporaneidade. Sobre imagens estereotipadas de pessoas ou situações de coletivos diferentes, Santomé (2008, p. 174) exemplifica:

[...] afirmando que as pessoas ciganas são discriminadas porque são ladras por natureza ou que, na melhor das hipóteses, só podem trabalhar naquilo para o qual são dotadas, ou seja, cantar e bater palmas, ou em ofícios tradicionais, típicos de populações residuais e/ou marginalizadas: funilaria, cestaria, etc. Alega-se que o povo galego é desconfiado; o basco, teimoso; o andaluz, falso; o catalão, avarento, etc. Argumenta-se que as populações negras são primitivas, que ainda precisam evoluir e que seu melhor ambiente para viver é uma selva frondosa e em estado selvagem, que não têm necessidades vitais e culturais tão urgentes quanto nós. À juventude que manifesta interesse por músicas próprias e mais originais se rotula como perversa e degenerada, etc.

O autor explica que a identidade reconhecida faz com que sejamos capazes de reconhecer as identidades minorizadas. Problematicar as políticas educacionais nos possibilita debater as condições de pensar as políticas subjetivas e objetivas do contemporâneo. A educação é o campo em que disputamos pelas possibilidades culturais, políticas, econômicas, éticas e estéticas que inscrevem um futuro ou as formas de vida potenciais.

Optar por uma transformação social, política e econômica é inscrever-se em possibilidades para problematizar os modos como constituímos os discursos acerca da educação no contemporâneo. Apenas em condições de criticar macro e micropolíticas que a didática, o currículo, a psicologia, a avaliação, as metodologias e os estágios podem ser problematizados de forma integral. A política educacional é vertebral às demandas da escola contemporânea. Disputar por seus significados é admitir a necessidade dos confrontos para problematizar o campo da Educação no contemporâneo.

Significados e sentidos: as táticas micropolíticas

Ciente das críticas que são apresentadas à proposta teórico política dos Estudos Culturais contemporâneos e as possibilidades levantadas na relação entre Política Educacional e crítica cultural, optamos por aproximarmos da ideia apresentada por Zago (2017, p. 87) que visibiliza “o investimento constante nos processos de normalização, que visam à docilização e controle dos corpos e das subjetividades de todos”. Em outro sentido, optamos por lutas menores, pouco importantes e de demanda subjetiva. Modificar nossas interações, nossos modos de agir e de ser, sensibilizar-nos é uma ação revolucionária. Para Woodward (2012) e Hall (2016, p. 21-22),

O sentido é o que nos permite cultivar a noção de nossa própria identidade, de quem somos e a quem “pertencemos” – e, assim, ele se relaciona a questões sobre como a cultura é usada para restringir ou manter a identidade dentro do grupo e sobre a diferença entre grupos (Woodward, 2012). O sentido é constantemente elaborado e compartilhado em cada interação pessoal e social da qual fazemos parte. De certa for-

ma, este é o campo mais privilegiado – embora com frequência o mais negligenciado – a cultura e do significado.

A condição de problematização é desalinhada das estruturas específicas de saber/poder e pulverizada em diferentes condições micropolíticas acerca da educação. Um trabalho de problematização é necessário acerca da dimensão política da educação e da identidade. Os estudos culturais engendram outros modos de pensar e de sentir as condições contemporâneas acerca da formação da educação como campo político, cultural e científico.

Assim, “[...] a linguagem é uma prática significante” (Hall, 2016, p. 24) e política. Pensar sobre os ditos e os interditos sobre educação nas documentações oficiais que sustentam a lógica do papel do(a) docente, da prática pedagógica, do uso de tecnologias, das crianças e dos outros sujeitos da educação também são inscrições das subjetividades e das objetividades nas práticas educacionais contemporâneas.

Oportunizar a crítica, o desconforto e o incômodo na leitura da política educacional é também reconhecer que estamos em franca disputa pelos sentidos e significados no campo teórico que nos debruçamos, como ensina Hall (2016, p. 22):

O sentido também é criado sempre que nos expressamos por meio de ‘objetos culturais’, os consumimos, deles fazemos uso ou nos apropriamos; isto é, quando nós os integramos de diferentes maneiras nas práticas e rituais cotidianos e, assim, investimos tais objetos de valor e significado.

A prática educacional está tutelada por artefatos das culturas contemporâneas que são os documentos oficiais que inscrevem o que é ou não papel da escola, suas condições e seus modos de compreender a vida e sua organização nas sociedades em que vivemos. Reguladoras e robóticas, as condições da cultura nos inscrevem em sentidos e significados que pertencem a uma lógica salvacionista da educação. As macro e micropolíticas da educação precisam oferecer indícios de outras possibilidades para a educação.

Considerações

Não temos a pretensão de finalizar ou mesmo de afirmar que são finais as considerações que estamos elucubrando. Em outra direção, essa talvez seja a introdução de uma problemática complexa: de que modo pensar a educação contemporânea nos sugere espaços para uma outra forma de viver? Essa questão é relevante porque a educação não deve ser compreendida como uma ação em si.

É nosso papel como intelectuais da educação criticar e possibilitar o pensamento em modos de vida possíveis para uma sociedade que está em crise e precisa de outros horizontes. Não aceitar o vitimismo ou mesmo a falência de uma política de enfrentamento é, em si, uma ação política acerca da educação contemporânea. Enquanto houver insistência em outros modos de ser, existem políticas educacionais problematizadas para outra forma de viver na sociedade que nos localizamos como sujeitos(as) e como educadores(as).

Para outras formas de educar, outras subjetividades e objetividades são necessárias. Os campos nos fornecem condições de avaliar que a revolução não é um sonho teórico, mas a necessidade dos tempos em que nos encontramos. Se possível, afiemos nossas lâminas, preparemos nossos suprimentos e armemos nossas táticas. A guerra é uma característica do campo educacional. Aceitar que precisamos de outras formas de educação é nossa primeira tarefa. Educar para além dos interesses de um sistema que desumaniza é a primeira das nossas batalhas.

Referências

CEVASCO, M. E. **Dez lições sobre estudos culturais**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 19.ed. São Paulo: Loyola, 2009.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. 21.ed. Campinas/SP: Papirus, 2012.

GIROUX, Henry A.; SHUMWAY, David. SMITH, Paul; SOSNOSKI, James. A Necessidade de Estudos Culturais. In: GIROUX, Henry A., **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p.179-193.

GIROUX, Henry A. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. 7.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

GREEN, Bill.; BIGUN, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. 7. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu T.T. (Org. e trad.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p103-133.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10.ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Trad. Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

MACEDO, Elizabeth. A Cultura e a Escola. In: MISKOLCI, Richard (Org.). **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p.11-43.

MCROBBIE. Angela. Pós-Marxismo e Estudos Culturais. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. 7. ed. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

NELSON, Cary.; TREICHLER, Paula. A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. 7.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008. p.7-20.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos** – nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.137-204

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas nos currículos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p.159-177

TERUYA, Teresa Kazuko. Sobre Mídia, Educação e Estudos Culturais. In: MACIEL Lizete Shizue Bomura; MORI, Nerli Nonato Ribeiro (Orgs). **Pesquisa em Educação**: múltiplos olhares. Maringá: Eduem, 2009. p.151-165

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p.5-15, 2003.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 7-72.

ZAGO, Luiz Felipe. Conhecimento em tempos de ódio: a pesquisa não fascista e a pesquisa impertinente com gênero e sexualidade. **Bagoas**, UFRN/Natal, n. 16, p.79-110, 2017.

2. MASCULINIDADES E FEMINILIDADES NA FOLHA DO NORTE DO PARANÁ: CONSTRUINDO ESPAÇOS E SUBJETIVIDADES

Gessica Aline Silva

O simples ato de caminhar pelas cidades pode ser uma aventura, tendo em vista que este espaço comum é também segregado por um conjunto de diversidades e desigualdades, ou seja, a urbe é um lugar plural que reúne diferentes sujeitos. Neste contexto, podemos encontrar uma série de discursos que narram e constituem lugares, subjetividades e práticas. A partir destes pressupostos, o objetivo do presente capítulo é discutir a articulação entre a produção de masculinidades e feminilidades e sua relação com a constituição dos espaços a partir dos discursos da Folha do Norte do Paraná entre os anos de 1965 e 1973¹.

A partir dos discursos presentes no jornal, buscamos problematizar não somente como esse periódico construiu projetos de sociedade, mas também como moldou masculinidades e feminilidades associando-as a determinados espaços sociais e urbanos. Acreditamos que a Folha do Norte do Paraná contribuía para a constituição de subjetividades e para a organização dos sujeitos, localizando-os, separando, determinando e distribuindo-os nos espaços urbanos ocupados.

Dessa maneira, nos aproximamos dos conceitos de “lugar praticado” e “maneiras de fazer” propostos por Michel de Certeau (2014), a fim de

¹ As análises apresentadas neste texto são parte do trabalho desenvolvido durante o curso de mestrado realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – *campus* de Marechal Cândido Rondon, entre os anos de 2016 e 2018, recebendo financiamento da CAPES – Demanda Social.

compreender os processos de constituição dos espaços e das subjetividades. Por “lugar praticado” entende-se que as narrativas são feitura de espaço, ou seja, de que os relatos sobre os usos de determinadas espacialidades constroem e demarcam os ambientes da cidade, contribuindo para a constituição das subjetividades. Por sua vez, o conceito de “maneiras de fazer” indica como os sujeitos manipulam e se reapropriam do espaço organizado e dos códigos sociais à sua maneira.

Por meio de tais contribuições teóricas, procuramos questionar como o conteúdo da Folha do Norte do Paraná constituía um discurso sobre Maringá, que lhe era próprio, estando sujeito às interpretações e aos usos dos sujeitos. Nesta perspectiva, as indicações de Michel Foucault (2014) acerca da produção e circulação dos discursos também contribuem para a compreensão de como os jornais atuam na instauração de objetos, criação de conceitos, legitimação de sujeitos anunciadores e estratégias de anunciação.

A análise do discurso, empregada neste texto como um método, não se restringe a questões linguísticas, mas engloba a emergência e as condições dos enunciados. Isto é, ancorando-nos em Foucault (2014, p. 8), entendemos que a produção discursiva, “(...) é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.”

É a partir dessa perspectiva que buscaremos abordar a Folha do Norte do Paraná, questionando como as masculinidades e as feminilidades emergiam e eram produzidas no discurso do Jornal e como este as selecionava, controlava e legitimava.

Além disso, utilizamos também as contribuições de Foucault (1984) acerca do conceito de subjetividade, que compreende os processos de constituição do sujeito, suas resistências e posturas diante da vida, bem como suas expressões individuais e as formas como estabelecem suas relações com as coisas e com o mundo. Assim sendo, entendemos que os sujeitos são constituídos pela experiência, por suas relações interpessoais, pelo meio

social e espacial ao qual estão inseridos, ou seja, suas subjetividades são processuais e múltiplas, sendo construídas em um investimento contínuo dos indivíduos sobre si mesmo, tendo como influência também os territórios, nos quais estão localizados e distribuídos.

Ademais, para esta análise, empregamos a perspectiva dos Estudos de Gênero, considerando o gênero enquanto “[...] um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos [e sendo] uma forma primeira de significar as relações de poder” (Scott, 1994, p. 21). Por meio desta perspectiva, problematizamos as representações de homens e de mulheres naturalizadas no cotidiano por construtos sociais e culturais, destacando os aspectos relacionais das definições normativas de feminilidades e de masculinidades e a sua contribuição à organização do poder na sociedade e sua manutenção.

Sendo assim, consideramos a existência de múltiplos “femininos” e de múltiplos “masculinos”, desconstruindo a noção de uma subjetividade única ou essencialista e reconhecendo as interseccionalidades de classe, raça, etnia e geração. Ao nos referirmos à análise dos discursos do jornal acerca de homens e mulheres maringenses, esses apontamentos permitem problematizar a organização e a construção discursiva do gênero por meio da veiculação de performances sociais selecionadas pelos editores do periódico, dentro de uma realidade múltipla, na tentativa de fixar formas “ideais” de masculinidades e de feminilidades.

A partir dos pressupostos apresentados anteriormente, organizamos o presente capítulo em três tópicos que abordam a Folha do Norte do Paraná, o espaço urbano de Maringá e a constituição de feminilidades e masculinidades, respectivamente. A partir da consulta às nossas fontes, optamos pela análise de algumas matérias publicadas pela Folha do Norte do Paraná, no período de 1965 a 1973, discutindo especificamente os discursos acerca das mulheres prostitutas e dos homens ébrios, analisando a relação entre a constituição desses sujeitos e dos espaços das cidades aos quais estavam associados.

Sobre a Folha do Norte do Paraná

O uso da Folha do Norte do Paraná como fonte de pesquisa requer algumas precauções e caminhos metodológicos, uma vez que os periódicos atuam como mobilizadores sociais, divulgadores de projetos e de valores morais, na naturalização do inusitado, no esquecimento seletivo, no alinhamento de experiências, na homogeneização de referências para a memória coletiva, na formação de uma visão imediata do real e na constituição de um público consumidor (Cruz; Peixoto, 2007).

Dessa maneira, consideramos que os jornais diários, por apresentarem edições sistemáticas, podem dar a falsa impressão de que veiculam, em suas páginas, todos os acontecimentos relevantes do dia, abarcando diferentes pontos de vista. Entretanto, suas edições são carregadas de parcialidades, sendo importante o estudo e a aproximação com a sua história, com seus editores, jornalistas e anunciantes (Silva; Franco, 2010). O conhecimento da equipe editorial do periódico permite identificar as vozes presentes nas edições, bem como contextualizar as escolhas editoriais, como a linguagem, as fotografias e a diagramação empregada. Tudo isso dá conta das intenções e das expectativas do jornal, “[...] além de fornecer pistas a respeito da leitura de passado e de futuro compartilhada por seus propugnadores, das ligações cotidianas com diferentes poderes e interesses financeiros, aí incluídos os de caráter publicitário” (Luca, 2008, p. 138).

A partir dessas compreensões metodológicas, o trabalho empreendido na análise do jornal compreendeu a leitura e tabulação de cerca de 4 mil edições da Folha do Norte do Paraná, publicadas entre os anos de 1965 e 1973. Tendo em vista o objetivo de analisar as masculinidades e feminilidades relacionadas às espacialidades da cidade, focamos nossa análise para sujeitos determinados, como as prostitutas e os homens ébrios. Sendo assim, concentramos nossa leitura nas colunas policiais, tabulando informações sobre os conteúdos apresentados como título das matérias, autores, posição na página, características gráficas, termos utilizados e formas de linguagens adotados nos textos, entre outras.

Além deste trabalho desenvolvido no trato com as edições do jornal, compreendemos que a contextualização de sua trajetória é fundamental para a análise do discurso do periódico, lançando luz às conexões sociais, interesses e relações de poder. Nesta perspectiva, informamos que a Folha do Norte do Paraná produzido em Maringá, circulou entre os anos de 1962 a 1979 em várias cidades do Estado como Mandaguari, Umuarama, Cianorte, Londrina, entre outras.

Idealizado pelo bispo diocesano D. Jaime Coelho, a intenção era criar “[...] um meio de comunicação do Evangelho, da Palavra de Deus, neste Norte do Paraná” (Robles, 2007, p. 214). A partir de tais objetivos, iniciou-se a captação de doações e a venda de ações para a aquisição dos primeiros equipamentos, a organização da rede de distribuição com base nas paróquias da região e a contratação da equipe, composta por padres, radialistas, jornalistas amadores e estudantes.

Em 1964, sob administração da Diocese de Maringá, o jornal passou por dificuldades financeiras e administrativas. Como medida para superar essas adversidades, no ano seguinte o bispo arrendou a gerência do periódico para Joaquim Dutra, Samuel Silveira e seu grupo, donos de outros meios de comunicações, como estações de rádio e TV. Cabe destacar que Joaquim Dutra também se envolveu, em 1968, com a presidência da Associação Comercial e Industrial de Maringá (ACIM), o que sugere a importância de seus vínculos com o comércio e indústria locais para a futura gerência da Folha do Norte do Paraná, principalmente para a acentuação do caráter comercial do jornal e a veiculação de matérias que incentivavam a industrialização do município (Paula, 2010, p. 65).

A mudança na administração do jornal, em 1965, significou uma nova fase em seu desenvolvimento. Mesmo mantendo algumas características anteriores, como o esquema de distribuição, a maioria dos funcionários e a influência do bispo como diretor fundador, as mudanças gráficas permitiram apresentação e leitura mais dinâmicas do periódico, chegando a aumentar as vendas de anúncios, tornando o periódico cada vez mais comercial.

Esse período da administração se estendeu até 1973, quando, devido aos conflitos envolvendo a necessidade de modernizar o parque gráfico, o grupo reunido por Joaquim Dutra se afastou, levando consigo grande parte da equipe e fundando o Diário do Norte do Paraná - o principal concorrente da Folha (Paula, 2010, p. 68). Dadas essas características e indivíduos reunidos em torno do jornal, no período de 1965 a 1973 construímos nosso recorte temporal, tendo em vista que as características gráficas, a constância e a regularidade nos discursos analisados.

Para a análise, compreendemos a Folha do Norte do Paraná enquanto um mediador, um autor que fomenta a adesão ou o dissenso da população a uma causa, que mobiliza a sociedade para a ação, que articula, divulga e dissemina projetos, ideias, valores e comportamentos. Assim, conforme argumentam Cruz e Peixoto, temos que buscar entender a imprensa enquanto elemento constitutivo do social que possui uma historicidade que “requer ser trabalhada e compreendida como tal, desvendando, a cada momento, as relações imprensa/sociedade, e os movimentos de constituição e instituição do social que esta relação propõe” (Cruz; Peixoto, 2007, p. 258).

Sobre Maringá

Ao nos propormos discutir a articulação e a constituição de masculinidades, feminilidades e espaços urbanos, compreendemos ser necessária a problematização dos discursos acerca do processo de construção da cidade de Maringá, planejada pela Companhia Melhoramentos do Norte do Paraná (CMNP). A estratégia utilizada para ocupação da região consistiu na divisão da área em pequenas e médias propriedades, a constituição de núcleos habitacionais centrais com uma distância de 100 km cada, e outros centros menores, com distâncias de 20 a 30 km, para facilitar as vias de comunicação, abastecimento e transporte (Tomaz, 2010; Chies; Yokoo, 2012; Oliveira, 2009).

Neste contexto de planificação das operações da CMNP, o desenho de Maringá foi projetado pelo urbanista Jorge de Macedo. A estrutura do espaço da cidade foi construída de acordo com a altimetria do solo, baseado

no modelo inglês de cidade-jardim, subdividindo os locais em núcleos de acordo com suas funções. Dessa maneira, foram criadas as zonas do centro cívico, do comércio, da indústria, das moradias nobres, coletivas, proletárias e o cinturão verde, formado por pequenas chácaras, que visavam abastecer e contribuir na construção de uma cidade planejada, racional e autônoma.

Essa preocupação com a organização e determinação do espaço público pode ser observada também na Lei Municipal nº 624/1968, que definia a função e a importância do zoneamento ao explicar que este “[...] consiste na repartição do solo do município em zonas de usos distintos, objetivando o uso da terra, as densidades de população, a localização, a dimensão, o volume dos edifícios e seus usos específicos”. Ainda segundo esse texto, essas características eram fundamentais para “[...] se conseguir o desenvolvimento adequado da comunidade e o bem-estar social de seus habitantes”.

Consideramos que as ações da companhia de terras, as proposições de tais códigos e leis, bem como o discurso do jornal interferia na vida dos cidadãos em suas práticas de espaços e em sua circulação, fixando e distribuindo a população de acordo com suas condições sociais. Essas disposições arquitetônicas carregavam em si as pretensões e as ações que visavam o controle, a disciplina e a sujeição dos indivíduos a um mecanismo de visibilidade e de vigilância, cujos objetivos eram tornar úteis os espaços e os sujeitos, como argumenta Foucault (2004) ao discorrer acerca da organização das sociedades disciplinares.

Tais características da constituição da cidade de Maringá e das suas normativas legais esclarecem o processo de crescimento urbano e da busca por uma ordem social, na qual estavam relacionadas a constituição das subjetividades, principalmente, das “transgressoras” prostitutas e ébrios. Assim, o direcionamento do desenvolvimento da cidade e as tentativas de fixar as funções dos espaços públicos indicam para quais sujeitos essas áreas eram destinadas e seus usos. Tais fatores influenciam não apenas na construção do espaço, mas também da memória, dos relatos e, em especial, dos sujeitos.

Desse modo, seguindo as colocações de Michel de Certeau (2014), principalmente o conceito de lugar praticado, ou seja, da compreensão de

que os lugares são constituídos a partir de seus usos, dos relatos e das memórias que produzem, compreendemos que o espaço urbano de Maringá era construído por diferentes narrativas que se entrecruzavam. O jornal, ao veicular as notícias e propor problematizações sobre a cidade, criava um outro espaço urbano e que lhe era próprio. Nesse sentido, as imagens e os discursos eram novas feitura de espaço, parciais e direcionadas pelos interesses e pelos posicionamentos do periódico.

Sobre espaços, feminilidades e masculinidades

A partir da leitura das edições da Folha do Norte do Paraná, alguns modelos de feminilidades e masculinidades se sobressaem pela constante vinculação, em alguns casos mudam-se os nomes e os sujeitos, mas as imagens ganham continuidade. Este é o caso das prostitutas e dos homens ébrios, veiculadas na coluna policial; tais sujeitos são alvo de constantes comentários do periódico, que contribuem para a construção desses indivíduos como “transgressores” e verdadeiros problemas sociais e morais que ameaçavam a imagem da comunidade e do espaço urbano de Maringá.

Como uma estratégia para articular e manter a imagem moderna de Maringá, o jornal participava ativamente de uma verdadeira cruzada pela moralização da cidade e pelo combate à prostituição, em especial ao ato de esperar ou caminhar à procura de clientes nas ruas centrais da cidade, também chamado *trottoir*. A matéria publicada em 1º de maio de 1965, além de dar o contexto de fechamento de bares e de locais de prostituição na Vila Operária, veiculava também que denúncias teriam sido apresentadas por famílias vizinhas reclamando da algazarra e da inconveniência causada pela presença das “mulheres da vida” e seus fregueses. Esse trecho da reportagem, publicada na edição de n. 710, de 1º/5/1965, p. 2, revela o tom do discurso:

Nos últimos dias, famílias residentes nas imediações daquele bar comunicaram à Polícia que o estabelecimento fora reaberto. E o que é mais grave: a reabertura foi feita por ordem judicial, sem ser ouvido o Delegado.

Ontem, nossa reportagem encontrou na Delegacia de Polícia cerca de quarenta chefes de família vizinhas do bar, dizendo que até altas horas da noite a casa fica aberta, em permanente algazarra e com a presença de mulheres inconvenientes.

Os queixosos disseram à reportagem que mesmo durante o dia senhoras e senhoritas não podem passar em frente ao local, porque a imoralidade é completa.

Essas denúncias feitas pela vizinhança indicam como os populares se integravam ao processo de controle das práticas ditas transgressoras, como a prostituição. Logo, tal população também era responsável pela vigilância sobre ela mesma, o que facilitava a dominação feita pelas autoridades e classes abastadas. Como aponta Chalhoub (2001), as classes trabalhadoras, ao contribuírem com as autoridades policiais, acusando e indicando os “transgressores”, se tornavam sujeitos de sua própria dominação.

Ao final da nota policial citada anteriormente, percebemos a queixa em relação ao contato das senhoras e senhoritas e a sua possível contaminação com as imoralidades relacionadas à prostituição. Nesse sentido, o trecho anterior indica alguns pontos como a busca por separar os ambientes da “alta e boa sociedade” e da prostituição, construindo contrastes e fronteiras entre eles em relação ao seu caráter moral, higiênico e ordeiro. Entretanto, essas mulheres pertenciam a uma mesma cidade estando sujeitas a encontros e desencontros, neste contexto essas duas feminilidades são colocadas no discurso do jornal como distantes, ao passo que seriam também complementares, como mocinhas e vilãs, o bem e o mal dos romances.

Por sua vez, o artigo “Arrastão’ de vadias”, publicado em 6 de janeiro de 1973, p. 4, trazia a informação da prisão de uma série de mulheres por se prostituírem. Ocorre, no entanto, que, segundo o Código Penal Brasileiro (CPB), a prostituição nunca foi um crime. Nesse sentido, as prostitutas eram presas por outros crimes, como, por exemplo, promoverem a desordem enquanto andavam pelas ruas da cidade à procura de clientes. No trecho abaixo, podemos observar como a ação da polícia em relação às “vadias” era retratada no jornal como oportuna, uma vez

que a presença das “mulheres da vida” era tida como uma praga que estava infestando a cidade. Esta providência policial é mais que oportuna, sobretudo porque a cidade volta a ficar infestada de mulheres da vida. A propósito, têm sido várias as vezes em que reclamações chegaram às redações de jornais denunciando que a Praça Napoleão Moreira da Silva, sobretudo entre 22:00 e 24:00 horas, foi transformada em verdadeiro mercado de mulheres da vida.

A partir dessa matéria podemos inferir que, além do trabalho policial, o jornal também cumpria um papel no processo da repressão à prostituição, em especial quando denunciava o local e o horário em que podiam ser avistadas as “mulheres da vida”. Dessa maneira, vislumbramos o trabalho conjunto entre poder público, jornal e população, na denúncia e prisão das prostitutas, sendo que cada qual, à sua maneira, possuía uma função na vigilância e enquadramento desses sujeitos ditos “desviantes”. Por conseguinte, a colaboração entre essas diferentes instâncias aponta para a forma como o poder estava organizado e espalhado pelas teias sociais, sendo exercido nas relações de força entre os indivíduos. Seu exercício era, portanto, capilar, microfísico, fluido, envolvendo mudanças, ação e, por fim, desenvolvendo diferentes técnicas variáveis historicamente (Dreyfus; Rabinow, 1995, p. 240).

Essa vigilância dispensada à prostituição se desenvolvia devido à leitura dessa prática, pela Folha do Norte do Paraná e pelas autoridades policiais, como um obstáculo moral à higienização da sociedade. Dessa maneira, as ações desses grupos se baseavam na busca por defender o que acreditavam ser o melhor para a sociedade. Nesse contexto, o jornal contribuía com suas denúncias, destacando os nomes das mulheres presas, divulgando o local e horário em que foram encontradas, utilizando manchetes chamativas e as falas de autoridades policiais, como delegados e coronéis, que colaboravam na legitimidade das notícias.

Dessa feita, a Folha do Norte do Paraná tinha a preocupação, em suas notas, de apresentar os sujeitos e os lugares onde circulavam. Esse procedimento, como inferimos, contribuía na fixação e na associação de indivíduos e espaços. Tais construções discursivas materializadas no con-

teúdo do jornal organizavam e ordenavam a urbe, distribuindo a população em seus devidos espaços, facilitando seu controle e vigilância.

Em relação aos discursos sobre as masculinidades, principalmente, a representada pela figura dos homens ébrios, encontramos notas como a publicação do 7 de julho de 1970, p. 5, em que o humor era acionado para descrever a prisão de “embriagados”, como podemos observar abaixo:

Pinga: B. J. dos Santos andou abusando o excesso de calibragem alcoólica, perdeu os controles e, por culpa da “pinga”, foi recolhido ao xadrez.

Cachaça: Por culpa da cachaça, o D. F. da Silva foi parar em cana. Ele começou a beber, gostou tanto que acabou se embriagando, sendo carregado ao cárcere.

Embriaguês: Só dá bêbado nesta cidade? G. Dias e D. Afravio foram detidos pelos agentes de ronda também por embriaguês. Êta pinguinha...

Nesse texto, assim como em outras notas policiais, se repetia o emprego de alguns termos como “bêbados”, “pinguços”, “bagunceiro”, “bebum”, “amantes da branquinha”, “cidadão honorário da pinga”, “cachaça”, “pinguinha”, “cana”, “xilindró”, “xadrez”, “mansão amarela”, “pileque”, “corró”, utilizados com a função de zombar e, conseqüentemente, desacreditar esses sujeitos. Concebemos que o uso dessa linguagem contribuía no jogo de hierarquização social ao classificar os sujeitos e atribuir-lhes valores, ou seja, o jornal, por meio desses mecanismos, colaborava para isolar esse grupo, colocando-os como *outsiders* da comunidade maringense (Elias, 2000).

Além disso, diferente do discurso moralizador veiculado nas notas sobre as “mulheres da vida”, notamos que ao se reportarem aos indivíduos presos por abuso alcoólico, era empregado nas matérias o recurso humorístico. Essa espécie de conteúdo se constituía enquanto mecanismo que colaborava para desacreditar e desqualificar esses sujeitos, que transgrediam um modelo de masculinidade forte, viril e moderada, ao mesmo tempo em que lhes garantia uma maior circulação pelo espaço urbano, uma vez que eram os bêbados engraçados, não violentos, diferente da feminilidade perigosa e amoral representada pela prostituta.

Dessa maneira, a Folha do Norte do Paraná, a partir de seus discursos, contribuía nas tentativas de formar em Maringá uma comunidade coesa, principalmente quando suas publicações identificavam, hierarquizavam e davam visibilidade aos sujeitos. Nesse contexto, as prostitutas eram descritas no periódico como transgressoras, desajustadas e amorais, criando uma oposição, marcada também nos espaços urbanos, entre a “família maringaense” e as “mulheres da vida”, entre aquelas que poderiam habitar a cidade e aquelas que somente se adequando às normas poderiam viver em espaços determinados.

Assim, a partir do estudo dos casos apresentados e de outras matérias analisadas durante a pesquisa, podemos identificar as tentativas de determinação dos espaços e de controle da circulação dos sujeitos pelos discursos que buscavam fixar, determinar e articular os indivíduos aos locais. Além disso, a constante visibilidade e vigilância destinada às prostitutas influencia não apenas na constituição dos lugares como também de suas subjetividades. Dessa maneira, consideramos a intersecção dos discursos, dos mecanismos de poder/saber, o espaço urbano e as subjetividades.

Considerações finais

A partir do objetivo de discutir a articulação entre a produção de masculinidades e feminilidades e sua relação com a constituição dos espaços, por meio dos discursos da Folha do Norte do Paraná entre os anos de 1965 e 1973, percorremos um caminho de análise que permitiu o questionamento e construção de algumas considerações em relação às articulações entre discursos, subjetividades e espaços.

Em primeiro lugar, consideramos que a produção dos discursos no jornal, bem como as normativas públicas articuladas pela administração do município se constituíam enquanto influências ativas no processo de construção dos espaços e das subjetividades. Sendo assim, tais referências contribuía na constituição de comportamentos sociais, subjetividades, formas de sociabilidades, legitimavam relações sociais, organizavam e segregavam espaços, determinando seus usos.

Em segundo lugar, ao analisar especificamente os modelos de feminilidades e masculinidades colocadas como “transgressoras” podemos perceber como os discursos normatizam comportamentos e buscam restringir a circulação e o acesso aos espaços urbanos. Nesse contexto, as construções e expectativas de gênero recaem como uma outra referência em relação a essas subjetividades femininas e masculinas. Isto é, enquanto os homens ébrios são mencionados de forma humorada, não violenta, construindo a imagem do bêbado amigável ainda que esta figura contrariasse os ideais de virilidade e controle, associadas à masculinidade, as mulheres prostitutas, por sua vez, ao se afastarem do ideal da feminilidade recatada e submissa são retratadas como amorais e perigosas, sendo segregadas a determinados espaços periféricos da cidade.

Por fim, as análises construídas neste capítulo permitem compreender a constituição histórica dos espaços urbanos e suas influências na constituição das subjetividades, na circulação dos indivíduos, nos comportamentos e usos que se desenvolvem em determinadas espacialidades. Essa compreensão acrescenta historicidade aos debates atuais sobre os processos de ocupação das áreas da cidade, possibilitando o entendimento dos diversos discursos e práticas que se construíram no passado e que ainda se constroem no presente.

Referências

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHALHOUB, Sidney. **Trabalho, lar e botequim**: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da Belle Époque. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

CHIES, Cláudia; YOKOO, Sandra Carbonera. Colonização do Norte Paranaense: avanço da cafeicultura e problemas decorrentes deste processo. **Rev. GEOMAE**. v.3, n. 1, p. 27-44, 2012.

CRUZ, Heloísa de Faria; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. Na oficina do historiador: conversas sobre a história e imprensa. **Revista Projeto História**, São Paulo, n. 35, p. 253-270, 2007.

ELIAS, Norbert. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000. p. 19-50.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

DREYFUS, Hubert. & RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma Trajetória Filosófica**: (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

LUCA, Tânia Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008. p.113-153.

PAULA, Antônio Roberto de. **O jornal do bispo**: a história da Folha do Norte do Paraná, 2010. Disponível em: <<http://jornaldobispo.blogspot.com/2010/04/livro-o-jornal-do-bispo-historia-da.html>>. Acesso em: 24 mai. 2021.

OLIVEIRA, Semí Cavalcante de. A economia cafeeira no Paraná até a década de 1970. **Vitrine da Conjuntura**, Curitiba, v. 2, n. 4, 2009.

ROBLES, Orivaldo. **A Igreja que brota da mata**. Maringá, PR: Dental Press, 2007.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. **Cadernos Pagu**, n. 3, p. 11-27, 1994.

SILVA, Márcia Pereira da; FRANCO, Gilmar Yoshihara. Imprensa e política no Brasil: considerações do jornal como fonte de pesquisa histórica. **Revista História em Reflexão**, Dourados, v. 4, n. 8, p. 9, 2010.

TOMAZ, Paulo César. A região norte do Paraná e a formação da cidade de Maringá. **Revista Semina**, v. 8, n. 2, p. 1-19, 2010.

3. A INSERÇÃO DA MULHER NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: ESTUDOS DE GÊNERO E FORMAÇÃO ACADÊMICA EM PSICOLOGIA

Andrea Geraldi Sasso
Yea Fang Vieira Chang

Ao refletirmos sobre o contexto social e cultural contemporâneo, percebemos que há inúmeras práticas sociais que são divisoras, que por meio das relações de poder se concentram em “ajustar” os indivíduos em padrões pré-estabelecidos, tornando-os, segundo Mesomo (2004, p. 101), sujeitos que “incluímos e excluimos a nós e aos outros na vivência e na produção de práticas discriminatórias as quais alimentamos com nossa diferenciação”. Essas relações estabeleceram e ainda estabelecem diferenças na escolha da carreira profissional de homens e mulheres.

Segundo dados estatísticos realizados pelo INEP/Censo de Educação Superior no Brasil (2018), as mulheres correspondem ao maior número de ingressantes no Ensino Superior, bem como em outros níveis de escolarização. Todavia, mesmo com avanço significativo em sua qualificação, estudos comprovam menor remuneração em relação aos homens em diversas áreas de profissão (dicotomia entre carreiras tidas como masculinas e femininas) ou na realização das mesmas tarefas. Neste quesito infere-se, segundo Pereira e Favaro (2017), que o nível de qualificação da mulher não assegura o mesmo reconhecimento profissional que o dos homens, sua inserção e alterações no mercado de trabalho ao longo dos anos, demarcando uma diferenciação polarizada de gênero.

Pensar a presença das mulheres no Ensino Superior, na visão das discussões de gênero, possibilita discorrermos sobre as inúmeras maneiras de ser homem ou de ser mulher, suas identidades construídas dentro de

relações recíprocas e ao mesmo tempo complexas, sendo preciso levar em consideração as mudanças que ocorrem na produção do gênero ao longo dos distintos momentos históricos, sociais e culturais. Diversas são as representações sobre homens e mulheres e diferentes são os papéis, padrões e regras atribuídos aos indivíduos. Por isso, é importante entendermos que na dinâmica do gênero, “ser masculino” ou “ser feminina” são identidades “[...] sempre *construídas*, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento” (Louro, 1997, p. 27, grifo nosso).

Neste sentido, este capítulo objetiva expor um breve histórico da crescente presença das mulheres no Ensino Superior brasileiro, refletir sobre as diferenças sociais e culturais que marcam as relações de gênero no campo da carreira profissional da(o) psicóloga(o) e levantar algumas hipóteses que levam as mulheres a optarem pelo curso de Psicologia. Buscamos responder a seguinte questão: quais representações sociais e culturais de gênero marcam a inserção das mulheres no Ensino Superior no curso de Psicologia?

O trabalho fundamenta-se na linha teórica dos Estudos de Gênero pelas contribuições no campo contemporâneo da ciência, e das consistentes discussões a respeito da temática das representações sociais e culturais na sociedade e implicações teóricas.

O processo metodológico utilizado na pesquisa está pautado na revisão bibliográfica que tem como característica buscar, na opinião de Pizzani *et al.* (2012, p. 54),

[...] a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica [...].

O capítulo está estruturado da seguinte maneira: a primeira parte consiste em apontamentos históricos sobre a inserção das mulheres no campo educacional, bem como no Ensino Superior do contexto brasileiro

voltado ao surgimento do curso de Psicologia. Logo após, realiza-se uma breve abordagem da teoria dos Estudos de Gênero, suas contribuições no campo de discussão elencado na temática e seus desdobramentos na área da Psicologia enquanto escolha profissional majoritariamente feminina.

Apontamento histórico do acesso das mulheres no Ensino Superior brasileiro: ideário social e surgimento da Psicologia

Ao longo dos séculos, a educação das mulheres restringia-se ao mundo privado, exercendo papel secundário e submisso ao homem. A mulher não era autorizada a transpor os limites de sua casa para inserir-se no espaço social, cultural, econômico e político, por serem estes apenas destinados aos homens. A ela cabia o papel de cuidar da casa e dos filhos, obedecer ao marido e sair de casa apenas para ir à igreja (King, 1991). Este ideário repercutiu diretamente na educação das mulheres.

No campo educacional, durante o período colonial brasileiro (1530-1822), o ensino das meninas da elite era realizado por educadoras contratadas que iam até seus lares. Posteriormente, elas começaram a frequentar escolas exclusivamente femininas que ensinavam principalmente conteúdos de cunho religioso, com o objetivo de desenvolver a honestidade e a castidade. Quando o ensino passou a ser misto, ou seja, meninas e meninos frequentando o mesmo colégio, alguns pais tiravam suas filhas assim que aprendessem a ler, para não comprometerem o casamento (Almeida, 2004).

Além disso, Almeida (2004) destaca também que as distinções de ensino entre meninas e meninos resultaram em currículos diferenciados, o que implicava nas dificuldades que as meninas tinham de ingressar nas universidades. Por não poderem ter acesso às demais profissões, o magistério, durante muito tempo, tornou-se a única opção de carreira para as mulheres, além de enfermagem, por serem consideradas essencialmente femininas. Este estereótipo, de que a mulher deveria ocupar um lugar inferior ao homem na hierarquia social, também estava presente em países europeus.

Já nos primeiros anos do período de transição do Império para a República (por volta de 1885 a 1890), aumentou o número de escolas nor-

mais e o ensino primário. O crescimento socioeconômico pelo processo de industrialização possibilitou melhores condições para o desenvolvimento educacional e, conseqüentemente, ao gênero feminino foram oferecidas mais oportunidades de acesso, representadas pela escolarização das meninas e das jovens, no rumo dos ideais positivistas e republicanos.

Apesar dos discursos conservadoristas, ideologias, relações de poder hegemônicas vigentes e normativas cristãs voltar-se a uma visão limitada à coeducação dos sexos, houve resistências e algumas conquistas históricas na educação das mulheres no Brasil, como é o caso da imprensa feminina, um instrumento que colaborou para a divulgação de novas perspectivas e valores para a época, com destaque ao direito à educação e à profissionalização (França *et al.*, 2007).

Dessa forma, as mulheres fizeram-se cada vez mais presentes nas instituições de ensino primário e normal, no intuito de “[...] obter conhecimentos, preparo para a vida no lar e também para ter uma profissão que lhes permitisse sobreviver com seu próprio rendimento. Os homens que procuravam a escola [...] aspiravam cargos de chefia e direção” (Almeida, 2004, p. 77). É neste contexto de surgimento das escolas normais (voltadas para a formação de professores/as) que precedem segundo Lisboa e Barbosa (2009), a formação universitária da Psicologia.

Na segunda metade do século XIX (por volta de 1875), a disciplina de Psicologia surge no Brasil como objeto de estudo e ensino, autônoma, vinculada a diversas áreas teóricas de cursos do Ensino Superior, inspirada por modelos europeus e norte-americanos (fundamentada na Fisiologia, Conhecimento prático do comportamento, Psicologia experimental, entre outros). Com a Reforma de Benjamin Constant, em 1890, ampliou-se na grade curricular do curso normal a disciplina de Psicologia e só em 1928 tornou-se disciplina obrigatória em nível nacional (Lisboa; Barbosa, 2009).

Em 1930, ocorre a inserção efetiva da disciplina de Psicologia no Ensino Superior na primeira universidade do país (Universidade de São Paulo – USP). Em 1934, o Instituto de Educação Caetano de Campos (antiga escola normal de São Paulo) torna-se Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP e o Laboratório de Psicologia Educacional do Instituto

de Educação é agregado à cátedra de Psicologia Educacional. Com isso, a Psicologia insere-se como disciplina em outros cursos de graduação (Filosofia, Ciências Sociais, Pedagogia e todos os cursos de licenciatura). A inserção da Psicologia nos cursos superiores é maior no período universitário de 1934 a 1962 (Lisboa; Barbosa, 2009).

De início, a Psicologia não tinha caráter profissionalizante, apenas um conhecimento complementar nos cursos superiores. Em 1946, o cenário mudou com a Portaria nº 272, referente ao Decreto-Lei nº 9.092 que conferiu a institucionalização de curso especializado em Psicologia, que correspondia a uma formação posterior a cursos como Filosofia e Pedagogia. Eram de curta duração e não seguiam normas oficiais. Durante a década de 1950, várias tentativas e importantes passos corroboraram para a regulamentação da formação e atuação profissional das(os) psicólogas(os). Somente em 1962, com a Lei nº 4119, o curso e a profissão de Psicologia foram regulamentados. Segundo Lisboa; Barbosa (2009), a partir da regulamentação houve o primeiro *boom* de abertura do curso de Psicologia. Na década de 1970 ocorreu o crescimento de formadas(os) em Psicologia, bem como a expansão das faculdades privadas, e também foram criados os conselhos federal e regionais e o primeiro Código de Ética Profissional.

No decorrer da década de 1980, um importante estudo diagnóstico realizado pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) traçou o perfil e atuação da(o) profissional psicóloga(o). A pesquisa intitulada “Quem é o psicólogo brasileiro?” (1988) apresentou uma Psicologia formada por um percentual de 87% de mulheres. Já na década de 1990, a mobilização dos Conselhos resultou em mudanças na formação profissional da(o) psicóloga(o) e, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), ocorreu o segundo *boom* no crescimento e procura do curso de Psicologia, relacionado aos ideais neoliberais e às ações de cunho mercadológico, que visavam a quantidade do ensino. Em 2006, o terceiro *boom*, segundo Lisboa; Barbosa (2009, p. 728) está relacionado a diversos fatores, dentre eles, a promulgação da LDB e de políticas voltadas ao mercado de serviços.

Voltando ao panorama geral de inserção das mulheres no Ensino Superior, o século XX, além de ter sido marcado pelas mudanças socioeconômicas, pelo processo de industrialização, urbanização e pelas conquistas tecnológicas, representadas pela difusão dos meios de comunicação, também foi marcado pelo surgimento dos movimentos feministas. A partir desses, as mulheres buscaram e ainda buscam maiores atuações nos espaços públicos, na política e no âmbito social pela igualdade de direitos, de educação e profissionalização, como explica Almeida (2004, p. 94),

Nos anos iniciais do século XX, as reivindicações femininas voltaram-se para o direito das mulheres de votarem e de terem as mesmas oportunidades educacionais que os homens; na segunda metade seria questionada de forma ainda mais enfática a submissão e a dependência do ponto de vista econômico. Na esteira das reivindicações transparecia o direito de escolha: do parceiro, da profissão, de ter ou não filhos, de casar-se ou não, de ter filhos sem serem casadas, enfim, o reconhecimento das mulheres como atores sociais dotados de autonomia e passíveis de viverem sua vida separadamente, sem a proteção masculina.

Nos anos 1960, a segunda onda do feminismo que desponta é o questionamento da naturalização dos papéis sociais de gênero. Os estudos nessa área se intensificam e pressupõem que as relações sociais estabelecidas e os papéis atribuídos a homens e mulheres são formados, instituindo diferenças que geralmente são classificatórias, deixando sua marca em cada momento histórico. Tais diferenças não são consideradas normais, tampouco naturais, estão carregadas de interesses e relações de poder (Louro, 2007). É o que iremos discutir a seguir.

Discussões de gênero e as representações acerca da escolha profissional no campo da Psicologia

Gênero, assim como tantas outras palavras, expressões e termos, não se restringe a um mero conceito/significado, neutro, pronto e simples, mas sim a uma categoria que tem uma história. É o que afirma a autora Joan

Scott (1995), quando discute que o conceito de gênero é uma categoria de análise histórica. A autora destaca os principais usos e contextos históricos do termo 'gênero', que ora indicava “[...] uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como ‘sexo’ ou ‘diferença sexual”, ora como um termo utilizado nos estudos de pesquisas sobre as mulheres, com intuito de inscrevê-las na história, através de novos olhares, como as atividades políticas, públicas e subjetivas das mulheres (Scott, 1995, p. 2).

Outro ponto importante da história do termo gênero, durante os últimos anos, foi o uso do termo como sinônimo de mulheres, para que este campo de pesquisa tivesse aprovação política, mas como ressalta Scott (1995, p. 3),

[...] isso é apenas um aspecto. ‘Gênero’ como substituto de ‘mulheres’ é igualmente utilizado para sugerir que a informação a respeito das mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica no estudo do outro. Este uso insiste na ideia de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado dentro e por esse mundo. Esse uso rejeita a utilidade interpretativa da ideia das esferas separadas e defende que estudar as mulheres de forma isolada perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tem muito pouco ou nada a ver com o outro sexo. Ademais, o gênero é igualmente utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. [...] O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as ‘construções sociais’: a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres.

Neste percurso histórico de resistências, lutas, discussões, de acordo com Almeida (2004, p. 97), novas exigências tomam forma,

As inovações tecnológicas afetam as relações de gênero em termos de educação e trabalho no sentido de que o mundo de hoje se assenta no conhecimento em habilidades comuns aos dois sexos e os avanços da tecnologia podem muito bem colocar homens e mulheres em patamares igualitários.

É oportuno pontuar que durante a maior parte da história do Brasil, segundo Almeida (2004, p. 73),

Das mulheres esperava-se a permanência no espaço doméstico, recato, a submissão, o acatamento da maternidade como a mais elevada aspiração. Dos homens, a atuação no espaço público, no mundo do trabalho, na política, o exercício da liberdade, inclusive sexual, a incorporação dos atributos de proteção e autoridade.

Vale observar que a abertura do Ensino Superior para as mulheres não objetivava uma diversidade de escolhas profissionais, ou seja, mantinha-se a dicotomia entre carreiras masculinas e femininas, bem como o reflexo no mercado de trabalho e remuneração complementar à renda familiar, entre carreiras mais privilegiadas e menos privilegiadas (Rosemberg, 1983; 1984).

Quando analisamos dados e características mais recentes que compõem o perfil da(o) profissional no curso de formação e atuação em Psicologia no Brasil, observa-se que nove entre dez pessoas que exercem a profissão são mulheres, em tempo parcial ou como atividade secundária, com remuneração baixa, e que as que moram com parceiros são a minoria que auxiliam na distribuição de tarefas domésticas e cuidado com filhos(as), bem como outros índices levantados numa pesquisa realizada pelo CFP em 2012 (Lhullier *et al.*, 2013).

Levando em consideração todo percurso apresentado no cenário brasileiro das representações de gênero voltados ao ideário social dos papéis atribuídos a homens e mulheres, Rosemberg (1984, p. 2) elenca três fenômenos importantes que marcam a inserção e formação das mulheres no Ensino Superior,

1. sua expansão; 2. a maior expansão do setor privado em detrimento do público, devido principalmente 'ao incentivo dado à criação de pequenas escolas isoladas particulares, as quais não possuindo condições de investir em outras áreas, optavam, na maioria das vezes, pelos cursos de humanidades' (SESU, 1980:2); 3. e finalmente uma importante expan-

são da matrícula feminina, que de minoritária em 1971 (41,5%), já sobrepujava a masculina no meio do decênio (DEISO/IBGE, 1979:325). A psicologia contribui, com sua parcela, para configurar esta estrutura da universidade brasileira. Expandiu na década, graças ao setor privado e também, em parte, à participação da mulher.

Essa diferença na escolha profissional, da qual se destacam as áreas da saúde, sociais e humanas, como as que possuem maior número de mulheres em formação, já demarcam questões para além de uma escolha, incluindo toda uma construção histórica, social e cultural que Barreto (2014, p. 10) delinea,

Para uma boa atuação no mercado de trabalho, por exemplo, é ainda comum que se valorizem a racionalidade, a competitividade, a busca pelo sucesso, entendidas pelo senso comum como pertinentes ao universo masculino. Já os cuidados da casa e da família, como a valorização do amor, da compaixão, da submissão, da empatia, ainda são vistos muitas vezes como características essencialmente femininas.

Com isso, os diversos estereótipos que compõem socialmente os gêneros moldam as ocupações profissionais e demarcam lugares considerados a mulheres e a homens, ou seja, essa diferença binária entre homens e mulheres, segundo Swain (2009, p. 124),

[...] vai muito além do aparelho genital, pois todo um construto cultural se desdobra a partir da sua instituição para estabelecer uma divisão de trabalho e de poder social, propícia ao masculino. A diferença binária, portanto, que parece à primeira vista evidente, revela seu caráter construído, fruto de um aprendizado, de uma disciplina social, de pedagogias e tecnologias sociais; assim, ensinam e constroem as mulheres a lugares específicos, a partir de seu sexo, dito 'frágil', irracional, intuitivo, dependente, 'natural', em oposição ao 'cultural' do masculino.

Os panoramas gerais da distribuição desigual de gênero na inserção ao Ensino Superior e na escolha da área de conhecimento nas diversas

Instituições de Ensino Superior (IES) do país refletem o contexto educacional tanto estadual público quanto privado, a distância ou presencial (Barreto, 2014).

Vale destacar que em todos os estados do país há um contraste acentuado quanto à quantidade de psicólogas(os) formadas(os). Estudos realizados por Souza (2015), e Castro e Yamamoto (1998) destacam possíveis motivos que indicam a observada diferença de gênero ao longo da trajetória histórica do curso de Psicologia e as escolhas profissionais de jovens na contemporaneidade. O aumento de matrículas femininas no Ensino Superior não ocorreu de maneira uniforme, ou seja, a concentração de mulheres em carreiras tidas socialmente como “femininas” possui impacto na escolha.

Segundo Castro e Yamamoto (1998), a diferença no *status* da profissão da(o) psicóloga(o) deve-se a restrições do mercado de trabalho, tais como: remuneração, regime de trabalho, influência familiar, atuação profissional, bem como a escolha por áreas distintas dentro da própria atuação como, no caso dos homens que escolhem em sua maioria as áreas acadêmica e clínica (áreas tradicionais) *versus* áreas novas como a hospital e forense, nas quais as mulheres são pioneiras e que são áreas de menor prestígio e remuneração.

Souza (2015, p. 17) aponta que os estereótipos relacionados às ditas “coisas de homem” e “coisas de mulher” repercutem nas relações de escolha profissional, pois fazem parte do desenvolvimento humano, uma vez que isso,

[...] pode ser entendido como generalizações que os indivíduos fazem sobre as características ou comportamentos de grupos sociais ou indivíduos específicos. Nesse sentido, os estereótipos de gênero são aqueles direcionados aos indivíduos do sexo masculino e feminino; constituem-se como um conjunto de crenças sobre os atributos pessoais adequados a homens e a mulheres.

Os estereótipos ligados ao campo da Psicologia, segundo estudos da referida autora, evidenciam novamente o aspecto da baixa remuneração, da

“capacidade” inata de escuta, altruísmo, humanístico, menor prestígio, que impactam diretamente a ideia moldada pela cultura e sociedade das profissões ditas “femininas”, as noções de feminilidade, paciência e do lidar com o outro de modo cuidadoso. Rosenberg (1984, p. 4) complementa,

Se os mecanismos psicológicos envolvidos na interação humana podem ter significado afetivo mais profundo que currículos e materiais didáticos, estes, por sua vez, têm a vantagem da flexibilidade por se tratar de material simbólico. Deste modo, se a menina e a jovem encontram no seu cotidiano poucos modelos alternativos concretos de mulheres desviantes das carreiras tradicionais, currículos e materiais didáticos podem oferecer modelos simbólicos, abrindo em muito o leque das informações disponíveis.

Percebe-se, com isso, que a escolha profissional perpassa mais o campo estrutural, simbólico, de variáveis externas, do que os mecanismos ligados à subjetividade de cada ser, refletindo no ingresso de áreas do conhecimento de modo significativo quanto à proporção desigual de homens e mulheres em áreas elencadas pela sociedade como as mais “apropriadas” características sociais e culturais historicamente construídas aos gêneros. Mesmo em estudos que traçam todo o percurso histórico, desde o surgimento da Psicologia nos cursos normais até sua institucionalização enquanto curso de formação e atuação, os motivos que levam à escolha majoritária feminina pelo curso de Psicologia perpassam pontos em comum que ainda não conseguiram se desvencilhar de uma dicotomia produzida e reproduzida ao longo do tempo.

Considerações finais

As discussões em torno do gênero e suas representações ajudam a (re)pensar possibilidades de novos trabalhos e debates na formação acadêmica em Psicologia que possam auxiliar e complementar as reflexões e possíveis mudanças na escolha da carreira profissional, pois inúmeras são as situações em que os sujeitos, de forma intencional ou não, pré-julgam

os papéis, comportamentos, pensamentos de homens e mulheres que não seguem os padrões estabelecidos e/ou reforçados socialmente ao longo do tempo.

Diante das reflexões apresentadas, o percurso histórico de inserção das mulheres no Ensino Superior foi marcado por lutas e resistências, a fim de garantir direitos de igualdade frente às capacidades que homens e mulheres possuem na contribuição de trabalho material e imaterial para a sociedade, e que estereótipos são historicamente reproduzidos com intuito de marcar lugares, atributos, relações de poder e dicotomias quanto à posição social que homens e mulheres ocupam socialmente e em determinada cultura. Ou seja, a área da Psicologia, enquanto ciência e profissão, ainda necessita desmistificar paradigmas referentes à maneira como a sociedade tem visto os cursos constituídos por números de ingressos e egressos majoritariamente femininos.

Referências

ALMEIDA, J. S. de. Mulheres na educação: Missão, vocação e destino? In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S. de; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. (Org.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 59-107.

BARRETO, A. A mulher no Ensino Superior: distribuição e representatividade. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 1-53, jul./dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996, Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962**. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4119.htm>. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.092, de 26 de março de 1946**. Amplia o regime didático das faculdades de filosofia, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-9092-26-marco-1946-416948-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 13 ago. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. Brasília: INEP/Ministério da Educação, (Atualizado em 20/09/2018).

CASTRO, A. E. F. de; YAMAMOTO, O. H. A Psicologia como profissão feminina: apontamentos para estudo. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.3, n.1, p.147-158,1998.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Quem é o psicólogo brasileiro?** São Paulo: EDICON, 1988.

DEISO/IBGE. **Indicadores sociais**: relatório 1979. Rio de Janeiro, IBGE, p. 1-441, 1979.

FRANÇA, F. F.; CEZAR, K. P. L.; CALSA, G. C. Nova proposta de educação na primeira república brasileira: a co-educação dos sexos. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.27, p.127-142, set., 2007.

KING, M. L. A mulher renascentista. In: GARIN, E. **O homem renascentista**. Lisboa: Editorial Presença, 1991.

LHULLIER, L. A.; ROSLINDO, J. J.; CESAR MOREIRA, R. A. L. **Quem são as psicólogas brasileiras?** uma profissão de muitas e diferentes mulheres: resultado preliminar da pesquisa 2012. Conselho Federal de Psicologia (CFP), 2013.

LISBOA, F. S.; BARBOSA, A. J. G. Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 29, n. 4, p.718-737, 2009.

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

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 7-34.

MESOMO, A. C. Educação e Infância: Ensaio sobre poder e controle. **Nuances**: estudos sobre educação, São Paulo, v. 11, n. 11/12, p. 99-113, jan./jun. e jul./dez. 2004.

PEREIRA, A. C. F.; FAVARO, N. de A. L. G. História da mulher no ensino superior e suas condições atuais de acesso e permanência. In: EDUCERE. **Formação de professores**: contextos, sentidos e práticas. XII Congresso Nacional de Educação, 2017. p. 5527-5542.

PIZZANI, Luciana; *et al.* A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**. Campinas, v. 10, n. 1, Jul./Dez. p. 53-66, 2012.

ROSEMBERG, F. Psicologia, profissão feminina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 47, p. 32-37, nov., 1983.

ROSEMBERG, F. Afinal, por que somos tantas psicólogas?. **Psicologia**: ciência e profissão, Brasília, v.4, n.1, p. 6-12, 1984.

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

SESU/MEC. A evolução do aluno do ensino superior no Brasil – 1970/1979. **Boletim Informativo**, Brasília, p. 1-9, 1980.

SOUZA, M. L. R. S. de. **Gênero e escolha profissional**. Brasília: Universidade de Brasília, 2015.

SWAIN, T. N. Os limites do corpo sexuado: diversidade e representação social. **Sexualidade**. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba: SEED, 2009. p.121-129.

4. O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO, A INSTRUMENTALIZAÇÃO DE DIREITOS FUNDAMENTAIS E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Amanda Camargo Rocha
Ana Beatriz Camargo Rocha

Ao tomarmos as políticas educacionais como objeto de estudo, é imprescindível que sua análise seja feita de maneira historicizada, considerando os motivos que levaram à sua criação e proposição e as intencionalidades de quem as produziu. Nesse sentido, consideramos que a legislação se constitui em campo de embate entre diferentes ideologias e projetos de sociedade, e que, ao ser sancionada, influencia diretamente a vida e formação de toda a população, com especial impacto aos que dependem do ensino público.

Dessa forma, analisaremos a criação do Movimento Escola Sem Partido e de seu “braço legislativo”, o Programa Escola Sem Partido, que tem se difundido através de Projetos de Lei nas esferas municipal e estadual por todo o Brasil, bem como na esfera federal com a tramitação do PL 867/2015 e, mais recentemente, através do PL 246/2019. Em um primeiro momento, serão abordadas as concepções do Movimento Escola Sem Partido implícitas nos discursos veiculados por seu criador e apoiadores a respeito da função atribuída à escola, as relações entre docentes e estudantes e os aspectos pedagógicos ignorados na elaboração de tal legislação. Posteriormente, realizaremos uma análise jurídica do PL 7180/2014, que visa a instauração do Programa Escola Sem Partido junto à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), observando a instrumentalização da legislação.

A função social da escola, relações pedagógicas e o Programa Escola Sem Partido

O Movimento Escola Sem Partido foi fundado pelo procurador público do Estado de São Paulo, Miguel Nagib. Sua motivação se deu em 2003, como reação ao relato de sua filha a respeito de uma aula de História, em que o professor, ao abordar personalidades históricas que lutaram na defesa de seus ideais, comparou o revolucionário cubano Che Guevara a São Francisco de Assis, santo da Igreja Católica (Nagib, 2016). A partir de então, passou a manifestar-se sobre seus ideais em relação ao papel social da escola e a função docente, o que culminou em 2004 com a criação da referida organização.

O movimento define como objetivo “combater o uso do sistema educacional para fins políticos, ideológicos e partidários; e defender o direito dos pais dos alunos sobre a educação moral dos seus filhos” (Nagib, 2015, p.1). Corroborando com essas afirmações, sujeitos que atuam na defesa dessa agenda atribuem às instituições de ensino e ao professorado o *status* de “doutrinadores”, pois esses se utilizariam da “audiência cativa” e da presença obrigatória de alunas e alunos no espaço escolar para promover e inculcar suas crenças em favor de determinados partidos políticos e ideologias específicas.

Entre as principais bandeiras levantadas pelo Movimento Escola Sem Partido, encontramos a luta pela extirpação de discussões cujo tema se relacione ao que denominam “ideologia de gênero” – manipulando toda a construção histórica e científica do conceito de gênero – e a presença da teoria marxista em sala de aula, fatos que são atribuídos à existência nos sistemas de ensino de professores e professoras que se posicionam politicamente à esquerda. Para legitimar esse discurso, Miguel Nagib diz pautar suas ideias na Constituição Federal, bem como em legislação infraconstitucional a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Código de Defesa do Consumidor, conforme abordaremos mais à frente.

Outra característica atribuída por seu criador ao Movimento Escola Sem Partido é a afirmação de que se trata de uma organização apartidária, independente e sem fins lucrativos. Porém, ao analisarmos o conteúdo de suas falas, tanto em entrevistas como na participação de audiências públicas, essa afirmação torna-se questionável. Em entrevista concedida ao *site* católico zenit.org, Miguel Nagib (2015) afirma que:

[...] o Estado não pode usar o sistema de ensino para promover concepções e valores que sejam hostis à moralidade de uma determinada religião. Se ele fizer isso, deixará de ser neutro em relação a essa religião (é o que está acontecendo, por exemplo, com a chamada “ideologia de gênero”: ao adotar e promover os postulados dessa ideologia — que são claramente hostis à moral sexual da religião cristã –, as escolas e os professores estão hostilizando a própria religião cristã, e violando, portanto, o princípio constitucional da laicidade). [...] Os danos causados pela doutrinação em sala de aula não se limitam ao plano do conhecimento e das escolhas políticas e ideológicas que serão feitas pelo indivíduo ao longo desta vida (o que não é pouca coisa, diga-se). Infinitamente mais graves são os efeitos que se projetam sobre a vida eterna. Refiro-me, por exemplo, ao jovem cristão que vem a perder a fé por influência de algum professor marxista. E não é segredo para ninguém que as instituições de ensino estão infestadas de ateus militantes.

Essa fala explicita características importantes dos ideais defendidos por Miguel Nagib e, conseqüentemente, pelo Programa Escola Sem Partido. Nesse caso, o discurso é permeado por uma moral cristã conservadora, utilizada na tentativa de justificar a intolerância às teorias marxistas e seus desdobramentos nas Ciências Humanas, bem como assuntos ligados ao pensamento político de esquerda.

Além disso, entendemos que o processo de educação e formação dos indivíduos não se dá apenas nos bancos escolares, já que quando passa a frequentar o ensino formal, eles já trazem uma bagagem cultural. Trata-se de um sujeito que, mesmo em tenra idade, nasceu e se desenvolve em um determinado contexto histórico, político, social e religioso. Sendo assim,

não existe a possibilidade de que tais características sejam meramente “apagadas” por professoras e professores em suas práticas pedagógicas, pois essas características adquiridas previamente já se constituem como parte do indivíduo, cabendo à educação formal proporcionar o acesso aos saberes sistematizados e historicamente constituídos, ultrapassando a barreira do senso comum. Podemos afirmar que o aprendizado ocorre a partir da incorporação dos saberes, o que não exclui o conhecimento prévio do sujeito e suas concepções do mundo, mas sim permite novas interpretações e significados em relação ao mundo que o cerca. A respeito desse tema, Paulo Freire (1980, p. 39) afirma que

[...] é preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem [e à mulher] chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens [e mulheres] relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjogue.

O conceito de escola e de educação que está implícito nas falas de Miguel Nagib e nos pressupostos defendidos pelo Movimento Escola Sem Partido acaba por ignorar pontos fundamentais das relações entre docentes e estudantes no processo de ensino e aprendizagem, indo de encontro exatamente ao que Paulo Freire define como indesejável no processo educativo, conforme acima exposto: a característica domesticadora e subjugadora da educação.

Acreditamos que alunas e alunos não podem ser vistos como repositórios de conhecimento, bem como professoras e professores não são meros transmissores de saberes. O(a) estudante deve ser observado a partir de uma ótica que o(a) considere como atuante em sua própria educação, na medida em que é capaz de reflexão e justaposição de suas vivências e concepção de mundo em relação ao que é abordado em sala de aula como o saber elaborado. Considerá-lo(a) enquanto ser historicamente constituído implica em definir que as experiências e a realidade encarada por estes indivíduos e seu processo de aprendizagem informal também os constituem enquanto

sujeito, influenciando diretamente em sua vida escolar. De acordo com Newton Duarte (2016, p. 59)

O ensino dos conteúdos escolares em nada se assemelha [...] a um deslocamento mecânico de conhecimento dos livros ou da mente do professor para a mente do aluno, como se esta fosse um recipiente com espaços vazios a serem preenchidos por conteúdos inertes. O ensino é a transmissão de conhecimento, mas tal transmissão está longe de ser uma transferência mecânica, um mero deslocamento de uma posição (o livro, a mente do professor) para outra (a mente do aluno). O ensino é o encontro de várias formas de atividade humana: a atividade de conhecimento do mundo sintetizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudo pelos alunos.

Partindo desse ideal, podemos definir que o objetivo da escola é “propiciar aos alunos o ingresso na cultura letrada assegurando-lhes a aquisição dos instrumentos de acesso ao saber elaborado” (Saviani, 2016, p. 57). Em outras palavras, podemos afirmar que é na escola onde o indivíduo tem acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, os quais constituem o que chamamos de saber elaborado e que caracterizam a aquisição de educação formal.

Outro ponto essencial a ser apontado é o fato de que, mesmo quando o PL 8675/2015 estava ainda em fase de tramitação, o Movimento Escola Sem Partido já vinha tendo algumas conquistas, como por exemplo, a retirada dos termos “orientação sexual” e “identidade de gênero” da Base Nacional Comum Curricular (ANPED, 2017). Além disso, o oferecimento de denúncias e instauração de processos contra docentes por suas práticas pedagógicas, que temos observado com frequência nas mídias, é sintomático dos efeitos já causados pelo ideário pregado pelos defensores da chamada Lei da Mordaza. Segundo Gaudêncio Frigotto (2017, p. 18)

As teses do Escola sem Partido não podem ser entendidas nelas mesmas e nem como algo que afeta apenas a escola e os educadores.

Pelo contrário, um olhar na perspectiva da historicidade dos fatos e fenômenos, vale dizer, das determinações mais profundas e menos visíveis que os constituem, indica-nos que se trata de algo já sedimentado nas relações sociais.

Nesse sentido, o fato de pais, mães, alunas e alunos judicializarem casos ocorridos em salas de aula de escolas e universidades por considerarem tratar-se de doutrinação ideológica, conforme orienta a “frente judicial” do Movimento Escola Sem Partido, evidencia a proliferação e aceitação por parte da sociedade dos ideais difundidos e defendidos por esta organização. Além disso, uma rápida busca pela *internet* revela inúmeros vídeos gravados em sala de aula como forma de denunciar a suposta “doutrinação”, expondo professoras e professores, bem como ferindo seus direitos. Temos também a proliferação de canais na plataforma *YouTube* que divulgam essas questões e advogam a favor da institucionalização do Programa Escola Sem Partido, como é o caso do canal “Revoltados *Online*” e “Mamãe falei”. Diante de todas essas questões, Fernando Penna (2017, p.41) considera que

[...] eles estão excluindo todas as atribuições vinculadas ao ofício do professor, à sua atividade profissional, ou melhor dizendo, à docência. Excluíram o pluralismo de concepções pedagógicas, excluíram a liberdade de ensinar, e eles vão mais longe e propõem a exclusão da liberdade de expressão. Então, na sua justificação, [...] eles afirmam literalmente que “não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente, sob pena de ser anulada a liberdade de consciência e crença dos estudantes, que formam em sala de aula uma audiência cativa”. São nossos prisioneiros. Segundo essa interpretação, o professor seria a única categoria profissional no Brasil que não teria liberdade de expressão no exercício da sua atividade profissional.

O que temos assistido é uma ampla depreciação não só da escola, mas também das trabalhadoras e dos trabalhadores da educação, especialmente das professoras e professores em detrimento de um pensamento conservador. Desse modo, compreendemos que a defesa do cerceamento da

atuação docente, bem como a luta pela proibição da discussão de determinados conteúdos cientificamente embasados apenas serve à manutenção da sociedade que está posta, com suas características patriarcais, homofóbicas e racistas.

O Movimento Escola Sem Partido e a Instrumentalização de direitos fundamentais

Para compreender o risco que o Movimento Escola Sem Partido representa à democracia do país, propagando um discurso de intimidação e censura que é embasado, de forma temerária e deturpada, em preceitos constitucionais instrumentalizados com o objetivo de atender às demandas do Movimento, é preciso delimitar alguns preceitos trazidos pela própria Constituição Federal, bem como pela doutrina jurídica especializada, que fazem cair por terra o disfarce falcioso com que o fundador do Escola Sem Partido reveste os verdadeiros objetivos desta organização. Nesse sentido, além de uma análise pela perspectiva educacional, é necessário examinar juridicamente o discurso de Miguel Nagib, a fim de comprovar a constatação aduzida em epígrafe.

A primeira contradição pode ser identificada quando Nagib menciona que “O que pretendemos é assegurar que a Constituição Federal seja respeitada dentro dessas pequenas frações do território nacional que são as salas de aula” (Nagib, 2015). Como se verá a seguir, as bandeiras do movimento, materializadas em diversos projetos de lei municipais, estaduais e também em nível federal, com é o caso do PL 7180/14 e do PL 246/2019, é que, em verdade, possuem uma natureza inconstitucional, na medida em que desrespeitam uma série de direitos fundamentais previstos na lei maior.

Esse projeto propõe acrescentar tópicos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e dispor sobre a conduta de professoras e professores dentro de sala de aula, ao definir que o artigo 3º da referida lei (Brasil, 2014) será acrescido do inciso:

Respeito às crenças religiosas e às convicções morais, filosóficas e políticas dos alunos, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem

familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas.

Também haverá o acréscimo, no mesmo artigo (Brasil, 2014), do parágrafo a seguir:

A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, nem mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo ‘gênero’ ou ‘orientação sexual’.

O projeto de lei (Brasil, 2014, p. 3) prevê ainda que seja afixado um cartaz em todas as salas de aula do país contendo uma lista de “seis deveres do professor”:

I - O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária. II - O Professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas. III - O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas. IV - Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito. V - O Professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. VI - O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

Miguel Nagib (2015) argumenta:

“[...] o Estado não pode usar o sistema de ensino para promover concepções e valores que sejam hostis à moralidade de uma determinada

religião. Se ele fizer isso, deixará de ser neutro em relação a essa religião (é o que está acontecendo, por exemplo, com a chamada “ideologia de gênero”: ao adotar e promover os postulados dessa ideologia — que são claramente hostis à moral sexual da religião cristã –, as escolas e os professores estão hostilizando a própria religião cristã, e violando, portanto, o princípio constitucional da laicidade).

[...] Os danos causados pela doutrinação em sala de aula não se limitam ao plano do conhecimento e das escolhas políticas e ideológicas que serão feitas pelo indivíduo ao longo desta vida (o que não é pouca coisa, diga-se). Infinitamente mais graves são os efeitos que se projetam sobre a vida eterna. Refiro-me, por exemplo, ao jovem cristão que vem a perder a fé por influência de algum professor marxista. E não é segredo para ninguém que as instituições de ensino estão infestadas de ateus militantes.

Além de deturpar o sentido de laicidade do Estado, que pode ser compreendida como a proteção da forma mais ampla possível à liberdade religiosa, a partir do momento que toma como ponto de partida a sua própria religião para limitar a atuação de professoras e professores, bem como falando de forma pejorativa sobre o ateísmo, por exemplo, Nagib fere o direito fundamental à liberdade de pensamento, que é a prerrogativa de expressar seu pensamento sobre qualquer assunto e da forma como desejar, sem contudo ferir o direito de outrem. Além disso, fere o direito fundamental da informação, que compreende a procura, o acesso, o recebimento e a difusão de informações ou ideias, por qualquer meio, e sem dependência de censura, previsto no Art. 5º, incisos IV e XIV da Constituição Federal.

O fundador do Movimento Escola Sem Partido afirma que realiza tudo dentro da “legalidade”, buscando legitimar seus discursos através de uma fundamentação jurídica desfigurada a seu próprio benefício. Outra estratégia é aquela que promove uma demonização e minimização da atuação docente no sentido de incentivar o pensamento crítico e analítico dos estudantes ao que Nagib (2015) chama de “doutrinação política e ideológica”:

Nessa frente, temos encontrado grande resistência por parte dos professores. A maioria, infelizmente, não parece muito inclinada a refrear o ímpeto de “fazer a cabeça” dos alunos. Diante dessa atitude, elaboramos um modelo de notificação extrajudicial para ser utilizado pelos pais dos alunos. Por meio dessa notificação, o professor é cientificado de que poderá vir a responder civilmente pelos danos que causar, caso não respeite a liberdade de consciência e de crença do estudante e o direito dos seus pais e mães de dar a ele a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Nesse ponto, o direito fundamental ferido é o da Educação, que é inobservado em várias de suas reverberações. O Art. 205 da Constituição Federal, por exemplo, prevê como objetivo da Educação “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Ora, como poderá o indivíduo exercer plenamente sua cidadania, sem nem ao menos ter tido acesso a um ambiente escolar de debate e desenvolvimento crítico de ideias? Como, no panorama pintado pelo Escola Sem Partido, pode a educação ter a pessoa humana como bem mais importante, tendo em vista o desenvolvimento de sua personalidade, se a censura promovida pelo movimento terá invariavelmente, como primeira consequência, o prejuízo de sua personalidade?

Outro fator pungido são os princípios básicos que a Constituição estabelece como norteadores do ensino no país, com destaque para os seguintes: “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, o saber e a arte; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, na coexistência entre instituições públicas e privadas de ensino” (Brasil, 1988). Ao trazer “os deveres do professor”, o Movimento Escola Sem Partido representa uma censura à liberdade docente de ensinar, e dos alunos e alunas aprenderem o saber formal, necessário ao seu desenvolvimento enquanto indivíduo parte de uma sociedade, e de exercitar suas prerrogativas cívicas. Nesse ínterim, é imprescindível falar também do impacto negativo que o Escola Sem Partido traz à autonomia universitária estabelecido no Art. 206, inc. III da Constituição Federal. Como o ambiente

universitário pode ter assegurado o seu pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, exercitando a sua autonomia didático-científica, levando em consideração os preceitos defendidos pelo movimento?

Como se vê, o movimento inaugurado por Miguel Nagib e defendido por tantos parlamentares através de PLs se constitui, como dito no início deste tópico, um movimento que visa a censura e o enfraquecimento do Estado Democrático de Direito, o que traz como consequência direta um desrespeito ao seu fim principal: o bem do indivíduo através da observância do princípio da dignidade da pessoa humana. Não é aceitável que seja veiculado como legítimo um discurso que prejudica o ser humano, furcando suas liberdades e prerrogativas que historicamente custaram tanto a ser conquistadas, buscando observar apenas a moralidade tida como a “correta”, a dizer, a moralidade cristã que Nagib toma como verdade absoluta.

A respeito do assunto, é possível falar da teoria proposta pelo filósofo político John Rawls que, propondo conceitos como a “Posição Original” e o “Véu da Ignorância”, defende a construção de instituições estáveis, a dizer, um Estado consolidado a partir de princípios como a igualdade, a equidade e o bem comum, que orientem uma definição e promoção de Justiça. Como destaca Oliveira (2016, p. 1)

A Posição Original é um artifício criado por John Rawls que possui como finalidade permitir que pessoas possam decidir sobre os princípios de justiça que possam ser aplicados a uma determinada situação ou sociedade sem que possam utilizar-se de meios protetivos para que tenham privilégios em detrimento dos outros contratantes. Mas para que haja justiça nessas escolhas é necessário que as partes desconheçam sua posição original, por aquilo que Rawls chama de “Véu da Ignorância”. Essas escolhas possuem a finalidade de eliminar ou reduzir diferenças políticas que não possam ser facilmente conciliáveis e escolher aqueles bens que Rawls chama de bens primários decorrentes de conflitos de interesses sociais, econômicos e políticos.

De forma específica, o véu da ignorância pode ser compreendido da seguinte forma, de acordo com Oliveira (2016, p. 1)

Para que as escolhas dos membros da sociedade sejam as mais eficazes possíveis para todos, é necessário que eles desconheçam sua situação, em relação a todos os atributos e necessidades que possam ter. Não é permitido que se tenha informações sobre sexo, nacionalidade, classe social, projetos de vida e aspirações; dessa forma os princípios serão escolhidos de maneira a favorecer a todos indistintamente.

E em relação à posição original, conforme o autor (2016, p. 4), tem-se que:

A posição original é uma situação hipotética na qual as partes contratantes, dotadas de racionalidade e razoabilidade escolhem, sob um “véu de ignorância”, os princípios de justiça que devem governar a estrutura básica da sociedade que é formada por um sistema equitativo de cooperação entre cidadãos livres e iguais.

Esse acordo não deve permitir que algumas das partes tenham poder superior de barganha, pois não se teria posições igualitárias entre as partes nem haveria a liberdade de escolha, ou seja, deve ser excluída qualquer ameaça de uso da força e da coerção, tanto quanto aos engodos e às fraudes. A partir da ideia de posição original é possível descobrir-se a concepção mais adequada de justiça de forma a realizar a liberdade e a igualdade, uma vez que se considere a sociedade como um sistema equitativo de cooperação entre cidadãos livres e iguais.

A ideia proposta por Rawls, quando analisada em relação à sua aplicabilidade prática, pode aparentar ter um caráter idealista mas, em última instância, trata-se de um exercício que leva às reflexões necessárias principalmente quando se verificam, no mundo fenomênico, indivíduos ou grupos que desrespeitam os princípios de liberdade e igualdade que o autor aponta como necessários à construção de uma sociedade justa, na medida em que buscam assegurar que apenas suas próprias concepções predominem, em detrimento de outras existentes, determinando de forma unilateral o que deve valer para a coletividade. Nessa esteira, o Escola Sem Partido serve como um exemplo oportuno.

Ainda em Rawls (2008, p. 261), é possível fundamentar essa ideia. Em sua obra “Uma Teoria da Justiça”, o autor trata da questão da tutela fornecida pelo Estado no qual seja vigente um regime que garanta a liberdade moral, as liberdades de pensamento e de prática religiosa:

O Estado não pode favorecer nenhuma religião específica e nenhuma penalidade ou incapacitação legal pode estar vinculada a uma dada afiliação religiosa ou ausência dela. Rejeita-se a ideia de um Estado confessional. Em vez disso, podem-se organizar associações específicas conforme o desejo de seus membros, e elas podem ter suas atividades e sua disciplina interna, desde que seus membros possam de fato escolher se querem continuar afiliados. A lei protege o direito de imunidade no sentido de que a apostasia não é reconhecida e muito menos punida como uma transgressão, assim como não o é o fato de não se ter religião nenhuma. É dessas maneiras que o Estado preserva a liberdade moral e religiosa.

E, ainda dentro da esfera da religiosidade, o autor (2008, p. 267) aborda a questão da tolerância para com os(as) intolerantes, dentro de um Estado de liberdades iguais, defendendo que

O intolerante não pode reclamar quando a liberdade igual lhe é negada, ou seja, quando não for tolerado, na medida em que ele não pode se opor à conduta alheia que esteja de acordo com os princípios que ele mesmo adotaria em circunstâncias semelhantes para justificar seus atos com relação aos outros.

Apesar do intolerante não ter o direito de reclamar da intolerância que porventura venha sofrer, só pode ter sua liberdade restringida quando os tolerantes, na medida de sua racionalidade e razoabilidade, acreditarem que sua própria segurança e a segurança das instituições da liberdade estiverem em perigo. “Os justos devem, nessa seara, se orientar pelos princípios da justiça, limitando a liberdade do intolerante apenas quando for necessário para salvaguardar a liberdade igual em uma constituição justa” (Rawls, 2008, p. 271).

Considerações finais

Dentro de um contexto de justiça desenvolvido em um Estado Democrático de Direito, que é o proposto pela Constituição Federal de 1988, bem como a partir das ideias concebidas por John Rawls, tem-se constatado que o pensamento e as medidas defendidas pelo Escola Sem Partido representam não uma garantia, mas um risco à própria lei maior, e consequentemente à democracia brasileira.

A efetividade do Movimento Escola Sem Partido pressupõe um cenário de censura e intolerância para com a diversidade e a liberdade do indivíduo e o fato de atualmente se materializar em diversos projetos de lei – que, se aprovados, possuem efeito *erga omnes* – demonstra a necessidade progressiva de se discutir quais os impactos que concepções dessa espécie possam trazer ao Estado Democrático, à educação brasileira e à sociedade.

É imprescindível compreender o Escola Sem Partido como um movimento que invariavelmente traz enormes retrocessos em todas essas áreas, pelo que deve ser combatido e analisado na busca de medidas que, de outro lado, realmente auxiliem no desenvolvimento do país.

Em agosto de 2020, o Supremo Tribunal Federal, procedendo julgamento a instrumentos de controle de constitucionalidade interpostos contra leis aprovadas em diferentes municípios e estados brasileiros, julgou como inconstitucionais normativas baseadas nos princípios propostos pelo Escola Sem Partido. Esse fato levou ao anúncio de encerramento das atividades de Miguel Nagib no Movimento Escola Sem Partido. Mesmo diante dessas vitórias no âmbito jurídico, restam ainda os efeitos sociais desses ideais, aos quais urge a necessidade de enfrentamento a longo prazo.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: < https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 7180/2014**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em: <<https://bit.ly/2yZwrqK>>. Acesso em 24 mai. 2021.

ALGEBAILLE, Eveline. Escola sem Partido: O que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, G. (Org.) **Escola “Sem” Partido** – Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ: LPP, 2017. p.63-74.

DUARTE, Newton. **Os Conteúdos Escolares e a Ressureição dos Mortos**: Contribuição à teoria Histórico-Crítica do currículo. São Paulo: Editora Autores Associados, 2016.

FACHIN, Zulmar. **Curso de Direito Constitucional**. 6.ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4.ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “Sem” Partido** – Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ: LPP, 2017. p. 63-74.

MOURA, Fernanda Pereira de. **“Escola sem Partido”**: Relações entre Estado, Educação e Religião e os impactos no Ensino de História. Dissertação (Mestrado em PPG em Ensino de História) – UFRJ, 2016. 189 f. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174584/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Fernanda%20Pereira%20de%20Moura.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2018.

NAGIB, Miguel. **Entrevista concedida a Thalita Beneditelli**. São Paulo, 25 de junho de 2016. Disponível em: < https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html>. Acesso em: 28 maio 2018.

NAGIB, Miguel. **Entrevista concedida a Fabiano Farias de Medeiros**. 19 de agosto de 2015. Disponível em: < <https://pt.zenit.org/articles/a-doutrinao-e-uma-pratica-antietica-e-ilicita-que-se-disseminou-por-todo-o-sistema-de-ensino-nos>>. Acesso em: 28 maio 2018.

NAGIB, Miguel. Liberdade de consciência - Professor não tem direito de ‘fazer a cabeça’ de aluno. **Consultor Jurídico**, 3 out. 2013. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2013-out-03/miguel-nagib-professor-nao-direito-cabeca-aluno>. Acesso em: 24 de maio de 2021.

NAGIB, Miguel. **Entre Aspas (Mônica Waldvogel) Debate sobre sexualidade na grade de ensino escola**. Publicado em 11 de junho de 2015. Disponível em:< <https://www.youtube.com/watch?v=iNSC1rNOz74>>. Acesso em: 28 maio 2018.

NAGIB, Miguel. **Audiência Pública para Debater a exclusão das expressões “orientação sexual” e “identidade de gênero” e das diretrizes para o ensino religioso da versão 3 da Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Câmara dos Deputados, Brasília: 08 de junho de 2017. Disponível em:< <https://edemocracia.camara.leg.br/audiencias/sala/241>>. Acesso em: 28 maio 2018.

OLIVEIRA, Edezio Muniz. **A Posição Original de Rawls**. UFSC, 2016. Disponível em:< http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/a_posicao_original_de_rawls.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.

PENNA, Fernando. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “Sem” Partido** – Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ: LPP, 2017. p.35-48.

RAWLS, John. **Uma Teoria da Justiça**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento – Revista de Educação**, ano 3, n.4, p.54-84, 2016.

5. "IDEOLOGIA DE GÊNERO", RELIGIÃO E POLÍTICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO DISCURSO DO EX- SENADOR MAGNO MALTA

Jean Pablo Guimarães Rossi
José Lucas Góes Benevides
Cristina Satiê de Oliveira Pátaro

Este capítulo¹ tem por objetivo analisar como ocorrem as articulações entre o discurso religioso e o enunciado político na fala do ex-senador Magno Malta, contrário às questões de gênero nas escolas e apoiado por movimentos sociais e políticos de caráter conservador que denominam a temática como "ideologia de gênero". Magno Pereira Malta, teólogo por formação, já desempenhou diversas funções, tais como pastor evangélico, cantor gospel e político brasileiro filiado ao Partido da República (PR), além de ser ex-senador pelo Estado do Espírito Santo. Formou-se em Teologia pelo Seminário Teológico Batista do Norte do Brasil (STBNB) em Pernambuco e desenvolveu sua carreira política no Espírito Santo, tendo sido eleito Deputado Estadual e, quatro anos depois, Deputado Federal pelo PTB (Partido Trabalhista Brasileiro). Em 2002, elegeu-se Senador pelo Partido Liberal (PL), função para a qual foi reeleito em 2010 já pelo Partido da República, ocupando o cargo até o final de 2018.

O ex-senador, que integrou a Frente Parlamentar Evangélica, apresentava-se reiteradamente como patrono da família tradicional e da moral cristã, por meio da defesa de pautas como o Escola Sem Partido, Família contra a "Ideologia de Gênero", "Cura Gay", além de movimentos contrários à união civil de LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis/

¹ Uma primeira versão deste texto foi publicada na Revista **Trivium**, v. 5, n. 2, 2018, p. 52-68. O presente capítulo foi reorganizado e revisado, contemplando novas considerações.

Transexuais/ Transgêneros, *Queer*, Intersexuais, Assexuais, e demais possibilidades), dentre outras matérias legislativas de orientação conservadora.

No ano de 2014, questões ligadas às temáticas supracitadas começaram a adquirir visibilidade na sua pauta parlamentar. A partir deste momento, o conservadorismo em torno da incorporação de temas como gênero e sexualidade no currículo escolar tem se evidenciado a partir da articulação de argumentos biológicos, religiosos e políticos, que buscam naturalizar e santificar a hegemonia da heteronormatividade. Neste movimento, setores conservadores, sob a égide da biologia, atribuem às formações cromossômicas como determinantes do sexo biológico a explicação, por extensão, do lugar social daquele indivíduo, “biologizando” ao mesmo tempo sua personalidade, comportamento e aptidões de acordo com o sexo (Senkevics; Polidoro, 2018). Retroalimentado por esse essencialismo biológico, o discurso religioso compreende o gênero como uma anástrofe da natureza (ordenação divina) e uma ideologia que ameaçaria a “família natural”² (Souza, 2014).

Diversos materiais com discursos de Magno Malta, sobre diferentes pautas, podem ser encontrados nas plataformas online, como *Youtube* e TV Senado. A discussão do presente texto tem como base empírica o discurso do ex-senador em vídeo publicado em fevereiro de 2018, intitulado “Magno Malta afirma que o ano será de enfrentamento à ideologia de gênero”. Trata-se, portanto, de um material referente ao posicionamento em plenário acerca da chamada “ideologia de gênero”, selecionado em virtude da presença enfática dos discursos de Malta em oposição às questões de gênero e sexualidade.

² A ideia de “família tradicional” refere-se ao arquétipo familiar judaico-cristão que idealiza a família como uma “entidade matrimonializada, patriarcal, patrimonializada, indissolúvel, hierarquizada e heterossexual” (Dias, 2005, p. 4). O modelo de família patriarcal é herança da colonização jesuítica adotada na então América portuguesa no século XVI, que pretendia uma unidade fundada no seguinte tripé: uma fé, uma lei, um rei, configurando-se como uma releitura política de uma trindade (Pai, Filho e Espírito Santo) (Freyre, 2004). Para Samara (2002, p. 27-28), tributária desse modelo jesuítico, “a família sempre foi pensada na História do Brasil como a instituição que moldou os padrões da colonização e ditou as normas de conduta e de relações sociais desde o período colonial. [...] O pátrio poder era, portanto, a pedra angular da família e emanava do matrimônio”.

Religião e “natureza” humana: o determinismo biológico na construção da dita “ideologia de gênero”

[...] a ideia de mudar o *status quo* é sempre penosa.

Chimamanda Ngozi Adichie

Segundo as premissas do determinismo biológico, “a sociedade seria determinada biologicamente, pela simples somatória dos atributos biológicos, individuais de seus membros” (Moysés; Collares, 1997, p. 73). Esse paradigma, historicamente ligado a projetos eugenistas³, coloca os elementos naturais e de ordem biológica como construções sociais hierarquizantes. Quando transliterado à cosmogonia judaico-cristã e associado à premissa de que todo o universo biofísico e suas propriedades são criação divina, naturalizam ideias relacionadas à procriação (potencialidade biológica da prática heterossexual) como uma ordenação divina, por conseguinte, natural (Ponczek, 2009). Essa associação entre presumidos conhecimento científico e natureza divina é o fio condutor do discurso de Malta, proferido em 05 de fevereiro de 2018. Vejamos:

O que é gênero, Senador Zé Medeiros? Nada! Você nasce um vegetal e depois decide se o menino quer ser menina ou se a menina quer ser menino. E eles dizem que menina não nasce menina, menino não nasce menino, mas homossexual nasce homossexual. ‘Mamãe me acode!’ Não existe cromossomo homossexual, não existe terceiro sexo.

No excerto acima, o parlamentar faz uma associação cartesiana entre gênero e uma anástrofe à natureza. A declaração de que seres humanos não pertencem ao reino vegetal (e sim ao animal), para além

³ Ao pensarmos em eugenia, compartilhamos do entendimento de Silva (2015, p. 904), segundo o qual “a eugenia será a ciência da espécie humana, considerada na sua diversidade racial. Será o saber da intervenção, inflexão sobre os desejados e indesejados, os eugênicos e disgênicos, os (bio) anormais os que merecem ou não viver/procriar”. Nessa seara, cabem, a título de exemplo, o racismo científico no Brasil pós-escravatura e a doutrina racial da Alemanha Nazista.

de uma característica da constituição da fisiologia humana, é algo de conhecimento comum, vide as diferenças evidentes entre os seres humanos e os vegetais. Desta forma, a afirmação que os estudos de gênero (dita “ideologia de gênero”) equiparam o ser humano aos vegetais tem a função discursiva de desqualificar as questões de gênero (já que as diferenças entre humanos e vegetais são óbvias).

Scott (1995) esclarece que os estudos de gênero rejeitam explicitamente as justificativas “biologizantes” do indivíduo, que encontram em si os aportes para justificação das várias formas de subordinação feminina, pelo fato de que as mulheres podem gerar filhos e os homens são dotados de força muscular superior. Pela analogia, a fala do ex-senador (Malta, 05 de fevereiro de 2018) também naturaliza a ideia da reprodução humana como parte de uma natureza divinamente ordenada:

Porque a ideologia de gênero é a tentativa de mudar a nova ordem social. O absurdo dos absurdos! Será um ano de enfrentamento mais uma vez e faremos. Porque é um enfrentamento de uma maioria contra uma minoria que grita muito, mas é minoria.

Em outras palavras, “Quanto a vós, sede fecundos, multiplicai-vos, povoai a terra e dominai-a!”, conforme prescreve o livro bíblico de Gênesis, capítulo 9, versículo 7. Na passagem mencionada, reproduz-se essa associação da sexualidade essencialmente à reprodução humana e à formação de uma família nuclear e heterossexual. Esse arquétipo aparece na fala de Malta como a única forma de organização social possível, a qual a dita “ideologia de gênero” pretenderia “destruir”.

De todas as tentativas absurdas de maltratar de vilipendiar valores de família, a última delas tão feroz, a chamada ideologia de gênero. E aqui culminamos ano passado numa luta vitoriosa, e aqui quero fazer um registro ao ministro da educação Mendonça Filho, que conseguimos tirar da nova base curricular [BNCC] mais uma vez a chamada ideologia de gênero, que não é nada.

O discurso do ex-senador demonstra uma das ambiguidades do Estado Democrático de Direito quanto à questão da laicidade. Ao comemorar a exclusão do termo gênero da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), Malta utiliza seu espaço em plenário para defender um conjunto de valores próprios da cosmogonia religiosa (a família heterossexual), que entende como universal. Fica perceptível, deste modo, que o discurso do Estado Laico não basta para que se produza discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas (França, 2014).

É importante destacar, neste ponto, a menção à escola, uma vez que o discurso de Malta recai diretamente sobre o papel da educação para a qual ele se dirige. Ao se contrapor à abordagem de gênero e sexualidade, o ex-senador se posiciona contra o caráter democrático de Estado e a própria LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nº 9.394/1996, documento segundo o qual a educação é compreendida como um sistema de formação desenvolvido a partir da instituição familiar, convivência humana, trabalho, instituições de ensino, movimentos sociais, organizações civis e manifestações culturais, e tem, dentre os seus objetivos, a formação para a cidadania. Tendo isso em vista, dados estatísticos de violência, preconceito e discriminação decorrentes da ausência de entendimento sobre questões de gênero e sexualidade não nos faltam. Atualmente, o Brasil é o país onde ocorre maior número de mortes de LGBTQIA+ no mundo. Dentre estes, o maior índice de mortes é o de travestis e transexuais (Chagas; Nascimento, 2017). Esses dados cada vez mais endossam a necessidade de tais discussões no âmbito escolar movimento ao qual Magno Malta se coloca reiteradamente contrário.

Ao tentar usar argumentos laicos, o discurso de Malta, em geral, também associa o “gênero” a uma suposta negação do sexo biológico e às especificidades anatômico-fisiológicas a ele intrínsecas, por isso defende a ideia de “gênero” como “nada”. Por essa linha de raciocínio, trata-se gênero como a negação da anatomia genital, que corrobora a sublimação dos discursos sobre masculinidade e feminilidade que permeiam os corpos humanos.

É importante ressaltar que os estudos de gênero problematizam apontamentos acerca da forma como foram construídos os discursos normativos sobre masculinidade e feminilidade a partir da heteronormatividade. Sob esse prisma, sendo o gênero uma construção social de modelos comportamentais a partir do sexo biológico, forjam-se identidades e funções socialmente atribuídas aos gêneros masculino e feminino, historicamente reiteradas (Louro, 1997). Por conseguinte, enquanto categoria relacional, o conceito de gênero é uma verticalização social historicamente construída com base na diferença biológica (sexual) entre homens e mulheres (Scott, 1995). Chimamanda Adichie (2017, p. 17) destaca que:

Homens e mulheres são diferentes. Temos hormônios em quantidades diferentes, órgãos sexuais diferentes e atributos biológicos diferentes – as mulheres podem ter filhos, os homens não. Os homens têm mais testosterona e em geral são fisicamente mais fortes do que as mulheres. Existem mais mulheres do que homens no mundo – 52% da população mundial é feminina, mas os cargos de poder e prestígio são ocupados pelos homens.

Desta forma, os estudos de gênero não negam os diferentes atributos biológicos, mas questionam a mediação sociocultural historicamente estabelecida pelos arquétipos circunscritos à masculinidade e à feminilidade. Ou seja, um ser humano nasce homem ou mulher (biologicamente) e, a partir dessa constatação, é socializado nos comportamentos tidos como correspondentes ao seu gênero (França, 2014).

Nesse sentido, as discussões referentes a gênero não passam pela “invenção” de um “terceiro sexo” ou de um “cromossomo homossexual”, como afirma Malta em seu pronunciamento. Porém, ao citar o caso de Tiffany, primeira jogadora transgênero da superliga feminina de vôlei do Brasil, caso que teve repercussão nacional no início de 2018, Malta (05 de fevereiro de 2018) trata como “verdade científica” a conjecturada inexistência de pessoas transgêneros:

E aqui me solidarizo com as atletas do voleibol do Brasil que se levantam com um homem que se diz mulher na liga feminina, além da testosterona, isso é biológico, isso é ciência, isso nada tem a ver com discriminação. Aliás, esses esquerdopatas, eles podem falar tudo e defender o que querem porque é direito à liberdade de expressão, mas quando nós defendemos o que acreditamos, a verdade científica como essa, é discriminação. É verdade, os clubes de voleibol feminino precisam fazer pressão na confederação de voleibol porque isso é uma vergonha. [...] um homem com testosterona não pode competir, a musculatura é diferente, o pulmão é diferente.

No trecho supracitado, Malta tenta situar a questão de gênero no contexto de um movimento de setores sociais voltados à esquerda, lugar-comum nos discursos religiosos de cunho conservador que defendem haver uma ação coordenada pelas militâncias de esquerda para viabilizar o declínio da concepção bíblica de família (patriarcal) visando à implementação da “ideologia de gênero” no país. Não obstante, a não-heteronormatividade é colocada como uma antinomia à família tradicional, associada à “normalidade” de uma ordem social de inspiração divina. Nas palavras de Malta (05 de fevereiro de 2018):

Daqui a pouco um homem que se diz mulher vai querer competir no jiu jitsu com as mulheres. Nada contra que se faça uma liga de futebol LGBT para os machos que se sentem fêmea e que se faça uma liga LGBT para as fêmeas que se sentem machos. Estão tentando inverter uma ordem e quem acredita nesta ordem a partir do nascituro, num país majoritariamente cristão, não pode se calar. A minha solidariedade às jogadoras de vôlei, Senador Jorge, um macho cheio de testosterona é diferente, ele está dizendo que ele é mulher, respeita se ele diz que é, mas não é. Deus não criou um terceiro sexo. Uma constituição física absolutamente diferente competindo com as mulheres, já se tornou o maior pontuador da liga feminina, um homem, isso é uma brincadeira de mau gosto e nós vamos nos calar?

Reforçando essa ideia de patologia, o parlamentar utiliza-se de um discurso pretensamente científico, sobre a anatomia muscular e pulmonar,

bem como a constituição hormonal masculina, para argumentar que a jogadora seria um homem. No entanto, o próprio processo de readequação de gênero passa por um amoldamento anatômico e hormonal do corpo ao gênero de identificação. Exames médicos comprovaram que, após a transição, Tiffany apresenta uma estrutura corpórea feminina, para além do órgão genital que define o sexo. Sobre o processo de transição, Varela (2018, s/p) explica que:

Nos transexuais homem-para-mulher, a administração de hormônios induz o crescimento das mamas e padrões mais femininos na distribuição de pelos e de gordura. Os estrogênios são os hormônios de escolha, geralmente associados à progesterona ou a outros hormônios que suprimem a produção de testosterona.

É plausível também, a título de esclarecimento, sublinharmos que nem a orientação sexual nem a identidade de gênero estão direcionadas diretamente com o sexo biológico. O sexo é determinado geneticamente, no caso de seres humanos, pelos cromossomos XX (mulher) e XY (homem). Os comportamentos heteronormativos não são ligados à memória genética por serem discursos sociais sobre masculinidade e feminilidade culturalmente atribuídos aos corpos humanos a partir do sexo biológico (França, 2014 e Santos, 2018). Dessa forma, o conceito de “gênero é uma forma de enfatizar o caráter social e, portanto, histórico, das concepções baseadas nas percepções das diferenças sexuais” (Stearns, 2007, p. 11). Sobre esses padrões de comportamento “naturalizados” pela cultura, Dias (1998, s/p) explica que:

Os padrões de comportamento são instituídos distintamente para homens e mulheres, já vinculados para o estabelecimento de uma sociedade conjugal. Ao homem cabe o espaço público e à mulher, o privado, nos limites da família e do lar. A essa distinção estão associados os papéis ideais: ele provendo a família, e ela cuidando do lar, cada um desempenhando a sua função. Esses estereótipos são impostos desde muito cedo. As meninas são treinadas para o desempenho da função domésti-

ca e recebem de brinquedo bonecas, casinhas e panelinhas. Aos meninos é reservado um mundo exterior, pois brincam com bolas, carrinhos e aviões. Isso enseja a formação de dois mundos: um, de dominação, externo, produtor; o outro, de submissão, interno e reprodutor, levando à geração de um verdadeiro código de honra.

Em outras palavras, ao tratarmos de “gênero”, não nos referimos à genética, mas a uma cultura heteronormativa transmitida aos sujeitos por intermédio de uma educação que nela os insere (França, 2014; 2016). Desse modo, as questões de gênero não dizem respeito a uma ordenação biológica, seja de um “terceiro sexo” ou a uma suposta determinação cromossômica “homossexual”, ou mesmo relacionada à identidade de gênero, já que aspectos culturais não são geneticamente transmissíveis (Santos, 2018). Dito isto, compartilhamos da afirmação de Chimamanda Adichie (2017, p. 56), no ponto em que a autora afirma que “a cultura não faz as pessoas. As pessoas fazem a cultura. Se uma humanidade inteira de mulheres não faz parte da nossa cultura, então temos que mudar nossa cultura”.

Considerações finais

Buscamos, a partir das inferências aqui perpetradas, analisar como a preleção do ex-senador Magno Malta contra a dita “ideologia de gênero” articula elementos de ordem religiosa a uma leitura determinista da anatomia e da fisiologia humanas. Ao partir de um determinismo biológico, o parlamentar apresenta como “verdade científica” concepções acerca da “natureza humana” advindas de sua cosmovisão religiosa. Em sua leitura, ao determinar o sexo biológico, a masculinidade ou a feminilidade do indivíduo já estariam pré-determinadas pela constituição anatômico-fisiológica de seu corpo. Por sua vez, esses caracteres biológicos seriam um demonstrativo de uma pretensa “natureza humana”, cuja heteronormatividade constitui uma forma de hierofania. Dessa forma, Deus, natureza e sociedade são apresentadas como uma tríade, que desconsidera o gênero enquanto expressão da subjetividade humana.

Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejam todos feministas**. Tradução: Christina Baum. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Senado Federal: Brasília, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58p.
- DIAS, Maria Berenice. Homoafetividade e o Direito à Diferença. **Universo Jurídico**, Juiz de Fora, ano XI, s/p, 04 jul. 2005.
- DIAS, Maria Berenice. Separação: culpa ou só desamor. *Revista ADV*”**Seleções Jurídicas**, COAD/Rio de Janeiro, s/v, s/n, p. 43, 1998.
- FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2004.
- FRANÇA, Fabiane Freire. **Representações Sociais de gênero na escola**: diálogo com educadoras. 2014. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2014.
- FRANÇA, Fabiane Freire. **Os estudos de gênero na Educação Básica**: intervenção pedagógica na formação docente. 1.ed. Curitiba: Editora CRV, 2016.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.
- MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. **Psicologia USP**, v. 8, n. 1, p. 63-89, 1997.
- PONCZEK, Roberto Leon. **Deus, ou seja, a natureza**: Spinoza e os novos paradigmas da física. Salvador: EDUFBA, 2009.
- SAMARA, Eni de Mesquita. O que mudou na família brasileira? Da colônia à atualidade. **Psicologia USP**, v. 13, n. 2, p. 27-48, 2002.
- SANTOS, Sandro Prado. **Experiências de pessoas trans- Ensino de Biologia**. Tese (Doutorado em Educação), 2018. 289f. Universidade Federal de Uberlândia, 2018.
- SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.71-99, jul./dez. 1995.
- SENKEVICS, Adriano Souza; POLIDORO, Juliano Zequini. Corpo, gênero e ciência: na interface entre biologia e sociedade. **Revista da Biologia**, v. 9, n. 1, p. 16-21, 2018.
- SOUZA, Sandra Duarte de. “Não à ideologia de gênero!” A produção religiosa da violência de gênero na política brasileira. **Estudos de religião**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 188-204, 2014.

SILVA, Mozart Linhares da. Biopolítica, raça e nação no Brasil (1870-1945). **Cadernos IHU Idéias (UNISINOS)**, São Paulo, v. 13, p. 3-30, 2015.

STEARNS, Peter. **História das relações de gênero**. Tradução de Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2007.

VARELA, Dráuzio. **Transexuais**. Disponível em: <<https://drauziovarella.uol.com.br/drauzio/artigos/transexuais/>> Acesso em: 20 jun. 2018.

Fonte Audiovisual

MALTA, Magno. **Magno Malta afirma que o ano será de enfrentamento à ideologia de gênero**. TV Senado. 05 fev. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5cBUOt8FqXo>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

6. O ÚTERO TEOCRÁTICO: RELIGIOSIDADE E OPRESSÃO EM “O CONTO DA AIA” (1985) DE MARGARET ATWOOD¹

Ana Maria Soares Zukoski
André Eduardo Tardivo

A literatura promove um grande espaço para discussões sobre os mais diversos temas que podem ir desde a construção da identidade de uma nação até as denúncias sociais. Considerando a afirmação de Candido (2011, p. 177), de que “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”, e levando em consideração o seu caráter humanizador, é verificável que um grande número de literatos(as), utilizando-se da escrita, aludiram sobre possíveis tempos futuros, nos quais governos autoritários proclamariam a inferiorização e a privação dos membros dessa sociedade a itens que, contemporaneamente, seriam impossíveis vivermos sem, como os livros, tendo por exemplo a obra distópica “Fahrenheit 451” de Bradbury.

Esse tipo de discussão no âmbito literário é chamado de distopia. De acordo com Moisés (2013, p. 471), o termo utopia surgiu em 1516 a partir da obra homônima de Thomas Morus e caracteriza os não lugares ou lugares que não existem, que se configuram somente como um espaço imaginário no qual o ideal se faz presente. Em contrapartida, o termo distopia “caracteriza-se pela antevisão de um lugar imaginário onde reinaria o caos, a desordem, a anarquia, a tirania” (Moisés, 2013, p. 131). Como exemplos

¹ As discussões apresentadas neste trabalho são um recorte/adaptação do artigo “Bendito seja o fruto” / “Que o Senhor possa abrir”: distopia, religiosidade e repressão em O conto da Aia (1985), de Margaret Atwood”, publicado na Revista **Miguilim**, volume 7, número 1, jan-abr. 2018. Disponível em <<http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MigREN/article/view/1592/1234>>.

de obras distópicas na literatura canônica, podemos elencar “Admirável mundo novo” (1932), de Aldous Huxley, que discorre sobre a reprodução humana por meio de tecnologia e separando os membros da sociedade em castas; “A revolução dos bichos” (1945) e “1984” (1949), de George Orwell, que possui cunho intensamente político e de negação do conhecimento, além de outros assuntos, e “O conto da Aia” (1985), de Margaret Atwood, dotado de caráter feminista que apresenta uma sociedade na qual as mulheres têm papéis sociais pré-definidos segundo com o que podem oferecer a uma sociedade marcadamente masculina e assentada nos pressupostos da religiosidade. Partindo da constante necessidade de revisão do cânone e dos estudos feministas que conseguiram força justamente na época da publicação de “O conto da Aia”, o presente capítulo objetiva discutir os sentidos do uso da religião como recurso de detenção do poder e dominação da mulher no romance de Atwood.

Cristianismo e Patriarcalismo: cúmplices na opressão

Thomas Bonnici apresenta, em seu livro “Teoria e crítica literária feminista: conceitos e tendências” (2007, p. 198), definições acerca de inúmeras noções inerentes aos estudos da crítica feminista. O autor aponta a seguinte definição para o vocábulo patriarcalismo, entendido como sendo o

[...] controle e a **repressão** da mulher pela sociedade masculina e parece constituir a forma histórica mais importante da divisão e **opressão** social. É um vazio conjunto universal de instituições que legitimam e perpetuam o **poder** e a agressão masculina (grifos do autor).

Na definição proposta pelo crítico, percebemos que o patriarcalismo conquistou o subsídio de instituições para conseguir se preservar. Uma dessas instituições, talvez a mais importante devido a sua grande influência, é a instituição religiosa, mais notadamente, o cristianismo.

O cristianismo foi a base para o desenvolvimento, justificação e fortalecimento do patriarcalismo e da cultura que oprime a mulher. Segundo Muraro (1995), o poder, que passou a significar autoritarismo e controle,

é atestado e santificado pelo mito cristão nos dois primeiros capítulos do “Gênese”, visto como o texto-base do patriarcado. Ainda de acordo com a crítica, “o mito judaico-cristão é o mito dos que crêem e dos que não crêem nele, dos antigos e dos modernos, porque o mito não é aquilo que ele diz, mas a estrutura psíquica que ele produz” (Muraro, 1995, p. 70). Desse modo, o mito cristão contido no “Gênese”, que põe a mulher como sendo criada a partir do homem, e como a responsável pela expulsão de ambos do Paraíso, alcançou um efeito psíquico fortíssimo no ideário social, uma vez que, “quando justificada no discurso judaico-cristão do Gênesis, como a maldição bíblica de Eva, indutora de Adão ao pecado, a dominação sobre a mulher aí se associa ao estado de desordem na criação, nisto diferindo da ideologia da naturalização” (Campos, 1992, p. 115). Portanto, o próprio texto bíblico associa a imagem feminina à inferioridade, pois é a mulher que é fraca e por isso comete o pecado, sendo-lhe atribuída totalmente a culpa. Dessa forma, o mito cristão valida a assimilação de uma cultura, baseada nesses princípios, que subjuga e inferioriza a mulher.

Alicerçado nesses princípios da desigualdade e da religião, o patriarcalismo “quer fazer da dominação masculina um fato ‘natural’ e biológico” (Muraro, 1995, p. 61). À vista disso, podemos inferir que a naturalização da dominação masculina viabiliza a ausência de uma justificação científica, devido principalmente ao fator religioso, que lhe atribui o valor dogmático. Ratificando a conjectura do sociólogo francês Pierre Bourdieu, “a força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificação” (Bourdieu, 2015, p. 18). Logo, é possível verificar que o patriarcalismo, mesmo não possuindo explicações fundamentadas, alça o homem a um nível superior ao da mulher, valendo-se da religião como justificativa que, pelo seu caráter dogmático, não é suscetível de questionamentos.

Religiosidade e Opressão em “O conto da Aia”

O romance *corpus* deste trabalho foi publicado na segunda metade do século passado à luz dos movimentos feministas que adquiriram força e viabilizaram discussões acerca do papel da mulher em sociedade. “O conto

da Aia” foi publicado no Brasil pela primeira vez em 1987; todavia ganhou maior destaque a partir de 2017, com o surgimento da série de TV americana que conquistou milhares de pessoas ao redor do mundo e promoveu novas reflexões a respeito da figura feminina.

Concisamente, a obra conta a história de Offred, uma mulher que é separada da filha e do marido para exercer a função de aia nessa nova forma de organização social, por ser uma das poucas mulheres que ainda eram férteis, diante de um quadro de baixos índices de natalidade e de extrema infertilidade. As aias são, nas palavras da própria narradora, “úteros de duas pernas, apenas isso: receptáculos sagrados, cálices ambulantes” (Atwood, 2017, p. 165), ou seja, são mulheres férteis que servem de barriga de aluguel aos Comandantes e suas esposas, essas últimas possuindo idade avançada e sendo inférteis. No decorrer da história, as ações do governo são assentadas na Bíblia, abrangendo inclusive os nomes dos agentes públicos, como os Anjos e os Guardiões da Fé, assim como os estabelecimentos que subsidiam a alimentação do corpo e da alma, a Pães e Peixes e a Escritos da Alma, respectivamente. Uma das epígrafes da obra enfatiza todo o embasamento da escritora para a criação desse futuro distópico, ou seja, a autora respalda-se na passagem do livro do Gênesis (30:3) no qual Raquel, diante da impossibilidade de ser mãe, cede ao marido sua escrava para que ele se deite com Bilha e, assim tenha “filhos por meio dela” (Bíblia, 1998, p. 43).

Neste cenário, as mulheres são separadas em quatro categorias principais, a saber: as Aias que, como já foi dito, são mulheres na condição de barriga de aluguel que servem aos homens poderosos dessa sociedade e que não são bem vistas pelas demais mulheres; as Marthas, mulheres em idade avançada e inférteis que realizam atividades domésticas nas casas dos Comandantes; as Esposas que, como o próprio nome insinua, são as cônjuges dos Comandantes e dispõem de todo o poder dentro de casa, sendo outorgado a elas o controle sobre as Marthas e a Aia que lhe está servindo; e, por fim, as Econoesposas que equivaleriam à soma dos outros três tipos de mulheres e que são dirigidas aos homens menos importantes. Entretanto, embora sejam férteis, essas mulheres, assim como todo o restante da sociedade, desdenham das Aias.

As mulheres são diferenciadas em Gilead por meio de suas vestimentas que são, numa leitura simbólica, indicativas para elucidar os objetivos desta pesquisa. As aias se trajam de vermelho e têm o rosto coberto por uma touca que as impossibilita de enxergar o que acontece ao seu redor e, também, de serem vistas, de modo a evidenciar unicamente a importância do seu corpo para aquela sociedade. Referenciando Chevalier; Gheerbrant (2009, p. 944) “o vermelho-escuro [...] é noturno, fêmeo, secreto e, em última análise, centrípeto; representa [...] o mistério da vida”. Portanto, é possível entender a cor atribuída às aias como uma alusão à menstruação e, conseqüentemente, à fertilidade, esse “mistério da vida”. Contudo, a menarquia é causa de tristeza para essas mulheres, visto que ela é sinônimo do fracasso e de mais um mês de espera pela noite em que novamente deverá se entregar ao casal que espera por uma criança.

Os casos de infertilidade são todos referidos como culpa da mulher, o que evoca a questão religiosa com a culpa recaindo continuamente sobre a mulher, e nunca se levanta a hipótese de que seja o homem o responsável pela baixa de natalidade em Gilead. Nas palavras de Offred, “um homem estéril não existe, não oficialmente. Existem apenas mulheres que são fecundas e mulheres que são estéreis, essa é a lei” (Atwood, 2017, p. 75). Vale acentuar que a lei estabelecida nessa sociedade possuía como base os dogmas religiosos, o que afirma uma vez mais a noção de culpa atribuída somente às mulheres, tendo em vista que “nas culturas patriarcais, as mulheres são associadas à sedução, à traição e ao levar o homem para caminhos que os conduzem à derrota e à morte” (Muraro, 1995, p. 66). Como exemplo máximo, na cultura cristã, Eva levou Adão ao pecado.

Em determinado momento da narrativa (Atwood, 2017, p. 243), fica visível o modo como as mulheres acatam o fardo da culpa pelo insucesso na tentativa de gerar vidas, assimilando à sua natureza o fracasso:

– Talvez ele não possa – diz ela.

Não sei a quem está se referindo. Quer dizer o Comandante ou Deus? Se for Deus, deveria dizer queira. De todo modo, é heresia. São só as

mulheres que não podem, que permanecem teimosamente fechadas, danificadas, defeituosas.

Vê-se na citação acima a maneira como a religiosidade, imposta pela nova forma de organização, estimula a mulher a aceitar que sempre o insucesso na tentativa gestacional é sua responsabilidade e que qualquer outro pensamento sobre a questão ecoaria como heresia, uma vez que o homem é perfeito, igual a Deus, e que o defeito feminino é resultado do pecado que lhe é inerente.

As Marthas, por sua vez, vestem-se de verde, que de acordo com Chevalier e Gheerbrant (2009, p. 938-939), “o verde, valor médio, mediador entre o calor e o frio, o alto e o baixo, equidistante do azul celeste e do vermelho infernal – ambos absolutos e inacessíveis – é uma cor tranquilizadora”. É possível determinar um paralelo com a definição dos teóricos e as personagens, pois as Marthas estão acima das aias, ainda que somente moralmente, e abaixo das esposas que utilizam vestidos azuis, cor que significa “a mais profunda das cores: nele, o olhar mergulha sem encontrar qualquer obstáculo” (Chevalier; Gheerbrant, 2009, p. 107). A partir da simbologia que a cor azul possui, podemos compreender que quando utilizada nas vestimentas das Esposas, reflete o poder de sua posição, sendo das três a cor mais importante. Por outro lado, as Econoesposas usam vestidos que possuem listras vermelhas, verdes e azuis, o que evidencia seu lugar e a sua função na estrutura social de Gilead. É digno notar que, ainda que seja um símbolo vivo da procriação, as Aias são malvistas pelas outras mulheres, como aponta Atwood (2017, p. 18-22):

O rosto dela poderia ser gentil se ela sorrisse. Mas o cenho franzido não é nada pessoal contra mim: é o vestido vermelho que ela desaprova, e o que ele representa. Ela acha que pode ser contagioso, como uma doença ou algum tipo de má sorte (...) Ela não fala comigo, a menos que não possa evitar. Sou uma vergonha para ela; e uma necessidade.

O excerto flagra como as aias são relegadas ao poder das esposas, podendo ser submetidas a agressões físicas caso as mulheres detentoras da

cor azul acreditem ser necessário; todavia, a agressão não pode ocorrer por intermédio de objetos, mas sim com as próprias mãos. Tal ato, na obra, é visto como legítimo, considerando que “existe precedente nas Escrituras determinando isso” (Atwood, 2017, p. 26). À vista disso, é evidente que todas as ações, não apenas por parte do governo, mas também das demais mulheres da sociedade, são pautadas na Bíblia como maneira a validar o mito cristão de mulher como origem do pecado e da desgraça masculina.

Essa estrutura de poder existente dentro da opressão sofrida pelas mulheres também aparece quando a aia consegue engravidar e, durante o parto, torna-se bastante evidente o jogo de poder entre Esposas e Aias (Atwood, 2017, p. 152-153):

Duas outras conduzem Janine ao Banco de Dar à Luz, onde ela senta no mais baixo dos dois assentos. [...] A Esposa do Comandante entra apressada, com sua ridícula camisola branca, as pernas magrelas saindo de baixo dela. [...] Ela sobe rápido no Banco de Dar à Luz, senta-se no assento atrás e acima de Janine, de modo que Janine fica emoldurada por ela: as pernas magras descem pelos dois lados, como os braços de uma cadeira excêntrica.

A citação acima desnuda que, apesar de ser a aia a mulher que engravidou e passou por todas as adversidades da gestação, a posição superior é reservada à esposa que, mesmo inapta a dar à luz, participa do parto, procria a criança metaforicamente. É importante notar que a esposa se encontra literalmente acima da aia, que mesmo sendo a verdadeira responsável pela geração da criança, permanece reduzida a um objeto que acomodou a criança durante nove meses e, depois de concebê-la, não tem mais serventia a essa família. Desse modo, a posição de inferioridade da aia jamais se alterará, mesmo que cumpra o objetivo determinado pelo sistema.

Todas as vezes que as aias se encontram, durante os raros momentos em que estão desacompanhadas na rua, utilizam um cumprimento formal visto como conveniente pelo sistema para estabelecer a comunicação entre elas, de modo a reafirmar sua posição de submissão à Igreja. Destarte, ao proferirem frases como “Bendito é o fruto” e “Que possa o Senhor abrir”,

elas acabam por reproduzir o discurso religioso de que a vontade de Deus deve justapor às delas próprias e que estão constantemente “Sob o Olho Dele”, esse mesmo olho que é o símbolo do governo de Gilead, o que, segundo Chevalier; Gheerbrant (2009, p. 653) “é o símbolo da percepção intelectual”, a qual as mulheres encontravam-se excluídas, pois “o conhecimento era uma tentação. O que vocês desconhecem não pode tentá-las, costumava dizer Tia Lydia”. (Atwood, 2017, p. 233). A negação do conhecimento às mulheres ajudava a manter a continuidade do controle por meio da persuasão, que seria assimilada com o mínimo de resistência.

Assim, o novo pensar da sociedade de Gilead ratifica o ideário de que Deus fez o homem com apetite sexual e a mulher foi feita apenas para saciá-lo, permanecendo excluída de qualquer forma de prazer sexual. Isso é doutrinado às mulheres no Centro Vermelho, quando estão sendo qualificadas para cumprir a função de aias (Atwood, 2017, p. 174):

Homens são máquinas movidas a sexo, dizia Tia Lydia, e não muito mais. Eles querem apenas uma coisa. Vocês têm que aprender a manipulá-los, para o bem de si mesmas. Levá-los pelo nariz para onde quiserem; isso é uma metáfora. É a maneira como funciona a natureza. É o plano de Deus. É a maneira como são as coisas.

O fragmento demonstra que o desejo masculino é algo naturalizado, tendo em vista que Deus fez o homem desse modo e o despertar do desejo masculino é exercido pelo sexo oposto; e qualquer investida do homem em ter relações com a mulher, mesmo que sem consentimento, é culpa dela, pois o prelúdio de todo e qualquer ato sexual provém das características naturais da fêmea. É por esse motivo que as mulheres necessitam aprender a manobrar os homens. No caso das aias, a manipulação compreenderia em não ceder a outros homens que não fosse o Comandante, e mesmo ao Comandante somente durante a Cerimônia, pois o ato sexual para elas era o “plano de Deus” para repovoar Gilead.

O enraizamento da nova doutrina é tão vigoroso que a narradora nem mesmo revela-nos o seu verdadeiro nome, meramente afirma que seu

novo nome fora criado de acordo com o Comandante a quem está servindo, isto é, Offred é composto da preposição em inglês “of” que determina posse, e Fred, o nome do Comandante com quem se deita na esperança de engravidar. Portanto, evidencia-se que a mulher revoga a sua própria identidade em decorrência do outro, inclusive em questões relevantes, como o nome, pois a partir do momento em que seu nome original é anulado e outro lhe é dado, é como se sua identidade fosse anulada e uma nova assumisse o lugar.

Entretanto, é sabido que as questões inerentes à identidade são complexas, e isso fica em destaque na personagem que “guarda” seu nome verdadeiro como um modo de manter-se lúcida, na expectativa de sair de Gilead e poder retornar a ser quem ela era. O novo nome imposto denota uma inteira subserviência ao poder masculino, considerando que seu novo nome se resume a um aviso de pertencimento: “Do Fred”.

Consoante a Bonnici (2007, p. 192) “a objetificação [...] é a maneira pela qual indivíduos ou grupos de indivíduos tratam os outros como objetos. [...] o homem e seu discurso se petrificam como sujeitos, enquanto a mulher e seu discurso são reduzidos a objetos”. É a essa situação que as aias são reduzidas, sendo diminuídas a meros “úteros ambulantes”, por meio do discurso religioso que era a coluna do novo regime político em Gilead, apreendidos pelas demais classes de homens e de mulheres. Em destaque, três trechos exemplares (Atwood, 2017):

Comida saudável. Vocês têm que ingerir suas vitaminas e minerais, dizia Tia Lydia recatadamente. Têm de ser receptáculos dignos, adequados (p. 81). (...) Somos receptáculos, somente as entranhas de nossos corpos é que são consideradas importantes. O exterior pode se tornar duro e enrugado, pouco lhes importa, como a casca de uma noz (p. 118) (...) Minha presença aqui é ilegal. É proibido para nós estarmos sozinhas com os Comandantes. Somos para fins de procriação [...] somos úteros de duas pernas, apenas isso: receptáculos sagrados, cálices ambulantes (p. 165).

De acordo com os excertos, é possível denotar que a objetificação está presente no discurso das formadoras, as Tias, que ao longo da formação por

elas ministradas às mulheres que se tornariam aias, esse discurso cumpre a função de garantir que a assimilação aconteça de forma efetiva.

Mesmo que toda a sociedade se submeta à doutrinação religiosa, são somente os homens de poder que possuem acesso à Bíblia, que é vista nessa sociedade como uma espécie de constituição que comanda todas as ações e modelo de comportamentos da vida em sociedade. Como ressalta Atwood (2017, p. 107):

Ele dá um aceno de cabeça, na direção geral de Serena Joy, que não dá um pio. Atravessa a sala até a grande cadeira de couro, reservada para ele, tira a chave do bolso, manuseia desajeitadamente a caixa revestida de couro, toda guarnecida de latão, que fica na mesa ao lado da cadeira. Insete a chave, abre a caixa, tira a Bíblia, um exemplar comum, de capa preta e com as páginas de bordas douradas. A Bíblia é mantida trancada, da mesma maneira como as pessoas antigamente trancavam o chá, para que os criados não o roubassem. É um instrumento incendiário: quem sabe o que faríamos com ela, se puséssemos nossas mãos nela? Podemos ouvi-la lida em voz alta, por ele, mas não podemos ler.

Posto isso, as mulheres não tinham acesso a Bíblia e a nenhum tipo de leitura, pois de acordo com Aragon *apud* Burlamaque (2011, p. 173), a leitura era considerada como uma prática assustadoramente perigosa, chegando a ser análoga com a serpente do Jardim do Éden, uma vez que o livro pode encorajar nas leitoras o pecado de morder a maçã do conhecimento. Como já foi abordado, o conhecimento precisava estar limitado aos homens de poder, ficando fora do reduzido domínio das mulheres. Essa restrição é consoante ao modelo patriarcal, no qual “uma identidade masculina [é] baseada na maior capacidade intelectual dos machos” (Muraro, 1995, p. 66). Isto é, somente os homens possuíam capacidade intelectual para estabelecerem contato com os livros sem se deixarem ser “mordidos” pelo conhecimento.

Durante a transição, é identificável como as novas leis são discriminatórias em relação às mulheres, de modo a torná-las inteiramente dependentes. Esses trechos (Atwood, 2017) revelam:

[...] Todos nós levantamos o olhar para ele, desligamos nossas máquinas. Devia haver oito ou dez de nós na sala.

Eu sinto muito, disse ele, mas é a lei. Eu realmente sinto muito.

Por quê?, perguntou alguém.

Vou ter que dispensar vocês, disse ele, é a lei, tenho que cumprir. Tenho que dispensar todas vocês. [...]

Estamos sendo demitidas? Perguntei. Eu me levantei. Mas por quê?!

Não demitidas, disse ele. Dispensadas. Não podem trabalhar mais aqui, é a lei. (p. 211).

[...] Eles congelaram as contas, disse ela. A minha também. A da cooperativa também. Qualquer conta com um F em vez de um M. [...]

Mulheres não podem mais possuir bens, disse ela. É uma nova lei. [...]

Luke pode usar a sua Compuconta para você, disse ela. Vão transferir seu número para ele, ou pelo menos é o que dizem. Marido ou parente mais próximo do sexo masculino. (p. 213-214).

O novo regime trouxe à voga os padrões usados nas sociedades patriarcais limitando as mulheres ao ambiente doméstico, pois a lei não permitia que elas trabalhassem fora de casa, assim como perderam o comando sobre o próprio dinheiro, que passaria a ser controlado pelo marido ou por algum parente do sexo masculino. De acordo com Muraro, “a partir da dominação econômica exercida sobre ela [...] a mulher introjeta a sua inferioridade. E esta introjeção de inferioridade se traduz em dependência psicológica” (Muraro, 1995, p. 67). Desse modo, o primeiro passo dado para que o novo regime atingisse o sucesso na sua instituição foi deixar as mulheres dependentes economicamente, para que assim pudessem internalizar que eram inferiores e, desse modo, acolher sem reflexão o novo ideário, no qual seria submissa e reduzida à função de reprodutora.

A obra encerra-se com um capítulo nomeado “Notas Históricas”, que aparece sob a forma de transcrição de uma palestra que ocorre muito tempo depois de a história ter sido contada por Offred. No simpósio, a narrativa é realizada pela voz masculina de Pieixoto. O discurso do professor aparenta ser uma espécie de validação da história, como se a voz da mulher

não fosse capaz de legitimar as ações do governo gileadeano, como podemos verificar no fragmento abaixo (Atwood, 2017, p. 353-355):

Este objeto – eu hesito em usar a palavra *documento* – foi escavado no sítio arqueológico do que um dia foi a cidade Bangor [...] A voz é de uma mulher e, de acordo com nossos especialistas em impressão de voz, é a mesma em todas elas. [...] Supondo, então que as fitas sejam genuínas, que dizer da natureza do relato em si? (grifo da autora).

Vê-se que o próprio professor tem ressalvas, ao evitar atribuir o *status* de documento às gravações, pelo fato de serem de autoria de uma mulher e por causa do conteúdo gravado. De certa maneira, é somente com o discurso científico do professor homem, que os fatos narrados por Offred passaram a possuir credibilidade, como é o caso do uso das mulheres para mera reprodução e a estrutura patriarcal do regime (Atwood, 2017, trechos):

A necessidade do que eu poderia chamar de serviços de reprodução humana já era reconhecida no período pré-Gilead, no qual estava sendo atendida inadequadamente por “inseminação artificial”, “clínicas de fertilidade”, e pelo uso de “mães de aluguel” [...] Gilead tornou ilegais as duas primeiras opções, considerando-as irreligiosas, mas legitimou e executou a terceira, que era considerada como tendo precedentes bíblicos (p. 358).

[...] Como ouvimos no debate sobre o tema por especialistas, ontem à tarde, Gilead era [...] inquestionavelmente patriarcal na forma (p. 361-362).

Como o excerto flagra, a voz masculina provida de uma cientificidade, eleva a narração de Offred ao nível do crível. Mesmo fazendo-se presente ao longo de toda a obra, a questão da religiosidade atrelada à estrutura patriarcal, só adquire credibilidade no último capítulo que, por meio da presença da voz masculina valida a voz feminina de Offred.

Considerações finais

Com o desenvolvimento das análises interpretativas do “O conto da Aia”, escrito por Margaret Atwood, foi possível verificar como essa obra distópica trouxe à baila questões extremamente contemporâneas sobre poder, religião e dominação masculina. Percebeu-se que, durante todo o romance, a protagonista, ao relatar os fatos, preocupava-se em evidenciar o modo como o governo agia. Ou seja, por meio da religião, utilizando do expediente bíblico, atribuía às mulheres o arquétipo feminino sustentado no livro do “Gênese”, qual seja, o da mulher como causa do pecado e inferior ao homem. Desse modo, as ações realizadas pelo novo regime tinham amparo no campo religioso, e por ter seus pilares centrados na religiosidade, acabava por reproduzir os padrões do patriarcalismo que possuía como fontes esses mesmos pressupostos religiosos.

Constatamos também que, mesmo tratando-se de uma obra que aborda as questões femininas com caráter de crítica, ao concluir a obra, a autora utiliza-se de um personagem homem para legitimar a voz da protagonista. Contudo, não há como limitar até que ponto tal fato foi uma tática da autora, como uma dura crítica, ou uma integração aos modelos da sociedade.

Referências

ATWOOD, Margaret Eleanor. **O conto da Aia**. Tradução de Ana Deiró. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.

BÍBLIA SAGRADA. Tradução de Ivo Storniolo e Euclides Martins Balancin. São Paulo: Paulus, 1998. 1631 p. Velho Testamento e Novo Testamento.

BONNICI, Thomas. **Teoria e Crítica Literária Feminista**: conceitos e tendências. Maringá: Eduem, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand. 2015.

BURLAMAQUE, Fabiane Verardi. “No Baile Acadiano” e os reflexos da leitora Kate Chopin. In: VIEGAS-FARIA, B.; CARDOSO, Betina Mariante; BROSE, E. R. Z. (Orgs.).

Kate Chopin: contos traduzidos e comentados – estudos literários e humanidades médicas. 1 ed. Porto Alegre: Casa Editorial Luminara, 2011. p.171-176.

CAMPOS, Maria Consuelo Cunha. Gênero. In: JOBIM, José Luís (Org.). **Palavras de crítica**. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011. p.171-194.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos** (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números). 24.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. 12.ed. rev., ampl. e atual. São Paulo: Cultrix, 2013.

MURARO, Rose Marie. **A mulher no terceiro milênio**. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos. 1995.

7. A LITERATURA DE MINORIA COMO ESTRATÉGIA PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA PROPOSTA A PARTIR DE SOLAR STORMS, DE LINDA HOGAN

Mayara Carrobrez
Alba Krishna Topan Feldman

A noção humana do que vem a ser a natureza perpassa, muitas vezes, pela representação dos valores ambientais veiculados pela mídia, ou então, no próprio contato com a terra. E, muitas vezes, tais noções são reproduzidas através das ambições humanas em explorá-las. Sendo assim, “a ciência moderna nasceu da esmagadora ambição de conquistar a Natureza e subordiná-la às necessidades humanas” (Bauman, 2001, p. 48).

A natureza compõe o Planeta Terra, juntamente com os animais não-humanos e os minerais, há muito mais tempo do que o ser humano, o que poderia significar relação na qual o respeito e a preservação prevaleceriam. A integração com a natureza, percebida como o meio fértil que possibilitava a vida, é uma característica dos povos que habitaram a Terra antes do advento das ações imperialistas, do capitalismo e, em última instância, da modernidade líquida (Bauman, 2001).

O tratamento conferido à natureza tem seguido a orientação de explorá-la de forma compulsiva e inconsequente. O esgotamento dos recursos já não é mais um temor para o próximo milênio, mas bate à nossa porta a cada árvore cortada. As ações dos seres humanos, no que diz respeito à exploração e desrespeito àquilo que nos mantém vivos, têm sido questionadas pelos grupos que nadam contra a corrente exploratória. Nesse contexto de caos ambiental no qual vivemos, pode-se questionar qual seria o papel da literatura. Concordamos com Soares (2009, p.1) quando afirma que:

a princípio pode parecer que literatura nada tenha a ver com ecologia. Primeiro, porque se voltaram durante muito tempo e, ainda hoje, se voltam os estudos ecológicos, não raramente, apenas para o registro ambiental sem considerarem que as relações entre os seres humanos e o meio ambiente envolvem, necessariamente, as relações sociais e a construção das subjetividades.

Corroborando essa ideia, Glotfelty (1996, p. 19) expressa que “a literatura não flutua acima do mundo material em algum éter estético, mas tem um papel num sistema global imensamente complexo, no qual energia, matéria e ideias interagem”. Isso pode ser entendido, por exemplo, no encontro da literatura com a natureza, ou na representação da natureza nos mais diversos gêneros literários. Em “O velho e o mar” (2013) de Hemingway, a simbiose homem e natureza é fundamental para o desenvolvimento da trama e evidencia a ideia de que o homem necessita da natureza para sobreviver.

Sendo assim, objetivamos, com esse capítulo, demonstrar como a literatura, vista sob o viés da Ecocrítica e do Ecofeminismo, surge como uma oportunidade para se trabalhar Educação Ambiental, tendo em vista que a narrativa escolhida se situa num meio de conflito ambiental que pode suscitar várias reflexões. Nesse sentido, cabe aqui ressaltar que acreditamos na função humanizadora da literatura proposta por Antônio Candido (2011) e vemos que esta possibilita a reflexão e a imersão no ambiente narrado.

Solar Storms

Linda Hogan é uma autora estadunidense de origem indígena (Chickasaw) cuja produção literária centra-se em temáticas sobre ancestralidade indígena, meio ambiente e a relação da natureza com os seres humanos. É graduada e mestre em letras pela *University of Colorado*. Sua obra engloba romances, ensaios, poemas e textos críticos e seu trabalho ambiental é amplamente reconhecido nos Estados Unidos e no Canadá.

Publicado em 1995 pela autora Linda Hogan, o romance *Solar Storms* trata da história de Angel, uma adolescente mestiça que, após viver 16 anos em orfanatos, retorna à sua terra natal, a comunidade *Adam's Rib*, para restaurar os laços familiares e buscar pela sua identidade. Ao retornar, Angel depara-se não somente com a conexão com seus ancestrais, como também com uma estreita ligação com a natureza, em especial, o elemento água.

Angel é fruto da violência sexual ocorrida com sua mãe, Hannah, quando tinha apenas dez anos, o que caracteriza o profundo trauma e desencontro das personagens, mãe e filha. Todavia, ainda que privada da convivência com a mãe, Angel, ao chegar em *Adam's Rib*, estreita os laços com sua tataravó, Dora Rouge: “nós respiramos juntas da mesma forma que os lobos fazem com seus amigos e parentes, a maneira como eles nutrem as relações através da respiração”¹ (Hogan, 1995, p. 45).

A autora, como estratégia literária, utiliza da imagem da água para ilustrar a relação intensa de Angel com suas matriarcas: Agnes, Bush e Dora Rouge: “eu era água caindo em um lago e essas mulheres eram aquele lago”² (Hogan, 1995, p. 55). Juntamente com elas, Angel viaja para a terra de *Fat Eaters*, uma aldeia próxima, onde ocorrerá um conflito que marcará Angel e que será mostrado ao longo do texto (Hogan, 1995, p.138)³.

No começo, senti empolgação com a nossa jornada. Nós estávamos indo. Quatro mulheres, cada uma de nós com uma missão. Eu ia conhecer minha mãe, que morava perto de *Fat Eaters*, Bush iria ver o que

¹ *We would breathe together the way wolves do with their kith and kin, the way they nurture relations by breathing* (Hogan,1995, p. 45).

² *I was water falling into a lake and these women were that lake* (Hogan, 1995, p. 55).

³ *As winter continued to slip away around us, I watched a small island Of ice move down the river. At first I felt excitement about our journey. We were going. Four women, each of us a mission. I was going to know my mother, who lived near the Fat Eaters. Bush was going to see what was happening to the water, to see if what the two men had said was true, to help the people. Dora Rouge was going, first, after plants that were helpful to the people, and then, to die in her ancestral homeland. It was Agnes whose task was going to be the hardest. She was going to deliver her mother to the place and grieve* (Hogan, 1995, p.138).

estava acontecendo com a água, para ter certeza de que o que os dois homens disseram era verdade, para ajudar as pessoas. Dora Rouge estava indo em primeiro lugar, atrás de plantas que eram úteis para o povo e, depois, para morrer em sua terra natal. Era de Agnes a tarefa mais difícil: ela ia entregar sua mãe para o lugar e sofrer.

Durante a viagem, a narrativa de Angel é interrompida pelas memórias de suas ancestrais, que contam a ela histórias de seus traumas e das violências sofridas por aquela terra. Nesse excerto, Dora Rouge revive momentos, como quando os agentes dos povos indígenas a buscaram para ir à escola, onde crianças indígenas eram obrigadas a aprender as coisas dos homens brancos e abrir mão de sua própria cultura – fato histórico traumático conhecido pelo nome de *Boarding Schools* (EUA) e *Residential Schools* (Canadá). Conforme Hogan, 1995, p. 167:

Eles me assustaram até a morte. Seus olhos eram tão azuis, eu pensei que eles eram espíritos malignos. Eles eram altos também, mais do que qualquer homem que eu já vi. Eu espreitei. Eu corri. Eu senti as moitas agarrando minha saia. Certa vez, quando olhei para trás, caí sobre uma pedra. Eu sabia que minha perna estava quebrada. [...] Eu rastejei para casa, chorando. Chorei todo o caminho⁴.

A narrativa é permeada pelo trauma das pessoas, da terra, da história, revivido pelas memórias do colonialismo sempre presente, e por meio destas, os traumas permanecem. A esse processo podemos chamar de trauma transgeracional, “a ideia de que, se o trauma numa população não é tratado, as consequências são passadas para as gerações subsequentes, tornando-se cada vez mais graves”⁵ (Vernon, 2012, p. 35).

⁴ *They scared me to death. Their eyes were so blue, I thought they were evil spirits. They were tall, too, more than any men I'd ever seen. I scaped. I ran. I felt the thickets grabbing at my skirt. Once, when I looked back, I fell over a rock. I knew my leg was broken. [...] I crawled home, crying. I cried all the way* (Hogan, 1995, p. 167).

⁵ *The idea that if trauma among a population is not addressed, the consequences can continue into subsequent generations, becoming more severe with each passing* (Vernon, 2012, p. 35).

Além disso, *Solar Storms* ilustra a relação de Angel com a natureza, contemplando as plantas, os animais e, principalmente a água, com quem a protagonista mantém uma forte ligação. É a partir do seu contato com o meio ambiente que Angel encontra as raízes para a reconexão com suas origens tribais. O corpo de Angel, repleto de cicatrizes deixadas por sua mãe biológica, Hannah, representa, de certa forma, os danos sofridos por aquela terra, demonstrando um olhar geográfico de Hogan, que conecta a terra e o espaço ao princípio feminino, uma vez que, pelo viés ecofeminista, tanto a natureza quanto as mulheres têm seus corpos violentados e explorados.

Do mesmo modo que a natureza, quando explorada ou desrespeitada, reage pelo desequilíbrio, Hannah, a mãe de Angel, atacava a filha quando estava em estado de desequilíbrio causado pelos homens brancos que a abusaram e torturaram. Essa conexão proposta por Hogan entre o corpo feminino, a natureza e suas reações, quando guiada pelos pressupostos ecofeministas, permite uma compreensão mais ampla dos temas abordados na obra.

O ativismo político da protagonista da obra, aos poucos, se revela e se intensifica. Suas estratégias de resistência demonstram que Angel está disposta a lutar por sua terra e por sua cura.

A viagem realizada por Angel, que tem como finalidade encontrar sua mãe Hannah, é outro evento traumático. Posteriormente, Angel, ao estabilizar-se e perceber sua inegável ligação com a terra, se vê diante de um conflito ambiental: a construção da usina *James Bay*⁶. Dessa forma, Hogan se utilizou de um acontecimento histórico para ilustrar seu ativismo político, o que também ocorre em outros romances, como *Mean Spirit* (HOGAN, 1990) e *Power* (HOGAN, 1999) e *People of the Whale* (2009). Depois de compreender o projeto, Angel luta contra a construção da usina, por saber que tal acontecimento seria devastador para a comunidade de *Fat Eaters*, não somente aos indígenas, mas aos animais, às plantas, às pessoas,

⁶ Em 1971, a Hydro-Québec e o governo de Québec deram início ao projeto que resultou na construção de oito estações geradoras de energia, que causaram danos ambientais principalmente nas terras indígenas.

ou seja, mais uma destruição estava a caminho, mais um trauma, e diante disso, complementando a construção de sua identidade, ela se vê indissociável da terra.

A escrita de Hogan apresenta singularidades, tons poéticos e atravessa a subjetividade da autora. Hogan incorpora elementos políticos em suas narrativas, afirmando sua postura de resistência enquanto mulher indígena. O meio ambiente protagoniza sua vida e permeia suas obras, que atuam como veículo para trazer à tona a urgência das questões ambientais.

No fluxo das sutilezas de *Solar Storms*, fica evidente a conexão entre a terra, a água, os animais e toda a ecossfera, levando o(a) leitor(a) à reflexão sobre a maneira como se tem enxergado a natureza, por meio da forma como as personagens se veem: não hierárquica com o meio ambiente. Hogan também manifesta como essa possível “memória” de uma conexão com a terra é ignorada pelo colonizador.

Solar Storms diz respeito a uma narrativa do coletivo, e não individual, apesar do protagonismo de Angel. É na ênfase ao coletivo que reside a particularidade do romance indígena, diferentemente da epopeia burguesa outrora mencionada por Lukács (2000) ao dissertar sobre a gênese do gênero romanesco. O ciclo traumático é uma consequência do colonialismo. Os corpos são repletos de memórias na pele, como Loretta, uma das avós de Angel, que carregava um cheiro de cianeto advindo do consumo das carcaças dos animais, envenenados pelos brancos. Como pontua Hogan, a escassez de recursos resultava em abusos da terra e também das mulheres. O cianeto que exala de Loretta é a marca simbólica do sofrimento daquele povo, cuja invasão do corpo entra pela pele, e vai muito mais profundamente...

Ecocrítica e ecofeminismo

Tendo em vista que a literatura não se limita a cristalizar suas teorias e abordagens, mas compactua e permite um florescimento da renovação constante dos olhares, os modos de fazer e de percebê-la dançam e deslocam as margens para possibilidades outrora inimagináveis.

Assim, a Ecocrítica, que para muitos ávidos leitores e leitoras ainda é desconhecida, timidamente tem conquistado seu espaço dentro da crítica literária. Ainda que possa ser traduzida como “uma modalidade de análise confessadamente política”, como aponta Garrard (2006, p. 14), sua relevância ainda não alcançou lugar de destaque nos aportes teóricos da academia, como a crítica sociológica ou feminista, que congregam dos pressupostos políticos.

Conforme afirma Rueckert (1978), um dos criadores da linha teórica, a Ecocrítica é “a aplicação da ecologia e dos conceitos ecológicos ao estudo da literatura”⁷, que ressalta sua constituição interdisciplinar ao dialogar com outras epistemologias. Para Glotfelty e Fromm (1996, p. 19) “ecocrítica é o estudo da relação entre literatura e o meio ambiente”⁸. As definições, ainda que constituídas por poucas palavras, sugerem uma amplitude e grandeza como é a própria ecossfera, que protagoniza as análises Ecocríticas. Neste contexto interpretativo, os olhares dispostos a utilizar das lentes Ecocríticas precisam estar atentos para problematizar como a natureza tem sido representada e se há um espaço para ela na literatura.

Ainda que algumas narrativas não sejam compostas por algum tipo de denúncia ambiental, como é o caso de *Solar Storms*, muitos romances, ao longo dos séculos, destacaram a natureza de certa forma, e por meio da releitura, como estratégia pós-colonial (Bonnici, 2009). Podemos captar os elementos estéticos e éticos, assim como as relações de poder que surgem, se observadas sob novas perspectivas, sendo que uma dessas novas formas de análises é o viés ecocrítico.

O Ecofeminismo, “um termo novo para um saber antigo” (Mies; Shiva, 1993, p.24), surgiu na década de 1970, popularizando-se através dos movimentos sociais, protestos em defesa do meio ambiente, dentre outros; entretanto, um evento pode ser considerado um marco para um possível começo, como ressaltam as autoras:

⁷ “*The application of ecology and ecological concepts to the study of literature*” – tradução nossa.

⁸ *Ecocriticism is the study of relationship between literature and the physical Environment* - idem

O derrame em Three Miles Island mobilizou um grande número de mulheres nos Estados Unidos da América a reunirem-se na primeira conferência feminina 'As Mulheres e a Vida na Terra'. Uma conferência sobre o Ecofeminismo na década de 80 – em março de 1980, em Amherst. Nesta conferência foram exploradas as ligações entre as feministas, a militarização, a cura e a ecologia.

O Ecofeminismo consiste na relação entre as mulheres, as demais espécies e a natureza, uma vez que todos foram e são ameaçados pela violência patriarcal que extermina espécies, violenta mulheres e destrói o meio ambiente. "A agressão dos guerreiros empresariais e militares contra o ambiente foi sentida como uma agressão física contra o corpo feminino" (Mies; Shiva, 1993, p.25). As ecofeministas, da mesma forma, veem a natureza como uma extensão de seus corpos, igualmente violentada, desrespeitada e ameaçada. Todavia, faz-se necessário destacar que há duas possibilidades interpretativas para se pensar o Ecofeminismo: por meio do viés político e do espiritual (Mies; Shiva, 1993, p. 28).

O termo espiritual é ambíguo com significados diferentes para as diferentes pessoas. Para algumas, significa uma espécie de religião, embora não baseada na continuação das religiões patriarcais monoteístas do Cristianismo, do Judaísmo ou do Islamismo, todas elas discutivelmente hostis às mulheres e à natureza em face de suas tradições bélicas básicas. Por isso, tentaram reviver uma religião baseada numa Deusa; a espiritualidade foi definida como a Deusa.

Podemos exemplificar o Ecofeminismo numa perspectiva espiritual por meio das religiões neopagãs que têm ganhado adeptas justamente por promover um culto centrado nas mulheres, na sacralização do feminino e na adoração à figura de uma Deusa materna em oposição ao Deus macho patriarcal e destruidor.

Para Warren (1996, p. 4), o Ecofeminismo está ligado à compreensão das opressões no sentido de voltar-se exclusivamente para as mulheres em conjunto com a natureza, mas não contempla os animais. A autora ilustra que

Assim como não há um feminismo, não há um Ecofeminismo ou uma filosofia ecofeministas. O feminismo ecológico tem suas raízes na grande variedade de feminismos. [...] O que distingue o Ecofeminismo é a insistência que a natureza não humana e o naturismo (a dominação injustificável da natureza) são questões feministas⁹.

Por outro lado, para Gaard (1993, p. 1), o Ecofeminismo tem abrangência maior, pois enxerga os animais como seres tão oprimidos quanto as mulheres, fazendo parte da dominação sofrida pela natureza.

O Ecofeminismo é uma teoria que evoluiu de vários campos de investigação feminista e do ativismo: movimentos pela paz, movimentos trabalhistas, cuidados com a saúde da mulher e os movimentos de libertação anti-nuclear, ambiental e animal. Com base nas ideias da ecologia, do feminismo e do socialismo, a premissa básica do Ecofeminismo é que a ideologia que autoriza opressões como as de raça, classe, gênero, sexualidade, habilidades físicas e espécies, é a mesma ideologia que sanciona a opressão da natureza¹⁰.

Apesar da fértil contribuição de Warren para o Ecofeminismo e para essa pesquisa, no sentido de problematizar as questões de gênero com a natureza, a teoria de Gaard sustenta aquilo que se revela uma lacuna na teoria de Warren: a representação dos animais. Em *Solar Storms*, a protagonista Angel se sente profundamente incomodada com uma espécie de tortura que ocorre com os peixes, além de pensar nos animais quando tem

⁹ *Just as there is not one feminism, there is not one ecofeminism or one ecofeminist philosophy. Ecological feminism has roots in the wide variety of feminisms [...] What makes ecofeminism distinct is its insistence that nonhuman nature and naturism (the unjustified domination of nature) are feminists' issues. Ecofeminist philosophy extends familiar critiques of social isms of domination (sexism, racism, classism, heterosexism, ageism, anti-Semitism) to nature (naturism). For ecofeminism, nature is a feminist issue*

¹⁰ *Ecofeminism is a theory that has evolved from various fields of feminist inquiry and activism: peace movements, labor movements, women's health care, and the anti-nuclear, environmental, and animal liberation movements. Drawing on the insights of ecology, feminism, and socialism, ecofeminism's basic premise is that the ideology which authorizes oppressions such as those based on race, class, gender, sexuality, physical abilities, and species is the same ideology which sanctions the oppression of nature.*

contato com o projeto *James Bay*, que não só prejudica os povos indígenas da região como os animais.

A Ecocrítica ainda é um campo do saber desconhecido para muitas pessoas. Consequentemente, poucas pesquisas acadêmicas têm sido direcionadas para essa forma de problematização, refletindo, assim, na escassez de referências, principalmente no que tange a materiais bibliográficos traduzidos para o português, o que justifica nossa escolha teórico-metodológica em compor a pesquisa pelo viés ecocrítico. Além do mais, direcionar a análise para os pressupostos ecológicos possibilita mais atenção a essas temáticas, problematizações que são urgentes no momento histórico que estamos vivendo, cercado por uma série de retrocessos dentro daquilo que podemos chamar de medidas para preservação do meio ambiente. Nessa perspectiva, Di Ciommo (1999, p. 16) ressalta:

uma característica do nosso tempo é o fato de estarmos enfrentando problemas que se entrelaçam numa complexa rede de relações sociais e ecológicas. Sofremos a ameaça de esgotamento de recursos naturais [...] O ecossistema mundial e a evolução da vida correm o perigo de um desastre ecológico em larga escala, ao mesmo tempo em que a tecnologia industrial contribui para a deterioração do meio ambiente natural do qual dependemos.

É nessa perspectiva que se pode entender que uma pesquisa com o arcabouço teórico fundamentado na Ecocrítica se faz necessária, pois, além de ilustrar como a literatura pode surpreender, é um convite para a interdisciplinaridade, para se pensar literatura, enriquecendo as problematizações. Vale ressaltar que as ideias ecocríticas reforçam o caráter político da literatura, que pode ser utilizada como instrumento de ativismo e denúncia.

Outro aspecto que justifica esse trabalho é que, ao congregarmos com a interdisciplinaridade, o texto literário pode servir como aporte para se trabalhar Ecocrítica no ensino de literatura no âmbito da Educação Básica, agregando outras áreas do conhecimento, sejam elas das ciências humanas

ou não. Desse modo, se oferece um panorama que suscita a interligação com as outras áreas, demonstrando ao alunado os atravessamentos possíveis entre a produção dos conhecimentos.

Justifica-se a necessidade de se trabalhar com o Ecofeminismo primeiramente por tal teoria possibilitar um maior entendimento das narrativas elencadas, considerando que a mulher e a natureza são elementos não só constituintes da narrativa de *Solar Storms*, mas são elementos essenciais, que vão além do escopo ficcional, e entram em discussões ecológicas, tanto do ponto de vista espiritual quanto cultural e científico. Não obstante, o Ecofeminismo permite compreender a relação das personagens femininas com a natureza, seu respeito pelos animais, seu sentimento de *pertencimento* à natureza, e não o contrário. Os princípios Ecofeministas estão explicitamente ilustrados nas obras, nas quais as personagens percebem a si mesmas como uma parte de um todo, da ecossfera, dando ênfase também aos animais não humanos.

A natureza, vista como instrumento útil e inesgotável que tudo dá e que deve ter seus recursos esgotados, pois existe exclusivamente para uso do ser humano, é problematizada por Gaard. A autora (2011, p. 207) mostra como certas instituições reforçaram essa ideia ao longo dos anos, como o cristianismo com a Bíblia e, especificamente, o livro do Gênesis, como outras passagens que registram que Deus colocou a natureza à disposição do homem.

A retórica e a instituição do cristianismo, juntamente com os impulsos imperialistas de Estados-Nação militarizados, têm sido usadas por quase dois mil anos para retratar a heterossexualidade, o sexismo, o racismo, o classismo e a opressão do mundo natural como divinamente ordenado.

Em seu artigo *Ecofeminism and Native American Cultures: Pushing the Limits of Cultural Imperialism*, Gaard (1993) reconhece seu local de fala enquanto feminista branca, além de ressaltar que as feministas brancas e

acadêmicas tentam criar uma teoria que englobe todas as classes e raças, e que essas questões não podem se dar por “resolvidas”.

Educação ambiental e literatura: possibilidades a partir de *Solar Storms* (1995)

Com base nas disposições da Constituição Federativa da República do Brasil, com a garantia de direitos aos(as) cidadãos(as) e em seus desdobramentos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1997, o MEC lança dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os Temas Transversais, dos quais o Meio Ambiente faz parte, de forma transdisciplinar (Brasil, 1997). Assim, Educação Ambiental sai apenas das aulas de ciências e seus desdobramentos, como química e física, e passa a ter possibilidade de abordagem em todas as disciplinas.

O livro *Solar Storms* é escrito em língua inglesa e, de início, já pode ser objeto da disciplina de Língua Inglesa. Portanto, sua transdisciplinaridade já está na forma de sua apresentação. Aspectos geográficos como a localização da narrativa, a barragem de *James Bay*, entre outros, podem ser trabalhados em Geografia. A questão das sociedades e culturas indígenas pode ser abordada em História, Sociologia, Religião, entre outras disciplinas. Da mesma forma, resultados decorrentes da interpretação da obra podem se tornar produtos de artes ou escritos em língua inglesa e portuguesa.

Apesar de ainda não contar com uma tradução para o português, *Solar Storms* é tema de alguns trabalhos acadêmicos escritos na língua portuguesa, que possibilitam a compreensão da narrativa e abrem portas para a interpretação da obra. Além disso, pode despertar a curiosidade para que os leitores e leitoras busquem narrativas de autores(as) indígenas brasileiros(as), como Daniel Munduruku, Graça Graúna, Eliane Potiguara, entre outras.

Além disso, a literatura é um poderoso instrumento educador, para além da sala de aula e do entretenimento. Deparar-se com uma narrativa que apresenta consequências da exploração ambiental pode levar o(a)

leitor(a) a reflexões inesperadas, pois o(a) coloca em contato com mundos “distantes” aos seus, além de mostrar que as questões ambientais não consistem apenas na preservação que deve vir dos sujeitos, mas sim em questões maiores, como políticas, colonização e determinações culturais.

Por meio da Ecocrítica e do texto literário de Linda Hogan, abrem-se possibilidades não apenas do conhecimento de outras realidades, como a cultura e a sociedade de indígenas estadunidenses, mas também há a possibilidade de conhecimento de uma realidade que pode ser próxima à do alunado (questões familiares, identidade, problemas ambientais devido a represas, entre outros).

Dessa forma, a educação ambiental pode – e deve – ocorrer por meio da literatura, uma vez que não existe uma disciplina específica, e não se trata de pregar ideologias, mas de conscientizar as novas gerações para problemas ambientais que lhes dizem respeito a curto, médio e longo prazos. Além disso, a aprendizagem por meio da ficcionalidade torna-se extremamente mais prazerosa e envolvente.

Considerações finais

Buscamos, com este capítulo, defender a possibilidade de trabalhar Educação Ambiental por meio da Literatura, e ainda, como a Literatura se ocupa em mostrar realidades cujo aspecto não é nada “literário”, como é o caso dos conflitos em *Solar Storms*. Apresentamos, de maneira sucinta, como a função literária vai muito além do entretenimento, ilustrando aspectos sociais, históricos, culturais, geográficos e ambientais, atuando como instrumento educador e expressando a resistência de povos marginalizados.

Apresentamos uma síntese analítica da narrativa de *Solar Storms*, bem como alguns dados acerca da autora, Linda Hogan, que complementam a narrativa e nos ajudam a compreender sua trajetória literária. E ainda expusemos alguns pressupostos a respeito do arcabouço teórico que ampara nossos estudos, como a ecocrítica e, num aparato mais filosófico, o ecofeminismo, pressupostos que auxiliam o entendimento da obra e nos direcionam

para uma análise que enfatiza as questões ambientais e sua relação com a mulher e o feminismo.

A Educação Ambiental, conforme exposto, não é uma disciplina oficial no currículo brasileiro; se encaixa enquanto tema transversal, podendo ser trabalhada em quaisquer disciplinas que possibilitem a entrada da temática. Todavia, somos levados(as) a crer que apenas disciplinas como Biologia, Ciências, Geografia e História promovem discussões ambientais, enquanto a literatura permanece intocável, trazendo apenas narrativas canônicas e temas meramente “humanos”. A ecocrítica, então, mostra que a literatura se reinventa, humaniza, educa e permite a exploração de temas diversos e amplos, e com eles carrega nuances históricas, geográficas, culturais; mas sem deixar de lado sua função de encantar.

Referências

ALLEN, Paula Gunn. **Studies in American Indian Literature**. New York: Modern Language Association of America, 1983.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

BONNICI, Thomas. Teoria e crítica pós colonialista. In: BONNICI, Thomas & ZOLIN, Lúcia Osana (Orgs.). **Teoria Literária: Abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3.ed. Maringá: Eduem, 2009. p.257-286.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011. p.171-194. Disponível em: < <https://bibliaspa.org/wp-content/uploads/2014/09/direitos-humanos-e-literatura-por-antonio-candido.pdf> >. Acesso em: 24 mai. 2021.

DI CIOMMO, R. C. **Ecofeminismo e Educação Ambiental**. São Paulo: Editorial Cone Sul, Editora UNIUBE, 1999.

GARRARD, Greg. **Ecocrítica**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília: 2006.

GAARD, Greta. Rumo ao ecofeminismo queer. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 1, p.197-223, 2011.

- GAARD, **Ecofeminism**: Women, Animals, Nature. Philadelphia: University Press, 1993.
- GLOTFELTY*, Cheryll; FROMM, Harold Fromm. *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology*. University of Georgia Press, 1996.
- HEMINGWAY, Ernest. *O Velho e o Mar*. Tradução de Fernando de Castro Ferro. 80. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- HOGAN, L. **Mean Spirit**. New York: Simon & Schuster, 1990.
- HOGAN, L. **Power**. New York: Simon & Schuster, 1999.
- HOGAN, Linda. **Solar Storms**. New York: Simon & Schuster, 1995.
- LUKÁCS, György. **Teoria do romance**: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2000. (Coleção Espírito Crítico)
- MIES, Maria & SHIVA, Vandana. **Ecofeminismo**. Trad. Fernando Dias Antunes. Lisboa: Coleção Epistemologia e Sociedade, Instituto Piaget, 1993.
- RUECKERT, William. *Literature and Ecology: An Experiment in Ecocriticism*. **Iowa Review** **9.1**, p.71-86, 1978.
- SOARES, Angélica. Apontamentos para uma crítica literária ecofeminista. *Revista Garrafa*. Rio de Janeiro. v. 7, n. 20. 2009. Disponível em: < <https://revistas.ufrj.br/index.php/garrafa/article/view/8441> >. Acesso em: 24 maio. 2021.
- TREUER, David. **Native american fiction**. Saint Paul: Graywolf Press, 2006.
- VERNON, Irene S. “We Were Those Who Walked out of Bullets and Hunger”: Representation of Trauma and Healing in “Solar Storms”. *The American Indian Quarterly*, **Washington**, v. 36, n. 1, p.34-49, 2012.
- WARREN, Karen. *Taking Empirical Data Seriously: An Ecofeminist Philosophical Perspective* in: WARREN, Karen J. **Ecofeminism, Women, Culture, Nature**. Indiana: Indiana University Press, 1996
- WARREN, K. J. **Ecofeminist Philosophy**: a Western Perspective on What It Is and Why It Matters. Rowman& Littlefield Publishers, 2000.

8. “A QUEM PERTENCE ESTA TERRA?”: O APAGAMENTO DA PRESENÇA DA POPULAÇÃO INDÍGENA NA MEMÓRIA CONSTRUÍDA SOBRE CAMPO MOURÃO, PARANÁ

Aline Oliveira
Lucas Alves da Silva

Dia 19 de abril de 2018, data nacionalmente instituída como “Dia do Índio”, em Campo Mourão (PR), a prefeitura aproveitou a ida do grupo ocupante à sua aldeia de origem, em função da comemoração da data, para realizar uma suposta “limpeza” do terreno utilizado como acampamento permanente por indígenas de etnia Kaingang. Removendo todos os vestígios da presença dos(as) indígenas do terreno, a prefeitura ainda realizou o corte de quinze árvores que serviam como estrutura para as barracas utilizadas pelo grupo.

Nos comentários da notícia em um *site* que veicula reportagens da cidade de Campo Mourão e região¹, ao invés de empatia ou indignação em relação à ação da prefeitura, lê-se: “índio na cidade é apropriação cultural”. O comentário revela não apenas um preconceito xenofóbico, mas um profundo desconhecimento sobre a história da própria cidade, cuja ocupação, segundo Lucio Tadeu Mota e Éder da Silva Novak (2008), tem origens muito anteriores aos 70 anos oficialmente celebrados, como será apresentado mais à frente.

Voltando aos comentários da notícia, habitantes que se diziam moradores(as) vizinhos(as) ao local elogiaram o trabalho realizado pela

¹ Notícia disponível em: <<https://tasabendo.com.br/geral/prefeitura-retira-lixo-deixado-por-indios-e-vereador-faz-criticas/>> Acesso em: 08 jul. 2018.

prefeitura. Segundo afirmaram, o “mau cheiro” e “lixo acumulado” pelo grupo indígena, devido à falta de infraestrutura básica como banheiros e esgoto, havia tornado a área intransitável. Alguns outros comentários vão além. Sabendo que o grupo indígena pertence à aldeia de Manoel Ribas – município localizado a cerca de 115 quilômetros de Campo Mourão –, utilizaram o termo “invasão” para se referir à ocupação e alegaram que o terreno é uma área pública, sendo inadmissível sua utilização como morada.

Em quase todos os comentários, percebe-se a marca da alteridade indígena como premissa da justificativa para a não fixação do acampamento no local. De modo geral, entende-se o indígena como o outro, não digno de presença no território urbano, e, ainda, como privilegiado por legislação própria de proteção por órgãos como a Fundação Nacional de Apoio ao Índio (Funai).

Apesar de fazer referência a um acontecimento do ano de 2018, a antipatia de moradores(as) do entorno do terreno ocupado tem data mais antiga. Uma reportagem publicada por um jornal da cidade em 03 de setembro de 2015 trazia como manchete: “Vizinhos de índios, moradores do Copacabana protestam” (Bonete, 2015, s/p). Na matéria, relatos de moradores(as) mostram indignação sobre as consequências da ocupação sem infraestrutura básica.

Curiosamente, assim como nos comentários da notícia citada anteriormente, nos depoimentos das pessoas entrevistadas também não há, aparentemente, nenhuma preocupação com a qualidade de vida dos indígenas ocupantes. Não há, excetuando-se apenas um entrevistado, pedidos para que se melhore a infraestrutura da ocupação, mas sim para que ela seja proibida, pelo cercamento do local ou pela sua transformação em uma academia de ginástica para a terceira idade.

O posicionamento não diverge da opinião do senso comum em todo o território nacional, que coloca as diferentes etnias nativas indígenas como estrangeiras nas terras por elas ocupadas milenarmente. As origens desta percepção se encontram, em muitos dos casos, no silenciamento da

presença indígena na narrativa das memórias oficiais construídas, como se verá a seguir.

Tendo por base as constatações apresentadas, temos como objetivo neste capítulo mapear como a História oficial de Campo Mourão aborda a presença de grupos indígenas antes do processo de colonização, refletindo sobre o processo de apagamento histórico pelo qual esses grupos passaram na construção da memória oficial da cidade.

Com base no objetivo proposto, utilizamos como percurso metodológico, no primeiro momento, a análise das narrativas históricas presentes em livros que abordam o tema da constituição do território mourãoense, sendo sua maioria escrita por não historiadores(as), bem como a forma com que retratam a presença indígena neste espaço, nos casos em que aparecem. Buscamos ainda identificar, em visita ao Museu Municipal de Campo Mourão, a forma como a memória indígena é tratada em suas salas de exposição e quais os elementos da história da cidade recebem maior destaque e notoriedade, assim como a forma com que são apresentadas ao público. Após a análise da empiria levantada, discorreremos sobre pesquisas científicas das áreas da Antropologia, História e da Geografia que destacam a presença indígena na região que se constituiu a cidade de Campo Mourão, e demonstram o grau de organização daqueles(as) que foram os(as) primeiros(as) habitantes destas terras. Por fim, tratamos dos processos de apagamento da memória histórica e da amnésia social intencional, gerada por conflitos e relações de poder diversas.

Apagamento da história indígena da memória oficial

Campo Mourão, uma cidade cuja história tem início com a chegada dos destemidos desbravadores acompanhados de suas nobres famílias, no início do século XX, apoiados pelo governo imperial, com o objetivo de povoar e tornar produtivo este território, até então “inabitado”. É esta a impressão que o leitor e leitora de alguns livros sobre a história oficial de Campo Mourão têm ao procurar conhecer sobre a origem da cidade.

Alguns livros, como o de Duarte (2017), Lara (2003), Simionato (1997; 1999) e Veiga (1999), destacam a história de Campo Mourão tendo como protagonistas os colonizadores que vieram para a região e deram início à construção da cidade. Alguns remontam a história a partir do Tratado de Tordesilhas (1494) e o trabalho de catequização realizado pelos Jesuítas espanhóis aos índios que habitavam a região. Contudo, em raras passagens, destacam quem eram os povos indígenas que lá viviam, qual sua etnia, quais seus costumes, e tampouco como e por quais motivos deixaram de habitar o território.

A narrativa oficial busca destacar os grandes feitos e grandes nomes como marcos importantes na constituição da sociedade mourãoense, mesmo que em consequência do ocultamento de uma outra parte que é deixada às margens da história. Conforme destaca Motta (1998, p. 9), “alterar nomes, apagar no discurso a existência de indivíduos, tem sido uma prática por demais comum na história”. O esquecimento proposital de alguns importantes elementos históricos, como ocorre com os(as) indígenas na região de Campo Mourão, demonstra a tentativa de valorizar ações como gloriosas e dignas de ficarem marcadas na memória coletiva de uma população. Esta história tal como está contada é de interesse de determinados grupos sociais, que visam garantir sua posição legitimando seu poder por meio da tradição histórica.

Em boa parte das vezes que a figura de indígenas aparece nos livros (Veiga, 1999; Lara, 2003; Simionato, 1999), se apresentam em breves relatos que se limitam ao contato e trabalho dos padres jesuítas, de indígenas que povoavam a área da então Vila Rica do Espírito Santo e do Caminho de Peabiru. Nota-se, porém, que não há destaque para a importância destas populações indígenas para a região; ao contrário, colocam, mesmo que de forma implícita, o homem branco como responsável pelo real “desenvolvimento” daquele território, como se o local estivesse até então abandonado.

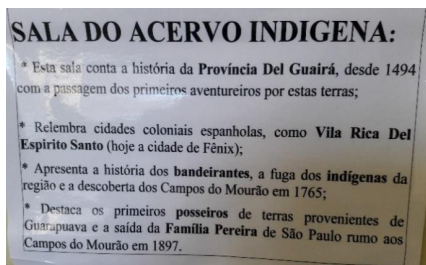
Outro ponto em que a figura dos(as) indígenas surge na história oficial, é ao abordar os conflitos e guerras travados com os colonizadores e com outras tribos rivais. Duarte (2017) ressalta a guerra indígena ocorrida

na Serra da Pitanga, em 1923, envolvendo o povo Kaingang, imigrantes europeus e moradores da Vila de Pitanga, por conta da disputa por terras. Simionato (1997) relata sobre os caminhos trilhados por indígenas e sua importância para o reconhecimento do território paranaense pelos espanhóis e portugueses, partindo do Rio Paraná e cruzando os rios Ivaí, Piquiri e Tibagi. Mesmo presentes, conforme os pontos destacados, o povo indígena é sempre ofuscado, ou então secundarizado frente ao papel dos colonizadores.

Na cidade de Campo Mourão, outra forma que permite perceber o ocultamento da história indígena é a ausência de monumentos que se referem a estes povos que habitaram por primeiro no território. O livro de Jair Elias dos Santos Júnior (2010), “Patrimônio cultural: um retrato de Campo Mourão”, apresenta um catálogo com fotos e a explicação da importância de diversos patrimônios históricos da cidade. Contudo, não há nenhum monumento construído em referência aos povos ou à cultura indígena, verificam-se obras ligadas aos pioneiros da cidade, à religião católica, à política, ao prato típico do município, entre outras.

Na esteira da ideia de apagamento da presença indígena na região, o museu da cidade também dá pouco destaque para a questão dos(as) primeiros(as) habitantes da região. Em contraponto, ressalta a relevância das famílias dos colonizadores para o surgimento e desenvolvimento do município, e das ações e obras realizadas a partir da chegada dos “pioneiros”. O museu possui uma sala reservada para o acervo de artefatos indígenas, porém, no texto de apresentação da sala (Figura 1), o que percebemos é que ela busca tratar do período que se inicia com a chegada do homem branco à região, e não necessariamente da história indígena. Os artefatos expostos na sala estão apresentados de forma generalista (Figura 2), sem especificar a que etnia pertencia cada objeto, a qual período se refere, e quais tribos habitavam a região.

Figura 1: Apresentação da sala



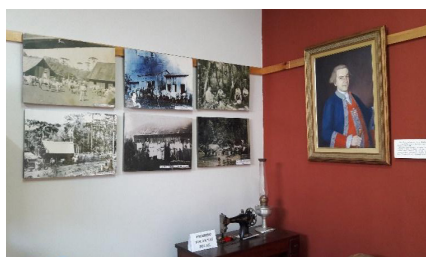
Fonte: acervo dos autores

Figura 2: Artefatos indígenas



Fonte: acervo dos autores

Figura 3: Sala dos pioneiros



Fonte: acervo dos autores

Figura 4: Sala da evolução política



Fonte: acervo dos autores

O museu municipal também apresenta salas que destacam a chegada e trabalho dos “pioneiros” na região (Figura 3) e as fases de desenvolvimento urbano de Campo Mourão. Há destaque para figuras religiosas da cidade, e uma sala reservada para a história política municipal (Figura 4). Verificando a ênfase dada pelo museu aos grandes feitos realizados a partir da chegada dos homens brancos na região, notamos uma possível marca do apagamento da história indígena da memória da população local, a qual passa a ser substituída pela história de bravura e coragem destacada pela memória oficial.

Uma outra questão em que se nota o apagamento da história indígena na cidade é o fato de haver apenas uma avenida batizada com o nome de Capitão Índio Bandeira. Em uma das poucas passagens registradas na história oficial da cidade sobre este nome, Veiga (1999) relata que Índio Bandeira foi um cacique que teria contribuído com os primeiros colonizadores da região para a boa relação com os demais indígenas e para explorar

o território. Além desta avenida, nenhuma outra rua leva o nome com significado ou referência aos(às) indígenas. Já com a figura dos “pioneiros” o que se nota é o contrário: uma série de ruas e avenidas que carregam o nome dos considerados fundadores da cidade, como uma tentativa de valorizar a história oficial e deixá-la marcada na memória dos(as) moradores(as). Mesmo no caso da avenida que leva o nome do cacique, sua relevância se dá pelo fato de ter contribuído com o processo de “civilização” trazido pelo homem branco, e não por se tratar de um povo que realmente possui suas raízes neste local.

Pahy-ke-rê, a Campo Mourão dos Kaingang

Se a presença indígena é suprimida nas narrativas institucionais que constroem a memória da cidade, as pesquisas no campo da Antropologia trazem uma outra história que ainda não foi muito disseminada para o grande público. Conforme explicam Lucio Tadeu Mota e Éder da Silva Novak (2008), o território que hoje denomina-se Paraná tem vestígios materiais de diferentes ocupações humanas que remetem a um período de oito mil anos, sendo ainda possível chegar à data de 11 ou 12 mil anos antes do tempo presente, se considerada a ocupação dos territórios vizinhos.

Essas ocupações, segundo as pesquisas, eram provenientes de populações caçadoras e coletoras pré-ceramistas, como os povos de tradição Umbu e Humaitá, que, como apontam Mota e Novak (2008, p. 20), “foram substituídas pelas populações indígenas agricultoras e ceramistas “ Kaingang, Xokleng, Guarani e Xetá “ a partir de suas chegadas na região, por volta de 3.000 anos AP”.

Na região do Rio Ivaí, da qual Campo Mourão faz parte, o material lítico coletado nas escavações do sítio arqueológico José Vieira aponta que a região é um local utilizado para acampamentos indígenas desde cerca de oito mil anos. Em outro estudo de Lúcio Tadeu Mota (2000), intitulado “Os índios kaingang e seus territórios nos campos do Brasil meridional na metade do século XIX”, o autor mostra como boa parte do Estado do Paraná, entre os anos de 1840 e 1860 (quando o território foi mapeado

por John Henrique Elliot quanto à sua cobertura vegetal), era conhecida, ocupada e, inclusive, denominada por indígenas de etnia Kaingang. Dentre esses espaços denominados, são exemplos os Campos de Guarapuava (Koran-bang-rê), os Campos de Palmas (Kreie-bang-rê), Campos de Xanxerê (Xanxa-rê) e Campo Êre (Kampo-rê), encontrava-se também o Paiquere, ou Campos do Mourão (Pahy-ke-rê).

Com a expansão da colonização no século XIX, sobre as quais o domínio passou a ser exercido por fazendeiros, iniciaram-se investidas armadas contra os(as) indígenas, bem como a sua catequização nos aldeamentos religiosos e, ainda, algumas alianças entre brancos e caciques com as promessas daqueles de concessão de terras a estes. Na região de Campo Mourão, essas terras indígenas são consideradas, como determina a Lei de Terras de 1850, como terras devolutas e tornam-se objeto de disputa de fazendeiros guarapuavanos, como narram a geógrafa Gisele Onofre e o geógrafo Elpídio Serra, em artigo sobre a colonização de Campo Mourão (2005, p. 10958):

É somente a partir de 1880, em virtude do desejo de fazendeiros guarapuavanos de expandir a criação de gado para o interior do Paraná, que se inicia a ocupação efetiva das terras da região conhecida como “Campos de Mourão”. Esses fazendeiros, em troca de iniciar a ocupação das terras devolutas da região, receberam uma área do governo de 60.000 hectares, concedida através de registro coletivo de posse, sendo 2.000 hectares para cada proprietário.

Sobre a resistência indígena nessa história recente, cujos primeiros estudos se dão mais recentemente ainda, infelizmente, sabe-se muito pouco. Até mesmo neste artigo citado não há sequer uma referência à presença indígena no território a ser colonizado. O que se pode afirmar, contudo, a partir dos estudos de Mota (2000) e Mota; Novak (2008), é que ela, de fato, existia e que, ao longo do processo de colonização, passou a limitar-se dentro de pequenos aldeamentos, os quais o governo, sem maiores preocupações sobre as consequências dessa atitude, destinou aos(às) indígenas resistentes de diferentes etnias.

Memórias em disputa e amnésia social

Para analisar o discurso utilizado contemporaneamente por boa parte de habitantes de Campo Mourão, o qual rejeita a população indígena como parte da história da cidade, é interessante fazer uso de algumas colocações de Márcia Motta (1998, p. 4) em seu artigo “Jogos de Memória: Conflitos de Terra e Amnésia Social”. Segundo a autora,

resgatar o passado, rememorar, é uma operação intelectual que se complexifica, posto que implica sempre lembrar-se de algo que envolve uma outra ou várias pessoas. Para que se possa reconstruir e também datar um acontecimento, é preciso que o fato em si tenha importância não somente para o outro, mas para aquele que é convidado a rememorar. Neste sentido, a memória é um fenômeno construído coletiva e socialmente.

Como percebe-se, dentro da tradição brasileira, a importância dos povos indígenas para a construção da identidade nacional foi, e ainda é, por muito tempo negada ou silenciada. Estrangeiras em sua própria terra, as populações indígenas, depois de 500 anos de colonização, ainda lutam contra o processo de marginalização em que se encontram. No Brasil, são inúmeros os casos de indígenas que ainda morrem constantemente em conflitos por terras que, teórica e legalmente, seriam suas. Campo Mourão não é um território a parte, ao contrário, esses problemas de abrangência nacional também encontram eco.

Na construção de sua memória oficial, as narrativas sobre a ocupação das terras mourãoenses fizeram uso das memórias dos vencedores, da exaltação das famílias pioneiras, dos sobrenomes importantes e que até hoje ocupam os cargos de decisão do município. Nessa história, os conflitos com a população nativa não encontram lugar, muito menos a perspectiva dela mesma sobre tais conflitos. Não há uma história dos vencidos. Como argumenta Márcia Motta (1998, p. 9), citando o historiador Peter Burke (1992), “há, sabemos, “o apagamento oficial de recordações de conflito”. No inte-

resse da coesão social, homens públicos, organizações e governo promovem a amnésia social de um conflito”.

Segundo a diferenciação apresentada pela autora, memória e história se distinguem quanto à criticidade e reflexão desta em relação àquela. Assim, para fazer justiça àqueles(as) que hoje são marginalizados(as) em seu próprio território de origem, cabe à história identificar e trazer à tona as lacunas e os silenciamentos que a memória dos vencedores perpetua sobre o coletivo nessa amnésia social.

Considerações finais

Com base nas análises realizadas a respeito das narrativas que abordam a história indígena da cidade de Campo Mourão, notamos a ausência destes grupos nativos nos discursos considerados oficiais. Em razão da exaltação dos colonizadores, considerados pioneiros nas terras mourãoenses, escritores(as) que abordaram o tema do surgimento da cidade acabaram por ocultar o passado dos grupos indígenas, inviabilizando a formação de uma memória coletiva social que valorize e humanize estes povos, considerados por parte da sociedade contemporânea como invasores, mesmo estando em sua própria casa. Com isso, temos nas narrativas sobre as origens da cidade de Campo Mourão, uma continuidade do que foi realizado em todo o Brasil, em que, por muito tempo, a ideia de “descobrimto” prevaleceu, como se as terras brasileiras estivessem abandonadas antes da chegada dos portugueses.

A tentativa de construir um passado que tem início com o homem branco colonizador perpassa todo o apagamento de uma história de violência sangrenta. Para conquistar, foi preciso matar, oprimir e submeter boa parte da população indígena aos costumes, tradições e organização social do homem branco, desrespeitando uma cultura milenar, carregada de valores e características próprias, para impor o que chamaram de “civilização” aos homens e mulheres que consideravam “selvagens”. Como forma de ocultar tais ações nada prestigiosas e garantir a legitimidade das posições de poder assumidas pelos pioneiros, a história narrada tratou de garantir que apenas

os fatos que contribuíssem para construção de uma boa imagem deles fossem rememorados e continuassem vivos.

O processo de amnésia social estabelecido em solo mourãoense buscou, e ainda busca, garantir uma estrutura de sociedade que cultivava a mesma elite dominante, como uma espécie de oligarquia, desde que as terras indígenas foram invadidas pelo homem branco. Por fim, retomando as palavras de George Orwell (2005, p. 236), vale lembrar que “quem domina o passado domina o futuro”.

Referências

BONETE, Clodoaldo. **Vizinhos de índios, moradores do Copacabana protestam**. Tribuna do Interior. 2015. Disponível em: <<https://www.tribunadointerior.com.br/noticia/vizinhos-de-indios-moradores-do-copacabana-protestam>>. Acesso em: 08 jul. 2018.

BONETE, Clodoaldo. **Prefeitura retira lixo deixado por índios e vereador faz críticas**. Tá sabendo. 2018. Disponível em: <<https://tasabendo.com.br/geral/prefeitura-retira-lixo-deixado-por-indios-e-vereador-faz-criticas/>>. Acesso em: 07jul. 2018.

BURKE, Peter. A história como memória social. In: BURKE, Peter. **O mundo como teatro**. Estudos de antropologia histórica. Lisboa: Difel, 1992, p. 235-251.

DUARTE, Silvestre. **Campo Mourão: da saga dos Pereira ao eldorado Paraná (1897-1963)**. Curitiba: Imprensa Oficial, 2017.

LARA, João Maria de. **Campo Mourão: 100 anos de desbravamento (1903-2003)**. Campo Mourão: Kromoset, 2003.

MOTA, Lucio Tadeu. Os índios Kaingang e seus territórios nos campos do Brasil meridional na metade do século passado. In: MOTA, Lúcio Tadeu; NOELLI, Francisco Silva; TOMMASINO, Kimiye (Orgs.). **Uri e Wãxi: estudos interdisciplinares dos Kaingang**. Londrina: Editora UEL, 2000. p.81-190.

MOTA, Lucio Tadeu. NOVAK, Éder da Silva. **Os Kaingang do Vale do Rio Ivaí-PR: história e relações interculturais**. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2008.

MOTTA, Márcia Maria Menendes. Jogos de memória: conflito de terra e amnésia social. **Revista Tempo**, v.6, p.1-12, 1998. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_livres/artg6-11.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2018.

ONOFRE, Gisele Ramos; SERRA, Elpídio. A colonização de Campo Mourão “Paraná: os conflitos rurais e os primeiros mecanismos de acesso a terra. In: Encontro de Geógrafos

da América Latina, 10, 2005, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2005. p.10954-10968. Disponível em: <<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Geografiasocioeconomica/Geografiarural/12.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2018.

ORWELL, George. **1984**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

SANTOS JUNIOR, Jair Elias dos. **Patrimônio cultural**: um retrato de campo mourão. Campo Mourão: Edição do Autor, 2010.

SIMIONATO, Edina Conceição. **Campo Mourão**: na espiral do tempo. Campo Mourão: Nerygraf, 1997.

SIMIONATO, Edina Conceição. **Campo Mourão**: sua gente... sua história. 2 ed. Campo Mourão: Kromoset, 1999.

VEIGA, Pedro da. **Campo Mourão**: centro do progresso. Maringá: Bertoni, 1999.

9. DIVERSIDADE RACIAL, DOCUMENTOS NORTEADORES E FERRAMENTAS PARA A PRÁTICA DOCENTE

Camila Kenedi da Paixão Silva
Larissa Klosowski de Paula

Este capítulo¹ trata de uma análise acerca da temática racial no ambiente escolar por meio de uma visão geral dos conteúdos sobre diversidade racial existentes na educação, enfatizando como essas reivindicações chegaram ao currículo, sendo pautadas na trajetória histórica dos(as) negros(as), principalmente no que se refere ao multiculturalismo crítico. Para tanto, recorreu-se, primeiramente, a uma análise sucinta da trajetória do(a) negro(a) no Brasil. Posteriormente, abordou-se a questão da diversidade racial nos documentos norteadores da educação, conceituando e delimitando os conceitos presentes sobre a temática racial no currículo e seus possíveis encaminhamentos. Por fim, buscou-se compreender, por intermédio da análise dos materiais utilizados nas escolas, se os(as) professores(as) possuem suporte para trabalhar com questões raciais nos moldes delimitados nos documentos norteadores e à luz do multiculturalismo crítico.

Neste sentido, os materiais que compuseram esta proposta consistiram em bibliografias a respeito da temática e em materiais didáticos que possuem em seus conteúdos referências à história de negros e negras no

¹ Esse trabalho consiste em uma adaptação da Monografia “Diversidade Racial na Escola”, apresentada ao Colegiado de Pedagogia da Faculdade Intermunicipal do Noroeste do Paraná – FACINOR, como requisito para a conclusão do curso de graduação em Pedagogia. O trabalho foi apresentado e publicizado no I Encontro de Gênero, Diversidade e Cultura, ocorrido na Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR/Campus de Campo Mourão em 2018. Disponível em: <http://egedic.blogspot.com/2019/03/anais-do-evento-caderno-de-resumos-e.html>. Acesso em: 18 de maio de 2021.

Brasil. Tais materiais foram os livros didáticos do 5º ano utilizados nas escolas de um município localizado na região noroeste do Paraná, no ano de 2018, nas áreas de Língua Portuguesa e História, sendo: “Aprender Juntos”, de autoria de Adson Vasconcelos, da editora SM; e o livro “Ligados com História”, de autoria de Alexandre Alves, Letícia Fagundes de Oliveira e Regina Nogueira Borella, da editora Saraiva.

Negros e negras no Brasil: uma história de luta

De acordo com Gonçalves; Silva (2006) e Mattos (2003), a trajetória de resistência negra à escravidão foi longa. Destaca-se que mesmo com a abolição dessa prática em 1888, a medida não veio acompanhada de políticas de inclusão da população negra à sociedade da época, o que, por sua vez, de acordo com Domingues (2007, p. 103-104), não a coibiu de lutar contra o preconceito e desigualdade social. Neste sentido, o autor, no artigo “Movimento Negro Brasileiro” aponta as seguintes constatações:

Pinto computou a existência de 123 associações negras em São Paulo, entre 1907 e 1937. Já Muller encontrou registros da criação de 72 em Porto Alegre, de 1889 a 1920, e Loner, 53 em Pelotas/RS, entre 1888 e 1929. Havia associações formadas estritamente por mulheres negras, como a Sociedade Brinco das Princesas (1925), em São Paulo, e a Sociedade de Socorros Mútuos Princesa do Sul (1908), em Pelotas.

Neste contexto, de acordo com o autor supramencionado, algumas organizações negras surgiram com o intuito de prestar auxílio aos(as) negros(as) que não tiveram oportunidades de ascender socialmente. Ainda que se encontrasse nos projetos de algumas organizações negras propostas de programas educacionais que tinham por objetivo valorizar a cultura afro-brasileira, somente a partir dos anos 1950 é que começaram a interferir nos currículos das escolas públicas, haja vista a intensificação da pressão advinda do movimento negro para que os conteúdos relacionados à história e à cultura afro-brasileira fossem valorizados. Vale destacar, neste sentido, que o papel dos movimentos sociais foi fundamental na construção do

processo democrático. Um dos projetos que lutavam a favor dos direitos de negros e negras foi oriundo do Movimento Negro Unificado (MNU), que tinha por objetivo mudar a forma de enfrentar o racismo e a discriminação racial no país.

Segundo Duarte (2015), na década de 1960 foi imposto o Regime Militar (1964-1985), período da política brasileira em que militares conduziram o país. Essa época ficou marcada na história do Brasil pelos vários Atos Institucionais, que colocavam em prática a censura, a perseguição política, a supressão de direitos constitucionais, a ausência de democracia e a repressão daqueles(as) que eram contrários(as) ao regime. Com isso, os movimentos sociais antirracismo, surgidos nos anos antecedentes, foram arrefecidos.

Ao passo em que esse panorama adentrava o cenário brasileiro, segundo Gonçalves; Silva (2006), o multiculturalismo, tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil, ganhava espaço nos círculos de discussão e se demonstrava uma vertente de forte impacto para o enfrentamento à desigualdade racial em suas diversas instâncias. Essa tendência se deu em virtude da iniciativa de jovens negros(as) que tinham como objetivo a mudança dos sistemas de ensino para que houvesse abertura para estudos relacionados às temáticas raciais. Para tanto, de acordo com Gonçalves; Silva (2006), os(as) negros(as) começaram a requerer a inclusão no currículo escolar de programas de estudos negros e afro-americanos. O surgimento do *Black Studies*, um movimento criado por professores(as) e estudantes negros(as), marca a luta em busca da valorização dos conhecimentos sobre a história das populações negras, do estímulo à autoestima dos povos e de sua preparação para exigir igualdade de direitos.

Na década de 1970, começaram a surgir movimentos de protestos contra os modelos de dominação cultural vigente, provocados, também, pelo multiculturalismo. A partir daí, grupos minoritários étnicos, tais como indígenas e negros, começam a ver a desigualdade como fator primordial para suas lutas e passam a recorrer aos seus direitos. Com isso, afirma Duarte (2015, p. 44):

Assim, a terceira fase do movimento (1978-2000) é marcada pelas lutas em torno da redemocratização do país. Dessa forma, é no bojo das lutas populares que surge, em 1978, o Movimento Negro Unificado (MNU) cujas características principais eram: em primeiro lugar, a militância disciplinada, organizada em núcleos e focada na luta contra o racismo, uma das tarefas prioritárias da luta democrática. Em segundo, a luta pela constituição de uma ampla frente que unificasse a luta anti-racista e alcançasse o pioneiro horizonte da unidade.

Neste mesmo contexto, relatam Gonçalves; Silva (2006) que os(as) negros(as) começaram a requerer a inclusão da história e da cultura afro-brasileira nos currículos da Educação Básica, reivindicação esta que ganhou respaldo legal através da promulgação das leis 10.639, de 2003, em se tratando de história e cultura afro-brasileira, e 11.645, de 2008, referente à história e cultura indígena. Nota-se que esses marcos podem ser considerados momentos importantes para o ensino da diversidade cultural e racial no Brasil.

Assim, em 2003, a lei 10.639 tornou obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e também para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Impõe-se, com isso, a introdução de conteúdos relacionados à história da cultura afro-brasileira e africana, também a luta dos(as) negros(as) no Brasil, e traz o princípio de valorização no que se refere à formação social. A partir dessa lei, foi incluído no calendário escolar o dia 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra, tema presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), assim como indica que o conteúdo de história e cultura afro-brasileira seja realizado no decorrer de todo o ano letivo e, considera-se, de acordo com a perspectiva do multiculturalismo crítico, enaltecer o papel de sujeito histórico de negros e negras.

Diversidade racial nos documentos norteadores da educação e nos materiais disponíveis na escola

Com a modificação das leis educacionais visando a inserção da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, novas

demandas foram criadas no que se refere à rearticulação dos documentos que norteiam a educação. Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) defendem a necessidade de a escola desconstruir a representação do(a) afrodescendente que, até então, possuía como único atributo histórico de relevância a descendência escrava. Isso porque, de acordo com o documento, tal visão colabora para que se perpetue no imaginário social o estereótipo dos povos negros enquanto dominados, inferiores ou subalternos, reconhecidos apenas como escravos, incultos e sem especificidade cultural entre os conterrâneos sequestrados da África.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Pluralidade Cultural e Orientação Sexual (1997), a temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica das relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao(a) aluno(a) a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e, algumas vezes, paradoxal. Nesse sentido, propõe que a história do(a) negro(a) seja trabalhada em diversos contextos, envolvendo a questão racial, para enfrentamento do preconceito e evidenciando sua importância no Brasil. Norteando os(as) professores(as) para a reflexão sobre a prática educativa, permeada pela complexidade das origens e heranças brasileiras que se preservaram, seria possível vencer políticas explícitas de homogeneização cultural impostas no passado, podendo o(a) professor(a) englobar conteúdos a partir da questão racial.

O Ministério da Educação (MEC) disponibiliza também, para consulta pública, as “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 003/2004); o documento “Educação antirracista: caminhos abertos pela lei federal nº 10639/03”, de 2005; as “Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais”, de 2006; entre outros que dispõem sobre a temática racial. No entanto, vale destacar que, embora não haja ausência de documentos norteadores, por

vezes a realidade escolar ainda não possui suporte para inclusão, nos moldes das leis, da temática racial em ambiente de sala de aula.

Para além dos documentos norteadores: uma análise da realidade escolar

Embora os documentos norteadores da educação sejam basilares para o ensino da história e cultura afro-brasileira, direcionando burocraticamente como a questão da diversidade pode ser transpassada na educação básica, também se torna importante levar em consideração o chamado por Forquin (1996) de currículo real, ou seja, aquele que realmente é praticado nas escolas, o que remete a uma série de fatores que colaboram efetivamente para o aprendizado.

De acordo com as orientações das DCNs, o currículo escolar é um documento de orientação para o(a) professor(a) e deve ser elaborado levando em consideração a realidade dos(as) alunos(as) e da escola, proporcionando diversidade de conteúdo, assim como a interdisciplinaridade. Deve estar de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola e com as próprias DCNs, pois nestes documentos estão definidos objetivos e metas institucionais.

Para a presente pesquisa, o enfoque foi delimitado sob os materiais que a escola possuía de suporte para o trabalho com história e cultura afro-brasileira, por meio da busca na biblioteca escolar, com o intuito de mapear quais os materiais disponíveis ou possíveis para o trabalho com tal temática.

No entanto, materiais que auxiliariam no trabalho com esta temática não foram encontrados nas bibliotecas das escolas que compuseram a amostragem, de modo que converteu-se o enfoque para compreender as perspectivas implícitas nos materiais disponíveis para suporte do processo de ensino e aprendizagem que os(as) professores(as) e alunos(as) das duas escolas analisadas possuíam: os materiais didáticos, mais precisamente as coleções “Aprender Juntos”, de autoria de Adson Vasconcelos, da editora SM; e “Ligados com História”, de autoria de Alexandre Alves, Letícia Fagundes de Oliveira e Regina Nogueira Borella, da editora Saraiva.

Vale ressaltar que, de acordo com as Diretrizes Curriculares para Educação Básica (Brasil, 2013, p. 486):

O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, far-se-á por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social.

Embora o ensino de história e cultura afro-brasileira, segundo a citação acima, possa ser realizado por meio de “diferentes meios”, as escolas do município analisado só possuíam o material didático como apoio para essa premissa. Assim sendo, os conteúdos dos livros foram analisados e os resultados obtidos seguem catalogados nos quadros a seguir.

Quadro 1: Livro “Aprender Juntos”

Capítulos	Conteúdo	Atividades
O Brasil africano	<ul style="list-style-type: none">- Remete ao sofrimento dos negros africanos em sua vinda para o Brasil;- Ênfase maior nas condições desumanas que sofreram, em que eram presos e amontoados em porões sujos e abafados, a comida e água eram poucas- Não relata, em nenhum momento, a luta por direitos dos negros.	<ul style="list-style-type: none">- Perguntas orais baseadas no próprio livro didático;- As respostas das perguntas estão claramente nos textos;- Perguntas sobre como eram as embarcações que traziam os negros e as acomodações interna

Fonte: As autoras.

Quadro 2: Livro “Ligados com História”

Capítulos	Conteúdo	Atividades
Direitos dos afrobrasileiros	- O texto informativo sobre igualdade racial refere-se a uma única lei: o Estatuto da Igualdade Racial, de 2010.	- Perguntas de interpretação de texto, cujas respostas não estão disponíveis na obra em questão
Direito de ser igual e diferente	- Relata que o Brasil é formado por pluralidade de culturas; - Principais culturas no Brasil: Indígenas, europeia, africana e asiática.	- Roda de conversa para discussão do texto.
A dura vida dos imigrantes	- Aborda a vida precária dos imigrantes no Brasil	- Construção de um quadro no caderno com as causas, fatos e soluções dos imigrantes.
As leis abolicionistas	- Lei de 1850 (Lei Eusébio de Queirós); - Lei de 1871 (Lei do Ventre Livre); - Lei de 1885 (Lei dos Sexagenários); - Lei de 1888 (Lei Áurea).	- Relato das contribuições que essas leis trouxeram.
Os negros conquistam direitos	- Abolição da escravatura; - Alguns direitos conquistados pelos negros.	- Interpretação do texto sem explicitação das respostas.
A vida difícil dos escravos	- Relata a vida difícil dos negros após o processo de escravidão; - Luta dos negros pela igualdade.	- Análise de um quadro dos negros trabalhando; - Relato do que está retratado na obra
O cotidiano da escravidão no Brasil	- Uma única imagem mostra os negros na casa de seus senhores.	- Análise e discussão da imagem

Cana-de-açúcar e escravidão dos negros africanos	- Os africanos eram escravizados durante todo o processo de produção de cana de açúcar.	- Interpretação de texto cujos argumentos estão presentes no texto
Uma sociedade de escravos, homens livres e senhores	- Relata a inferioridade dos escravos aos homens livres e senhores.	- Roda de conversa baseada nos argumentos dos autores
O fim do tráfico de escravos	- Ênfase na Lei Eusébio de Queirós, em 1850, que pôs fim ao tráfico intercontinental de negros escravizados.	- Interpretação do texto, cujas respostas estão implícitas no texto.

Fonte: As autoras.

Nos quadros acima, a identidade do(a) afro-brasileiro(a) não é ressaltada. Isso porque, como pode ser observado nos tópicos, nos conteúdos que remetem à história de negros e negras no Brasil não é contextualizada a trajetória enquanto participantes da formação da nação brasileira. Percebe-se que têm como foco a escravidão negra e as violências sofridas, de modo que a narrativa disposta colocam-nos em um papel de coadjuvantes, vítimas, produtos de mercado, entre outros que podem ser contrapostos (e não negados) perante pesquisas atuais acerca da temática, abordando apenas de maneira diminuta sua participação histórica enquanto sujeitos do processo. Segundo as “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais” (Brasil, 2006, p. 72):

Ao estudar a cultura afro-brasileira, atentar para visualizá-la com consciência e dignidade. Recomenda-se enfatizar suas contribuições sociais, econômicas, culturais, políticas, intelectuais, experiências, estratégias e valores. Banalizar a cultura negra, estudando tão somente aspectos relativos a seus costumes, alimentação, vestimenta ou rituais festivos sem contextualizá-la, é um procedimento a ser evitado.

Nota-se ainda que tanto os conteúdos quanto as atividades relacionadas às leis abolicionistas não contextualizam essa trajetória à luz do papel de sujeitos negros e negras para tais conquistas. Além disso, são apenas relatadas brevemente com pequenos textos simples, não inculcando no imaginário do(a) aluno(a) premissas que permitam a valorização da história e cultura afro-brasileira como aquém da insígnia da escravidão e da passividade perante a situação, o que não condiz com o histórico ativo de luta dos(as) negros(as).

Neste sentido, trabalhar a perspectiva crítica de afirmação da identidade afro-brasileira torna-se um processo dificultoso, partindo do pressuposto que apenas pelo material didático disponível ainda se carece de elementos que colaborem para a formação de identidades calcadas nos papéis sociais de sujeito da própria história.

Considerações finais

Diante de tais prerrogativas, constatou-se que o cumprimento da Lei 10.639/03 é comprometido nas escolas analisadas, dada a pouca quantidade de materiais tanto destinados aos(às) alunos(as) quanto aos(às) professores(as). À exceção do livro didático, não há outros suportes que auxiliem o trabalho docente. Embora tais materiais sejam importantes recursos para abordar a História e Cultura Afro-Brasileira – fornecendo conhecimento acerca da temática para a efetiva valorização dessa história e dessa cultura – as informações, sugestões de atividades práticas e experiências sobre o tema são estanques na perspectiva de construção de uma identidade fragilizada.

O reconhecimento do quanto se herdou das culturas trazidas pelos povos africanos, além de outras contribuições, ajudariam a fortalecer os sentimentos de brasilidade, assim como cumpriria o papel de ressaltar uma história de lutas protagonizadas por negros e negras em prol de sua sobrevivência e liberdade, que não são pontuadas, tornando mais dificultoso o caminho para a erradicação do racismo. Pelo contrário, o material didático analisado reforça o papel de coadjuvante “da” e “na” história.

Referências

BRASIL. Presidência da República; Casa Civil. **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. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 25 ago. 2018.

_____. 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 003/2004, de 10 de março de 2004. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília, 2006.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

DUARTE, Angelina. **Uma década depois: a implementação da lei 10.639/03 nas escolas estaduais de Paranavaí (2003-2014)**. Dissertação (Mestrado em Ensino). 163 f. Universidade Estadual do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente Interdisciplinar. Paraná, 2015.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo [online]**, v.12, n.23, p.100-122, 2007.

FORQUIN, Jean Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação & Realidade**, v.21, n.1, p. 187-198, 1996.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.15, p.134-158, set./dez. 2006.

MATTOS, Hebe Maria; GRINBERG, Keila. As Relações Brasil-África no Contexto do Atlântico Sul. Escravidão, comércio e tropas culturais. In: BELUCCI. (Org). **Introdução à História da África e da Cultura Afro-Brasileira**. Rio de Janeiro: UCAM, CEAA, CCBB, 2003, p.31-67.

10. EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA: A ORIGEM AFRICANA DO POVO BRASILEIRO NOS ESTUDOS DE GEOGRAFIA

Andressa de Oliveira
Larissa Donato

O presente capítulo trata das atividades referentes à experiência do Estágio Supervisionado em Geografia I, realizado no ano letivo de 2016/2017 em um colégio estadual de ensino regular fundamental e médio, na cidade de Campo Mourão, Paraná.

Estágio é um período preparatório que demanda atividades práticas a fim de exercer papel profissional em que deixará de ser um instrumento basicamente teórico do âmbito acadêmico e passa a se tornar prático com intenção de enriquecer, ainda mais, os conhecimentos dos(as) educandos(as) que exercem essa função em determinados locais de trabalho.

Os estágios supervisionados da licenciatura têm a finalidade de caracterizar o dia a dia em sala de aula, ou seja, o futuro campo de trabalho. Outro aspecto relevante é a utilização de conteúdos apreendidos no âmbito de sala de aula que poderão ser expostos e ministrados no decorrer dos estágios, além da presença das tão apreciadas aulas de campo, que vão além dos muros da escola e que levam os(as) alunos(as) a abrir seus horizontes, criando, assim, uma visão cada vez mais crítica.

Neste contexto, destaca-se a presença da práxis, a qual se relaciona diretamente com a teoria no intuito de conhecer as dificuldades oriundas do campo de estágio, seja uma escola, empresa ou outros espaços, e assim enfrentá-las. Com isso é que se percebe a intencionalidade dos estágios, o quanto são necessários para a vida acadêmica e também profissional do(a) educando(a) que a exerce, pois traz a realidade do que lhes é repassado pela

teoria na prática que, nesse campo, nada mais é que a realidade das diversas salas de aulas espalhadas pelo território.

Nesta experiência pedagógica realizada no campo de estágio supervisionado, numa turma do 9º ano de ensino fundamental, as atividades pautaram-se no estudo geográfico da formação da população brasileira, utilizando como suporte a exibição de filmes e a construção cartográfica do material didático.

De forma prática, foi realizada uma discussão abordando a relação entre a origem da população brasileira e a ação cultural dos(as) africanos(as) trazidos ao Brasil em regime de escravidão e que contribuíram na formação da cultura brasileira. Problematizou-se, a partir disso, os costumes, religiões, culinária, palavras e outros aspectos que estão presentes no Brasil e que têm gênese na cultura e forma de vida dos(as) africanos(as).

Para a prática, a metodologia utilizada consistiu na linguagem cartográfica com o uso e confecção de mapas temáticos, e também a apresentação da linguagem cinematográfica como forma de demonstração do modo de vida africana e suas influências na cultura e costumes brasileiros.

Conhecimento: a chave para o combater o preconceito racial

A experiência de estágio supervisionado no âmbito escolar teve como principal objetivo contribuir para a problematização do preconceito racial por meio da aprendizagem das origens do povo brasileiro, uma vez que “(...) a lida com princípios e saberes no ensino da Geografia devem possibilitar avanços na direção de uma sociedade mais justa e igualitária, e na valorização e no respeito às diferenças culturais” (Gusso, *et al.*, 2010, p. 103-104).

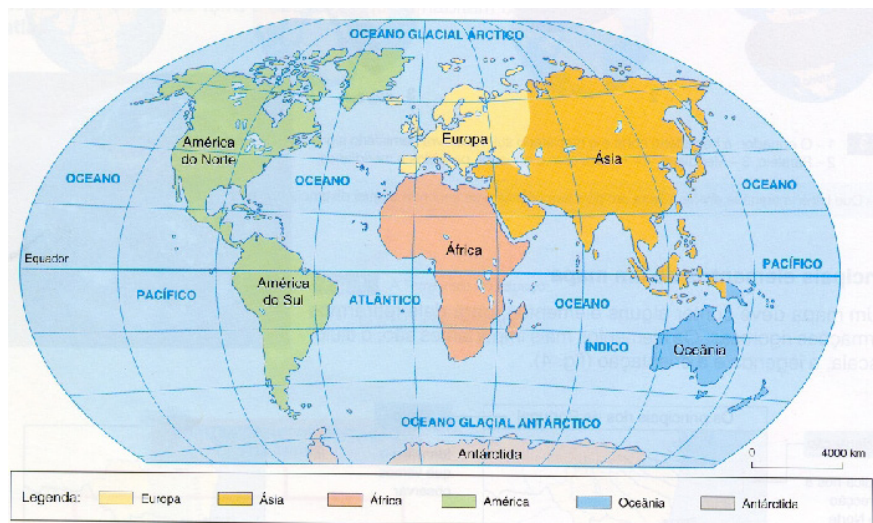
Buscou-se, a partir desta experiência, apresentar aos(às) educandos(as) os aspectos políticos, sociais e geográficos da integração do continente africano com o Brasil para que pudessem compreender os conceitos apresentados e repensassem certos paradigmas supostamente formados no âmbito de cada indivíduo, seja por preconceito, por falta de conhecimento ou até mesmo pela aversão a uma população abusada histórica e culturalmente.

A África é o terceiro maior continente em extensão territorial dentre seis continentes habitados (Ásia, América, África, Antártida, Europa e Oceania, consecutivamente); também é o segundo mais populoso do planeta, atrás apenas da Ásia. Possui um grande contingente populacional que abarca uma vasta diversidade de etnias e culturas. Contém 54 países, sendo que todos têm histórias diferenciadas, já que a África foi colonizada por diversos povos, resultando em grande diversidade étnico-cultural.

Outro aspecto também abordado é que, embora a diversidade de riquezas minerais existentes naquele território, seus moradores passam por problemas como a fome, a miséria e a escravização. Desse modo, o estágio visou desmistificar ideologias afixadas nos(as) educandos(as), como o preconceito por conta da cor da pele e também pela pobreza presente em algumas destas regiões, além de demonstrar as riquezas destes povos.

O continente africano (figura 1) é o único a estar presente em todos os hemisférios, sendo eles Norte, Sul (da linha do Equador), Leste e Oeste (do meridiano de Greenwich). Com um território extenso, os 54 países têm cultura e religião próprias.

Figura 1: Mapa Mundi



Fonte: Portal do Professor/MEC. Acessado em 30 de agosto de 2020.

Em geral, existem formas diferentes de se regionalizar qualquer continente, seja pela localização geográfica ou pela cultura. Um dos critérios utilizados por pesquisadores(as) é a divisão em duas grandes regiões: África Islâmica (ou África do Norte) e África Subsaariana.

A África do Norte, nomeada deste forma por estar ao Norte do continente, é também conhecida como África Setentrional estando mais próxima da Europa. A África Subsaariana, composta pelo restante do continente, congrega 75% da população africana que estão ao sul do deserto do Saara. Também é conhecida como África Negra devido à etnia racial dos povos.

O continente africano tem uma intensa ligação com o Brasil devido à colonização portuguesa em alguns países, como por exemplo na Angola, ocorrida no século XV. Posteriormente, quando os portugueses colonizaram o Brasil, outros países igualmente enviaram expedições, todos utilizando-se de escravos africanos para o trabalho braçal na agricultura.

Com este grande contingente de africanos(as), houve um processo de miscigenação, influenciando na formação da identidade do povo brasileiro, já que antes da chegada dos portugueses, os únicos habitantes do Brasil eram os indígenas (um povo igualmente prejudicado pela colonização – vale comentar). Houve então, uma mudança radical no modo de vida desses nativos, pois, com a chegada de pessoas de variadas nacionalidades (portugueses, espanhóis, holandeses etc.), saíram do litoral para o interior do país, compondo o processo de miscigenação e, conseqüentemente, de formação do povo brasileiro, em que surgiram três importantes sub-etnias: cafuzo, mameluco e mulato. A relação entre Brasil e África faz parte da identidade histórica e cultural da população brasileira, e houve a necessidade de que essa temática fosse levada para as escolas, com a Lei 11.645 de 2008, que discute a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar brasileiro (Brasil, 2008):

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Na atualidade, com a era da tecnologia, em que se pode ter acesso aos mais diversos tipos de informação a todo e qualquer momento, a partir dos aparelhos tecnológicos disponíveis, e com a facilidade de expressão, assiste-se a um crescimento exacerbado nos índices de preconceito e ataque social, com ênfase no preconceito racial.

No entanto, muitas vezes o que grande parte da população carece é de informação, pois uma parcela significativa dos(as) brasileiros(as) desconhece a origem de sua população. Desse modo, dá-se a intencionalidade deste trabalho em estudar a origem africana do povo brasileiro, a fim de mostrar aos(às) alunos(as) a origem dos antepassados e as origens da nação brasileira.

A experiência pedagógica e a escolha dos recursos didáticos (cartografia e filmes)

Para a realização do estágio, foi necessária a escolha do tema que seria trabalhado em sala, e isso aconteceu entre acadêmicos(as) e a professora orientadora. O tema selecionado foi “A Origem africana do povo brasileiro”.

O conteúdo foi baseado em livros didáticos, *sites* especializados, leituras de artigos que resultaram em dados levados aos(às) alunos(as) com o apoio de recursos audiovisuais, equipamento para exibição de um filme, mapas e lápis coloridos. Segundo Sampaio (2012), são em trabalhos práticos que os(as) alunos(as) fazem correlações com o que sabiam anteriormente e o que aprenderam na ação, pois proporciona a integração e a qualidade do ensino entre teoria e prática de aprendizagem.

Todo o procedimento pedagógico ocorreu em 3 (três) etapas: a primeira, na prática social inicial, com questionamento acerca do conhecimento e dúvidas sobre a temática; a segunda etapa ocorreu com a apreciação de um filme, seguido de debate e retomada de conceitos sobre o assunto; a terceira com atividades de criação de diversos mapas temáticos sobre o continente africano, realizado pelos(as) estudantes e finalizada com a exposição e roda de discussão. Cada etapa será melhor detalhada a seguir.

Primeira etapa – Prática social inicial com indagações e exposição de conteúdo

No primeiro contato, com duas aulas geminadas, fez-se a apresentação da proposta de estágio na referida turma. Assim, abordou-se a temática: “A origem africana do povo brasileiro”, que teve como finalidade gerar uma maior aprendizagem para os(as) alunos(as) com os materiais de auxílio, utilizando-se aspectos tanto geográficos, como históricos.

Esse propósito de aula foi dividido em dois momentos: no primeiro, foi realizada uma abordagem histórica e geográfica acerca do continente africano com a finalidade de que a turma pudesse conhecer o continente; e o segundo momento foi voltado às questões de imigração e a própria constituição do povo brasileiro, tendo como base os(as) africanos(as) trazidos para o Brasil e a contribuição para a formação do povo brasileiro.

Na sequência, deu-se início à prática com questionamentos sobre o que os(as) alunos(as) conheciam sobre a África. Alguns(mas) poucos(as) se manifestaram, pareciam constrangidos(as) com a regência diferenciada da sala de aula e tinham receio de se manifestar. Os(as) que responderam às perguntas feitas, disseram que a África era um continente e lembraram dos(as) negros(as) habitantes desse território. Sobre a contribuição da cultura africana, alguns(mas) alunos(as) prontamente se lembraram de manifestações religiosas, mas se referiram de maneira preconceituosa ao chamá-las de “macumba”. Além disso, também citaram alguns alimentos como a feijoada, entre outros.

Posteriormente foram apresentadas as características gerais do continente como a extensão territorial, quantitativo populacional, coordenadas geográficas para uma exata localização e melhor entendimento, além de características fronteiriças. Para tal, foram utilizados mapas.

Abordou-se também aspectos de fragmentação do território, como a grande ocorrência de conflitos gerados no interior do continente africano e a fragilidade das fronteiras, além da diversidade de culturas resultante do processo de colonização africana por parte de países europeus. Foram apresentadas as divisões étnicas existentes dentro do território africano a partir de um caso conhecido: a divisão entre África Branca e África Negra.

Considerando que a África possui uma das maiores diversidades culturais existentes no mundo, também foram apresentadas questões religiosas, como o Islamismo, professado por cerca de 30% da população africana. Além de diversos aspectos abordados, constatou-se em conjunto com os(as) alunos(as) que o continente africano possui um padrão de vida considerado baixo, apesar das inúmeras jazidas encontradas em seu território para extração mineral.

Em conversa com a turma acerca desse processo colonizador, e sobre os então colonizados povos africanos, pautou-se as reais consequências da pós-colonização, quando o continente passou a ser constantemente alvo de conflitos, o que abalou as relações políticas, econômicas e sociais de toda população, pois não houve respeito na divisão dos territórios.

No segundo momento da aula, foram feitas as interligações da África com o Brasil. Com intuito de dinamizar as atividades, foram dirigidas diversas indagações para que os(as) educandos(as) pudessem se expressar e enriquecer a aula numa técnica conhecida como “chuva de ideias”.

Para início, questionou-se sobre a origem do povo brasileiro. Os(as) alunos(as) pareciam envergonhados, mas arriscaram a dizer que vinham dos índios. Nesse momento, foi apresentado o conceito de miscigenação (termo desconhecido para alguns(mas)). Com fatos diretamente geográficos, indagou-se como pode haver essa miscigenação entre brasileiros(as) e africanos(as), sendo que há uma distância entre o continente africano e o sul americano, onde se encontra o Brasil. Essa questão lhes pareceu um

tanto quanto mais fácil e diversos(as) estudantes se arriscaram falando de imigração, dos navios negreiros, de escravos(as) etc. Este momento foi gratificante e tornou válido e positivo o intuito de incentivá-los(as) a participar da aula.

Na sequência, discutiu-se o porquê da “vinda” de africanos(as) ao Brasil e a resposta foi que estes povos foram comprados e chegavam em estado precário de escravidão para trabalhar no Brasil, o que demonstrou entendimento e compreensão da temática estudada.

Os(as) alunos(as) puderam visualizar um mapa sobre as rotas do tráfico negreiro no mundo, em especial da África para o Brasil. Abordou-se a forma como foram trazidos ao Brasil, sem condições básicas de limpeza e saúde, à força, longe de suas referências familiares e culturais.

A partir desse momento partiu-se para o enfoque na composição do povo brasileiro, para que os(as) alunos(as) compreendessem a formação dos três povos que caracterizam o Brasil: o mameluco - mestiço de branco com índio ou de branco com caboclo; o cafuzo - mestiço descendente de negros e índios; e o mulato – descendente de negros com brancos, e como se formaram. Para real abstração, foi mostrada uma obra da pintora brasileira Tarsila do Amaral, intitulada “Operários”, que apresenta um grande contingente de pessoas e demonstra a diversidade étnica existente no Brasil.

Segunda etapa – Exposição de filme e debate de conteúdo

No segundo encontro com a turma, foi exibido o filme “Besouro”, dirigido por João Daniel Tikhomirow, de 2009. Seu enredo mostra a Bahia na década de 1920 e conta a história dos(as) negros(as) recém-libertos(as) que ainda continuavam sendo tratados como escravos(as), apesar da abolição da escravatura ter ocorrido quase duas décadas antes.

O filme enfatizou a prática da capoeira, herança africana cuja prática era proibida pelos senhores na época da escravidão. Desse modo, Besouro, personagem principal da trama, aprende a lutar capoeira com o viés de trazer justiça à sua realidade através dessa prática. A escolha pelo nome Besouro foi devido à identificação que teve com o inseto, que, segundo suas

características, não poderia voar. Ao crescer, Besouro recebe a função de defender seu povo, combatendo a opressão e o preconceito existentes.

Para que a exposição do filme fosse possível, houve o apoio do projeto CINESPAR: Cinema Itinerante da UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Campo Mourão, que faz exposições de filmes com títulos nacionais. Para tal, fez-se necessário o uso de três aulas, com apoio dos demais professores e professoras da turma, que colaboraram na troca de aulas.

Com o término do filme, foi realizado um debate, momento em que os estudantes do 9º ano se manifestaram positivamente sobre a experiência. Segundo Donato; Lima (2010), não se pode exibir um filme para o processo de aprendizagem, sem que seja realizado, ao término, um debate. Neste momento, o(a) professor(a) deve compreender a temática e preparar questões, caso os(as) educandos(as) não se sintam aptos(as) a comentar. Do contrário, o filme passa a ser lazer, e não procedimento pedagógico. Mesmo assim, as autoras comentam que também há aprendizagem em um filme assistido neste formato, no entanto, cabe ao(à) professor(a) instigar o conhecimento e aumentar o potencial pedagógico da atividade.

Terceira etapa – elaboração de mapa temático – construção do material pedagógico

O início da terceira etapa se deu com a explicação da atividade composta por diversos mapas temáticos sobre a África, acerca das regionalizações existentes naquele continente. Para isso, dividiu-se a sala em 5 (cinco) grupos com 3 (três) estudantes cada. O propósito cartográfico desta atividade era colorir as divisões geográficas do continente africano, com o intuito de identificar as regionalizações, adicionar legenda, localizar e apontar o norte geográfico, e compreender os processos das divisões territoriais e sociais estudadas.

Segundo Donato; Lima (2010), a confecção do material didático pelos(as) próprios(as) estudantes facilita na compreensão do conteúdo, além de provocar o sentimento de pertencimento e valorização ao material.

Cada grupo recebeu um mapa mudo (apresenta apenas o contorno territorial, sem nenhuma informação adicional, que deve ser acrescentada pelos estudantes) com informações básicas que deveriam ser completadas e localizadas, assinando a autoria como sendo os(a) organizadores(as) dos mapas. Notou-se o interesse dos(as) alunos(as) nas explicações e indagações sobre as regiões relacionadas aos assuntos estudados e o filme assistido, além da alegria em realizar uma tarefa artística.

Nesta última etapa, o diálogo aconteceu acerca das preocupações de Geografia e Cartografia, mas sempre valorizando as discussões que ocorreram durante o processo de elaboração do material didático. Por fim, foi realizada uma exposição dos trabalhos no pátio do Colégio, ocorrendo assim o término das atividades de estágio com a turma.

Considerações finais

Durante a experiência de estágio, constatou-se diversas maneiras de perceber o conteúdo ensinado, incluindo situações ou palavras preconceituosas.

A escola em que foi realizada a atividade está localizada em uma área afastada do centro urbano da cidade, com uma população igualmente periférica. Em Campo Mourão, essas são compostas por pessoas de baixa renda. Dessa forma, atende moradores(as) que passam por questões também excludentes, vítimas de preconceitos, fato que demonstra a necessidade e pertinência da ação.

Nesse estudo, a partir da aprendizagem acerca dos conceitos da origem africana dos(as) brasileiros(as), acredita-se que o preconceito tende a ser menor, pois o conhecimento torna-se a chave para o combate dessas ações, começando pelos(as) alunos(as) no âmbito da sala de aula, e se expandindo para a comunidade. Sendo assim, a atividade busca abarcar uma gama maior de pessoas, já que os(as) alunos(as) podem levar as informações para suas casas e, por extensão, à comunidade em que estão inseridos.

Durante o período em que houve o estágio, não foram presenciadas ações que pudessem ser consideradas preconceituosas. Assim, a discussão

da temática permite prevenir e identificar as práticas no convívio, possibilitando mudanças de atitude e comportamentais, como o respeito e a prática da cidadania, não somente acerca das ações de cunho racial, mas também a favor da humanidade.

Constatou-se que o estágio curricular é de suma importância para a qualificação acadêmica, pois faz com que o(a) acadêmico(a) de licenciatura possa presenciar na prática o cotidiano escolar. Isso faz com que se sinta confiante e capacitado(a) para enfrentar essa nova jornada com a conclusão do curso de licenciatura e esteja disposto(a) a encarar este novo desafio: ser professor(a).

Quanto à temática exposta, observa-se o quanto ainda é necessário investir em conhecimento para que sejam aplicados no âmbito da sala de aula para que, posteriormente, esse conhecimento seja expandido para a área de convivência dos(as) alunos(as). A experiência foi positiva, pois abrange uma porção significativa de alunos(as), que passaram a compreender as reais origens da população brasileira e, dessa forma, a valorizar e contribuir com a formação do conhecimento.

As relações com a sociedade também tendem a ser melhores com a ampliação do conhecimento de crianças e adolescentes, contribuindo com a formação do caráter e de noções de cidadania nos(as) educandos(as).

Cabe mencionar que tal atividade demanda de infraestrutura e que, nem sempre, as escolas públicas contam com equipamentos necessários. Para esta atividade, foi necessário apoio da universidade para a exibição do filme. Além disso, seria de interesse e de extrema importância a interdisciplinaridade e o diálogo entre os(as) professores(as), fato que na ausência, torna o trabalho menos rico e individual.

Referências

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

DONATO, Larissa; LIMA, Maria das Graças de. O uso de tecnologias no ensino de geografia: recursos audiovisuais. In: **XVI ENG - Encontro Nacional de Geógrafos**, 2010,

Porto Alegre - RS. Crise, práxis e autonomia: espaços de resistência e de esperanças Espaço de Diálogos e Práticas, 2010.

GUSSO, Angela Mari *et al.* (Orgs). **Ensino fundamental de 9 anos**: orientações pedagógicas para os anos iniciais. Curitiba: Secretaria do Estado de Educação, 2010. 176p.

RODRIGUES, Raymundo Nina. **Os africanos no Brasil** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. 303 p.

SAMPAIO, Maria Cláudia Santos. **A importância de trabalhar com projetos no Ensino Fundamental**, 2012. 44f. Monografia (Conclusão de Curso de Pedagogia). Faculdade Cenequista de Capivari – CNEC, 2012.

SILVA, Gizelda Costa da. **O estudo da história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental**: currículos, formação e prática docente. 2011. 212 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano**. São Paulo: Ática, 2006.

11. "RECORDAÇÕES DO ESCRIVÃO ISAÍAS CAMINHA": UMA BREVE ANÁLISE SOBRE O PRECONCEITO RACIAL PRESENTE NA OBRA

Celise Mayer Rayzer
Geovani Augusto Nunes

O presente capítulo visa apresentar uma breve análise do romance intitulado "Recordações do Escrivão Isaías Caminha", de autoria de Lima Barreto. Para tanto, este trabalho terá um caráter analítico e pautará a obra com um olhar crítico, atentando para o texto de modo a verificar como o preconceito racial é retratado nele. Para fundamentar nossa pesquisa, este capítulo versará sobre algumas noções discutidas por Hall (2006, p. 8) referentes à questão de identidade, conceito que, por sua vez, é bastante complexo de se definir, pois como o próprio autor afirma,

as tendências são demasiadamente ambíguas. O próprio conceito com o qual estamos lidando, "identidade", é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova.

Segundo Paradiso; Bonnici (2013), para que determinado grupo social seja superior, é necessário que haja "outro" grupo inferior, o qual o superior dominará. Esse processo é chamado de outremização, termo criado por Gayatri Spivak (1985) e acontece entre a relação estabelecida por colonizador e colonizado: o sujeito europeu é o "Outro", com inicial maiúscula, de modo que o sujeito colonial é o "outro", com inicial minúscula.

Nos estudos pós-coloniais, é importante mencionar que também podemos nos referir a esses dois grupos opostos como sujeito e objeto, pois

o colonizador explora o colonizado, invade suas terras, desloca-os para onde julgar conveniente e descarta quando não achar mais “útil” para si, tais quais objetos.

Diante dessas questões, a literatura pós-colonial tem um papel bastante importante, pois analisa essas relações entre colonizadores e colonizados de maneira a tentar dar voz ao povo que tem sofrido em decorrência desse passado de dominação. A literatura pós-colonial visa libertar, dar voz aos sujeitos que sempre foram silenciados pela opressão dos povos dominantes, e mostrar que o sujeito pós-colonial pode lutar para exercer seus direitos.

Para nossa análise, consideramos necessário falar brevemente sobre o autor do romance analisado e sua relação com os estudos pós-coloniais. “Lima Barreto, escritor maldito” é o título de um livro de H. Pereira da Silva (1981), cuja contracapa traz a frase “malditos são todos aqueles que dizem verdades incômodas” (Silva, 2014, p. 51). De acordo com Silva (2014, p. 52), o romancista ficou um período após sua morte sem ser reconhecido, apenas na década de 1970 foi “redescoberto”. Sua obra pode ser caracterizada como:

uma literatura de denúncia, condizente com sua origem. São visíveis, em sua obra, o sofrimento das pessoas vivendo num país ex-colônia, a grande diferença de poder que marca o espaço entre ricos e pobres e a exploração a que a classe dominante submete aqueles que pertencem às classes inferiores. Tal fato permite inferir que a colônia simplesmente mudou o administrador, mas os desfavorecidos continuam na mesma posição social. Negros, mulatos e pobres continuam sendo explorados, enquanto “brancos” ocupam a posição de dominadores.

No caso específico do romance que analisaremos, a representação do sujeito colonizado se configura na personagem Isaías, filho de mãe mulata e pai branco. O romance “Recordações do Escrivão Isaías Caminha” foi publicado em 1909 e acompanha a trajetória da personagem em sua tentativa de ascender socialmente em meio a um sistema discriminatório. O

tratamento que recebe das pessoas que a rodeiam evidencia o preconceito racial e a exclusão dispensadas ao negro na sociedade da época.

Caminha é o narrador da obra e se apresenta como um jovem estudioso, dedicado e inteligente. Logo no início da narrativa, a personagem se identifica como mulato, cuja mãe é de cor parda e analfabeta e o pai branco, um vigário muito instruído. Presenciar a ignorância e humildade da mãe, em contraste com a inteligência do pai, despertou o interesse de Caminha em seguir seus passos e estudar (Barreto, 1995, p. 5):

A tristeza, a compreensão e a desigualdade de nível mental do meu meio familiar agiram sobre mim de modo curioso: deram-me anseios de inteligência. Meu pai, que era fortemente inteligente e ilustrado, em começo, na minha primeira infância, estimulou-me pela obscuridade de suas exortações. Eu não tinha ainda entrado para o colégio, quando uma vez me disse: Você sabe que nasceu quando Napoleão ganhou a batalha de Marengo? Arregalei os olhos e perguntei: quem era Napoleão? Um grande homem, um grande general... E não disse mais nada. Encostou-se à cadeira e continuou a ler o livro. Afastei-me sem entrar na significação de suas palavras; contudo, a entonação de voz, o gesto e o olhar ficaram-me eternamente. Um grande homem!

O esforço do jovem com seus estudos é perceptível, tendo em vista que obtém boas notas, aprovação dos professores e se destaca no meio acadêmico. Ao retratar a personagem como um excelente aluno, Barreto, de certa forma, desconstrói a concepção de que a miscigenação origina indivíduos destituídos de inteligência e reforça a ideia de que o que falta é oportunidade para que todos os seres humanos, sejam brancos ou negros, construam conhecimentos e desenvolvam sua intelectualidade.

Percebe-se que Caminha constrói sua identidade a partir da influência dos indivíduos que o cercam, especialmente seu pai, que sempre o incentivou a se tornar um homem grandioso. As palavras encorajadoras por parte da figura paterna, certamente, foram decisivas na constituição de sua identidade, em seu desejo em prosseguir com seus estudos para conquistar o grau de doutor.

A fim de realizar seu sonho, Caminha muda-se para a capital. Para a personagem, o título de doutor seria um passaporte para uma mudança de vida, que elevaria seu *status*, possibilitando que sua voz fosse ouvida, como é evidenciado na passagem a seguir (Barreto, 1995, p. 6):

Ah! Seria doutor! Resgataria o pecado original do meu nascimento humilde, amaciaria o suplício premente, cruciante e onímodo de minha cor... Nas dobras do pergaminho da *carta*, traria presa a consideração de toda a gente. Seguro do respeito à minha majestade de homem, andaria com ela mais firme pela vida em fora. Não titubearia, não hesitaria, livremente poderia falar, dizer bem alto os pensamentos que se estorciam no meu cérebro (grifo do autor).

Sendo assim, o jovem parte para o Rio de Janeiro em busca de melhores condições, mas o preconceito racial é percebido durante o percurso realizado. Ao parar para comer, Caminha observa que o trato dispensado a um rapaz branco não é o mesmo que recebe (Barreto, 1995, p. 8):

O trem parara e eu abstinha-me de saltar. Uma vez, porém, o fiz; não sei mesmo em que estação. Tive fome e dirigi-me ao pequeno balcão onde havia café e bolos. Encontravam-se lá muitos passageiros. Servi-me e dei uma pequena nota a pagar. Como se demorassem em trazer-me o troco reclamei: “Oh! Fez o caixeiro indignado e em tom desabrido. Que pressa tem você?! Aqui não se rouba, fique sabendo!” Ao mesmo tempo, a meu lado, um rapazola alourado reclamava o dele, que lhe foi prazenteiramente entregue. O contraste feriu-me, e com os olhares que os presentes me lançaram, mais cresceu a minha indignação.

Este episódio provoca a ira da personagem, que não entende o motivo da distinção de tratamento e o leva a um autoexame à procura de respostas, que a princípio Caminha não encontra. É somente em outro momento da narrativa, que o protagonista compreende que a cor de sua pele sempre será um “problema” aos olhos do Outro. Quando suspeita que a personagem possa ter cometido um roubo no hotel onde estava instalado, recebe uma intimação para ir à delegacia; ao chegar ao lugar, ouve

um funcionário se referindo a ele como ‘mulatinho’, o que o magoa profundamente, pois se sente desvalorizado, julgado segundo a sua aparência e não por suas qualidades. Porém, o que mais o chateia é que aquele que deveria ter lhe concedido um tratamento respeitoso, por ser funcionário do governo e conhecer os direitos constitucionais do cidadão, ignora este fato e o atende com falta de respeito (Barreto, 1995, p. 33):

Essa reflexão, porém, não me confortava naquele tempo, porque sentia na baixaza de tratamento todo o desconhecimento das minhas qualidades, o julgamento anterior da minha personalidade que não queriam ouvir, sentir e examinar. O que mais me feriu, foi que ele partisse de um funcionário, de um representante do governo, da administração que devia ter tão perfeitamente, como eu, a consciência jurídica dos meus direitos ao Brasil e como tal merecia dele um tratamento respeitoso.

Sendo assim, nota-se que a identidade do protagonista é também constituída com base nas palavras do Outro, palavras estas que são carregadas de significados e expressam o ideal de toda uma cultura preconceituosa e excludente, que possui dificuldades em aceitar o diferente, pois segundo Hall (2006, p. 12-13), “a identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. Entretanto, apesar de ficar magoado quando se depara com termos que tentam inferiorizá-lo, Caminha não toma este discurso para si; ao longo da narrativa aprende a resistir, conserva-se firme frente às situações árduas.

Sem êxito em busca de trabalho e com pouco dinheiro, Caminha deixa o hotel onde se hospedara e quando já está passando por necessidades, consegue um trabalho como contínuo no jornal O Globo para realizar tarefas que não condizem com seu nível intelectual. A personagem só começa a ascender no trabalho e desfrutar de diversas regalias após encontrar Ricardo Loberant, seu chefe, em um prostíbulo. O diretor do jornal sente-se ameaçado pelo empregado e decide, então, comprar seu silêncio, colocando Caminha em uma função que lhe dá condições de desenvolver seu trabalho de acordo com suas habilidades cognitivas.

Embora o protagonista desejasse a posição adquirida por sua capacidade, ela só veio porque Caminha detinha uma informação que lhe era favorável. Quanto mais se relacionava com seus superiores, mais sua insatisfação crescia, pois a personagem discordava do posicionamento daqueles que dispunham do discurso dominante que, naquele contexto, era o de inferiorizar os negros, além de não se sentir parte do grupo no qual estava inserido (Barreto, 1995, p. 118):

Eu sentia bem o falso da minha posição, a minha exceção naquele mundo; sentia também que não me parecia com nenhum outro, que não era capaz de me soldar a nenhum e que, desajeitado para me adaptar, era incapaz de tomar posição, importância e nome. Sofria com essa “consideração” especial que tanto irritava o poeta cubano Plácido. Continuava, porém, a ir com ele aos teatros, às pândegas. Saíamos com raparigas, jantávamos nos arrabaldes pitorescos. Eu ia contente, mas o meu contentamento durava pouco. Não sei o que sentia de ignóbil em mim mesmo e naquilo tudo, que no fim estava sombrio, calado e cheio de remorsos. Desesperava-me o mau emprego dos meus dias, a minha passividade, o abandono dos grandes ideais que alimentara. (grifo do autor).

É importante ressaltar que a ascendência de Caminha (“outro”) só ocorre perante a ‘permissão’ de Loberant (“Outro”). Apesar de sua posição social ter sido elevada, o protagonista nunca consegue equiparar-se com os colegas de pele branca, uma vez que sempre será o intruso na visão dos companheiros de trabalho e, conseqüentemente, seu sentimento será o de não pertencer ao grupo que está no centro, ficando sempre à margem.

Em seu ambiente de trabalho, Caminha percebe que a imprensa manipula os fatos para engrandecer uns e rebaixar outros, de acordo com os interesses pessoais de quem redige as notícias. Ao constatar esse tipo de manipulação, o protagonista usa de sua criticidade para desprezar o ato (Barreto, 1995, p. 108):

À vista disso, à vista dessa incompetência geral para julgar, da ligeireza e dos extraordinários resultados que obtinham com tão fracos meios,

impondo os seus protegidos, os seus favoritos, fiquei tendo um imenso desprezo, um grande nojo, por tudo quanto tocava às letras, à política e à ciência, acreditando que todas as nossas admirações e respeitos não são mais que sugestões, embustes e ilusões, fabricados por meia dúzia de incompetentes que se apoiam e se impuseram à credulidade pública e à insondável burrice da natureza humana.

Diante dessa análise, nota-se que a formação da identidade de Caminha é construída a partir de seu enfrentamento com o mundo; esse embate o transforma, pois desperta sua indignação diante de todas as privações que o branco impõe ao negro.

Quando Caminha faz um passeio juntamente com Loberant e uma prostituta, depara-se com um mato rasteiro e percebe que sua condição atual é semelhante, pois não cresce, somente rasteja. Assim como o mato, Caminha se sente seco, sem vida e sem perspectivas; o desejo que outrora possuía de realizar grandes conquistas e de se fazer ouvir foi gradualmente sufocado pela convivência com o Outro. Diante da decepção e não conformismo com sua situação, decide trilhar outro caminho. Fugir daquela realidade elitista e preconceituosa é um sinal de resistência por parte da personagem, uma vez que não está de acordo com o tratamento destinado ao negro.

Para Gonçalves; Bonnici (2005, p. 151), a resistência está presente na maioria dos textos pós-coloniais, tanto de maneira explícita ou velada; e essa resistência evidencia não apenas a agência do sujeito, ao revisar, mas também “a ambiguidade e fragmentação dos colonizados”.

Outro aspecto que podemos observar é que antes de ir ao Rio de Janeiro, a mãe de Caminha pediu que o filho fosse invisível, pois sabia que as dificuldades seriam inúmeras devido à cor de sua pele. Esse discurso demonstra um caráter subalterno. Segundo os autores, “não é simplesmente um grupo oprimido, mas alguém sem autonomia e sujeito à influência ou hegemonia de outro grupo social, não possuindo sua própria posição hegemônica” (Gonçalves; Bonnici, 2005, p. 153).

A mãe de Caminha pertence a esse grupo de sujeitos que não têm perspectiva de voz, que aceitam o que lhes for imposto; são sujeitos psicologicamente afetados, pois esse pensamento de inferioridade está enraizado em suas mentes. Contudo, Caminha não deu ouvidos aos conselhos da matriarca; pelo contrário, decidiu usar suas recordações como contradiscurso, como forma de expor o preconceito e discriminação racial, resistindo às maiorias e agindo em favor dos oprimidos.

Conforme alguns estudiosos como Sanches Neto (2012, p. 155), Caminha representa o próprio Lima Barreto, pois ambos trabalhavam em jornais, eram negros e foram porta-vozes de resistência aos marginalizados, indo contra o discurso dominante.

O romance acompanha o drama de ser mulato em uma sociedade convicta da superioridade ariana e que tentava esconder a mestiçagem que sempre nos caracterizou como país. É uma história vivida na pele pelo jovem escritor (tinha 24 anos) que não encontrava um lugar social condizente à sua genialidade.

Por meio da análise dessa obra, observa-se que Caminha, mesmo envolvido em um meio discriminatório, possui um sentimento de coragem e não se abate facilmente por ter ciência de que as dificuldades pelas quais passa vêm de fora. A personagem não partilha da concepção de negro como sem valor; pelo contrário, se considera um ser valoroso, inteligente e crítico.

Considerações finais

Nosso trabalho, baseado na teoria pós-colonial, analisou a obra com o intuito de verificar alguns aspectos dessa teoria, como, por exemplo, a questão da identidade e do processo de outremização, isto é, das diferenças de sentido entre os termos 'outro' e 'Outro', bem como a forma como o pensamento de inferioridade e a falta de perspectiva, de voz e ação caracterizam o sujeito subalterno. Acreditamos que, dentre vários, um dos principais papéis dos estudos da literatura pós-colonial seja o de mostrar que o sujeito tem protagonismo e que pode lutar por seus direitos na sociedade.

Nesta análise, percebe-se também que Lima Barreto produziu sua literatura tendo como alvo visibilizar e dar voz aos oprimidos, visando romper discursos herdados historicamente sobre a inferioridade dos negros. A partir das experiências da personagem Isaías Caminha, assim como suas próprias vivências, o romance discute as dificuldades diárias enfrentadas pelos negros, contudo, distanciando-os da condição de meras vítimas, mas invés disso, apresentando-os como indivíduos que, por meio do contradiscurso, são capazes de lutar por sua agência.

Referências

- BARRETO, Lima. **Recordações do Escrivão Isaías Caminha**. São Paulo: Ática, 1995.
- GONÇALVES, Ângela Aparecida; BONNICI, Thomas. O conceito de resistência em três textos da literatura brasileira à luz da teoria pós-colonial. **Revista Acta Sci. Human Soc. Sci.**, Maringá, v. 27, n. 2, p.151-161, 2005.
- HALL, Stuart. A identidade em questão. In: HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p.7-22.
- PARADISO, Silvio Ruiz; BONNICI, Thomas. Objetificação e outremização em *Is there nowhere else where we can meet?*, de Nadine Gordimer. **Revista Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v.35, n.1, p.17-24, jan.-mar. 2013.
- SANCHES NETO, Miguel. Resenha de *Recordações do escrivão Isaías Caminha*. **Revista Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p.155-156, 2012.
- SILVA, Antônio Márcio da. Lima Barreto: Uma releitura da obra do autor sob a ótica pós-colonial. **Revista: Let.**, São Paulo, v.54, n.1, p.51-70, jan./jun. 2014.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Subaltern Studies: Deconstructing Historiography. In: **Other Worlds**. New York: Methuen, 1985, p. 215-219.

12. O VESTUÁRIO DA MULHER NEGRA BRASILEIRA NO SÉCULO XIX NA BAHIA

Emanuelle Corrêa Morais
Ronaldo Salvador Vasques

Diversas narrativas acerca da moda feminina no período oitocentista descrevem os significados e características dos vestidos, saias, ornamentos, penteados e comportamentos de mulheres aristocratas e burguesas, deixando de contemplar o conhecimento sobre o traje da mulher negra, que foi escravizada no Brasil até meados do ano de 1888 quando foi promulgada a lei que formalizou a extinção da escravidão no Brasil. Em virtude desse desfalque, analisamos trajes de crioulas da Fundação Instituto Feminino da Bahia – Museu do Traje e do Têxtil, que trabalharam para senhoras na Bahia. Considerando nestas imagens o vestuário como elemento central, provedor de conteúdo, foram observadas a estrutura das peças, caimento dos tecidos, superfícies têxteis, cores, a matéria prima com que foram confeccionados e o modo como estavam colocadas sobre o corpo. O objetivo foi compreender os significados por baixo dos panos e impulsionar a produção de trabalhos acadêmicos que valorizam a história da mulher negra e as narrativas do vestuário que a envolve.

Mello; Souza (2005) caracterizam o vestuário feminino como um conjunto de escolhas impostas pela sociedade, uma vez que essa determina “forma H para homens, e X para mulheres”. Forma H é a nomenclatura dada para a silhueta do corpo masculino, que mantém a mesma largura dos ombros até o quadril; e forma em X remete ao volume nos ombros e quadril, com a cintura justa. Essas formas estão ligadas ao antagonismo

da imagem passada pelos sexos, o masculino comunicando a conduta de sua vida pública, política e profissional, e o feminino exaltando o corpo e uma moral ditada para servir ao homem (Mello; Souza, 2005, p. 45-58). A mulher envolvida na trama social de sua época vestiu, no início do século, uma espécie de túnica, longa e marcada logo abaixo do busto (Ximenes, 2011, p. 55). Essa estética alongada foi substituída pela volta do espartilho ainda mais justo e a cintura marcada em seu próprio lugar, dando maior amplitude às saias. Nesse ritmo de expansão do volume das roupas, mangas e saias ficaram ainda mais armadas e fofas, acrescentando o uso dos chapéus, leques e guarda-sol, contribuindo para acentuar “a impressão de fragilidade da figura feminina” (Ximenes, 2011, p. 55-56).

Diante desse cenário, é possível analisar que nem toda mulher negra era impactada diretamente pelos mesmos interesses sociais que modificou essas roupas, pois a “moda feminina sempre é um estatuto sobre os papéis das mulheres e sobre como estes são ou deveriam ser desempenhados” (Crane, 2006, p. 209). Logo, uma mulher que estava sendo escravizada e privada da garantia de seus direitos básicos não devia ser vista como um indivíduo que devesse comunicar algo por meio de suas roupas. Devido a essa inferiorização da mulher ainda na condição de escrava, a moda feminina não chegava a ela com preceitos e interesses da burguesia, mas nem por isso suas roupas deixavam de carregar significado.

Também para Ximenes (2011, p. 31), é possível contar a história do ser social por meio da roupa, pois ela foi previamente escolhida pelos interesses civilizatórios de sua época e divisora de classes sociais, seja por meio da cor, do comprimento ou dos têxteis utilizados, que estavam diretamente relacionados à dominação de um grupo baseado em raça para mantê-los na posição de submissão para fins econômicos. Essas características da organização socioeconômica do Brasil durante a escravidão pode ser uma das hipóteses para explicar a simplicidade e pobreza de detalhes dos trajes desse grupo em comparação às demais mulheres da sociedade, que se diferem em seus pormenores, como: laços, bordados em ouro e prata, têxteis mais elaborados, joias, entre outros.

Como comenta Mello e Souza (2005, p. 60), os vestidos femininos tinham preceitos de beleza e sedução, outra característica divergente entre a natureza dos trajes da burguesia e seu desejo de ser cortejada pelo homem com objetivo de provocar um futuro marido, em oposição aos trajes das escravas, que não viam o casamento como objetivo central de sua vida. Porém, seria seriamente problemática a presença do preceito de sedução como parte do vestuário das escravas, uma vez que atrair o desejo do seu senhor poderia resultar num estupro. Como afirma Davis (2016, p. 37) sobre a escravidão nos Estados Unidos, os proprietários de escravos(as) encorajavam o estupro como uma forma de aterrorizar as mulheres colocando-as no lugar de fracas e passivas dentro do ideário da supremacia – postura masculina compatível com a realidade no Brasil.

Contribuindo para afirmar esta distinção, a sociedade rural brasileira caminhava na contramão da moda, opondo-se a todas as excentricidades propostas, pois seus valores estavam atrelados aos fortes símbolos típicos e tradicionais do vestuário de sua cultura (Mello e Souza, 2005, p. 120-121), mantendo a roupa das escravas com a mesma simplicidade durante todo o século. Por vezes, encontramos no cenário baiano uma atenção distinta sobre as roupas das escravas, como aponta Priore (1997, p. 57):

As mulheres exibiam-se com suas mulatas e pretas vestidas com ricas saias de cetim, becas de *lemiste*¹ finíssimo e camisa de cambraia ou cassa, bordadas de forma tal que vale o labor três ou quatro vezes mais que a peça; e também é o ouro que cada uma leva em fivelas, pulseiras, colares e braceletes e bentinhos que, sem hipérbole, basta comprar duas ou três negras ou mulatas como a que leva.

Dentro desses pressupostos, podemos afirmar e elencar por meio das imagens de três trajes de crioula, em exposição no Museu do Traje e do Têxtil – Fundação Instituto Feminino da Bahia, que pertenciam a Florinda Anna do Nascimento, também conhecida como Folô, as revelações dos detalhes que exibem os elementos de seu uso.

1 Tecido preto com finos fio de lã.

Um de seus trajes é composto por uma camisa branca de mangas longas ajustadas no punho, gola alta com botões, e pregas na gola que se abrem em direção à barra, dando maior amplitude à modelagem da peça. Foi feita de cambraia trabalhada e cassa, tecidos com espessura fina em algodão ou linho, com bordados na barra da manga. A saia é volumosa, de algodão azul claro com pequeno bordado vermelho em formato de um único tipo de flor na barra, acompanhados por um tecido de algodão laranja com renda branca amarrado na cabeça, com desenhos vazados de flores na barra e um longo colar dourado, como é possível visualizar na figura abaixo.

Figura 1. Traje de crioula azul e branco



Fonte: Instituto Feminino da Bahia.

O traje da figura 2 é formado por uma camiseta ampla feita em algodão branco, cortada com decote canoa pouco acentuado, bem comum para escravas e mulheres do campo retratadas em fotos e pinturas; neste caso, é ornamentado por desenhos de flores vazadas rente ao corte. As mangas da camiseta são curtas e bordadas na barra. A blusa é vestida por dentro de uma saia azul com listras brancas, feita em algodão com comprimento até os pés, e seu acabamento traz minuciosos bordados com um tipo de arranjo de flores em linha branca. No livro “Instituto Feminino da Bahia Museu do Traje e do Têxtil” percebemos, por meio de outra imagem do mesmo traje, como a saia é formada por uma pala² cortada em viés³ e unida ao restante do comprimento por uma costura franzida, aumentando o volume da peça sem utilizar muito tecido como em um corte inteiro. O traje acompanha um pano da Costa⁴ na cor vinho com listras brancas, amarrado no corpo em cima do busto, e um turbante branco com barrado de flores vazadas, como uma lese. O acessório presente nesta figura é um colar de esferas douradas com o comprimento próximo ao umbigo, evidenciando o vestuário bem elaborado para uma escrava do período, que mostra a relevância de exibir a suntuosidade da roupa e revelando a hierarquia e poder de sua senhora e seu senhorio.

2 Recorte de tecido costurado rente ao cós para moldar o volume do corpo na parte traseira de calças jeans.

3 Técnica de cortar tecidos atravessando a linha diagonal do entrelaçamento dos fios para dar volume e aumentar a circunferência de barras arredondadas.

4 Peça de tecido em formato retangular estampado ou liso, usado como acessório por mulheres africanas ou em cultos de religiões de matriz africana.

Figura 2. Traje de crioula, preto, branco e vinho



Fonte: Instituto Feminino da Bahia

O traje 3 apresenta uma camiseta larga com decote quadrado para acomodar os seios, tecida em algodão branco e lese na barra da manga curta. É vestida por dentro de uma saia feita em um tecido laranja com estampa corrida floral que demonstra um volume característico para a época, tendo a barra ornamentada pela costura de fitilhos de cetim amarelo. Por baixo dessa barra com acabamento de fitilho, é possível visualizar outra barra de saia em um tecido branco, mostrando ser um complemento ao comprimento da peça, ou um saiote para conferir melhor estruturação da saia. Igualmente ao traje da figura 3, ela utiliza o pano da Costa com listras coloridas, porém, caído sobre o braço esquerdo. Outros complementos pre-

sentas é o turbante laranja com barra feita de lese 100%, semelhante à figura 1, e o enorme colar de bolas douradas que enfeitam o traje e confere a toda a composição o poder de gerar *status*.

Figura 3. Traje de crioula branco e laranja



Fonte: Instituto Feminino da Bahia

A amplitude das peças no sentido da largura é algo comum entre os trajes da análise, capaz de evidenciar a importância na mobilidade da usuária ao vestir. Pensar na mobilidade antes de projetar uma roupa não era uma tarefa que o costureiro precisava fazer (Mello e Souza, 2005, p.45). Neste caso, a contradição é explicada pelos interesses de maior rendimento físico, pois a mobilidade obtida de maneira simples por meio da modelagem, feita nas medidas para acomodar os volumes do corpo da mulher negra, deixou

as blusas retas a partir da largura do busto e mangas largas sem espreme-las, dando liberdade ao corpo para facilitar os trabalhos domésticos e rurais. Esse antagonismo com os padrões estéticos da época, já citados antes, que afinavam o corpo das moças e senhoras com o uso do espartilho, é explicado pelas diferenças de costumes e devido às atividades exercidas por elas, resultando em diferentes corpos. Dessa forma, quem fazia o trabalho braçal nas colheitas de algodão tinha o corpo moldado pela atividade, resultando em braços largos e fortes. Além disso, muitas escravas eram feitas de amas de leite, o que pode justificar o busto largo, para que a mesma roupa coubesse em várias mulheres, estando estas amamentando ou não.

Mesmo que a amplitude das blusas se dê por motivos funcionais, é possível encontrar na lese, nos fitilhos de cetim, nas rendas, estampas, bordados e no volume das saias um apelo às exigências estéticas, mesmo que fossem beneficiamentos mais viáveis e populares. As roupas de passeio eram feitas em tecidos de algodão, para manter a diferença entre os utilizados pelas classes mais altas, que usavam “tecidos mais pesados, o veludo, a seda adamacada, os brocados, os tafetás cambiantes, o gorgorão, o cetim, característico da segunda metade do século” (Mello e Souza, 2005, p. 69). Essa distinção gerava um possível benefício a elas nos dias de calor intenso, pois o algodão tem a vantagem de ser uma fibra que possibilita boa troca de calor do corpo com o ambiente.

Contudo, esse cuidado especial com que as senhoras vestiam suas criadas expressa uma natureza objetificada da mulher, sendo uma maneira de “analisar um indivíduo a nível de objeto, sem considerar seu emocional ou psicológico, por ser apontado como uma consequência de todo o processo histórico vivido pelas mulheres” (Belmiro *et al*, 2015, p.2). Sendo assim, a mulher passava a ter o valor de um objeto, utilizado como posse, que conferia prestígio, reconhecimento e *status* de classe alta para seu dono. Isso ficava evidente porque, na época, o “tecido e a forma das roupas expressavam claramente a posição social de cada mulher [...] As ricas senhoras baianas do século XIX gostavam de exibir suas escravas bem arrumadas e

enfeitadas de joias” (Peixoto, 2003, p. 41), gerando uma relação de correspondência entre o valor pago por cada item e o valor social de quem possui.

O vestuário dessas mulheres era escolhido de acordo com o gosto de sua senhora, mas a forma como ela iria vestir poderia ser opção da escrava, pois fazendo uso dos turbantes, carregavam acessório característico da cultura africana, assim como os tecidos coloridos e estampados, demonstrando a existência do conhecimento sobre cultura dos trajes mais próximos das suas raízes.

O costume de arrumar a escrava para passear em público se configurava como uma manipulação em benefício da luxuosidade de sua senhora; entretanto, poderia provocar um sentimento de alegria, ao se vestir com roupas coloridas, com qualidade e usar acessórios de valor para se exibir pela cidade com elegância. Ainda que exploratório, esse gesto pode ter sido um momento de prazer concedido a uma escrava por autorizá-la ao sentimento de beleza, mesmo que não dito, mas confirmado pelo poder de gerar uma visão de valor para sua senhora.

Considerações finais

A análise das características dos trajes de Fulô, realizada neste trabalho, foi capaz de contemplar o conhecimento sobre o vestuário das demais mulheres, especialmente negras nas condições de escravas, identificadas como uma indumentária que carrega costumes e representações simbólicas das hierarquias sociais. A indumentária possui o que afirma Cidreira *et al.* (2015, p.77): “a capacidade de manifestar ou mesmo de apresentar a preservação de certas tradições é uma das características que a indumentária tem e que é, muitas vezes, fundamental para reconstruir um aspecto cultural”. Contudo, os trajes dessas mulheres e de outras não eram e nem poderiam ser iguais, pois as diferenças socioculturais entre elas traçavam preceitos de vestuários distintos.

Encontramos também uma brecha no sistema escravocrata que explorava o corpo da negra para seus interesses civilizatórios; porém, ao

mesmo tempo, lhe consentia o poder de sentir-se bonita e driblar a cultura pré-estabelecida, pois as senhoras viam como adorno o que para elas era capaz de manter os laços com a cultura africana por meio do turbante e do pano usado sobre o corpo. Essa realidade mostra como a roupa pode ser instrumento para resistência cultural de um povo e um meio de afirmação de si mesmo diante das repressões.

Referências

BELMIRO, Dalila Maria Musa, *et al.* Empoderamento ou Objetificação: Um estudo da imagem feminina construída pelas campanhas publicitárias das marcas de cerveja Devassa e Itaipava. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 38., 2015, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2015. Disponível em: <<http://portalintercom.org.br/anais/nacional2015/resumos/R10-1863-1.pdf>>. Acesso em: 9 ago. 2018.

CIDREIRA, Renata Pitombo (Org.). **As vestes da Boa Morte**. Cruz das Almas: Editora UFRB, 2015.

CRANE, Diana. **A moda e seu papel social: classe, gênero e identidade das roupas**. São Paulo: Senac, 2006.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FASA. Museu do Traje e do Têxtil – Fundação Instituto Feminino da Bahia – Salvador, BA. **Fotografia**. Disponível em: <<http://fibraotica.com.br/aplicacoes/museus/museu-do-traje-e-do-textil-fundacao-instituto-feminino-da-bahia-salvador-ba>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

PEIXOTO, Ana Lúcia (Org.). **Museu do traje e do têxtil: fundação instituto feminino da Bahia**. Salvador: Museu do Traje e do Têxtil, 2003.

PRIORE, Mary Del (Org.). **História das mulheres do Brasil**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1997.

MELLO E SOUZA, Gilda. **O espírito das roupas: a moda no século dezenove**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

XIMENES, Maria Alice. **Moda e arte na reinvenção do corpo feminino do século XIX**. 2.ed. São Paulo: Estação das Letras e Cores; Rio de Janeiro: Editora Senac Rio, 2011.

SOBRE AS AUTORAS E AUTORES

ORGANIZADORAS DA COLETÂNEA:

Claudia Priori

Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Curitiba II. Doutora em História (UFPR). Docente no Programa de Pós-Graduação em Cinema e Artes do Vídeo (PPG-CINEAV) da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Curitiba II. Docente no Programa de Pós-Graduação em História Pública (PPG-HP), e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História/PROFHistória, da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura (GEPEDIC/CNPq) da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão. Membro do Grupo de Pesquisa EIKOS: Imagem e Experiência Estética (CNPq), da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Curitiba II.

E-mail: claudia.priori@unespar.edu.br

Fabiane Freire França

Professora Adjunta do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão (UNESPAR). Docente do Programa de Mestrado Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento da Universidade Estadual do Paraná (PPGSeD/UNESPAR) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM). Doutora e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM/PR). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura (GEPEDIC/CNPq). Foi coordenadora do

Núcleo de Educação para as Relações de Gênero (NERG, 2016-2018) e do Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais (NERA, 2019-2020), ambos da Unespar-Campo Mourão. É coordenadora do Centro de Educação em Direitos Humanos da UNESPAR. Vice-diretora da Editora Fecilcam, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

E-mail: fabiane.freire@unespar.edu.br

AUTORAS E AUTORES DOS CAPÍTULOS

Alba Krishna Topan Feldman

PhD em *First Nation Studies* pela *Simon Fraser University*, BC, Canadá. Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá.

E-mail: profalba@gmail.com

Aline Oliveira

Bacharel em Jornalismo pela Universidade Tuiuti do Paraná e graduada em História pela Universidade Estadual do Paraná, campus de Campo Mourão. Aluna do Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos da Universidade Federal do ABC. É assessora de comunicação da Universidade Estadual do Paraná.

E-mail: alinemozz@gmail.com

Amanda Camargo Rocha

Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina/UEL. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Graduada em História e Pedagogia. Estudante de Direito pela Universidade Estadual de Londrina.

E-mail: rochamandacamargo@gmail.com

Ana Beatriz Camargo Rocha

Advogada, graduada em Direito e especialista em Antropologia: diferença, desigualdade e poder, ambos pela Universidade Estadual de Londrina.

E-mail: abc18rocha@gmail.com

Ana Maria Soares Zukoski

Doutoranda e Mestra em Letras/Estudos Literários pela Universidade Estadual de Maringá/UEM. Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual do Paraná – Campus de Campo Mourão/Brasil.

E-mail: aninha_zukoski@hotmail.com

André Eduardo Tardivo

Mestrando em Letras/Estudos Literários pela Universidade Estadual de Maringá/UEM. Graduado em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR/Campus de Campo Mourão/Brasil.

E-mail: tardivo.andre@gmail.com

Andrea Geraldí Sasso

Mestranda do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura (GEPEDIC), Especialização em EAD e as Tecnologias Educacionais (UniCesumar, 2015), Psicopedagogia Institucional (UniCesumar, 2016), Educação Infantil e Alfabetização (FATEC, 2016), Educação Especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva com ênfase em AEE (FATEC, 2017), Graduada em Pedagogia (UNESPAR/Campo Mourão/PR, 2013) e graduanda em Psicologia pela Faculdade União de Campo Mourão (Unicampo).

E-mail: dreasasso@gmail.com

Andressa de Oliveira

Graduada em Geografia pela UNESPAR- Campus de Campo Mourão.

E-mail: dressa-93@hotmail.com

Camila Kenedi da Paixão Silva

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Intermunicipal do Noroeste do Paraná/FACINOR.

E-mail: camilakenedy@hotmail.com

Celise Mayer Rayzer

Especialista em Estudos Literários pela UNESPAR/Campus Campo Mourão. Graduada em Letras-Português/Inglês, pela Universidade Estadual do Paraná/Campus de Campo Mourão.

E-mail: celiserayzer@outlook.com

Cristina Satiê de Oliveira Pátaro

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, Mestre em Educação e Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas. Professora dos Programas de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento, do Programa de Pós-Graduação em História Pública e do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão.

E-mail: crispataro@gmail.com

Emanuelle Corrêa Morais

Graduanda em Moda pela Universidade Estadual de Maringá.

E-mail: emanuellemorais@hotmail.com

Geovani Augusto Nunes

Graduado em Letras pela Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão. Pós-graduando em Estudos Literários. UNESPAR/Campus de Campo Mourão.

E-mail: geo_vaninunes@hotmail.com

Gessica Aline Silva

Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em História da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Campus de Marechal Cândido Rondon. Mestre em História pela mesma instituição.

E-mail: gessica58@hotmail.com.

Jean Pablo Guimarães Rossi

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM), Mestre pelo PPGSeD e membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura (GEPEDIC/Cnpq), ambos da UNESPAR/Campus de Campo Mourão. Psicólogo. Docente da Universidade Estadual do Paraná – Campo Mourão.

E-mail: psijeanpablo@gmail.com

José Lucas Góes Benevides

(*In memoriam*). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSED) e Especialista em Estudos Literários, ambos pela UNESPAR/Campus de Campo Mourão. Licenciado em História pela mesma instituição.

Larissa Donato

Doutoranda em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), com estágio doutoral na Universidade de Coimbra - Portugal. Mestre em Geografia pelo PPG/UEM. É graduada em licenciatura e bacharelado em Geografia pela UEM. Docente no Colegiado de Geografia, UNESPAR/Campus de Campo Mourão.

E-mail: donato.lari@hotmail.com

Larissa Klosowski de Paula

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD. Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Paraná/Campus de Paranavaí. Graduada em História. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade de Campo (GESPEDIC) da UNESPAR e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino, História e Educação (GEPEHED) da UFGD Professora da Faculdade UniBF.

E-mail: larissa_klosowski@hotmail.com

Lucas Alves da Silva

Doutorando em História pelo programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGH/UEDESC). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento da Universidade Estadual do Paraná (PPGSeD/UNESPAR), Campus de Campo Mourão. Graduado em História.

E-mail: lucas.as137@gmail.com

Mayara Carrobrez

Mestre em Estudos Literários/UEM, Maringá, Brasil. Historiadora.

E-mail: mayacarrobrez@gmail.com

Ronaldo Salvador Vasques

Professor Efetivo do Curso de Moda do Campus Regional de Cianorte (CRC). Doutor em Engenharia Têxtil pela Universidade do Minho/Portugal pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia Têxtil, com título revalidado em Doutor em Design pelo Programa de Pós-graduação em Design, vinculado à área de concentração Design, Arte e Tecnologia da Escola de Ciências Exatas, Arquitetura e Design da Universidade Anhembi Morumbi (UAM). Mestre em História – Universidade Estadual

de Maringá (PPH/UEM). Especialista em Administração em Marketing/FESP/Curitiba-Pr. Graduado em Engenharia Têxtil (CRG/UEM). Líder do Grupo de Pesquisa: Moda, História e Têxteis (Gemotex/CNPq) desde 2018.

Samilo Takara

Professor Adjunto do Departamento de Educação da Universidade Federal de Rondônia/*Campus* de Rolim de Moura-RO. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estudos Culturais e Educação Contemporânea – GEPECEC. Pós-doutor em Comunicação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL/PR). Doutor e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM/PR). Graduado em Comunicação Social-Jornalismo pela Universidade Estadual do Centro-Oeste/PR (Unicentro/PR).

E-mail: samilo@unir.br

Yea Fang Vieira Chang

Graduanda em Psicologia pela Faculdade União de Campo Mourão (Unicampo).

E-mail: yeafangvchang@gmail.com

Gênero, diversidade e cultura: protagonismos e narrativas é coletânea oriunda do trabalho do grupo de estudo e pesquisa em educação, diversidade e cultura (GEPEDIC/CNPq), da Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR, que desde sua criação em 2015 vem atuando no estreitamento da relação entre a universidade e a sociedade, promovendo debates, ações extensionistas, eventos acadêmicos, rodas de conversas, pesquisas e publicações em torno das questões de gênero e suas interseccionalidades, da educação para os direitos humanos, da cultura, dos protagonismos e narrativas de diferentes sujeitas e sujeitos históricos. A atuação do GEPEDIC tanto no âmbito acadêmico quanto social demonstra a relevância política e científica que os estudos de gênero, da diversidade e dos direitos humanos desempenham na formação docente, profissional e humana.

No ano de 2018, o grupo de estudo e pesquisa realizou o I encontro de gênero, diversidade e cultura: memórias e narrativas (I EGEDIC), no Campus de Campo Mourão/UNESPAR, ampliando o espaço de discussão e debate social, envolvendo centenas de participantes de diferentes instituições de ensino, como estudantes da graduação e pós-graduação; professores e professoras da educação básica; docentes do ensino superior e também, pessoas da comunidade externa. Da variedade de simpósios temáticos submetidos ao evento, e que abrigaram mais de uma centena de apresentações de trabalhos, a comissão científica teve a responsabilidade, já prevista na organização do evento, de selecionar pouco mais de uma dezena de trabalhos considerados aptos para publicação e que evidenciasse um panorama das temáticas discutidas no evento. Desse modo, compartilhamos com imensa alegria os resultados deste evento em forma de coletânea.

Os capítulos aqui organizados proporcionam debates em diversas perspectivas teórico-metodológicas, expressam relatos de experiências no ensino, na pesquisa e na extensão, discutem temas variados e correlatos, de maneira interdisciplinar e dialógica, abrangendo distintas áreas do conhecimento, e criando um canal de interação e reflexão em rede, bem como de formação docente, de cidadania, de política.

