



Anais do

I ENCONTRO DE
GÊNERO,
DIVERSIDADE E
CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS



UNESPAR
Universidade Estadual do Paraná
Campus de Campo Mourão



GEPEDEC
Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação,
Diversidade e Cultura



CEDH
Centro de Educação em
Direitos Humanos da Unespar

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

22, 23 E 24 DE AGOSTO DE 2018

Unespar - *campus* de Campo Mourão

Organização

Coordenação Geral

Profª Drª Claudia Priori
Profª Drª Fabiane Freire França

Comissão Organizadora

Profª Drª Claudia Priori
Profª Drª Fabiane Freire França
Profª Drª Wilma dos Santos Coqueiro
Profº Dr. Márcio José Pereira
Prof. Me. Thiago Reisdorfer
Profª Ma. Mirian Cardoso da Silva
Profª Dra. Cristiane Silva Melo

Comissão Científica

Profª Drª Wilma dos Santos Coqueiro
Prof. Me. Thiago Reisdorfer
Profª Ma. Mirian Cardoso da Silva
Prof. Me. Sandro Adriano da Silva
Prof. Dr. Alexandre Sebastião Ferrari Soares
Prof. Dr. Samilo Takara
Profª Drª Pamela Vicentini Faeti
Prof. Dr. Fernando Bagiotto Botton
Prof. Dr. Ozias Paese Neves
Profª Dra. Suzana Pinguello Morgado
Profª Dra. Cristiane Silva Melo

<http://egedic.blogspot.com/>



I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

22, 23 E 24 DE AGOSTO DE 2018

Unespar - *campus* de Campo Mourão

Reitor

Antonio Carlos Aleixo

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Carlos Alexandre Molena Fernandes

Direção do Campus

João Marcos Borges Avelar

Expediente

Anais do I EGEDIC – Encontro de Gênero, Diversidade e Cultura:
Memórias e Narrativas

UNESPAR - Campus de Campo Mourão
Av. Comendador Norberto Marcondes, 733, Centro
CEP 87302-060 – Campo Mourão – Paraná
e-mail: iencontrodegenero2018gepedic.cm@gmail.com
site: <https://egedic.blogspot.com/>
Fone: (44)3518-1817

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

APRESENTAÇÃO

O Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura (GEPEDIC/CNPq), do Campus de Campo Mourão, da Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR promoveu o I Encontro de Gênero, Diversidade e Cultura: Memórias e Narrativas, entre os dias 22 e 24 de agosto de 2018, cujas atividades buscaram, de maneira interdisciplinar e dialógica, criar um canal comum de formação, interação e reflexão acerca das memórias e narrativas de grupos sociais diversos, ao abordar as relações de gênero, as relações étnico-raciais, as diversidades, as práticas culturais e expressões artísticas, possibilitando espaços de debates e trocas sobre temas tão atuais e tão importantes como objetos de pesquisa, reflexão epistemológica, pautas da prática docente e ação política nos movimentos sociais, em diversas áreas do conhecimento.

O I Encontro de Gênero, Diversidade e Cultura: Memórias e Narrativas recebeu participantes de diferentes instituições, assim como a comunidade externa: pesquisadoras e pesquisadores; integrantes de movimentos sociais; de coletivos; estudantes e professores (as) da Educação Básica, entre outras pessoas interessadas nas temáticas debatidas durante o mesmo.

Com a divulgação dos Anais dos trabalhos completos, esperamos 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, as relações étnico-raciais e de gênero, bem como a diversidade e a cultura na contemporaneidade.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Os textos aqui divulgados são de responsabilidade integral de seus autores e autoras, que concordaram em cumprir, de maneira idônea, todas as etapas legais para a tessitura dos mesmos. Logo, as citações, referências utilizadas, os conteúdos, as opiniões e teorias expostas nos trabalhos completos são de propriedade das pessoas que os escreveram, cabendo a esses Anais a divulgação dos mesmos de maneira eletrônica.

Nós, do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura (GEPEDIC/CNPq), do Campus de Campo Mourão, da Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR, estamos ansiosxs pelo próximo encontro. E aproveitamos para agradecer a todos/as/xs que cederam seu tempo e sua disposição para que o evento ocorresse de maneira exitosa.

Estamos juntxs, somos diferentes e nunca desiguais!

Um abraço de toda a Comissão Organizadora do I EGEDIC!

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

Andrea Geraldi Sasso¹
Yea Fang Vieira Chang²

Resumo: Abordar um breve histórico da crescente presença da mulher no Ensino Superior Brasileiro, refletir sobre as diferenças sociais e culturais que marcam as relações de gênero no campo da carreira profissional e apontar alguns possíveis motivos que levam as mulheres a optarem pelo curso de Psicologia são os objetivos deste trabalho. Diante disso, busca-se responder: Quais representações sociais e culturais de gênero marcaram a inserção da mulher no Ensino Superior no curso de Psicologia? Utilizamos como pressuposto metodológico a revisão bibliográfica e suporte teórico dos Estudos de Gênero e de autores da área de Psicologia e Educação. Diante das reflexões apresentadas, o percurso histórico da inserção da mulher 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 de gênero são historicamente reproduzidos com intuito de marcar lugares, atributos, relações de poder e dicotomias quanto a posição social que eles e elas ocupam socialmente e em determinada cultura. Ou seja, a área da Psicologia enquanto ciência e profissão ainda necessita desmistificar paradigmas referentes a maneira como a sociedade tem visto os cursos constituídos por números de ingressos e egressos majoritariamente femininos e seus desdobramentos no campo de atuação.

Palavras-chave: Ensino Superior. Gênero. Psicologia.

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.

¹ Especialização em Psicopedagogia Institucional (UNICESUMAR, 2016), Educação Especial (FATEC, 2017), Educação Infantil e Ensino Fundamental (FATEC, 2016), Graduação em Pedagogia (UNESPAR/Campus de Campo Mourão/PR) e graduanda em Psicologia pela Faculdade União de Campo Mourão (Unicampo), Campo Mourão, Brasil, dreasasso@gmail.com.

² Graduanda em Psicologia pela Faculdade União de Campo Mourão (Unicampo), Campo Mourão, Brasil, yeafangvchang@gmail.com.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Segundo dados estatísticos realizados pelo INEP/Censo de Educação Superior no Brasil (2017), 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 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 da mulher no Ensino Superior na visão das discussões de gênero, possibilita discutirmos 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 diversos 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, o trabalho objetiva abordar um breve histórico da crescente presença da mulher no Ensino Superior brasileiro, refletir sobre as diferenças sociais e culturais que marcam as relações de gênero no campo da carreira profissional e apontar alguns possíveis motivos 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 da mulher 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,

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

[...] 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 [...] (PIZZANI, *et al*, 2012, p. 54).

A pesquisa está estruturada da seguinte maneira: a primeira parte consiste em apontamentos históricos sobre a inserção da mulher 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 do artigo e seus desdobramentos na área da Psicologia enquanto escolha profissional majoritariamente feminina.

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

Ao longo dos séculos, a educação da mulher 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 do Período Colonial brasileiro (período correspondente a 1530-1822), o ensino das meninas da elite era realizado por educadoras contratadas que iam até seus lares. Posteriormente, as meninas 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, meninos e meninas frequentando o mesmo colégio, alguns pais tiravam suas filhas assim que aprendessem a ler, para não comprometerem o casamento (ALMEIDA, 2004). As distinções de ensino entre meninos e meninas resultaram em currículos diferenciados, o que implicava nas dificuldades que as meninas tinham de

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

ingressar nas universidades. Por não poderem ter acesso as demais profissões, o magistério, durante muito tempo, tornou-se a única opção de carreira para as mulheres, além de enfermagem, por serem consideradas carreiras essencialmente femininas. Este estereótipo social, 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 normais e o ensino primário. O crescimento socioeconômico pelo processo de industrialização, possibilitou melhores condições para desenvolvimento educacional e, conseqüentemente, ao gênero feminino, foram oferecidas maiores oportunidades de acesso, representadas pela escolarização das meninas e das jovens, no rumo dos ideais positivistas e republicanos. Desta 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) que precedem, segundo Lisboa e Barbosa (2009) a formação universitária da Psicologia.

Foi na segunda metade do século XIX (por volta de 1875), que a disciplina de Psicologia surge no Brasil como objeto de estudo e ensino, uma disciplina autônoma, vinculada a diversas áreas teóricas de cursos do Ensino Superior, inspirado 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 torna-se disciplina obrigatória a nível nacional.

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.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

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 e 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 foi regulamentado. Segundo Lisboa e Barbosa (2009) a partir da regulamentação houve o primeiro “boom” da abertura do curso de Psicologia. Na década de 1970 ocorreu o crescimento de formados em Psicologia, bem como, a expansão das faculdades privadas, são criados os Conselho Federal, Conselhos Regionais e o primeiro Código de Ética Profissional.

No decorrer da década de 1980, um importante estudo diagnóstico realizado pelo CFP (Conselho Federal de Psicologia) traçou o perfil e atuação do 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 quanto a formação profissional do psicóloga/o e com a promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 1996), assiste-se ao segundo “boom” no crescimento e procura do curso de Psicologia, relacionado aos ideais neoliberais e as ações de cunho mercadológico que visavam a quantidade do ensino e no terceiro “boom” em 2006 que, segundo Lisboa e Barbosa (2009, p. 728) está relacionado a diversos fatores, dentre eles, a promulgação, mesmo que realizada a certo tempo da LDB e de políticas voltadas ao mercado de serviços.

Voltando ao panorama geral de inserção da mulher no Ensino Superior, o século XX além de ter sido marcado pelas mudanças socioeconômicas, pelo processo de

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

industrialização, urbanização e pelas conquistas tecnológicas, representadas pela difusão dos meios de comunicação, também foi marcado pelo surgimento dos movimentos feministas, a partir do qual, as mulheres buscaram e ainda busca maiores atuações nos espaços públicos, na política e social pela igualdade de direitos, de educação e profissionalização, como explica Almeida (2004),

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 (ALMEIDA, 2004, p. 94).

Nos anos de 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 no próximo subtítulo.

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

Gênero, assim como tantas outras palavras, expressões, 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 nos afirma a autora Joan Scott (1995), quando discute em seu trabalho, que o conceito de gênero é uma categoria útil 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

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

mulheres, com intuito de inscrever as mesmas 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),

[...] 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 (SCOTT, 1995, p. 3).

Neste percurso histórico de resistências, lutas, discussões, novas exigências tomam forma, ou seja,

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 iguais (ALMEIDA, 2004, p. 97).

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

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 (ALMEIDA, 2004, p. 73).

Vale observar que a abertura do Ensino Superior para 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 a renda familiar, entre carreiras mais privilegiadas e menos privilegiadas (ROSEMBERG, 1983; 1984).

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Quando analisamos dados e características mais recentes que compõe o perfil da mulher 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, 2013).

Levando em consideração todo percurso apresentado no cenário brasileiro das representações de gênero voltados do ideário social dos papéis atribuídos a homens e mulheres, Rosenberg (1984) elenca três fenômenos importantes que marcam a inserção e formação da mulher 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 expansão da matrícula feminina, que de minoritária em 1971 (41,5%), já sobrepunha 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 (ROSEMBERG, 1984, p. 2).

Essa diferença na escolha profissional, da qual se destacam as áreas da saúde, sociais e humanas, como as que possuem maiores números de mulheres em formação, já demarcam questões para além de uma escolha, mas sim de toda uma construção histórica, social e cultural que delinea a ideia de que,

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 (BARRETO, 2014, p. 10).

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

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

[...] 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 a 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 (SWAIN, 2009, p. 124).

Os panoramas gerais da distribuição desigual de gênero na inserção ao Ensino Superior e na escolha da área de conhecimento nas diversas IES (Instituição de Ensino Superior) 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 a 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. Vale destacar que 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, das quais as mulheres são pioneiras e que áreas novas e de menor prestígio e remuneração.

Já Souza (2015), aponta que os estereótipos relacionados as ditas "coisas de homem" e "coisas de mulher", repercute nas relações a escolha profissional, pois a mesma faz parte do desenvolvimento humano, uma vez que esses estereótipos,

[...] 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

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

do sexo masculino e feminino; constituem-se como um conjunto de crenças sobre os atributos pessoais adequados a homens e a mulheres (SOUZA, 2015, p. 17).

Essa questão do estereótipos ligados ao campo da Psicologia, segundo estudos da referida autora, tocam novamente a questão da baixa remuneração, da “capacidade” inatas de escuta, altruísmo, humanístico, menor prestígio, que impactam diretamente a ideia moldada pela cultura e sociedade das profissões tidas “femininas”, as noções de feminilidade, paciência e do lidar com o outro de modo cuidadoso.

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. (ROSEMBERG, 1984, p. 04).

Percebe-se com isso, que a escolha profissional perpassa o campo estrutural, simbólico, de variáveis externos, do que os ligados a subjetividade de cada ser, refletindo no ingresso de áreas do conhecimento de modo significativo quanto a proporção desigual de homens e mulheres em áreas das quais a sociedade elenca como as mais “apropriadas” a características sociais e culturais historicamente construídas aos gêneros, e que, mesmo em estudos que traçam todo percurso histórico desde o surgimento da Psicologia nos cursos normais até sua institucionalização enquanto curso de formação e atuação, os motivos que levam a escolha majoritária feminina pelo curso de Psicologia perpassa 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 discussões na Psicologia que possam auxiliar e vir a 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

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

padrões estabelecidos e/ou reforçados socialmente ao longo do tempo. Um exemplo disso é quando escutamos certas expressões sobre a mulher, que na maioria das vezes, ainda é vista nesta sociedade como a frágil fisicamente, sem defesa, apelidada de o sexo frágil. Enquanto o homem é visto como aquele que se sobressai pela coragem, força e o vigor sexual.

Diante das reflexões apresentadas, o percurso histórico da inserção da mulher 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 a 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 a maneira como a sociedade tem visto os cursos constituídos por números de ingressos e egressos majoritariamente feminino.

Referências

- ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: Missão, vocação e destino? *In*: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de.; SOUZA, Rosa Fátima de.; VALDEMARIN, Vera Teresa. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 59-107.
- BARRETO, Andreia. *Cadernos do GEA*. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP. n.6, jul./dez. 2014.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, 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>. Acessado em: 20 de Ago. de 2018.
- CASTRO, Ana Elisa Ferreira de; YAMAMOTO, Oswaldo H. a Psicologia como profissão feminina: apontamentos para estudo. *In: Estudos de Psicologia*. 3(1), 1998, p. 147-158.
- CFP. Conselho Federal de Psicologia. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: Edicon, 1988.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

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

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

LHULLIER, Louise A; ROSLINDO, Jéssica J.; CESAR MOREIRA, Raul A. L. quem são as psicólogas brasileiras? In: CFP, Conselho Federal de Psicologia. *Uma profissão de muitas e diferentes mulheres*: resultado preliminar da pesquisa 2012. CFP, 2013.

LISBOA, Felipe Stephan; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. In: *Psicologia Ciência e Profissão*. 29 (4), 2009, p. 718-737.

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

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

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

PEREIRA, Ana Cristina Furtado; FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão. 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. p. 5527-5542, 2017.

PIZZANI, Luciana; et al. A Arte da Pesquisa Bibliográfica na Busca do Conhecimento. In: *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*. Campinas, v. 10, n. 1, Jul./Dez. p. 53-66, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. Afinal, por que somos tantas psicólogas? In: *Psicologia*: ciência e profissão, vol.4 no.1 Brasília, 1984.

ROSEMBERG, Fúlvia. Psicologia, profissão feminina. In: *Caderno Pesquisa*, (47): 32-37, nov. 1983.

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

SOUZA, Maria Luíza Rodrigues Sampaio de. *Gênero e escolha profissional*. Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

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

THE INSERTION OF WOMEN IN BRAZILIAN HIGHER EDUCATION: GENDER STUDIES AND ACADEMIC EDUCATION IN PSYCHOLOGY

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Abstract: Approaching a brief history of the increasing presence of women in Brazilian Higher Education, considering the social and cultural differences that mark the gender relations in the field of professional career and pointing out some possible reasons that lead women to opt for studying Psychology are the aims of this work. Therefore, it is sought to answer: Which social and cultural representations of gender marked the insertion of women in Higher Education in the Psychology course? We used as methodological basis the bibliographical revision and theoretical support of the Gender Studies and authors of the area of Psychology and Education. As a result of the reflections presented, the evolution of the insertion of women in Higher Education was marked by struggles and resistance, in order to guarantee equal rights to the capacities that both men and women possess in the contribution of material and immaterial work to society and that, gender stereotypes are historically reproduced in order to mark places, attributes, power relations and dichotomies as to the social position that they occupy socially and in a particular culture. That is, the area of Psychology as a science and profession still needs to demystify referential paradigms the way in which society has seen the courses constituted by numbers of admissions and graduates mostly female, and their developments in the field of work.

Keywords: Higher Education. Gender. Psychology.

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

Mayara Carrobrez³
Alba Krishna Topan Feldman⁴

Resumo: Nossa proposta consiste em apresentar estratégias e possibilidades para trabalhar a Educação Ambiental por meio da Literatura. Essa pesquisa tem como corpus o romance *Solar Storms*, da autora indígena Linda Hogan, escrito em 1995. A narrativa apresentada por Hogan traz a história de Angel, uma menina indígena que retorna à sua terra natal e às suas origens após viver 16 anos em orfanatos. Ao retornar, Angel entra em contato com sua ancestralidade, descobre que sua família matriarcal tem uma estreita ligação com a natureza, o que é incorporado por ela ao longo do convívio em *Adam's Rib*. A relação de Angel com a natureza se estreita quando a personagem se vê diante de um conflito ambiental sobre o qual precisa tomar iniciativa em nome de sua família e da comunidade onde vivem os mesmos. A identidade construída ao longo da narrativa ocorre por meio da interação da personagem com a natureza. Sendo assim, ao olharmos para a obra pelas lentes da Ecocrítica (Garrard, 2006), enxergamos a possibilidade do trânsito literário com a Educação Ambiental (Di Ciommo, 1999). Sendo assim, pretendemos demonstrar maneiras de se trabalhar questões ambientais em sala de aula tendo como base a narrativa literária de Linda Hogan. Inicialmente, buscaremos, em análise bibliográfica, excertos do livro que demonstram como o ser humano, para Hogan, faz parte da natureza e dela depende, procuraremos selecionar tais excertos além daqueles que sensibilizem os alunos por meio do olhar de uma mulher indígena.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Ecocrítica; Literatura.

A noção humana do que vem a ser a natureza perpassa, muitas vezes, pela representação que vemos da mesma, seja na mídia, no próprio contato com a terra ou através das ambições humanas em explorar. Sendo assim, “a ciência moderna nasceu da esmagadora ambição de conquistar à Natureza e subordiná-la às necessidades humanas” (BAUMAN, 1999, pp 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 uma hierarquia onde o respeito e a preservação da mesma prevaleceriam. A integração com a

³ Mestranda em Estudos Literários - UEM, Maringá, Brasil, mayacarrobrez@gmail.com

⁴ PhD e doutora em Estudos Literários. Professora do Programa de Pós-Graduação Em Letras, UEM. Maringá, Brasil profalba@gmail.com

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

natureza, que era 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, 2011).

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. Nesse contexto de caos ambiental no qual vivemos pode-se questionar qual seria o papel da literatura. Concordamos com Soares (2010, 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* (1952), de Hemingway, a simbiose homem e natureza é fundamental para o desenvolvimento da trama e transparece a ideia de que o homem necessita da natureza para sobreviver.

Sendo assim, objetivamos, com esse artigo, demonstrar como a literatura, por meio da análise da Ecocrítica e do Ecofeminismo surgem como uma oportunidade para se trabalhar Educação Ambiental, visto 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 Cândido, e vemos que a mesma possibilita a reflexão e a imersão no ambiente que é narrado.

Solar Storms

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

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

Angel é fruto da violência sexual ocorrida com sua mãe, Hannah, quando a mesma 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”⁵ (HOGAN, 1995, p.45).

A autora, como estratégia literária, utiliza da imagem da água para ilustrar a relação de Angel com suas matriarcas: Agnes, Bush e Dora Rouge: “eu era água caindo em um lago e essas mulheres eram aquele lago”⁶ (HOGAN, 1995, p. 55). Além da relação vivida com essas mulheres, Angel, juntamente com as mesmas, 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.

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

⁵ We would breathe together the way wolves do with their kith and kin, the way they nurture relations by breathing (HOGAN, 1995, p.45).

⁶ I was water falling into a lake and these women were that lake (HOGAN, 1995, p. 55).

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

cuja tarefa ia ser a mais difícil. Ela ia entregar sua mãe para o lugar e sofrer (HOGAN, 1995, p.138)⁷

Durante a viagem, a narrativa de Angel é interrompida pelas memórias de suas ancestrais que a contam histórias de seus traumas e das violências sofridas por aquela terra. Nesse excerto, Dora Rouge revive momentos de trauma quando os agentes dos povos indígenas a buscaram para ir à escola

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 caminho (HOGAN, 1995, p. 167)⁸

A narrativa é permeada pelo trauma, das pessoas, da terra, da história. As memórias do colonialismo estão sempre presentes, e são revividas constantemente, e por meio das memórias é que os traumas permanecem, o que pode ser caracterizado como um 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”⁹ (VERNON, 2012, p. 35).

Além disso, *Solar Storms* ilustra a relação de Angela 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 Angela encontra as raízes para sua reconexão com suas origens tribais. O corpo de Angela, 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

⁷ As winter continued to slip away around us, I watched 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)

⁸ 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)⁸

⁹ 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).

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

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, em desequilíbrio, atacando suas ramificações, Hannah, a mãe de Angela, a atacava 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, nos permite uma compreensão mais ampla dos temas abordados na obra.

O ativismo político da protagonista, aos poucos se revela e intensifica. Suas estratégias de resistência demonstram que Angela 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 e perceber sua inegável ligação com a terra, se vê diante de um conflito ambiental: a construção da usina *James Bay*¹⁰ da qual Hogan utilizou de um acontecimento histórico para ilustrar seu ativismo político, o que também ocorre em outros romances, como *Mean Spirit* (1990), *Power* (1999) e *People of the Whale* (2009). Nesse momento, Angel luta contra a construção da usina por saber que tal acontecimento seria devastador para a comunidade *Fat Eaters*, pelos animais, plantas, pelas pessoas, ou seja, mais uma destruição está a caminho, mais um trauma, e diante disso, complementando a construção de sua identidade, ela se vê indissociável da terra. Nesse momento, percebemos que

O turbilhão da vida moderna tem sido alimentado por muitas fontes [...] a descomunal explosão geográfica, que penaliza milhões de pessoas arrancadas de seu habitat ancestral, empurrando-as pelos caminhos do mundo em direção a novas vidas (Berman, 1986, p.6).

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

¹⁰ 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 altos danos ambientais e principalmente nas terras indígenas.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

protagoniza a vida da mesma 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 ecosfera, levando o leitor a reflexão sobre a maneira como tem-se enxergado a natureza, por meio da maneira como as personagens se veem, de maneira 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, e é aí que reside a particularidade do romance indígena, diferente da epopeia burguesa outrora mencionada por Lukács ao dissertar sobre a gênese do gênero romanesco. O ciclo traumático se inicia nas consequências do colonialismo, fazendo com que os corpos estejam repletos de memórias de pele, como é o caso de Loretta, uma das avós de Angel, cujo corpo exalava um cheiro de cianeto, advindo das carcaças dos animais envenenados que a mesma consumiu para sobreviver, animais que foram envenenados pelos brancos, que, como adverte Hogan, geraram a escassez de recursos, abusando da terra e das mulheres. O cianeto que exala de Loretta é a marca simbólica do sofrimento daquele povo, que vai além da pele.

Ecocrítica e ecofeminismo

Visto 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 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.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

A Ecocrítica, de acordo com Rueckert (1978), é “a aplicação da ecologia e dos conceitos ecológicos ao estudo da literatura¹¹”. Logo percebemos, pelo discurso de um dos pais da Ecocrítica, que sua constituição é interdisciplinar, visto que dialoga com outras epistemologias. Para Glotfelty (1996, p.19) “ ecocrítica é o estudo da relação entre literatura e o meio ambiente¹². As definições, ainda que constituídas por poucas palavras, sugerem uma amplitude e grandeza como é a própria ecosfera, 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 a mesma na literatura.

Ainda que algumas narrativas não são 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 que através de novas análises, poderiam ser vistos sob 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:

O derrame em Three Mile 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 (MIES; SHIVA, 1993, p.24)

O Ecofeminismo consiste na relação entre as mulheres, as demais espécies e a natureza, na medida em que estes foram e são os mais 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

¹¹“the application of ecology and ecological concepts to the study of literature” – tradução nossa

¹²ecocriticism is the study of relationship between literature and the physical Environment - idem

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

então, veem a natureza como uma extensão de seus corpos, igualmente violentada, igualmente desrespeitada e ameaçada. Todavia, faz-se necessário destacar que há duas possibilidades para se pensar o Ecofeminismo: o viés interpretativo político e o espiritual:

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 as 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 (MIES; SHIVA, 1993, p.28).

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

Para Warren, o Ecofeminismo está ligado às opressões num sentido que volta-se exclusivamente para as mulheres em conjunto com a natureza, mas, não contempla os animais, Warren 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 feministas (WARREN, 1996, p.4).¹³

Por outro lado, o Ecofeminismo para Gaard (1996) é de uma maior abrangência pois enxerga os animais sendo 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

¹³*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*

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

as de raça, classe, gênero, sexualidade, habilidades físicas e espécies, é a mesma ideologia que sanciona a opressão da natureza (GAARD, 1996, p.1).¹⁴

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 a de Warren causa uma lacuna: os animais. Em *Solar Storms*, a protagonista Angela se sente profundamente incomodada com uma espécie de tortura que ocorre com os peixes, além de pensar nos animais quando tem 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, conseqüentemente, poucas pesquisas acadêmicas têm sido direcionadas para essa forma de problematização, causando assim, escassez de referências, principalmente no que tange a materiais bibliográficos traduzidos para o português, o que justifica nossa escolha teórico metodológica em compor nossa pesquisa pelo viés ecocrítico. Além do mais, direcionar nossa análise para os pressupostos ecológicos nos faz dar mais atenção a essas temáticas e 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 afirma que:

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 (DI CIOMMO, 1999, p.16).

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

¹⁴ *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.*

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

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 congregar com a interdisciplinaridade, essa pesquisa 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 e demonstrando ao aluno 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, visto que as autoras são Ecofeministas. Não obstante, o Ecofeminismo permite compreender a relação das personagens femininas com a natureza, seu respeito pelos animais, seu sentimento de *pertencimento* a natureza e não o contrário. Além dos princípios Ecofeministas estarem explicitamente ilustrados nas obras, onde as personagens percebem a si mesmas como uma parte de um todo, da ecosfera.

Os animais não humanos são assunto recorrente na bibliografia de Gaard, sua preocupação, assim como a de Adams, é a de que a opressão sofrida pelas mulheres está relacionada a exploração da natureza.

A natureza, vista como uma mãe fértil que tudo dá e que deve ter seus recursos esgotados pois existe exclusivamente para uso do ser humano, é problematizada por Gaard que nos 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, 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 (GAARD, 2011, p. 207).

Em seu artigo *Ecofeminism and Native American Cultures: Pushing the Limits of Cultural Imperialism?* Gaard reconhece seu local de fala enquanto feminista branca além

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

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”.

Gaard dissertou a respeito das culturas nativo-americanas e o consumo de carne em comparação ao homem branco, realizando uma crítica a filosofia ecofeminista de Karen Warren, que, de acordo com Gaard, não deixa espaço para os animais não humanos (1996). Visto que Gaard defende uma interação do ser humano na natureza por meio do reconhecimento dos animais como parte de um todo que deve ser respeitado e por isso, livre de opressão e sofrimento, a crítica realizada a teoria de Warren enfatiza que a filósofa se esquece da questão dos animais ao não propor maneiras para que haja essa interação, além disso, Gaard critica a posição de Warren que defende que a ética ecofeminista deve partir de um contexto. É nessa perspectiva que se pode entender que, para Warren, de acordo com Gaard (1996), uma pedra é mais digna de preocupação moral do que um animal.

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.

HOGAN, Linda. **Solar Storms**. New York: Simon & Schuster, 1995.

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.

MIES, Maria & SHIVA, Vandana. **Ecofeminismo**. Trad. Fernando Dias Antunes, Lisboa: Coleção Epistemologia e Sociedade, Instituto Piaget, 1993.

SOARES, Angélica. **Apontamentos para uma crítica literária ecofeminista**. Disponível em: http://www.lettras.ufrj.br/ciencialit/garrafa/garrafa18/apontamentosparauma_angeicasoares.pdf Acesso em: Fev 2017

WARREN, K. J. **Ecofeminist Philosophy: a Western Perspective on What It Is and Why It Matters**. Rowman & Littlefield Publishers, 2000.

THE MINORITY LITERATURE AS A STRATEGY FOR ENVIRONMENTAL EDUCATION: A PROPOSAL FROM SOLAR STORMS, BY LINDA HOGAN

Abstract: Our proposal consists of presenting strategies and possibilities for working Environmental Education through Literature. This research has as corpus the novel *Solar Storms*, of the native author Linda Hogan, written in 1995. The narrative presented by Hogan brings the story of Angel, an indigenous girl who returns to her homeland and its origins after living 16 years in orphanages. Upon returning, Angel comes in contact with his ancestry, finds that his matriarchal family has a close connection with nature, which is incorporated by it throughout the life of Adam's Rib. Angel's relationship with nature narrows when the character sees an environmental conflict over which he must take initiative on behalf of his family and the community where they live. The identity constructed throughout the narrative occurs through the interaction of the character with nature. Thus, as we look at the work through the lenses of Ecocritics (Garrard, 2006), we see the possibility of literary transit with Environmental Education (Di Ciommo, 1999). Thus, we intend to demonstrate ways of working environmental issues in the classroom based on Linda Hogan's literary narrative. Initially, we will search, in bibliographic analysis, excerpts from the book that demonstrate how the human being, for Hogan, is part of nature and depends on it, we will try to select such excerpts beyond those that sensitize students through the eyes of an indigenous woman.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

A NÃO PRIORIZAÇÃO DA INCLUSÃO DA DISCUSSÃO RELACIONADA À QUESTÕES ÉTNICO RACIAIS NO CEDH - CAMPUS DA UNESPAR EM PARANAÍ/PR.

Adriele de Souza da Silva¹⁵
Maria Inez Barboza Marques¹⁶

Resumo: O Centro de Educação em Direitos Humanos (CEDH), no *campus* de Paranavaí é composto por três núcleos: Núcleo de Educação para Relações de Gênero (NERG), Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NESPI), Núcleo de Educação para Relações Étnico-raciais (NERA). Cabe aos núcleos, e ao comitê gestor do CEDH, o acesso, a inclusão e a permanência à diversidade humana no ambiente universitário, o que implica no desenvolvimento de ações consonantes com a organização de um sistema educacional inclusivo. Por meio das contribuições bibliográficas de Barroco (2006), Gomes (2011), Lippo e Fernandes (2016), Ribeiro (2014), Ruiz (2014), Tonet (2009), e dispositivos legais da educação brasileira, as considerações a serem realizadas neste trabalho referem-se há limites encontrados pelo CEDH e a não constituição do NERA, sendo que existe uma demanda real e potencial relacionada à esse núcleo. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa caracteriza-se como descritiva e analítica. Considera-se que, o fato do NERA ser o único núcleo a não constituir-se, violando diretrizes legais (Lei nº 10.639/03), que objetivaram introduzir a temática da história étnico-racial e cultura africana nos espaços de construção do conhecimento científico, visando mudanças significativas que trariam a efetiva responsabilidade social da educação em articular o respeito e o conhecimento à diversidade étnico-racial brasileira. Nesse sentido, é pertinente analisar as múltiplas determinações na construção das relações sociais e humanas (organização econômica, cultural, política e social) na sociedade capitalista a partir da UNESPAR e da não priorização da inclusão da discussão relacionada às questões étnico raciais no *campus* em Paranavaí.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Direitos Humanos. Relações Étnico-raciais.

Para discutir Direitos Humanos é importante compreender a diversidade humana, levando em conta que cada ser humano possui inúmeras características que o diferenciam dos demais, porém, a multiplicidade de suas expressões apresenta-se em um mundo padronizado e esteticamente definido. As tendências à unificação e padronização sucumbem o direito às diferenças inatas de cada pessoa.

¹⁵ Graduanda do curso de Serviço Social na Universidade Estadual do Paraná *campus* de Paranavaí, Brasil. E-mail: adrielesilva4@gmail.com.

¹⁶ Doutora em Serviço Social. Coordenadora do Curso de Serviço Social e do Grupo de Pesquisa (CNPQ) Gênero, Trabalho e Políticas Públicas no *campus* da UNESPAR de Paranavaí, Brasil. E-mail: marques@sercomtel.com.br.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Barroco (2006) esclarece que a diversidade se constitui em um componente da realidade social e está presente nas diferentes culturas, raças, etnias, gerações, formas de vida, escolhas, valores, concepções de mundo, crenças, representações simbólicas e outros aspectos relacionados ao desenvolvimento da humanidade na história. Nesse sentido, a diversidade é um elemento constitutivo do gênero humano, é a afirmação de suas peculiaridades naturais e socioculturais.

Compreendendo que o capitalismo tem uma forma de organização particular, Lippo e Fernandes (2016, p. 26), afirmam que, “o desenvolvimento social da sociedade do capital não é compatível com a vida humana plena de dignidade e de espaço para toda a diversidade humana”. As determinações do sistema capitalista desenvolvem barreiras para a expansão das potencialidades da diversidade humana, separando, conseqüentemente, os produtivos dos não produtivos, os normais dos “anormais”, os belos dos feios.

A existência de uma cultura da “normalidade”, da padronização, leva ao não reconhecimento das diferenças e singularidades. As diferenças são peculiares à espécie humana. A subjetividade dos sujeitos, ainda não totalmente desvendada pelas ciências, se expressa de maneira singular, não seguindo a normas ou padrões. As relações sociais que são estabelecidas entre pessoas acompanham aquele padrão de normalidade, no qual os que se enquadram estão dentro e os que não se enquadram estão fora do acesso aos bens da sociedade. Há severos processos sociais que resultam em segregações, discriminações e verdadeiras interdições para homens e mulheres que vivem sua vida sem acesso às riquezas produzidas. O lugar reservado no espaço social àqueles que têm alguma função de suas vidas limitada tem sido muito restrito, com inúmeras barreiras arquitetônicas e relacionadas ao preconceito. (LIPPO E FERNANDES, 2016, p. 26-27).

A base de uma estética produzida pelo sistema capitalista à estrutura social resulta em uma padronização do comportamento dos indivíduos, denominada por Lippo e Fernandes (2016) como sendo as “padronizações fabricadas”. Isto quer dizer que, as relações sociais entre os sujeitos são pré-determinadas por um conjunto de padrões construídos de como ser e agir, excluindo e reprimindo as diferenças individuais inerentes dos sujeitos.

Concordando com Lippo e Fernandes (2016), as inúmeras barreiras sociais e econômicas por que passam as pessoas com deficiência, as mulheres, a população

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

negra, a juventude, os indígenas, as pessoas com orientação e/ou identidades sexuais diferentes da heteronormatividade, entre tantas outras singularidades humanas, são a demonstração mais pontual e visível das interdições criadas nos processos sociais, em função do não reconhecimento das diferenças como parte do social. Essas barreiras se constituem na falta de acesso, ou seja, na impossibilidade de fazer parte do mundo do trabalho, da escola, da universidade, dos lugares de cultura, de lazer, de circulação, de transporte e nas mais diversas formas de sociabilização.

Contextualização dos Direitos Humanos

Segundo Ruiz (2014), a Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) no dia 10 de dezembro de 1948 adotou e proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Os Direitos Humanos se constituem a partir de dimensões que se relacionam com a vida humana em sociedade: a democracia, participação política e econômica, saúde, educação, habitação, legislações (que tratam de acordos mínimos para as situações de guerra e conflitos civis), deslocamento pelo espaço geográfico, trabalho, reconhecimento de cidadania em outros países, livre orientação e expressão sexual, desenvolvimento das plenas potencialidades de segmentos como crianças, adolescentes, mulheres, negros, índios e tantos outros, como as populações ribeirinhas, habitantes de quilombos ou das ruas das cidades, bem como do combate a expressões reacionárias como racismo, homofobia, xenofobia, tortura e outros.

Os horrores das duas grandes guerras mundiais que dizimaram populações de diversos países, paradoxalmente tiveram importante papel no processo de internacionalização dos Direitos Humanos. O resultado das guerras mundiais impulsionou o reconhecimento e as pressões internacionais da necessidade de medidas que visassem impedir o retorno de enfileiramentos e ataques bélicos.

Uma das medidas tomadas foi a criação, em 1945, da Organização das Nações Unidas (em substituição da Liga das Nações). Já à época existiam documentos internacionais com o objetivo de estabelecer padrões de relações entre os países. Os debates no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU) fizeram surgir, em 1948, a

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Fica evidente, segundo Ruiz (2014, p. 65), no texto da Declaração, o enfrentamento existente entre as perspectivas dos “liberais (que acentuam a afirmação de direitos civis e políticos – em vinte artigos) e socialistas (responsáveis pela previsão, ainda que em inferioridade numérica de artigos – apenas cinco – de direitos sociais)”.

A forma de organização econômica, cultural, política e social do regime capitalista potencializa e amplia a violação das diversas dimensões dos Direitos Humanos. Porém, há que se destacar que violações dos Direitos Humanos não são exclusivas de países capitalistas. Conforme destaca Ruiz (2014, p. 69), “Elas foram marca constante do século XX também em experiências que se reivindicaram socialistas.” Porém, o autor argumenta que os resultados das experiências ditas socialistas são infinitamente superiores àqueles provocados pelo modo capitalista de produção.

Tonet (2009) reflete sobre as crises do sistema capitalista, ressaltando que a humanidade vem atravessando uma crise sem precedentes, que atinge todas as dimensões da vida. O autor traz à tona também a questão da reestruturação produtiva¹⁷ e do neoliberalismo¹⁸ que teve origem exatamente em um apelo do capital para tentar ludibriar o rebaixamento da taxa de lucro. Nesse contexto, todas as esferas (dimensões) da vida humana são atingidas, sejam elas de ordem política, religiosa, psicológica, pessoal, familiar entre outras.

Os Direitos Humanos se estabelecem (ou não) nas relações sociais e históricas em transformações constantes, nesse âmbito existem manifestações dos interesses em conflito estabelecidos em cada sociedade. Nesse sentido, é necessário a reflexão sobre a diversidade humana no contexto do sistema capitalista que vive historicamente crises periódicas relacionadas aos problemas do processo de acumulação capitalista e da não distribuição da riqueza que é socialmente produzida.

Direitos Humanos no contexto da educação brasileira pós Constituição Federal de

¹⁷ Readequação do modo de produção capitalista a partir da década de 1970, do modelo taylorista-fordista para o modelo Toyotista.

¹⁸ Doutrina desenvolvida a partir da década de 1970 que defende a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção estatal sobre a economia e ainda a desobrigação parcial do estado com as demandas oriundas das expressões da questão social.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

1988

A partir de marcos legais, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), a conquista do Estado Democrático de Direito confere às Instituições de Ensino superior (IES) a corresponsabilidade pela promoção de valores de respeito à diversidade e de uma cultura de proteção e defesa dos Direitos Humanos.

O desenvolvimento de uma cultura universal de Direitos Humanos no ensino superior demanda o planejamento e a prática de ações afirmativas que possibilitem o acesso, a inclusão e a permanência de todas as pessoas que necessitam de políticas de inclusão por serem alvo de discriminação por deficiência (física, neuromotora, intelectual e/ou sensorial), transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, por motivo étnico-racial, religioso, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, dentre outros motivos pertinentes ou temporários, que dificultam seu desenvolvimento educacional e social em iguais condições com os demais.

Nesse contexto, as universidades públicas no Brasil vivem em meio a esse cenário estruturado pelas condicionantes do sistema padronizado do capitalismo vigente. A aprovação do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e as diretrizes do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos indicam uma série de ações a serem desenvolvidas pelas IES, entre elas, a criação e o fortalecimento de organizações como fóruns, núcleos, comissões e centros para a implementação de políticas institucionais que garantam o direito de grupos vulneráveis e/ou socialmente excluídos ao acesso, inclusão e permanência no ensino superior, bem como, colaborem com a formação de profissionais e acadêmicos sensibilizados para uma atuação cidadã, eticamente comprometidos com o fortalecimento dos direitos e das liberdades fundamentais do ser humano.

Em concordância com o referencial mencionado, a Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, elaborou e aprovou seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), considerando a sua inserção regional, mas também mencionando as mudanças em curso na educação no Século XXI. O texto do PPI (2012) problematiza a inserção das

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

universidades no âmbito das mudanças societárias que vão se construindo no processo histórico.

O documento enfatiza as interferências dos organismos multilaterais que traçam políticas educacionais, visando ao atendimento de demandas capitalistas. Portanto, considera-se que o grupo envolvido com a construção do PPI tinha clareza da conjuntura adversa em que se instalaria a UNESPAR.

Os organismos multilaterais vinculados ao capitalismo¹⁹ traçam políticas educacionais para os países pobres, visando atender às demandas do capitalismo nesse momento histórico, buscando a intelectualização do processo produtivo e a formação de consumidores (Libâneo, Oliveira e Toshi, 2007; Kuenzer, 2005; Galuch e Sforzi 2011). Além disso, preocupam-se com outros fatos impeditivos do crescimento do capitalismo mundial, tais como a exclusão, a segregação, a marginalização social das populações pobres, consideradas como ameaças à estabilidade e à ordem dos países ricos (PPI, 2012, p. 4).

O mesmo documento menciona as mudanças que vão sendo formatadas no contexto do capitalismo em processo de desregulamentação do capital, ou seja, o PPI da UNESPAR, em construção no ano de 2012, traz o reconhecimento de que o século XXI tem, na reestruturação do capitalismo, sua base para as exigências que passam a ser demandadas pelo mercado. A contextualização do PPI é concluída, ressaltando que é necessário não se deixar seduzir por esse contexto em que as inovações educacionais estão pautadas em compromissos econômicos e políticos que têm a formação como resposta às demandas do mercado.

A implantação do Centro de Educação em Direitos Humanos na UNESPAR e no campus de Paranavai

O entendimento e o compromisso com a formação de cidadãos/ãs comprometidos/as com a dignidade humana e a não discriminação do acesso de todos/as, foi criado o Centro de Educação em Direitos Humanos (CEDH)²⁰, em 2016, na Universidade Estadual do Paraná. O CEDH é estruturado por um comitê gestor da

¹⁹ Nota extraída do próprio PPI: Fundo Monetário Internacional (FMI); Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); Organização Mundial do Comércio (OMC); Organização das Nações Unidas (ONU); Organização da ONU para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

²⁰ Resolução 007/2016 em reunião do Conselho Universitário (COU) realizada no dia 28/07/2016 e publicada no site da UNESPAR no dia 01 de agosto de 2016.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

UNESPAR e um comitê em cada um dos sete *campi* (CEDH Local). O CEDH é composto por três núcleos: Núcleo de Educação para Relações de Gênero (NERG); Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NESPI); Núcleo de Educação para Relações Étnico-raciais (NERA). Cada núcleo tem uma demanda específica e deve-se trabalhar em conformidade a ela. Cabe aos núcleos, e ao comitê gestor do CEDH local, ações para a inclusão e permanência da diversidade humana no ambiente universitário.

O CEDH fundamentou-se a partir da compreensão que as universidades públicas brasileiras, em geral, assumiram o compromisso com a formação de cidadãos (ãs) comprometidos (as) com a dignidade humana e a não discriminação do acesso de todos e todas, em especial aqueles e aquelas em situação vulnerável aos diferentes saberes produzidos no âmbito do ensino superior, a partir de marcos legais já mencionados.

O texto que compõe o projeto de criação do CEDH esclarece que as atuais demandas da educação em âmbito nacional, principalmente na esfera pública de ensino, no que se refere ao atendimento às diversidades, implicam no desenvolvimento de ações consonantes com a organização de um sistema educacional inclusivo, transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, de modo a favorecer a democratização do acesso ao pleno desenvolvimento do ser humano. Dessa forma, do ponto de vista ético, a constituição do CEDH - UNESPAR se justifica pelo reconhecimento do direito de todos e todas ao desenvolvimento da condição humana em sua plenitude; na dimensão filosófica, está amparado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que advoga a favor da preservação da dignidade humana, da busca da identidade e do exercício da cidadania.

No *campus* de Paranavaí o CEDH e os núcleos têm gradativamente desenvolvido momentos de discussão com a comunidade interna e externa sobre Direitos Humanos e suas diversas dimensões. Cabe destacar algumas atividades realizadas pelo CEDH e pelos núcleos. No âmbito da UNESPAR, o CEDH e os núcleos vêm construindo a Política de Cotas. Essa ação afirmativa é consequência da reivindicação de acadêmicos/as da universidade.

Em parceria com a Pró-reitora de Gestão de Pessoas e Desenvolvimento (PROGESP), o CEDH promoveu no segundo semestre de 2017 em todos os *campi*, o

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

curso intitulado "Educação em Direitos Humanos: construindo respeito à diversidade e cultura de paz no ensino superior", para os agentes/técnicos universitários, também para professores/as e os/as terceirizados/as, visando ampliar o conhecimento a respeito dos Direitos Humanos, educação inclusiva, das relações de gênero e sexualidade, e relações étnico-raciais, visto a diversidade do público acadêmico da UNESPAR.

É pertinente ressaltar que após a realização do curso para os agentes, o CEDH e os núcleos do *campus* de Paranavaí desenvolveram a proposta de ampliar o público do curso, envolvendo, para além de docentes, discentes e agentes universitários, profissionais da educação das redes pública e privada de ensino, comunidade e interessados em geral. O curso foi organizado em cinco sábados, e cada encontro as temáticas foram trabalhadas pelos coordenadores dos núcleos e do CEDH.

As ações dos núcleos do campus de Paranavaí

Em Paranavaí, para mapear o público alvo da Educação Especial, o Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NESPI) organizou em 2017 um questionário que foi aplicado a todas as turmas dos cursos do *campus*, para verificar o número de educandos com deficiência ou transtorno. Das 944 pessoas que responderam ao questionário, 225 eram público alvo do núcleo.

O NESPI tem realizado reuniões do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial Inclusiva (GEPPEIN) com os seguintes temas: Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: Visão e Ação – 1998; Políticas Públicas; Atuação Docente no Ensino Superior; Deficiência Sensorial e Visual. Também organizou e ofereceu no ano de 2017, para a comunidade acadêmica e externa, a exibição de filmes denominado "Cine-Colóquio", e em 2018 o projeto de extensão "educação especial inclusiva e análises fílmicas: desmistificando o preconceito", cujo os temas abordados foram sobre o Espectro Autista (TEA), Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDH), bullying, esquizofrenia, entre tantos outros.

O Núcleo de Educação para Relações de Gênero (NERG), juntamente com grupo de pesquisa Gênero, Trabalho e Políticas Públicas promoveu rodas de conversas sobre família, diversidade sexual, estereótipos, intolerância de gênero, violência familiar e

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

intrafamiliar. O NERG também promoveu em 2017 o evento “Mesas Coordenadas: Trabalho e Interseccionalidade de Classe, Gênero, Raça/Etnia e Sexualidade”, que contou com o apoio e participação de professores/as e alunos/as da Faculdade de Tecnologia e Ciências do Norte do Paraná (Fatecie).

Por outro lado, o Núcleo de Educação para Relações Étnico-raciais (NERA) não se desenvolveu, embora tenha acontecido a nomeação do seu coordenador. Houve a participação do coordenador nos eventos promovidos pelo CEDH, mas a ação ficou limitada a isso, descaracterizando a proposta prevista para os núcleos descrita no plano de criação CEDH, de se constituir coletivamente.

É necessário considerar que para que as estratégias de fato funcionem e as pessoas se sintam inseridas e permaneçam na universidade²¹, é preciso estudos e dedicação para compreender as demandas e suas especificidades, para que os núcleos se organizem e se desenvolvam em conformidade com o previsto no projeto de criação do CEDH.

Por esse ângulo, é pertinente destacar, que de acordo com a base de dados do perfil do ingressante de 2017, coletados no formulário de matrícula online, disponibilizado e administrado pela Diretoria de Registros Acadêmicos da UNESPAR, no campo cor/raça²² respondido pelos ingressantes por auto declaração, no *campus* de Paranavaí consta o seguinte percentual total: nos cursos de bacharelado (administração, ciências contábeis, enfermagem e serviço social) 35,39% parda, 6,17% preto, 56,79% branca e 1,65% amarela. Nos cursos de licenciatura (ciências biológicas, educação física, geografia, história, letras – português/inglês, matemática e pedagogia): 40% parda, 6,67% preto, 51,85% branca e 1,48% amarela.

Seguindo o mesmo critério de análise do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)²³, que em suas análises sobre os indicadores socioeconômicos agrupa

²¹ Local este que tem por prerrogativa o conhecimento científico e que, portanto, tem a possibilidade de oportunizar momentos de aprendizagem que fujam do senso comum que por vezes gera segregações, discriminações, intolerâncias, dentro outras violações do desenvolvimento subjetivo do indivíduo.

²² Terminologia utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para definição dos cinco grupos de "cor ou raça" que compõem a população brasileira: pardos, brancos, pretos, amarelos e indígenas.

²³ Existem críticas sobre essa forma de analisar do IBGE, entretanto não é nosso objetivo nos aprofundarmos na discussão sobre o assunto.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

as categorias pardos e pretos numa categoria única denominada "negros". A observação a ser feita é a não constituição do NERA, sendo que existe uma demanda real e potencial relacionada a esse núcleo, se somarmos as duas categorias pardos e pretos teremos um percentual aproximado da categoria branca.

Outra observação pertinente, é que o *campus* de Paranavaí tem oito cursos de licenciatura e quatro de bacharelado, ou seja, o maior número de cursos é na área da formação de professores/as que atuarão nas escolas, e demais espaços científicos de ensino. A não fomentação da discussão sobre a temática priva a construção dos saberes e estimula a desigual relação dos conhecimentos científicos, a consequência disso é a manutenção da estrutura educacional conservadora.

A falta da organização do grupo para a gestão do NERA, levou o núcleo a não se desenvolver, se comparado com os demais núcleos que compõem o CEDH. O fato de ser o único núcleo do CEDH a não funcionar, demonstra claramente a deficiência da construção do conhecimento para aquilo que está à margem do ensino eurocentrado e americanizado, o que viola diretrizes legais.²⁴ Ao introduzir a temática da história étnico-racial e cultura africana, a legislação possibilita que nos espaços de construção do conhecimento científico, como escolas, universidades e outros, aconteçam mudanças significativas e como consequência dessa normativa, a efetiva responsabilidade social da educação em articular o respeito e o conhecimento à diversidade étnico-racial brasileira.

O CEDH e os núcleos têm a sua importância justamente em reconhecer as variadas determinações que diretamente impactam à vida acadêmica, e que por ventura impossibilita a inclusão, e permanência de qualidade, de pessoas com deficiência, indígenas, negros/as, mulheres, transexuais, enfim, de seres humanos que têm o direito

²⁴ “A Lei nº 10.639/03 é referência para atuação do NERA, conforme descrito no projeto do CEDH, a lei estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio; o Parecer do CNE/CP 03/2004 que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas; e a Resolução CNE/CP 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da lei compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos 2000. É nesse mesmo contexto que foi aprovado, em 2009, o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BRASIL, 2009).

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

ao acesso à educação de qualidade, inclusiva, e de permanência com base no respeito as diferenças.

Considerações finais

O silêncio histórico do conhecimento das relações étnico-raciais, causa desiguais relações sociais, estereótipos e descontextualização do que é real, descaracterizando a vivência, a dignidade e o respeito dessa população.

Gomes (2011), pontua que a produção do conhecimento interferiu e ainda interfere na construção de representações sobre a população negra no Brasil. No contexto das relações de poder, e da normatização decorrente da aprovação da Lei nº 10.639/03, se insere um processo de luta pela superação do racismo na sociedade brasileira e tem como protagonistas o Movimento Negro e os demais grupos e organizações partícipes da luta antirracista. Essa Lei revela também uma inflexão na postura do Estado, ao legislar sobre as ações afirmativas na educação básica brasileira, entendidas como uma forma de correção de desigualdades históricas que incidem sobre a população negra em nosso país, porém, há barreiras estruturais para efetivação dessa normativa.

Ribeiro (2014) argumenta que o enfrentamento das discriminações históricas deve se dar a partir da consideração das possibilidades de mudança, visando à valorização da identidade negra, de pressões e negociações institucionais e de reflexões e ações concretas na sociedade, que contribuam para que novas visões e posturas democráticas passem a vigorar.

É preciso reiterar que nesse modo de sociabilidade regido pelo capitalismo, as expressões da desigualdade social, e conseqüentemente a falta de oportunidades, faz com que as deficiências e diferenças sejam percebidas enquanto falhas e não são reconhecidas enquanto parte da diversidade humana. A padronização do comportamento humano, além de individualizar e não permitir a plena expansão humana enquanto ser criativo e social, descaracteriza um fator inerente do ser humano, que é conceber a sua essencialidade enquanto um ser único e indivisível. As relações estabelecidas nas múltiplas relações sociais, ao não considerar a essência humana, tem por conseqüência a violação dos Direitos Humanos a fim da manutenção da sociedade normativa.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Referências

BARROCO. Maria Lucia Silva. **Ética, direitos humanos e diversidade**. In: especiais. n. 37. Edição: 28 de agosto a 25 de setembro de 2006. Disponível em <http://docslide.com.br/documents/etica-direitos-humanos-e-diversidade.html>. Acesso em: 10 de setembro de 2016.

BRASIL, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF:

Centro Gráfico, 1988. p. 13-123-124.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 31 de janeiro de 2018.

_____. Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: SECAD; SEPPIR, jun. 2009.

_____. Plano Nacional de Educação – PNE. 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 31 de janeiro de 2018.

_____. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

GOMES. Nilma Limo. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03**. 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-lei-10-63903-2/>. Acessado em: 15 de março de 2018.

LIPPO. Humberto; FERNANDES, Idília. **Diversidade e estética em Marx e Engels**. Campinas: Papel Social, 2016.

RIBEIRO. Matilde. **Políticas de promoção da igualdade racial no Brasil (1986-2010)**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

RUIZ. Jefferson Lee Souza. **Direitos Humanos e concepções contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2014.

TONET. Ivo. Expressões socioculturais da crise capitalista na atualidade. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília, 2009. Publicação do Conselho Federal de Serviço Social – CFESS e Associação Brasileira de ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPS. V. 1

UNESPAR. Projeto para criação do Centro de Acesso, Inclusão e Permanência da Diversidade Humana no Ensino Superior – CEDH. **Memorando 029/2016** – PROGRAD.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

_____. **Resolução 007 de 2016.** Aprova a criação do Centro de Acesso, Inclusão e Permanência da Diversidade Humana no Ensino Superior da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e seu Regimento Interno.

_____. **Projeto Político Institucional** – maio de 2012. (Aprovado pelo Conselho Universitário Provisório em 21 de maio de 2012).

_____. **Relatórios da Base de Dados:** Registros Acadêmicos. Perfil do Ingressante, 2017. Disponível em: <http://prograd.unespar.edu.br/dados/inicial>. Acesso em: 15 de março de 2018.

DO NOT PRIORITIZATION THE INCLUSION OF THE DISCUSSION RELATED TO RACIAL ETHNIC ISSUES IN THE UNESPAR CAMPUS IN PARANAÍ/PR.

Abstract: The Center for Human Rights Education (CEDH) on the Paranavaí campus is composed of three nuclei: The Education Nucleus for Gender Relations (NERG), The Special and Inclusive Education Nucleus (NESPI), The Ethnic-Racial Relations Education Center (NERA). It is the responsibility of the nuclei and the managing committee of the CEDH to access, inclusion and maintain human diversity in the university environment, which implies the development of actions in line with the organization of an inclusive educational system. Through the bibliographical contributions of Barroso (2006), Gomes (2011), Lippo and Fernandes (2016), Ribeiro (2014), Ruiz (2014), and Tonet (2009), and legal provisions of Brazilian education, in this work refer to the limits found by the CEDH and the non-constitution of NERA, and there is a real and potential demand related to this nucleus. From the methodological point of view, the research is characterized as descriptive and analytical. It is considered that the fact that NERA is the only nucleus not to constitute itself, violating legal guidelines (Law 10.639/03), which aimed to introduce the theme of ethnic-racial history and African culture in the spaces of construction of scientific knowledge, aiming at significant changes that would bring the effective social responsibility of education in articulating respect and knowledge to Brazilian ethno-racial diversity. In this sense, it is pertinent to analyze the multiple determinations in the construction of social and human relations (economic, cultural, political and social organization) in capitalist society based on UNESPAR and the non-prioritization of the inclusion of the discussion related to ethnic racial issues on the campus in Paranavaí.

Keywords: Inclusive education. Human rights. Ethnic-racial relations.

A PADRONIZAÇÃO FEMININA: OS CONCURSOS DE BELEZA

NOTICIADOS PELO JORNAL GAZETA DO CENTRO OESTE (1982 A 1991)

Lara Pazinato Nascimento²⁵

Lucas Alves da Silva²⁶

Frank Antonio Mezzomo²⁷

Resumo: Objetivamos investigar como os concursos de beleza noticiados pelo Jornal Gazeta do Centro Oeste procuraram construir um ideal estético para os corpos femininos ao longo da década de 1980. O jornal foi um periódico de Campo Mourão, que circulou na Mesorregião Centro Ocidental do Paraná entre os anos de 1982 e 2013, totalizando mais de 2800 números, e que compõe o acervo do Grupo de Pesquisa Cultura e Relações de Poder, da Unespar/Câmpus de Campo Mourão, Paraná. Para a presente investigação, analisamos as edições dos dez primeiros anos de circulação do periódico (1982 a 1991), período em que o rádio e os jornais impressos eram as principais fontes de informações. Identificamos no recorte analisado um total de 49 concursos de beleza e 122 notícias relacionadas ao assunto. Os materiais encontrados permitiram observar um padrão de beleza nas participantes dos concursos, que geralmente apresentavam características similares: mulheres magras e de pele branca. Ao promover tais competições, cria-se também um ideal estético que passa a ser um modelo almejado, e os corpos que não se encaixam são, de alguma forma, submetidos a uma normatividade socialmente imposta. Com base no conceito de gênero, enquanto construção cultural transformada ao longo do tempo, e nas discussões de Butler sobre relações entre gênero e corpo, buscamos contribuir para a compreensão de como os ideais de beleza são construídos e impostos pela sociedade.

Palavras-chave: Jornal Gazeta do Centro Oeste. Concurso de beleza. Normatização de corpos.

Muito comuns ainda nos dias atuais e em terras tupiniquins, os concursos de beleza femininos têm contribuído para a criação e legitimação de normas que impõem às mulheres determinados padrões estéticos e comportamentais, podendo resultar na marginalização daquelas que não os seguem. Ao eleger uma vencedora que representa o ápice daquilo que a sociedade idealiza como belo, essas competições expõem as práticas

²⁵ Bolsista de Iniciação Científica (Fundação Araucária), graduanda do curso de História da Universidade Estadual do Paraná, Câmpus de Campo Mourão, Brasil. E-mail: larapazinato@gmail.com.

²⁶ Mestrando do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento da Universidade Estadual do Paraná, Câmpus de Campo Mourão (Bolsista CAPES), Brasil. E-mail: lucas.as137@gmail.com.

²⁷ Doutor em História Cultural, Docente da Universidade Estadual do Paraná, Câmpus de Campo Mourão, Brasil. E-mail: frankmezzomo@gmail.com.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

disciplinares que constroem a mulher como sujeito feminino, de forma que tais características tidas como femininas são tomadas como naturais e desejadas, sendo aceitas sem problematizações (BANET-WEISER, 1999). Assim, objetivamos investigar como os concursos de beleza noticiados pelo Jornal Gazeta do Centro Oeste, no período de 1982 a 1991, publicizavam um ideal estético socialmente aceito para os corpos femininos ao mesmo tempo que contribuíam para a legitimação de um padrão de beleza.

Considerando que “ser ‘homem’ e ser ‘mulher’ pressupõem significados diferentes dependendo do contexto histórico, social, econômico, étnico e, principalmente, cultural no qual o indivíduo encontra-se inserido” (GAUDENZI; CÉ, 2018, p. 1375), adotamos o conceito de gênero como uma construção cultural e histórica, que passa por transformações ao longo do tempo e pode variar de acordo com a sociedade e a época em que se encontra (PINSKY, 2014). Para Butler (2003, p. 200), “o efeito do gênero se produz pela estilização do corpo e deve ser entendido, conseqüentemente, como a forma corriqueira pela qual os gestos, movimentos e estilos corporais de vários tipos constituem a ilusão de um eu permanente marcado pelo gênero”. Nesse sentido, ao serem reproduzidas repetidamente, as maneiras de apresentar o corpo consideradas masculinas ou femininas, no que diz respeito à estética ou ao comportamento, tornam-se cada vez mais enraizadas naquilo que é esperado e respeitado socialmente, condicionando normatizações.

Reafirmadas pelos concursos de beleza, tais normas começam a ser impostas ao indivíduo mesmo antes do nascimento, quando é identificado o sexo por meio de exames médicos, e são refletidas em aspectos como cores, roupas, brinquedos etc. selecionados para o bebê de acordo com a constatação do médico de que a criança “é menino” ou “é menina” (BUTLER, 2000; BENTO, 2006). Dessa forma, as representações de gênero existentes na sociedade consistem em um dos principais fatores para a formação de identidade do indivíduo, além de contribuírem para a padronização de valores, comportamentos e atividades a que este deve se enquadrar para ser aceito, o que frequentemente culmina no desenvolvimento de relações de desigualdade (PÁTARO; MEZZOMO, 2016).

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Assim como o conceito de gênero, também o conceito de beleza está relacionado ao contexto social, não sendo uma concepção estanque e passando por transformações de acordo com cada época: “as qualidades que um determinado período considera belas nas mulheres são apenas símbolos do comportamento feminino que aquele período julga ser desejável” (WOLF, 1992, p. 17). Sant’anna (2012) apresenta um histórico das transformações pelas quais passaram os padrões de beleza feminina no Brasil ao longo dos anos, e mostra como, desde a década de 1960, a liberdade sobre o próprio corpo aumentou, mas aumentaram também as exigências para que um padrão estético fosse alcançado.

Foi nos anos 1960 que se iniciou, no Brasil, o cenário em que as balanças passaram a ser amplamente comercializadas e utilizadas diariamente, em uma preocupação praticamente ritual e constante com o próprio peso. A partir dos anos 1970 e, principalmente, dos 1980, o padrão de beleza passa a ser diretamente relacionado a questões de saúde, levando à ideia de que os corpos que não se encontram “em forma” estão doentes, necessitando de exercícios físicos, remédios e tratamentos estéticos para manterem-se saudáveis e juvenis. Assim, Sant’anna (2012) traz essa busca pelo corpo perfeito como uma batalha contínua que, mesmo nos dias de hoje, está longe de terminar.

Para Wolf (1992), o ato de estabelecer um padrão de beleza feminino é a forma mais eficaz de manter a dominação masculina sobre a sociedade, sendo o papel da mídia fundamental para a propagação e legitimação desses ideais estéticos cada vez mais rigorosos. Conforme destaca Robert Darnton (1990), os produtos da imprensa devem ser vistos como integrantes do processo de construção social, carregados de ideais e valores, um local de disputas por poder, operando na constituição de consciência histórica como força ativa da vida moderna.

Neste sentido, para Capelato (1988, p. 21), “a imprensa constitui um instrumento de manipulação de interesses e intervenção na vida social”, sendo capaz de formar opiniões e fomentar comportamentos. De tal modo, é possível observar a constância de publicações dos meios de comunicação acerca de temas que contribuem para a normatização feminina, tais quais divulgações de produtos e tratamentos estéticos, dicas

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

de emagrecimento, de como se vestir e se portar, dentre outras (WOLF, 1992; SANT'ANNA, 2012; PINSKY, 2014; PÁTARO; MEZZOMO, 2016).

Tomando este contexto como cenário, utilizamos como base empírica o Jornal Gazeta do Centro Oeste, periódico da cidade de Campo Mourão, que circulou na Mesorregião Centro Ocidental do Paraná entre os anos de 1982 e 2013, totalizando mais de 2800 números, e que compõe o acervo do Grupo de Pesquisa Cultura e Relações de Poder, da Unespar/Câmpus de Campo Mourão, Paraná.

O recorte de análise selecionado para esse trabalho levou em consideração que, no período dos dez primeiros anos de circulação do Jornal Gazeta do Centro Oeste, o rádio e os jornais impressos eram as principais fontes de informações e, portanto, os maiores contribuintes para a divulgação dos concursos de beleza da região, favorecendo a publicização e aceitação social de padrões estéticos. Assim, realizamos a identificação das notícias relacionadas a concursos de beleza presentes nas edições do periódico dos anos de 1982 a 1991, e a tabulação dos dados do material encontrado quanto ao ano, edição, página e nome do concurso.

Apresentamos, na sequência, alguns dados sobre o volume de matérias e de concursos apurados junto ao Jornal Gazeta do Centro Oeste, bem como a análise de algumas matérias, em que procuramos identificar a presença de elementos que, ao serem noticiados pelo periódico e consumidos pelos leitores, podem ter contribuído para a formação de regras para os corpos femininos.

Análise dos resultados

Dentre as edições do Jornal Gazeta do Centro Oeste publicadas no período de 1982 a 1991, identificamos a realização de 49 concursos de beleza, cujos nomes estão apresentados no Quadro 1²⁸, e 122 notícias relacionadas ao tema.

Quadro 1: Concursos identificados no Jornal Gazeta do Centro Oeste (1982-1991)

Garota ARCAM	Garota Verão Nota 10	Miss Lojista	Prenda Mais Prendada
--------------	----------------------	--------------	----------------------

²⁸ Como alguns destes concursos ocorreram mais de uma vez entre 1982 e 1991, como é o exemplo do Miss Campo Mourão e Miss Motoqueiro, esta quantidade de itens é inferior à de competições realizadas.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Garota Caiobá	Miss Brotinho	Miss Motoqueiro	Rainha da Festa de São Benedito
Garota Camiseta Molhada	Miss Caipira	Miss Mundo Edição Paraná,	Rainha do Carnaval do Agreste
Garota da Copa	Miss Campo Mourão	Miss Pantera,	Rainha do Turismo
Garota Modelo	Miss Colégio Afirmativo	Miss Paraná	Rainha dos Estudantes Campo Mourão
Garota Rural FM	Miss COMCAM	Miss Peabiru	Rainha dos Estudantes Farol
Garota Texana	Miss Comércio e Indústria	Miss Piquirivaí	Rainha dos Estudantes da COMCAM
Garota Verão	Miss Estudante Araruna	Miss Simpatia Paraná	Sinhazinha
Garota Verão Cignus	Miss Fiscaliada	Miss Universitária	

Fonte: Dados da pesquisa

Os dois primeiros anos de circulação do periódico, 1982 e 1983, não apresentaram publicações acerca dos concursos, talvez devido à menor quantidade de edições publicadas no período – apenas 20 no ano de 1982 e 28 em 1983. Já durante os oito anos seguintes, foi verificada a seguinte quantidade de matérias envolvendo o tema: 8 em 1984, 7 em 1985, 24 em 1986, 30 em 1987, 13 em 1988, 16 em 1989, 9 em 1990, e 15 em 1991, totalizando 122 publicações.

Do total de 122 notícias, além daquelas que trazem a divulgação dos concursos de beleza e de seus resultados, também constam as que, de alguma forma, mencionam as vencedoras sem estarem diretamente relacionadas aos eventos em si, como publicações de fotos ou relatos de suas participações em demais acontecimentos da região de circulação do periódico. Consideramos tais matérias relevantes para a pesquisa por mostrarem o prestígio recebido por essas mulheres, majoritariamente em função de enquadrarem sua aparência física em um padrão de beleza socialmente imposto, visto que, ao receberem um título de Miss, são “celebradas e admiradas, tornam-se modelos para serem copiados e passam a reproduzir padrões hegemônicos de feminilidade” (CANÇADO, 2007, p. 143).

Isto pode ser observado na coluna “Gente em destaque” da edição 143 (1985, capa) do Jornal Gazeta do Centro Oeste (Imagem 1), que traz uma foto da então Miss Campo Mourão – branca e magra –, acompanhada dos dizeres “Que me desculpem as feias, mas na mulher a beleza é fundamental!!!”, em referência ao compositor Vinicius de

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Moraes. A publicação enfatiza a importância das mulheres, e das mulheres apenas, de atenderem às expectativas geradas pela legitimação de um ideal estético, poupando os homens de tal obrigação.

Imagem 1: Miss Campo Mourão (Gazeta do Centro Oeste, ed. 143, 1985, capa)



Que me desculpem as feias, mas na mulher a beleza é fundamental!
E é assim pensando, que estamos publicando a esfuziante beleza de Nossa Miss Campo Mourão, Rite Ferreira.
Mais Gente em Destaque na Pág. 3.

Fonte: Acervo do Grupo de Pesquisa Cultura e Relações de Poder.

Para Novaes (2006), a beleza passou a ser vista como um dever moral que depende da força de vontade da mulher para ser alcançado, e o fracasso nessa busca a coloca como incapacitada, reafirmando a feiura como forma de exclusão social. Seguindo esta ideia, a notícia é concluída com: “e é assim pensando que estamos publicando a esfuziante beleza de nossa Miss Campo Mourão”. Podemos inferir, com isso, que a imagem e o texto não estão ali para divulgar os resultados de um concurso, mas para expor um modelo de feminilidade a ser seguido, alcançado, incentivando as “feias” a se embelezarem e tornarem-se dignas, na opinião dos demais, de estampar a primeira página de um meio de comunicação, em uma coluna sobre os ditos destaques da sociedade.

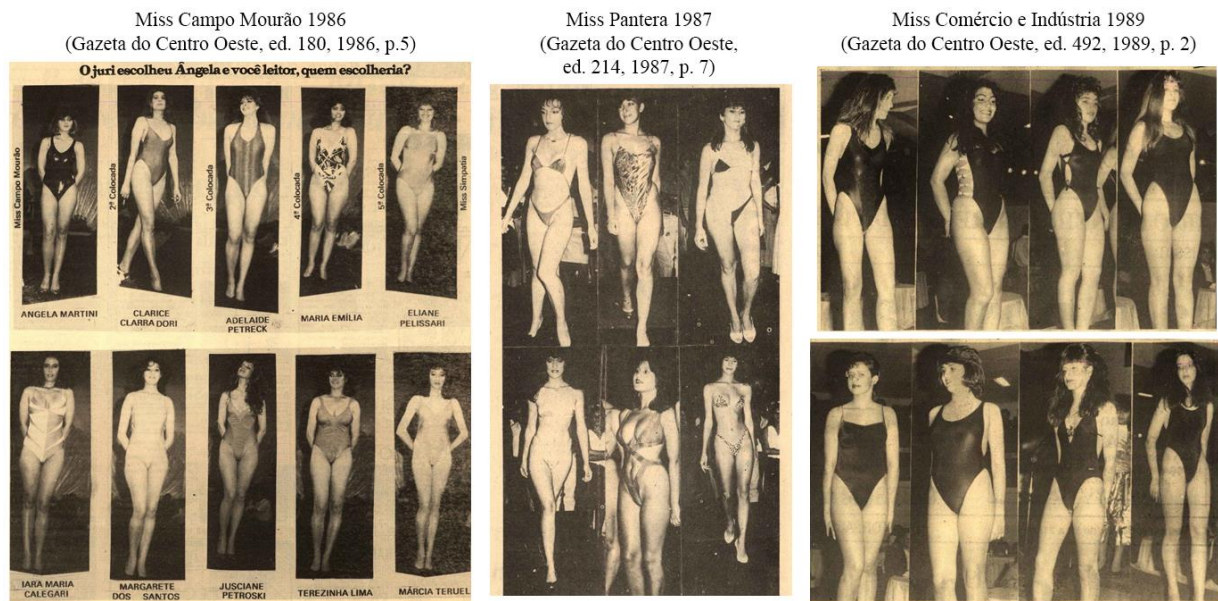
Nesta interminável busca pelo corpo considerado belo e pela validação por ele conferida, o modelo estético estipulado é constantemente reproduzido nos concursos de beleza e, deste modo, legitimado (BANET-WEISER, 1999). Podemos observar que um padrão corporal se repete nas competições noticiadas pelo periódico (Imagem 2), onde a vencedora é escolhida por estar mais próxima de um arquétipo de feminilidade do que as

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

demais candidatas com quem compartilha significantes similaridades físicas. E, embora quase não sejam identificáveis as disparidades entre estes corpos, “o julgamento de si mesma e de outras mulheres se faz mais severo diante de modelos de como o sujeito mulher deve se parecer” (SKURA; PÁTARO; MEZZOMO, 2017, p. 174).

Imagem 2: Participantes de diferentes concursos



Fonte: Acervo do Grupo de Pesquisa Cultura e Relações de Poder.

Um mecanismo para estabelecer de maneira precisa um modelo estético a ser seguido é apresentar o peso e as medidas do corpo das participantes dos concursos de beleza, de modo que aquelas que não se encaixam em tais números ficam fora do padrão desejado, ou desejável. Sant’anna (2012) aponta que o detalhamento de tais aspectos corporais começou a ganhar força no Brasil nas competições nos anos 1950, e dá como exemplo a revista *O Cruzeiro* que, em 1955, delimitou que altura mínima de 1,60m e idade entre 18 e 25 anos eram requisitos para ser miss.

No caso do Jornal *Gazeta do Centro Oeste*, não foram identificadas divulgações acerca dos requisitos mínimos para participação nos concursos, mas o detalhamento de medidas (peso, busto, quadril, cintura, tornozelo, altura, cor dos olhos e cor do cabelo) de participantes, ainda que apenas sobre três eventos: Miss Campo Mourão 1986 (ed. 180,

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

1986, p. 5), Rainha do Turismo do Paraná 1986 (ed. 200, 1986, capa), Miss Comcam²⁹ 1987 (ed. 244, 1987, p. 5), nos quais a média de altura e peso das participantes foi de 1,69 m e 54,3 kg. Os três concursos tiveram a mesma vencedora, que era branca, loira e tinha olhos claros, o que mostra como essas competições “estreitam as noções de diversidade, reduzem possibilidades de expressão individual, além de consentir que pequenos grupos se expressem pela maioria” (CANÇADO, 2007, p. 144).

Imagem 3: Detalhamento de medidas do Miss Comcam (Edição 244, 1987, p. 5)



Fonte: Acervo do Grupo de Pesquisa Cultura e Relações de Poder.

Ao analisar as notícias do periódico, é possível perceber um discurso que leva ao entendimento de que os concursos de beleza tinham como principal objetivo a apreciação do público masculino, o que pode ser constatado nos trechos a seguir: “Foi um prato cheio para a rapaziada e muitos ‘coroas’, o CONCURSO DA GAROTA CAMISETA MOLHADA” (ed. 525, 1990, p. 6); “as belas ‘gatas’ [...] que levaram ao delírio os jovens que lotaram por completo o aconchegante ambiente” (Miss Pantera 1987, ed. 214, 1987, p. 7); “O júri escolheu Ângela e você leitor, quem escolheria?” (Miss Campo Mourão 1986, ed. 180, 1986, p. 5). Desta forma, como coloca Rose (1993), as mulheres se tornam objetos vistos de forma sexualizada e possessiva pelo olhar masculino, como uma existência cuja função é fornecer prazer. Além disso, ao focar na aprovação que homens

²⁹ Comcam é a Comunidade dos Municípios da Região de Campo Mourão, composta por 25 municípios. Assim, o concurso reuniu participantes de cidades da região.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

dão às participantes dos concursos, o jornal contribui para a concepção de que as mulheres devem alcançar o ideal estético e voltar seus comportamentos à intenção de agradá-los. Tal ideia se mostra constante na mídia ao longo dos anos, em uma frequente reprodução de propagandas e matérias destinadas a ensinar o público feminino a conquistar, agradar e cuidar de seus pretendentes, noivos, maridos etc. (MIGUEL, 2012; PINSKY, 2012; PÁTARO; MEZZOMO, 2016).

Dentre os materiais, encontramos ainda notícias relacionadas a concursos de beleza infantis (Imagem 4), o que mostra como a pressão para adequação de corpos femininos a uma norma começa desde os primeiros estágios da vida das mulheres. Ao estar em contato com tal cenário de busca pela perfeição corporal desde cedo, a criança passa a se portar precocemente como adulta, podendo ter seu desenvolvimento comprometido (CARVALHO; SERPA, 2014). Conforme apontam Wonderlich, Ackard e Henderson (2005), mulheres adultas que participaram de concursos de beleza quando crianças apresentam maior tendência a insatisfação com o próprio corpo e insegurança pessoal do que aquelas que não o fizeram. De tal modo, podemos considerar que submeter meninas a essas competições funciona de modo a corroborar desde cedo com as articulações que, segundo Wolf (1992), fazem com que a beleza seja um artifício empregado para que as mulheres não consigam espaço na sociedade.

Imagem 4: Concursos de beleza infantis

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Rainha dos Estudantes
(Gazeta do Centro Oeste, ed. 204, 1986)



Sinhazinha
(Gazeta do Centro Oeste, ed. 461, 1989, p. 4)



Fonte: Acervo do Grupo de Pesquisa Cultura e Relações de Poder.

Por fim, é possível inferir que os concursos de beleza funcionam de modo a criar rivalidades entre mulheres, que, estando umas contra as outras, facilitam a continuidade do domínio masculino. De acordo com Vilhena, Medeiros e Novaes (2005, p. 113), “a imagem da mulher na cultura confunde-se com a da beleza. Este é um dos pontos mais enfatizados no discurso sobre a mulher – a mulher pode ser bonita, deve ser bonita – do contrário não será totalmente mulher”. A beleza, então, é colocada como uma arma, como um meio para mulheres castigarem umas às outras, muito comumente sem que tenham consciência disso; neste cenário, as menos próximas do padrão estético feminino sentem-se ameaçadas por aquelas que se encontram mais perto de alcançá-lo quando, na realidade, ambos os lados são vítimas de imposições sociais reguladoras (WOLF, 1992).

Considerações finais

Com base nas análises do material levantado sobre os concursos de beleza noticiados no Jornal Gazeta do Centro Oeste no período de 1982 a 1991, e das discussões a respeito do regramento dos corpos femininos, notamos como a imprensa

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

pode contribuir para disseminar socialmente ideais estéticos e comportamentais, tanto para homens, como, principalmente, para mulheres (SANT'ANNA, 2012; PINSKY, 2014).

A imprensa, neste sentido, e conforme apontam De Luca e Martins (2006), tem a capacidade de formar opiniões, estimular pensamentos e atitudes. Ao eleger uma mulher com determinado tipo corporal como a mais bela dentre as demais, e reafirmar tal posição publicamente por meio dos canais de comunicação, cria-se também a ideia de que aquele padrão é o que deve ser seguido, passando assim a ser almejado pelas demais mulheres (BANET-WEISER, 1999; CANÇADO, 2007). Destacamos, assim, que a pesquisa realizada por meio de um veículo da imprensa, neste caso o jornal impresso, pode revelar as relações de poder existentes em determinado espaço e período, como os mecanismos que contribuem para a dominação masculina, que aqui observamos.

O material empírico levantado permite verificar o perfil que ganhou maior espaço entre as candidatas, e principalmente entre as vencedoras dos concursos. Estas eram majoritariamente magras e brancas, o que indica que a cor da pele era um elemento talvez tão forte quanto as medidas do corpo para a decisão do que era considerado belo nessas competições, mesmo que de forma não declarada. Assim, podemos refletir sobre como os padrões lançados às mulheres por meio dos concursos de beleza contribuíram também para reforçar um discurso racista.

Observamos que o periódico noticiava os concursos de beleza de maneira voltada principalmente ao interesse do público masculino, o que mostra como a mídia contribui para a objetificação da figura feminina. Identificamos, ainda, a incidência de concursos infantis, um meio de inserir as mulheres desde muito cedo na busca pelo corpo ideal, cenário este que as coloca umas contra as outras, facilitando a continuidade do domínio masculino na sociedade.

As análises aqui realizadas não esgotam as discussões que podem ser problematizadas ao estudar os concursos de beleza, e entendemos que é preciso avançar em outros estudos para que possamos contribuir de forma mais ampla com este debate, de tão grande importância para que se busque a equidade e a igualdade entre homens e mulheres.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Referências

BANET-WEISER, Sarah. *The most beautiful girls in the world: beauty pageants and national identity*. Londres: University of California Press, 1999.

BENTO, Berenice. Corpos e próteses: dos limites discursivos do dimorfismo. In: VII Seminário Internacional Fazendo Gênero, 2006, Florianópolis. *Anais do VII Seminário Internacional Fazendo Gênero*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 151-172.

_____. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CANÇADO, Adriana Mello. *Concurso Rainha da Soja: atos e gestos da beleza feminina em Ponta Grossa, Paraná (década de 1970)*. Revista de História Regional, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, 2007. p. 123-150. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2250>>. Acesso em: 22 set. 2018.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. *A imprensa na história do Brasil*. São Paulo: Contexto, 1988.

CARVALHO, Isis Alves de; SERPA, Monise Gomes. *Corpo e embelezamento: a criança participante de concurso de beleza*. Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, v. 34, n. 4, 2014. p. 835-849. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v34n4/1982-3703-pcp-34-4-0835.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2018.

DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DE LUCA, Tânia Regina; MARTINS, Ana Luiza. *Imprensa e cidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

GAUDENZI, Mariana Vargas; CÉ, Otavia Alves. O machismo que se esconde no discurso: a performance de gênero de Paris Jackson e a mídia sensacionalista. In: SANTOS, Amanda Basilio; MACHADO, Juliana Porto (Org.). *Fenômenos culturais no amálgama social: reunião de artigos do I CIPCS*. Jaguarão: CLAEC, 2018, p. 1374-1383.

MIGUEL, Raquel de Barros. *Os cuidados de si e os cuidados do outro: lugares de gênero na publicidade da Revista Capricho (décadas de 1950-1960)*. Projeto História, São Paulo, n. 45, dez. 2012. p. 219-242. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/15013>>. Acesso em: 22 set. 2018.

NOVAES, Joana de Vilhena. *O intolerável peso da feiúra: sobre as mulheres e seus corpos*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2006.

PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira; MEZZOMO, Frank Antonio. *Olhares sobre a mulher: o jornal como fonte e recurso pedagógico*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

PINSKY, Carla Bassanezi. A era dos modelos rígidos. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs.). *Nova história das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2012, p. 469-512.

_____. *Mulheres dos anos dourados*. São Paulo: Contexto, 2014.

ROSE, Gillian. *Feminism & Geography: The Limits of Geographical Knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Corpo e beleza: "sempre bela". In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs.). *Nova história das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2012, p. 105-125.

SKURA, Ivânia; PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira; MEZZOMO, Frank Antonio. *Representações de beleza de mulher no jornal Folha do Norte do Paraná: modelos de feminilidades nos anos 1960*. Antíteses, Londrina, v. 10, n. 19, jan./jun. 2017. p. 165-184. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas//uel/index.php/antiteses/article/view/27474>>. Acesso em: 22 set. 2018.

VILHENA, Junia de; MEDEIROS, Sergio; NOVAES, Joana de Vilhena. *A violência da imagem: estética, feminino e contemporaneidade*. Revista Mal-Estar e Subjetividade, Fortaleza, v. 5, n. 1, 2005. p. 109-144. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v5n1/06.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2018.

WOLF, Naomi. *O mito da beleza: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

WONDERLICH, Anna; ACKARD, Diann; HENDERSON, Judith. *Childhood beauty pageant contestants: associations with adult disordered eating and mental health*. Eating Disorders, New York, v. 13, 2005. p. 291-301. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16864534>>. Acesso em: 22 set. 2018.

FEMALE STANDARDIZATION: BEAUTY PAGEANTS REPORTED BY THE GAZETA DO CENTRO OESTE NEWSPAPER (1982-1991)

Abstract: We aim to investigate how the beauty pageants reported by the Gazeta do Centro Oeste Newspaper sought to create an aesthetic ideal for female bodies throughout the 1980s. The newspaper was a Campo Mourão periodical that circulated in the Central-Western Mesoregion of Paraná between the years of 1982 and 2013, totaling over 2800 issues, and which composes the collection of the Cultura e Relações de Poder Research Group, from Unespar/Campo Mourão Campus, Paraná. For the present investigation, we analyzed the issues of the periodical's first ten years of circulation (from 1982 to 1991), when the radio and the printed newspapers were the main sources of information. For said time period, it was identified a total of 49 beauty pageants and 122 related reports. Found data allowed the observation of a beauty pattern in the contestants, who usually had similar characteristics: thin white women. By promoting such competitions, it is also

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

created a beauty ideal that becomes a desired standard, and bodies that do not fit it are somehow submitted to a socially imposed normativity. Based on the concept of gender as a cultural construct transformed over time, and on Butler's discussions about the relation between body and gender, we seek to contribute to the understanding of how beauty ideals are built and imposed by society.

Keywords: Gazeta do Centro Oeste Newspaper. Beauty pageants. Body normalization.

A QUEDA DA GATO: UMA REFLEXÃO ACERCA DA ADAPTAÇÃO CINEMATOGRAFICA “MULHER-GATO”

Lucas do Carmo Dalbeto³⁰
Rodrigo dos Anjos Souza³¹

Resumo: Em 2004, estreava nos cinemas “Mulher-Gato”, adaptação cinematográfica da personagem da *DC Comics*, notória vilã do universo de Batman. Em meio a críticas negativas de público e profissionais, o filme se destaca por dois importantes marcos do cinema hollywoodiano, ser um *blockbuster* protagonizado por uma atriz negra e uma das poucas produções em que uma super-heroína – ou super-vilã –, é a personagem título. Diante disso, este trabalho tem o objetivo de traçar uma leitura reflexiva sobre o filme por meio utilizando como abordagem as contribuições de Michel Foucault para a Análise do Discurso. Adota-se como pressuposto a declaração de Mick LaSalle (2004), crítico de cinema e escritor, que o considerou uma “busca pelo significado do feminismo”. Para tanto, a pesquisa resgata a origem da personagem e o contexto de produção de sua criação e da adaptação para o cinema, de modo a refletir acerca dos discursos que as permeiam. O trabalho se apoia na Crítica Feminista do Cinema e nos preceitos do Feminismo Negro. Como resultados, acredita-se que “Mulher-Gato” realmente apresente questões caras para o feminismo, como a luta pelo empoderamento, independência feminina, equidade de direitos e, principalmente, a visibilidade midiática de mulheres negras. Contudo, estas questões são abordadas sob um viés mercadológico, pautado pelo olhar masculino que objetifica e estereotipa a mulher e se afasta das demandas acerca da representatividade da figura feminina.

Palavras-chave: Mulher-Gato. Adaptação Cinematográfica. Análise do Discurso.

Em 04 de abril de 2003, em entrevista ao *E! News Live*, a atriz Halle Berry confirmou sua contratação para interpretar a famosa inimiga do Batman, Mulher-Gato, em um filme solo cujas filmagens teriam início nos próximos meses. Berry e Nicole Kidman eram os nomes cotados para assumir o chicote da personagem, contudo as exigências de Kidman – que reivindicava a aprovação do rascunho final do roteiro - inviabilizaram sua contratação, deixando o caminho livre para Berry.

O filme estrearia mais de um ano depois, em 19 de julho de 2004, com avaliações extremamente negativas. Em geral, o desempenho de Halle Berry recebeu alguns elogios moderados, porém o filme apresenta uma sucessão de pontos fracos que o tornaram um

³⁰ Doutorando em Comunicação, FAAC/UNESP, Bauru, SP, lcdalbeto@yahoo.com.br.

³¹ Licenciado em Pedagogia, FCT/UNESP, Presidente Prudente, SP, rodrigo.anjoss@hotmail.com.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

grande fracasso de público e crítica. Para o Washington Post, Ann Hornaday (2004) aponta que a atriz faz um bom trabalho no papel da personagem, ainda que *Mulher-Gato* “seja tragado por uma história rasa, cenas de lutas previsíveis repetidas em intervalos igualmente previsíveis e personagens esquecíveis”. (HORNADAY, 2004, p.C01).³²

Muitas críticas negativas se somaram à crítica de Hornaday. Além do massacre sofrido pelos profissionais especializados, *Mulher-Gato* foi ignorado pelo público. O filme arrecadou cerca de 80 milhões de dólares, 20 milhões abaixo do seu orçamento divulgado. Ao lado de *Elektra*, outra adaptação cinematográfica de uma super-heroína e que seria lançado no ano seguinte, *Mulher-Gato* foi responsável por Hollywood fechar seus olhos para estas personagens.³³

O fracasso de *Mulher-Gato* não manchou apenas as possibilidades de novas adaptações encabeçadas por mulheres, mas a carreira de Halle Berry que, de promissora e requisitada atriz, foi relegada ao time B de Hollywood.

Conforme aponta Lola Young (1996), à mulher negra sempre foram relegados espaços de sub-representação no cinema, na televisão e em demais produtos midiáticos. A autora analisa a produção cinematográfica britânica para compreender como estes discursos a respeito da mulher negra se dão, e percebe que estas mulheres são construídas sob um olhar limitante que lhes categoriza em frágeis estereótipos.

De fato, a representação feminina no cinema é motivo de críticas e reflexões há algumas décadas. Apesar de terem atuado ativamente na produção de filmes antes da formação da indústria hollywoodiana, no início do século XX, as mulheres tiveram seu local contestado atrás das câmeras e, em frente, passaram a ser mero adornos em grande parte das produções cinematográficas. Em decorrência, surge nos anos 70 a Crítica Feminista do Cinema, cuja expoente, Laura Mulvey, analisou o cinema clássico americano para criar sua teoria do Olhar Masculino – *Male Gaze*, do original em inglês – sob o qual as mulheres são construídas na trama cinematográfica.

³² Trad. dos autores para “[...] is dragged down by a paper-thin story, the predictable number of fight scenes executed at equally predictable intervals and stock, unmemorable characters.”

³³ Por mais de 10 anos não houve uma superprodução sequer que adaptasse uma super-heroína como personagem principal. O hiato foi quebrado apenas com “*Mulher Maravilha*”, lançado em 2017 e com grande sucesso de bilheteria e te críticas.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Para Mulvey (2018), esta representação feminina tende a deturpar as mulheres da tela em virtude de um olhar masculino e heterossexual que reduz seus corpos a objetos de desejo modelados a vontade masculina. Em sua análise, Mulvey indica que as figuras femininas pouco acrescentam ao desenvolvimento da trama e, na maioria das vezes, são pretextos para que o homem parta em sua jornada. Estas características, ainda que Mulvey tenha revisitado seu texto posteriormente, acabaram se perpetuando no desenvolvimento da indústria cinematográfica de Hollywood até hoje. O mesmo é percebido no desenvolvimento da figura feminina nas Histórias em Quadrinhos.

Segundo Selma Regina Nunes Oliveira (2007), o modelo propagado nas HQs de superaventura na primeira metade do século era de personalidades femininas dicotômicas. De um lado havia a mocinha, cujo papel na narrativa era o de vítima indefesa que seria salva pelo super-herói. De outro lado havia a vilã, comumente uma *femme fatale* à serviço de um vilão, cuja obrigação era seduzir o super-herói para que o plano maligno pudesse ser concluído. Porém, esta vilã sempre se apaixonava pelo super-herói, e em uma visão maniqueísta, acabava se sacrificando para se redimir.

Isso, todavia, não era o que acontecia com a Mulher-Gato. Criada em um período em que as mulheres se distinguiam uma das outras segundo estes padrões apresentados, a vilã Selina Kyle apresentava alguns avanços no discurso construído acerca da mulher na sociedade. Não era uma vítima e, em momento algum, deixou seus objetivos de lado para seguir sua paixão pelo Batman. Pelo contrário. Ainda que a relação entre os dois tenha sido insinuada desde a primeira aparição da personagem, Selina era quem fazia com que o super-herói questionasse suas decisões. Diferente dos demais vilões, a Mulher-Gato nunca era presa. Ainda que não alcançasse seus objetivos “vilanescos” na trama, ela sempre descobria uma forma de escapar ilesa.

Tendo em vista estas informações, era de se esperar que o filme solo da personagem trouxesse alguns avanços para a construção discursiva das mulheres nas adaptações cinematográficas de super-heróis. Este trabalho, portanto, objetiva analisar as construções discursivas que permeiam a produção *Mulher-Gato* à luz das contribuições de Michel Foucault para a Análise do Discurso.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Adota-se como premissa a crítica de Mike LaSalle para o *Chronicle*, de San Francisco, EUA, que apresenta uma distinção das críticas da época. Para LaSalle, *Mulher-Gato* foi “[...] um filme obscuro e idiossincrático [...] que representa uma busca pelo significado do feminismo e às opções dadas às mulheres no mundo moderno [...] mas está em conflito com seus ideais.”. (LASALLE, 2004, p.1).

A Gato: Das páginas para as telas

Mulher-Gato teve sua primeira aparição na edição número 1 de *Batman*, publicada em 1940. O super-herói, introduzido em *Detective Comics#27*, ganhava seu título solo com mais de 50 páginas nas quais enfrenta, pela primeira vez, seu vilão mais notório, o Coringa. Em um dos quatro contos que compõe o título, Batman tem seu primeiro contato com A Gata, uma atraente ladra que escapa de Batman e Robin.

Em sua origem, a Gata pouco se assemelha a personagem que povoa o imaginário cultural atualmente. Utilizando disfarces para mudar sua aparência, a ladra se infiltra em eventos para aproximar-se dos itens que cobiça. Eventualmente, suas vestes foram trocadas e passou a ser conhecida como Mulher-Gato, uma das personagens mais proeminentes do *hall* de vilões do super-herói.

Sua criação é atrelada a Bob Kane e Bill Finger - responsáveis por boa parte da mitologia que envolve o universo de Batman – que intentavam inserir mais *sex appeal* nas histórias do personagem. Como aponta Tim Hanley (2017), o objetivo era criar uma personagem que tanto as leitoras femininas pudessem se identificar, quanto pudesse despertar o desejo dos leitores masculinos. Para isso, Kane declarou que se inspirou nas atrizes Jean Harlow e Hudy Lamarr, notórios símbolos sexuais da época. A escolha do gato se deu por se tratar de um animal indiferente e indomável, características que Bob Kane relacionava às mulheres.

Mulher-Gato obteve sucesso entre os leitores e se tornou personagem recorrente nas HQs. Ainda que direcionada por interesses mercadológicos, a vilã representou um marco no desenvolvimento de personagens femininas nas narrativas do Batman. Pela primeira vez, uma mulher com falas não se encontrava em perigo e precisava ser salva.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Tampouco se tratava de uma mulher encantada pelo charme de Bruce Wayne ou pelo mistério do Batman. Pelo contrário, é a Mulher-Gato quem seduz o super-herói a ponto de quase o corromper para o crime. Uma *femme fatale* capaz de controlar seu algoz por meio do seu poder sexual. Contudo, diferente das mulheres que povoam o cinema *noir*, a Mulher-Gato não tem um trágico destino. Não é presa ou morta, como os demais vilões que enfrentam o Batman. Ela sempre escapa. E a cada fuga desperta ainda mais o interesse do super-herói.

A personagem teve um pequeno hiato durante os anos 50 e início dos anos 60. Devido às denúncias de sexualização das narrativas das HQs lideradas pelo psiquiatra Frederic Wertham, que culminou com um selo de auto-regulamentação, o *Comic Code Authority*, a personagem foi eliminada das revistinhas devido ao seu grande poder de sedução. Porém, voltou às páginas após o sucesso da série *live-action* de 1966.

Na série *Batman*, Selina Kyle ganhou os atributos físicos de Julie Newmar nas duas temporadas iniciais e de Lee Meriwether no telefilme que unia as duas. Para a terceira, que também seria a temporada final, um corte no orçamento obrigou os costumeiros 60 episódios a serem reduzidos a 26. E Julie Newmar, cujo cachê era exorbitante para o novo escopo, foi substituída por Eartha Kitt, atriz, cantora dançarina, dubladora e, segundo o cineasta Orson Welles, a garota mais excitante do mundo.

Para a pesquisadora Deborah Elizabeth Whaley (2011), a escolha de uma mulher negra para o papel significava um importante desafio ao lugar destinado à negritude no imaginário popular americano. O mesmo é enfatizado pelo historiador Tim Hanley (2017), que destaca a parceria estabelecida entre Mulher-Gato e o principal vilão na série, o Coringa, como um “claro contraste que enfatiza a divisão racial e de gêneros, que mostra que uma mulher negra não apenas pertencia à hierarquia de vilões do programa, como os superava.”. (HANLEY, 2017, p.54).

Em 1992, foi a vez da Mulher-Gato dar seu pulo no cinema. Em *Batman – O Retorno*, a personagem foi interpretada por Michelle Pfeiffer, que a imortalizou com a cena do beijo de gato no super-herói. Com a ótima recepção que a personagem obteve, a Warner Bros., estúdio responsável pelos direitos, encomendou um filme solo.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Diversos roteiristas passaram pelo projeto. Tim Burton, diretor dos dois primeiros filmes do Batman e que seria responsável pelo filme da vilã, rompeu as relações com o estúdio após ser substituído no terceiro filme. Michelle Pfeiffer desistiu do projeto após a saída de Burton. Com estas mudanças foi necessária uma reformulação na personagem. Selina Kyle não seria mais a Mulher-Gato do filme. (HANLEY, 2017).

No roteiro final, assinado pela dupla John Brancato e Michael Ferris, com base no argumento criado pela premiada escritora Theresa Rebeck, Patience Phillips, uma designer tímida e reprimida recebe da deusa egípcia Bast os poderes da Mulher-Gato para vingar seu assassinato. Após descobrir uma conspiração na empresa de cosméticos em que trabalha, Patience é assassinada por capangas a mando, ao menos é o que ela acredita, de seu chefe.

Figura 1: Representações da personagem em *live-action*.



Fonte: Arquivo pessoal

No decorrer da trama, Patience descobre que o verdadeiro vilão é, na verdade, uma vilã. Laurel, esposa do dono da empresa, ex-modelo que era a “cara” da marca e foi substituída por uma modelo mais jovem. Laurel ganha os seus poderes após usar continuamente os produtos da empresa. Sua pele é tão indestrutível quanto sua raiva do marido traidor. Em determinado momento, George, dono da empresa, marido de Laurel e

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

chefe de Patience, é assassinado pela esposa, que planeja incriminar a Mulher-Gato para eliminá-la de seu caminho.

Com os olhos da Gato: Uma leitura possível

Um dos maiores – se não o único – benefícios de *Mulher-Gato* foi trazer ao protagonismo de um *blockbuster* uma personagem feminina negra. Pela primeira vez, em mais de 100 anos de história, um filme de 100 milhões de dólares era estrelado por uma negra. Halle Berry recebeu 14 milhões para viver Patience Phillips, até hoje o maior cachê pago a uma atriz negra.

Estas questões apresentadas demonstram brevemente o lugar destinado às mulheres negras na indústria cinematográfica. Tanto em frente às câmeras, quanto nos bastidores que permeiam as produções, a mulher negra está em constante desvalorização. Para bell hooks, trata-se de uma sistematização hierárquica que condiciona a sociedade a perceber as mulheres negras “[...] como criaturas de pouco esforço ou valor [...]” (HOOKS, 2014, p.39). Neste sentido, cabe a elas a posição mais baixa na hierarquia social, abaixo do homem branco, da mulher branca e do homem negro.

Para hooks (2014), estas questões são herança de uma sociedade escravocrata que se esforçou para desumanizar os povos negros e cujos reflexos são sentidos até hoje. Já nos veículos midiáticos do século XIX a intelectual identificou que os negros eram alvo de ridicularização e estereótipos reducionistas.

Bens midiáticos atuam como agenciadores de subjetividades que determinam modos de ser, de pensar, de agir, no que acreditar e como o fazer. São dispositivos empregados na difusão e manutenção de poderes que visam normatizar vivências. Sob o olhar de Michel Foucault, a noção de gênero é uma construção social difundida e reafirmada segundo os discursos. Foucault apresenta uma análise do poder, afirmando que esse não é algo absoluto ou detido pelas instâncias políticas, mas fluído e relacionado aos contextos em que os discursos foram produzidos.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Como defende o autor, o poder é onipresente, mas não se trata de uma instituição ou de uma classe, e sim de manifestações em diversas instâncias que, quando disseminam discursos hegemônicos, estabelecem relações de poder que, por sua vez, também geram resistência.

Para Foucault (1996), a produção discursiva é um processo complexo e organizado segundo procedimentos internos e externos que determinam o que pode ou não ser dito. Para o autor, a produção discursiva de toda sociedade “[...] é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.” (FOUCAULT, 1996, p.8-9).

O discurso cinematográfico não se estabelece apenas segundo as falas dos personagens. Ele se vale de uma série de técnicas desenvolvidas e aprimoradas por mais de um século de existência que podem tanto refutar, quanto atestar o que é dito. Por meio do *mise-en-scène*, a produção cinematográfica discursiva sobre os sujeitos, produz verdades que são coletivas. Desta forma, ajudam a pensar nas relações de poder em disputa em determinados períodos.

Mulher-Gato, neste sentido, traz à luz do consumo a mulher negra em um contexto com requintes de ineditismo. Contudo, reafirmar a declaração de LaSalle seria desconsiderar discursos vinculados pelo filme que tanto contrapõe as demandas feministas quanto reafirmam os estereótipos vinculados às figuras femininas no cinema americano. Patience é uma mulher comum, com cabelos longos, cacheados e roupas largas. Uma das primeiras atitudes que toma ao receber os poderes é mudar seu visual. Adota um visual mais sensual, cabelos curtos, loiros e lisos. As roupas justas e de couro preto sempre em oposição às roupas vaporosas e elegantes da vilã Laurel.

Figura 2: Patience antes e depois da transformação.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS



Fonte: Mulher-Gato (PITOF, 2004)

Uma das questões, inclusive, que chama a atenção é a eterna busca pela beleza. As principais mulheres da trama Patience, Laurel, a jovem modelo e a cômica melhor amiga, têm seus papéis vinculados à beleza. Laurel quer evitar o envelhecimento, a melhor amiga quer ficar mais bonita, ainda que isto custe sua vida, a modelo representa o ideal de beleza perseguido pelas mulheres da sociedade, e Patience descobre a si mesma apenas após a transformação de seu visual.

Considerações Finais

Este trabalho buscou estabelecer uma breve leitura do filme Mulher-Gato partindo da crítica de Mike LaSalle. Compreende-se que as produções cinematográficas perpetuam os estereótipos por meio dos discursos, mas estes discursos não são autônomos. Eles são precedidos por outros que lhes estabelecem efeitos de sentido.

Com a leitura estabelecida, foi possível identificar que temas caros ao feminismo são apresentados no longa e também que o contexto de sua produção demonstrava um

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

cenário propício ao surgimento de novos discursos sobre a mulher negra, mais inclusivos e heterogêneos. O filme apresenta figuras masculinas que se opõe aos ideais de beleza e se levantando contra a subordinação masculina. No entanto, estas personagens estão inscritas em padrões estéticos e têm seus corpos amplamente explorados na narrativa.

Concordar com a visão de LaSalle é aceitar uma visão reducionista e mercadológica do feminismo e das pautas que tangem a representação e representatividade da mulher no cinema, questões que já são discutidas há mais de 40 anos.

Por fim, este trabalho mostrou-se um primeiro movimento analítico de um objeto rico, complexo e que possibilita uma ampla variedade de leituras e interpretações críticas e que futuramente pode vir a gerar novos trabalhos.

Referências

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução Maria Thereza de Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

_____. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Edições Loyola: São Paulo, 1996.

HANLEY, Tim. *The many lives of catwoman*. The felonious history of a feline fatale. Chicago: Chicago Review Press, 2017.

HOOKS, Bell. *Não sou eu uma mulher*. Mulheres negras e feminismo. Tradução livre para a Plataforma Gueto. Janeiro 2014. Disponível em: <https://plataformagueto.files.wordpress.com/2014/12/nc3a3o-sou-eu-uma-mulher_traduzido.pdf>. Acesso em 15 jun. 2018.

HORNADAY, Ann. 'Catwoman': Halle Berry As Claws Celebre. *Washington Post*. Movies. 23 jul 2004. Disponível em: <<http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/articles/A7650-2004Jul22.html>>. Acesso em 8 mai. 2018. p. C01.

LASALLE, Mick. A feisty, feminist feline with a taste for sushi, leather and, most of all, revenge. *SFGate*. Movies. 23 jul. 2004. Disponível em: <<https://www.sfgate.com/movies/article/A-feisty-feminist-feline-with-a-taste-for-sushi-2739485.php>>. Acesso em 8 mai. 2018. p.1.

MULVEY, Laura. Prazer visual e cinema narrativo. In: XAVIER, Ismail. (org.). *A experiência cinematográfica*. Antologia. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz & Terra, 2018. p.355-370.

OLIVEIRA, Selma Regina Nunes. *Mulher ao quadrado: as representações femininas nos quadrinhos norte-americanos. Permanências e ressonâncias, 1895-1990*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

WHALEY, Deborah Elizabeth. *Black cat got your tongue?: Catwoman, blackness, and the alchemy of postracialism*. *Journal of Graphic Novels and Comics*, 2:1, 2011, p. 3-23.

THE FALL OF THE CAT: A REFLECTION ON THE CINEMATOGRAPHIC ADAPTATION CATWOMAN

Astract: In 2004, debuted in cinemas "Catwoman", cinematographic adaptation of the character of DC Comics, notorious villain of the Batman universe. Among negative public and professional criticism, the film stands out for two major reasons in Hollywood blockbuster films, a blockbuster starring a black actress and one of the few productions in which a female superhero - or female super-villain - is the main character. Therefore, this work aims to draw a reflexive reading about the film through using as an approach the contributions of Michel Foucault to Discourse Analysis. It is taken for granted the declaration of Mick LaSalle (2004), film critic and writer, who considered it a "search for the meaning of feminism.". Therefore, research rescues the origin of the character and the context of production of its creation and the film adaptation, in order to reflect on the speeches that permeate them. The work is based on the Feminist Critique of Cinema and the precepts of Black Feminism. As a result, it is believed that "Catwoman" really poses important issues for feminism, such as the struggle for empowerment, female independence, fairness of rights, and especially the media visibility of black women. However, these issues are approached under a market bent, guided by the masculine gaze that objectifies and stereotypes the woman and moves away from the demands on the representativeness of the female figure.

Keywords: Catowman. Cinematographic Adaptation. Discourse Analysis.

A TRAGÉDIA GREGA E A CONSTITUIÇÃO DO INCONSCIENTE FEMININO ATRELADO AO PODER MASCULINO

Fernanda Garcia Cassiano³⁴

Resumo: Com base nos estudos de Anatol Rosenfeld (1993), Arnold Hauser (1972) e Junito de Souza Brandão (1985), busca-se estudar como se dá a constituição da tragédia grega. A dar o papel principal de suas tragédias à mulher, Eurípedes trabalha temáticas como a passagem da boa a má fortuna, essa passagem se dá com uma transição de um papel inconsciente, ocupado, anteriormente, pelos deuses, como uma posição de superioridade. Com a instituição da tragédia, o sujeito passa a sobrepor seu destino como uma consequência, para além do papel dos deuses, o estudo em relação a transposição desse papel, se dá a partir das análises psicanalíticas de Slavoj Žižek (2010), que aplica a teoria do grande Outro, de Lacan, em qualquer instância simbólica superior, para ele “essa substância é real apenas na medida em que indivíduos acreditam nela e agem de acordo com isso” (ŽIŽEK, 2010, p. 18). Desse modo, o objetivo do trabalho é entender como funciona a transposição desse papel social e quais fatores influenciaram seus acontecimentos e, além disso, como o destino das mulheres estava atrelado ao poder masculino, mesmo transpondo o papel do grande Outro a outras instâncias. Isso se dá, justamente, porque o sujeito carrega consigo diversas teias simbólicas, entre elas a força e o papel masculino em decidir o destino das mulheres, analisando as tragédias gregas de Eurípedes, *Hécuba* e *As Troianas*.

Palavras-chave: Tragédia grega. Grande Outro. Feminino.

O estudo pauta-se em uma análise da constituição da tragédia Grega e em uma aplicação psicanalítica à literatura, tratando do fato do inconsciente feminino, na tragédia grega, estar atrelado ao poder masculino, utilizando, como principais escopos, os autores Junito de Souza Brandão (1985), Arnold Hausar (1965), Anatol Rosenfeld (1993), Jacques Lacan (1956-1957) e Slavoj Žižek (2010).

Esses conceitos foram tratados para trabalhar a constituição do inconsciente feminino, ou seja, buscaram entender qual é o papel ocupado pelas mulheres na sociedade grega. É notório que esse papel está ligado, de forma transparente, a posição de submissão, pois as escolhas femininas eram regidas, sempre, por uma força superior, fosse ela ocupada pelos filhos, pelos maridos, ou até mesmo pelos próprios deuses.

³⁴ Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá – Brasil, fernandagarcia.c@hotmail

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Essa questão do poder atrelado vai muito além de uma constituição social e está ligada ao inconsciente feminino – tratando-se da articulação de um outro “eu” para o sujeito, pois de acordo com Porge (2017) “para o “eu” que fala, o sujeito do inconsciente é um “ele” e não outro “eu”. O sujeito é a própria divisão entre esse “eu” que fala e esse “ele”. Ele se situa “em um grau secundário da alteridade” (PORGE, 2017, p.22) e delimita questões já fundamentadas e impostas aos sujeitos, nesse caso, às mulheres, que possuem o “eu” do inconsciente atrelado a diversas questões sociais. Desse modo, percebe-se que há influências na produção de discursos que são inerentes aos sujeitos, algo já naturalizado e cristalizado.

Apesar disso acontecer,

o sujeito, porém, permanece o mesmo, também sempre dividido; e uma fala singular, em uma experiência subjetiva particular, pode sempre liberar-se dessas determinações, por exemplo, passando a outro discurso. Cada um dos discursos é suscetível de permutar com outro, pela rotação dos termos para um lugar diferente. (PORGE, 2017, p.21)

Para Lacan (1956-1957), todos nós somos sujeitos constituídos pela linguagem, mas só nos tornamos sujeitos sociais com o discurso. O sujeito se mantém dividido porque há um discurso consciente e um discurso inconsciente, que ocupam lugares diferentes. A considerar, portanto, que o inconsciente feminino é constituído por diversas leis Simbólicas.

O autor propõe refletir sobre três instâncias e estruturas em que o sujeito está inserido, tidas como uma tríade lacaniana: a do real, a do simbólico e a do imaginário.

O real trata-se do contato do sujeito com questões traumáticas, quando o sujeito passa por alguma ruptura. A partir do momento em que essas questões traumáticas são externalizadas, o real se torna simbólico, que trata-se de uma teia de regras já estruturadas para todos os sujeitos, inerentemente, ou seja, somos regidos por tais regras inconscientemente, enquanto o imaginário situa-se proximamente ao simbólico, diferenciando-se em questões sensoriais como a visão, o tato, o paladar etc.

Uma figura importante para o entendimento do inconsciente é a do grande Outro, que está inserido no nível do simbólico e faz parte de uma teoria, de Lacan, chamada

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

teoria do sujeito Interpassivo, que se divide entre interatividade e interpassividade – “outro” e “Outro” – a entender que enquanto o “outro” é imaginário o “Outro” ocupa um espaço simbólico. A interpassividade é atribuída ao fato do “eu” poder agir através do Outro. Para Žižek (2010), o grande Outro “é o mecanismo anônimo da ordem simbólica, ou um outro sujeito em sua radical alteridade, um sujeito do qual estou separado para sempre pelo “muro da linguagem” (ŽIŽEK, 2010, p. 53 – 54), assim “o grande Outro é frágil, insubstancial, propriamente *virtual*, no sentido de que seu status é o de um pressuposto subjetivo. Ele só existe na medida em que sujeitos *agem como se ele existisse*. (ŽIŽEK, 2010, p. 18)

Dessa forma, nota-se que essa instância vive no inconsciente e se constitui pelo próprio sujeito, tornando notório o fato de que, o seu papel pode ser transferido a diversas instâncias e pode ser, facilmente, atrelado ao papel dos deuses. Por ser constituído a partir da forma em que o sujeito age e articula seus pensamentos – seu discurso – além da forma de se constituir, ele pode se modificar de acordo com questões sociais, históricas, etc., assim, não se trata de um lugar fixo, mas sim de um papel que pode ser transferido às outras instâncias.

Com a instauração da tragédia posposta ao mito, algumas questões foram modificadas – pois houve uma quebra social que acontece juntamente com mudanças nas produções literárias – e percebe-se que essa quebra social faz com que o grande Outro mude de posição. Se antes ele estava atrelado as mãos dos deuses, nesse momento, ele pode ser subvertido a outras instâncias como o coro, o espectador e o próprio “eu” das personagens.

A democracia estabelece um tipo de cultura de tal modo diferenciada que o espírito comunitário e o individualismo já não podem considerar-se alternativas, mas aspectos indissolivelmente ligados. (HAUSER, 1972, p.121)

A questão da tragédia trouxe à tona questões que modificam o próprio sujeito em si, pois os deuses passam a ocupar um papel secundário na tragédia, deixando de ocupar o papel de *ex machina* e passando a ser mais um integrante da tragédia.

As tragédias são, deste modo, francamente tendenciosas e não pretendem passar por não o serem. Tratam questões da política corrente e giram em volta de

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

problemas, todos eles direta ou indiretamente relacionados com as questões candentes do momento, o contraste entre o Estado-clã e o Estado popular. (HAUSER, 1972, p.126)

A considerar a constituição da tragédia e do momento social e histórico da tragédia, percebe-se que há muitas mudanças sociais e estruturais. Primeiramente, a ascensão da tragédia deu-se, juntamente, com a ascensão do Iluminismo e dos Sofistas, que traziam ideias mais subversivas em relação à sociedade. A partir disso, o homem – enquanto sujeito – acaba ocupando um papel primordial em relação ao seu próprio destino e com isso o papel do grande Outro, que era primordialmente ocupado pelos deuses, pôde ser ocupado pelos próprios heróis com seus destinos em suas mãos.

Mas essa mesma sede nostálgica de imortalidade, preconizada pelos mitos naturalistas de divindades da vegetação, que morre e ressuscita divindades (Dioniso, sobretudo) essencialmente populares, chocava-se violentamente com a religião oficial e aristocrática da *pólis*, cujos deuses olímpicos estavam sempre atentos para esmagar qualquer “*démésure*” (desmedida) de pobres mortais que aspirassem à imortalidade. (BRANDÃO, 1985, p.11)

No entanto, ao tratar essas questões, é importante notar que quando tratamos de personagens femininas, elas sempre estarão ligadas a forças e decisões masculinas.

Tratando-se especificamente de Eurípedes, de acordo com Rosenfeld (1993), “Aristóteles considera-o o mais trágico dos dramaturgos. (ROSENFELD, 1993, p.54)”, isso porque o poeta trata da verdade, abordando questões polêmicas e dando voz às minorias. Desse modo,

se é verdade que em Ésquilo as personagens existem em função da fábula e em Sófocles a fábula existe em função das personagens, em Eurípedes, personagens e fábula são elaborados em função do “*páthos*”, em que o “*éros*” objetivo de Ésquilo e Sófocles foi substituído pelo subjetivo. Em outros termos, a paixão amorosa, tão ausente em Ésquilo e Sófocles, há de ser mola-mestra do drama euripídico. Eis aí o motivo por que o poeta concedeu à mulher o trono de sua tragédia. (BRANDÃO, 1985, p.59)

As tragédias de Eurípedes

Eurípedes trata, especificamente, sobre o destino das mulheres em tragédias como “As Troianas” e “Hécuba”. Entende-se que ambas as tragédias falam sobre o destino das mulheres de Troia, após a guerra de Troia e a derrota dos troianos, assim, os aqueus tinham os destinos das mulheres em suas mãos e, apesar das mesmas saberem o

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

destino que as aguardavam, elas clamavam por algum tipo de socorro, mesmo que esse clamor fosse apenas uma forma de autossatisfação. Dessa forma, as mulheres se encontravam ligadas a esses destinos e, por isso, procuravam uma solução clamando ao grande Outro.

Hécuba:

...Por que não posso gemer, eu, infeliz,
cuja pátria, os filhos e o marido fenecem?
O grande orgulho dos ancestrais
que se recolhe: afinal, nada eras!
Por que careço calar? Por que não calar?...
...Desvalida de mim devido à pesada
flexão dos membros: o que passo,
deitada de costas no leito rude.
Ai a cabeça, ai as têmeoras
e os flancos;...
(EURÍPEDES, 484 a.C., p.83)

Hécuba:

Pobre de mim: eu sabia, isso para mim antes...
Aiai, criança, por tua ímpia imolação:
aiai de novo, como percebes vilmente.
(EURÍPEDES, 484 a.C., p.110)

Andrômaca:

Morreu como morreu: mas ainda assim, morreu
em sina mais afortunada do que a minha, que vivo.
(EURÍPEDES, 484 a.C., p.110)

Tratando ainda do destino das mulheres, a palavra “sina” se apresenta com uma grande simbologia, pois a sina se trata especificamente do destino. O destino dos heróis, com a instituição da tragédia, estava mais próximo de suas próprias mãos, no entanto, o destino das mulheres de Troia ainda dependia de suas sinas.

Hécuba:

Ai de mim, uma infeliz, o que devo proferir?
Que som, que lamúria,
Mísera graças à mísera velhice
E à escravidão insuportável,
Intolerável? Ai de mim, de mim.
Quem me defende? Que família,
Que cidade? Partiu o velho,
Partiram os filhos
Por qual via, por esta ou aquela
Devo marchar? Onde sou salva? Onde algum
Dos deuses ou numes é protetor?
Ó troianas que suportam
Vilezas, que suportam vis

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Flagelos, me perdestes: para mim não há mais vida.
(Eurípedes, 424 a.C., p.09)

Considerações finais

Esse trabalho trata, portanto, de um principal questionamento pautado no fato de que, apesar de muitas questões sociais se modificarem, a mulher e seu papel social, não mudam, pois as mulheres de Troia ocupam o mesmo papel inicial, preconizado pelos mitos: o papel de sujeito que não é dono de seu próprio destino e tem suas decisões atreladas a um poder superior. A passagem da boa a má fortuna – instituída pela tragédia – acontece de uma maneira distinta para as mulheres, pois enquanto os homens recebem um reflexo de suas próprias atitudes, as mulheres sofrem os seus destinos pelo fato das mesmas serem mulheres e ocuparem essa posição social.

Em suma, nota-se que desde a constituição literária das tragédias gregas, o papel das mulheres era preconizado por diversas instâncias, inclusive a instância do inconsciente.

Referências

- BRANDÃO, Junito de Souza. *Teatro grego: tragédia e comédia*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- EURÍPEDES. *As Troianas* (484 a.C.). São Paulo: Edições70, 2000.
- _____. *Hécuba* (424 a.C.). São Paulo: Edições70, 2000.
- HAUSER, A. *História Social da Arte e da Cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1965.
- LACAN, J. *O seminário, livro 16: de um Outro ao outro* (1968-1969). Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- LESKY, A. *A Tragédia Grega*. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- ROSENFELD, A. *Prismas do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- KITTO, H. D. F. *Tragédia grega*. Viseu: Tipografia guerra, 1972.
- ŽIŽEK, S. *Como Ler Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

THE GREEK TRAGEDY AND A CONSTITUTION OF THE FEMALE UNCONSCIOUS ATTACHED TO THE MALE POWER

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Astract: Based on the studies of Anatol Rosenfeld (1993), Arnold Hauser (1972) and Junito de Souza Brandão (1985), the project seeks to study the traits of Greek tragedy. In Euripides' tragedy, women have great importance. The author talks about the passage from good to bad fortune, and on the role of the unconscious, role that was formerly occupied by the gods as a position of superiority. With an action of tragedy, the goal of study. With the institution of tragedy, the subject begins to superimpose his destiny as a consequence, besides the role of the gods, the study in relation to the transposition of this role, is based on the psychoanalytic analyzes of Slavoj Žižek (2010), which applies the Lacan's theory of the great Other, in any higher symbolic instance, for him "this substance is real only insofar as individuals believe in it and act accordingly" (ŽIŽEK, 2010, p.18). In this way, the objective of the work is to understand how the transposition of this social role works and what factors influenced its events and, moreover, how the fate of women was linked to male power, even transposing the role of the great Other to other instances. This is precisely because the subject carries with it the various forms of symbolizing, among them the strength and the male role in deciding the fate of women, analyzing the Greek tragedies of Euripides, *Hecuba* and *The Trojans*.

Keywords: Greek tragedy. Great Other. Female.

ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI E AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO

Andressa Ferreira Peterlini³⁵

Titina de Oliveira Espíndola³⁶

Resumo: A presente pesquisa trata-se de um estudo sobre ato infracional e as medidas socioeducativas de responsabilização existentes. A pesquisa foi formulada por meio da contextualização dos marcos legais destinados à atenção à infância e à adolescência no Brasil, marcos esses que antecedem a Constituição Federal de 1988. Temos como objetivo geral esclarecer quais são as atuais demandas apresentadas pelos adolescentes em conflito com a lei e o que isso implica para a sociedade, a fim de verificar a possibilidade da implantação de interventivas já previstas em lei, como, as políticas de atendimento especializado, priorizando as medidas socioeducativas em meio aberto. De acordo com o estudo bibliográfico desenvolvido, pode-se evidenciar a importância e benefícios da aplicação da medida socioeducativa em meio aberto. Para o embasamento teórico se utilizou leituras dentre alguns autores, como, Volpi (2006), Pachi (1998). Os métodos utilizados na pesquisa tiveram a combinação de serem exploratórios, explicativos e descritivos. Por fim, constatamos por meio de estatísticas que apontam a realidade do nível de emprego de cada medida socioeducativa, que não há eficácia de fato na aplicação das medidas tanto protetivas quanto as de responsabilização, por existir uma ineficiência do Estado para com os adolescentes em conflito com a lei.

Palavras-chave: Adolescente. Conflito com a lei. Medidas Socioeducativas.

Falar de infância e adolescência nos dias de hoje é algo que deve ser priorizado, pois essa temática demanda muitas discussões acerca de questões sobre saúde, segurança, educação, direitos, deveres, proteção etc. Dentre tantos assuntos em torno dessa fase da vida, existe a polêmica discussão a respeito da criminalidade no mundo jovem, que está cada vez mais presente nas mídias.

De acordo com o ECA (BRASIL, 1990, *on-line*), no art. 2º, considera-se criança a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. A origem etimológica da palavra infância, segundo Pagni (2010, p. 100), “(...) é proveniente do latim *infantia*.”

³⁵ Graduada em Serviço Social, pela Faculdade União de Campo Mourão – UNICAMPO, andressapeterlini@gmail.com.

³⁶ Graduada em Direito, pela Universidade Paranaense – UNIPAR Campus de Umuarama, titinaespindola@gmail.com.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Para o senso comum, a infância é um sonho doce, em que crianças têm privilégios e não têm responsabilidades. De acordo com Frota (2007, *on-line*), segundo o pensamento do senso comum, ser criança “é viver um mundo de sonhos e fantasias, gostar de comer bolo de chocolates, é o melhor momento da vida”.

Essa não é, porém, a definição correta da realidade. Basta olhar as grandes cidades e ver em suas ruas crianças e adolescentes vendendo objetos ou pedindo dinheiro nos semáforos, prostituindo-se, sendo explorados de várias formas por adultos, submetendo-se a perder a infância, a brincadeira, e o estudo. Como afirma Scliar (1995):

Nem todas as crianças, contudo, podem viver no país da infância. Existem aquelas que, nascidas e criadas nos cinturões de miséria que hoje rodeiam as grandes cidades, descobrem muito cedo que seu chão é o asfalto hostil, onde são caçadas pelos automóveis e onde se iniciam na rotina da criminalidade. Para estas crianças, a infância é um lugar mítico, que podem apenas imaginar, quando olham as vitrinas das lojas de brinquedos, quando vêem TV ou quando olham passar, nos carros dos pais, garotos de classe média. Quando pedem num tom súplice – tem um trocadinho aí, tio? – não é só dinheiro que querem; é uma oportunidade para visitar, por momentos que seja, o país que sonham. (SCLIAR, 1995, p. 4).

A história da infância no Brasil é lembrada por Frontana (1999, p.15) como “uma história de tragédias cotidianas”, há, em contrapartida, uma história de muita luta pelo progresso na criação de leis voltadas à proteção de crianças e adolescente, de forma a garantir respeito, direitos e deveres. Segundo Kaminski (2002, p. 9), “por um longo período da história, a criança restou sem nenhum – ou muito pouco – valor, notadamente a pobre”, e por sua própria natureza frágil e de dependência, morriam em larga escala, devido à fome, a doenças, à opressão, à exploração, à violência e à negligência dos adultos.

Em contrapartida a adolescência é como um novo nascimento, pois a criança deixa de ser tão dependente da família, ou de um adulto, e passa a ter suas próprias experiências cotidianas; esse processo é chamado pelo senso comum, como lembra Frota (2007, *on-line*), de “aborrescência”.

A adolescência é uma etapa que desencadeia processos psíquicos necessários nos indivíduos para elaborarem sua nova condição como sujeitos sexuados e não mais crianças. O trabalho psíquico que o adolescente precisa desenvolver para processar as suas mudanças pubertárias envolve o “fabricar” de uma nova

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

imagem de si para enfrentar o que lhe será imposto a partir desse momento. O adolescente deverá assumir uma nova postura e adotar um novo papel (MENEZES; MILNITSKY, 2006, p. 179).

Essa é, portanto, a fase que marca a passagem da infância para a idade adulta, sendo reconhecida somente a partir do século XIX (1801-1900) como uma fase da vida; antes, não se tinha a distinção entre criança e adolescente. A adolescência é, então, o estágio do desenvolvimento mental, físico, social e sexual, por isso é o momento de transição da infância para a adolescência, que causa a rebeldia, devido às novas descobertas sobre o mundo.

Ao longo do século, a adolescência passou a ser reconhecida como um momento crítico da vida, temida como uma fase de potenciais riscos para o indivíduo e para a sociedade, uma real "zona de turbulência e contestação". (GROSSMAN, 2010, *on-line*).

Grossman (2010, *on-line*) também cita a diferenciação da adolescência feminina para a masculina, de forma a colocar qual o ponto de transição da infância para a adolescência e depois para a vida adulta, de acordo com o sexo biológico do indivíduo, sendo assim, “a adolescência masculina foi definida como o período entre a primeira comunhão e o bacharelado ou serviço militar, e a feminina entre a primeira comunhão e o casamento.”

Infância e adolescência e o ato infracional

Contextualizar o histórico da atenção à infância e à adolescência no Brasil que antecede a Constituição Federal (BRASIL, 1988) é o início para uma discussão acerca da evolução do pensamento e das leis que amparam, punem e protegem nossas crianças e adolescentes.

As medidas socioeducativas, como afirma Nunes (2012, p. 8), são meios de responsabilização do adolescente para com a ação criminal, trazendo-o para a realidade do que seria uma vida dentro da lei e próxima de uma vida adulta, o que o conduz ao caminho correto para uma convivência social na qual ele possa ter liberdade, respeito e dignidade.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

A influência do Código Criminal do Império do Brasil³⁷ que foi promulgado no século XIX, no ano de 1830, sendo a primeira lei voltada ao menor ou delinquente (denominações para as crianças e adolescentes pobres da época), foi tão impactante em seus aspectos de punição que ainda é possível visualizar fragmentos na sociedade.

No início do século XX, a existência da infância começou a ser reconhecida no Brasil; a partir disso, Gondra (2002) afirma que:

[...] a Medicina busca formular um programa de atendimento às crianças desamparadas. Para estas, é formulada e debatida a construção de lugar para sua internação, um hospício no qual a criança pobre seria resguardada, protegida e educada com base em princípios filantrópicos e higiênicos. Nesse sentido, a ação do Estado, dos homens da ciência e da fé cristã se consorciavam, objetivando dirigir o “destino dos infelizes”. (GONDRA, 2002, p.307).

Em 1921, foi instituída a Lei Federal n.º 4.242, que tratava das responsabilizações quanto à prática de crimes, anunciando-se fragmentos do que, enfim, seria o Código de Menores. Sendo este, instituído em 1927³⁸, com um olhar voltado a menores abandonados e/ou delinquentes. No entanto era a primeira vez, também, que o Estado oferecia assistência à população pobre.

De acordo com Corrêa (2009, p. 9), no contexto do Código, a concepção política social implícita era de um instrumento de proteção e vigilância das crianças e dos adolescentes vítimas de transgressão e omissão da família em seus direitos básicos. Como característica, esse Código tinha caráter punitivo, pois além de ver a criança e o adolescente como menores abandonados ou delinquentes, era utilizado pelas autoridades públicas como objetos de vigilância.

Também em 1927, segundo o mesmo autor, no dia 12 de outubro, foi promulgado o Decreto n.º 17.943-A³⁹, que consolidou as Leis de Assistência e Proteção a Menores. A palavra delinquente foi excluída do Código de Menores em 1943, por meio de um Decreto-lei, aderindo ao termo “menor em situação irregular”.

³⁷ Decreto nº 20.108, de 22 de julho de 1931 “Dispõe quanto a mudança ortográfica de Brazil para Brasil, considerando a vantagem de dar uniformidade à escrita do idioma nacional, o que somente poderá ser alcançado por um sistema de simplificação ortográfica que respeite a história, a etimologia e as tendências da língua” (BRASIL, 1931, *on-line*).

³⁸ O Código de Menores de 1927 tinha a criança e o adolescente autor de ato infracional como menores delinquentes, sendo revogado pela Lei n.º 6.697, de 1979.

³⁹ O Código de 1927 foi instituído pelo Decreto n.º 17.943-A, de 12 de outubro de 1927.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

No dia 1º de dezembro de 1964, em meio ao Golpe Militar, foi decretada e sancionada a Lei n.º 4513/64, que autoriza o Poder Executivo a criar a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor - FUNABEM, a ela incorporando o patrimônio e as atribuições do Serviço de Assistência a Menores, que dispõe, como concepção política social implícita, o “controle social da infância e da adolescência vítima da omissão e transgressão da família, da sociedade e do Estado em seus direitos básicos” (Pereira, 1998, p. 33). Em sincronia com o Código de Menores de 1927, o adolescente era objeto de medidas judiciais.

Com a transição para o Código de Menores 1979⁴⁰, regulamentou-se a Lei n.º 4513/64, que priorizou a criança e o adolescente em alguns aspectos, pois o Código tinha o intuito de oferecer assistência, proteção e vigilância, mas não mudou a visão sobre o menor, que, agora, se encontrava em “situação irregular”. O Código, como afirma Corrêa (2009).

Trata-se de um mecanismo jurídico, político e social voltado para o controle social, com seu modelo assistencialista, correccional e repressivo, com sua doutrina, em que as crianças e os adolescentes são considerados na condição de diminuídos (carentes), privados da convivência familiar. (CORRÊA, 2009, p.13-14).

O Código foi usado por um longo período e ainda está presente no imaginário popular, levando, muitas vezes, a sociedade a criticar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Isso nos faz pensar no porquê desse rigor autoritário estar presente nos dias atuais, apesar do remodelamento econômico, cultural e social do país. Para a criança e o adolescente que se encontravam em descompasso com as leis, os anos que antecedem a Constituição Federal de 1988 são tempos de doutrina extremista e severamente punitiva, como elencavam os Códigos de Menores e as leis auxiliares.

Somente com a Constituição Federal (BRASIL, 1988) a criança e o adolescente passaram a ter visibilidade perante a lei e a sociedade. A partir do art. 227 da CF, afirma-se que:

⁴⁰ O Código de 1979 foi instituído pela Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979, e tinha como intuito a assistência, proteção e vigilância a menores que se encontrassem em situação irregular. E foi revogado pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (EC no 65/2010) (BRASIL, 1988, p. 128-129).

Deu-se, então, embasamento para a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, que foi instituído pela Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, apresentando leis que previam proteção e responsabilização dos atos cometidos por crianças e adolescentes, no sentido de ressocializar pela educação, e não somente pela punição, pelo entendimento e ressignificação dos valores da vida, trazendo, então, medidas socioeducativas.

O ECA, Estatuto vigente, tem como eixo principal a Proteção Integral, a transformação dos menores em “situação irregular” em sujeitos de direitos, proporcionando inclusão social e mudança significativa com relação à punição pelos atos cometidos, não perdendo o caráter punitivo, mas adotando a ressocialização por meio de práticas pedagógicas.

O Estatuto trouxe novas denominações para essas crianças e adolescentes, que, agora, não são mais tratados como menores infratores ou delinquentes, mas como adolescentes em conflito com a lei (BARROS, 2014, *on-line*).

A responsabilização pelo ato infracional e o estatuto da criança e do adolescente

No decorrer da história pode-se observar o desempenho das políticas voltadas a infância e adolescência no Brasil, onde crianças e adolescentes que tinham acesso a um poder aquisitivo maior, foram protegidos e tinham mais direitos do que crianças e adolescentes pobres da época.

Em 1854, por exemplo, foi instituído o ensino obrigatório, por meio do Regulamento da Instrução Primária e Secundária no Município da Corte (Lei nº 1331 A, 17/02/1854), porém, segundo Schueler (1999, *on-line*) o acesso ao estudo público era restrito às crianças vacinadas e livres, que não possuíam qualquer tipo de doença contagiosa.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Então, quem não possuía acesso à saúde ou era escravo, também não poderia ter acesso à educação.

Esse é o espelho que reflete a realidade da vida de adolescentes cujas condições sociais, culturais e econômicas são precárias, fazendo com que essa nova fase lhes seja apresentada de uma forma diferente da idealização que a televisão e os outros meios de comunicação propõem.

A criança e o adolescente que se encontram nessas condições de vida, muitas vezes, têm que prover o próprio sustento e/ou o de suas famílias, e isso acaba limitando suas perspectivas em relação ao mundo e a vida. O adolescente pode ser influenciado na vida por questões nutricionais, sexuais, de saúde mental, pelo uso de álcool e drogas e pela violência, visto que a sociedade não o oferece outras opções, colocando-os não somente em risco individual, mas também familiar e social. De acordo com a proposta de avaliação do comportamento de risco:

O Conceito de risco deve ser compreendido da forma mais abrangente possível, ultrapassando os critérios biomédicos e atingindo variáveis sociais e de comportamento. Deste modo, a avaliação deve incluir características do próprio indivíduo, de sua família e da sociedade na qual está inserido, através de seus variados grupos de referência (amigos, escola, trabalho, áreas de saúde, justiça, nível socioeconômico, inserção cultural e políticas governamentais) (FEIJÓ, 2011, p. 127).

Neste variado campo de risco, será abordada a questão do ato infracional como foco principal, pois existem vários fatores que podem levar o adolescente a se inserir nesse processo, para, por exemplo, ser aceito em um determinado grupo social.

O ato infracional é caracterizado pelo ECA (BRASIL, 1990, *on-line*), em seu art. 103, como a conduta descrita como “crime ou contravenção penal”.

Para Durkheim (CORRÊA et. al., 2004, p.4), por ser observável em todas as sociedades, o crime pode ser considerado normal, pois seria inteiramente impossível uma sociedade que dele estivesse isenta. Assim, deve-se pensar o crime como fato social, algo que nasce na sociedade e que, de alguma forma, influencia o indivíduo. Dessa forma, pode-se tratar as causas que levam o adolescente a cometer o ato infracional, e não apenas culpar o indivíduo.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Um aspecto relevante a respeito da situação em que se encontram os adolescentes, é a marginalidade, na forma de exclusão social, econômica, cultural e política, que é definida pela sociologia como a intensificação das desigualdades sociais. Condições essas que podem ser atreladas as expressões da “questão social” que segundo Iamamoto (1998).

É apreendida como um conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade. (IAMAMOTO, 1998, p.27).

O desemprego e o subdesemprego, podem ser fatores agravantes, uma vez que, quando a família não pode prover os mínimos que a sociedade impõe, aumentam-se as chances de o adolescente cometer um ato infracional para conseguir o bem material que tanto deseja. A exclusão social é um assunto que deve ser indispensável como tema de reflexão a qualquer profissional da área social, pois, como afirma Bracco (2006):

O mundo hoje apresenta problemas que levam o ser humano a adoecer em sua possibilidade de ser: o sujeito vive fragmentado, descentrado de si mesmo, e impossibilitado de encontrar no campo sociocultural, os elementos e o amparo necessários para superar suas dificuldades emocionais. (BRACCO, 2006, p. 60).

Assim, temos que reavaliar as condições impostas pela sociedade, a qual nos faz pensar que é somente dever da família o provimento das condições mínimas de vida ao adolescente, imposições estas que nos faz esquecer que não é somente dever da família, mas também da sociedade e do Estado. No entanto é necessário cobrar firmemente do Estado políticas que sejam elaboradas com o intuito de promover o adolescente e fazer com que ele seja inserido na sociedade de forma justa. Segundo Saraiva (2001):

Enquanto se despende energia vital discutindo redução da idade de responsabilidade criminal, permanecemos a ignorar a questão fundamental, qual seja, basta se dar meios de execução às medidas que o ECA propõe que se alcançará os resultados que toda a sociedade afirma desejar. O fato é que falamos muito em igualdade de direitos e de obrigações, mas no momento de cobrarmos, especialmente dos excluídos suas obrigações, que são iguais a que exigimos dos incluídos, nos esquecemos de que àqueles não se assegura os

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

mesmos direitos do que a estes. Nossa "pátria mãe gentil" tem sido madrasta para a grande maioria de seus filhos: cobra de todos, mas oferece condições a poucos... acabará sendo destituída do pátrio poder por abandono. (SARAIVA, 2001, p. 06).

Pode-se melhorar a condição de acesso a escolas; melhorar o ensino proposto em instituições públicas de ensino primário, fundamental e médio; oferecer suporte digno de saúde à população em situação de vulnerabilidade e risco social; promover a participação efetiva da população na criação das políticas; promover a profissionalização; políticas de incentivo a adoção; dentre tantas outras formas de prevenção da criminalidade no mundo jovem.

De acordo com a Unicef⁴¹ (2015, *on-line*), nenhum adolescente acorda pela manhã com a intenção de ser infrator. Afirma a instituição que, "apenas 0,01% dos 21 milhões de adolescentes no país cometeu atos contra a vida", o que atesta que os adolescentes, em sua maioria, não são violentos. Isso nos leva a pensar que cometer ato infracional pode estar ligado à classe social na qual o adolescente está inserido, entendendo que o meio social e suas relações transformam o indivíduo.

Segundo Pachi (1998, p. 17), se já ocorreu o ato infracional, a melhor atitude a ser tomada é buscar implementar as medidas socioeducativas em meio aberto, que são, de acordo com o art. 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990, *on-line*): advertência; obrigação de reparar o dano; Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) e Liberdade Assistida (L. A.).

Ao enfatizar a priorização das medidas socioeducativas em meio aberto, evitando medida restritiva de liberdade, Pachi (1998, p.17) afirma que essas medidas apresentam excelentes níveis de ressocialização quando aplicadas de forma correta.

O Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) divulgou a Pesquisa Nacional das Medidas Socioeducativas em meio aberto, que entre os dados apresenta o perfil dos adolescentes, e revela que 88% dos adolescentes em conflito com a lei são do sexo masculino; 46% deles estão entre 16 e 17 anos de idade; 20% das práticas de ato infracional é relacionada a tráfico e uso de substâncias psicoativas; 15% roubo; 10% furto;

⁴¹ UNICEF – Em inglês: United Nations Children's Fund. Em Português: Fundo das Nações Unidas para a Infância.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

1% homicídio; sendo que 949 adolescentes foram assassinados durante o acompanhamento da medida e 19 cometeram suicídio. (Brasil, 2018, *on-line*).

Por meio dessas estatísticas apresentadas é que devem ser pensadas melhores formas de implementação das medidas já existentes, partindo do pressuposto de que não é a redução da idade de responsabilidade criminal ou a tomada de medidas extremistas que mudarão a realidade da criança e do adolescente em situação de vulnerabilidade social.

O Estado, então, deveria entrar com recursos para dar subsídio às famílias dos adolescentes, para evitar a reincidência, e também para dar um novo caminho a essa família, viabilizando o suporte para a sua valorização enquanto membros da sociedade, atrelando a ideia de que pode haver outras oportunidades através do crescimento conjunto desses indivíduos.

Considerações finais

Sendo observável a ocorrência da desvalorização das medidas socioeducativas em meio aberto, pois não é favorecido o fortalecimento de vínculos e proteção social proativa, é inviabilizada a prevenção da violação de direitos, através de aspectos econômicos, culturais e sociais tanto da população que necessita do serviço quanto do órgão gestão que oferece o serviço.

Devemos nos opor a medidas extremistas, da privação de liberdade, pois ela acaba por se tornar uma política paliativa e idealista. Temos que lutar pelo direito de nossos adolescentes terem acesso a responsabilização de seus atos através de práticas pedagógicas e não da punição como falsos revolucionários, que na verdade querem retroceder com a sistematização dos direitos humanos e o senso comum idealiza que seja a ressocialização.

Referências

BARROS, Thais Allegretti. *Eficácia das medidas socioeducativas frente à criminalidade infanto-juvenil*. 2014. Disponível em:

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

<http://www3.pucrs.br/pucrs/files/uni/poa/direito/graduacao/tcc/tcc2/trabalhos2014_1/thais_barros.pdf>. Acesso em: 15 maio. 2018.

BRACCO, Silvia Maia. *Exclusão e humilhação social: algumas considerações acerca do trabalho com crianças e adolescentes*. In: AMARAL, Mônica (Org.). Educação, psicanálise e direito. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 59-78.

BRASIL. *Lei n.º 4.513, de 1º de dezembro de 1964*. Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM. Brasília, 1964.

BRASIL. *Código penal*. Código de Menores. Decreto nº 17 943-A, de 12 de outubro de 1927. São Paulo: Saraiva, 1970.

BRASIL. Constituição Federal (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 16 maio. 2018.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Brasília-DF, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm>. Acesso em: 16 maio. 2018.

BRASIL. Lei n.º 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Regulamento da Instrução Primária e Secundária da Corte. Anexo Relatório do Ministro do Império, 1854.

BRASIL. *Lei n.º 4.242, de 3 de janeiro de 1921*. Lei Orçamentária. EMENTA: Fixa a Despesa Geral dos Estados Unidos do Brasil para o exercício de 1921.

BRASIL. *Lei n.º 6.697, de 10 de outubro de 1979*. Código de Menores de 1979. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6697.htm>. Acesso em: 16 maio. 2018.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. *Pesquisa Nacional das Medidas Socioeducativas em meio aberto*. 2018. Disponível em: <http://blog.mds.gov.br/redesuas/wp-content/uploads/2018/06/Pesquisa_de_Medidas-Divulga%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. Secretaria de Estado dos Negócios da Justiça. *Código Criminal do Império do Brasil*. LIM /1830 (LEI DO IMPÉRIO), 16 de dezembro de 1830. Brasília, 8 de janeiro de 1831.

CORRÊA, Sérgio Luís de Castro Mendes. *O conceito de crime em Durkheim*. 2004.

CORRÊA. Celso Cesar et. al (Orgs.) *Algumas pinceladas para reflexão sobre os direitos das crianças e dos adolescentes*. Maringá: Caiuás, 2009.

FEIJÒ, Ricardo Becker; OLIVEIRA, Érico Amaro de. *Comportamento de risco na adolescência*. Jornal de Pediatria, Porto Alegre, v. 77, p. 125-134, nov. 2001.

FRONTANA, Isabel Cristina Ribeiro da Cunha. *Crianças e Adolescentes nas ruas de São Paulo*. Programa de Educação em História Social da Faculdade de Filosofia da USP. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

FROTA, Ana Maria Coelho. *Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção*. 2007. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/html/v7n1a13.htm#mailfim>>. Acesso em: 24 out. 2017.

GONDRA, José G. “Modificar com brandura e prevenir com cautela”. Racionalidade médica e higienização da infância. In: FREITAS, Marcos Cezar de. Jr; KUHLMANN, Moysés (Orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 289-318.

GROSSMAN, Eloisa. *A construção do conceito de adolescência no Ocidente*. Adolesc Saúde. Rio de Janeiro; vol. 7 (3): Jul/Set 2010 – 47-51. Disponível em: <http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=235#> Acesso em: jun/2018.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. *O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. São Paulo, Cortez: 1998.

KAMINSKI, André Karst. *O Conselho Tutelar, a criança e o ato infracional: proteção ou punição?* Canoas: Ed. ULBRA, 2002.

MENEGAZ, Camila Vital; MILNITSKY-SAPIRO, Clary. *Capricho ou oráculo: representações na imprensa sobre adolescentes*. In: AMARAL, Mônica (Org.). Educação, psicanálise e direito. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

PACHI, Carlos Eduardo. *A prática de infrações penais por menores de dezoito anos*. Revista Infância & Cidadania, v. 01. São Paulo: Editora Scrinium, 1998.

PAGNI, Pedro Ângelo. *Cuidados sobre si*. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 99-123, set./dez. 2010.

PEREIRA, Rosemary Ferreira de Souza. *Movimento de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente*. Dissertação (Mestrado): Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

SARAIVA, João Batista Costa. *Medidas socioeducativas e o adolescente infrator*. Ajuris, Porto Alegre-RS, v. 78, p. 124, 2001. Disponível em: <http://www.mp.sp.gov.br/portal/page/portal/infanciahome_c>. Acesso em: 10 outubro 2017.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. *Crianças e escolas na passagem do Império para a República*. Ver. Bras. Hist. São Paulo; vol. 19 (37): set. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100004> Acesso em: mar/2018.

SCLIAR, Moacyr. *Um país chamado infância*. São Paulo: Ática, 1995.

UNICEF. *Culpar o adolescente não é solução*. 26 jun. 2015. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/06/unicef-201cculpar-o-adolescente-nao-e-solucao201d>>. Acesso em: 16 maio. 2018.

ADOLESCENT IN CONFLICT WITH THE LAW AND SOCIO-MEDICAL MEASURES IN THE OPEN ENVIRONMENT

Abstract: The present research is about a study on infraction and socio-educational measures of accountability. The research was formulated through contextualisation of the legal frameworks intended for the care of children and adolescents in Brazil, which were prior to the Federal Constitution of 1988. We have as general objective to clarify what are the current demands presented by adolescents in conflict with the law and what this implies for society, in order to verify the possibility of implementing interventions already provided for by law, such as the policies of specialized care, prioritizing socio-educational measures in the open. According to the bibliographic study developed, it is possible to show the importance and benefits of the application of the socio-educational measure in an open environment. For the theoretical basis we used readings among some authors, such as, Volpi (2006), Pachi (1998), Digiácomo (2013). The methods used in the research had the combination of being exploratory, explanatory and descriptive. Finally, we have verified by means of statistics that indicate the reality of the level of employment of each socio-educational measure, that there is no effective effectiveness in the application of both protective and accountability measures, because there is an inefficiency of the State towards the adolescents in conflict with the law.

Keywords: Teenager. Conflict with the law. Educational measures.

ANÁLISE DA BIBLIOGRAFIA LOCAL SOBRE O PROCESSO DA HISTÓRIA DA COLONIZAÇÃO DE CAMPO MOURÃO (1900-1960)

Maíra Wencel Ferreira dos Santos⁴²

Astor Weber⁴³

Jorge Pagliarini Junior⁴⁴

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo apresentar os marcos que foram utilizados pela bibliografia local para explicar a história da colonização de Campo Mourão (1900 a 1960) e problematizar a inserção ou não de sujeitos na construção dessa memória local. Como metodologia foram feitas comparações entre as informações e interpretações que constavam na bibliografia local. Os referenciais teóricos que norteiam essa discussão partem do conceito de construção da memória dominante discutidos por Motta (1997) e as relações que a construção dessa memória tem com o lugar social, conceito apresentado por Certeau (1995). Os principais pesquisadores locais utilizados como referência para este texto foram Veiga e Santos Júnior (2009) Brzezinsk (1975), Veiga (1999), Simionato, (1996, 1997, 2008, 2010), Santos Júnior (2006), Valderi Santos (1995), Duarte (2017). No decorrer deste trabalho percebeu-se como a bibliografia local sobre a história de Campo Mourão evidencia alguns sujeitos e marcos enquanto outros aparecem pouco ou não são discutidos. A história narrada por essa bibliografia segue uma perspectiva inteiramente política, enaltece certos personagens e constrói marcos ligados a eventos políticos relacionados a sujeitos transformados em heróis por atuações que teriam definido os rumos da história do município, em detrimento da escrita a respeito de outros sujeitos e outros marcos não imortalizados pelo processo de construção da memória mourãoense.

Palavras-chave: Colonização. Campo Mourão. Bibliografia local.

O texto tem como objetivo apresentar os marcos que foram utilizados pela bibliografia local para explicar a história da colonização de Campo Mourão (1900 a 1960) e problematizar a inserção ou não de sujeitos na construção dessa memória local.

A história da colonização do município de Campo Mourão contada por pesquisadores locais foi financiada por órgãos públicos ou é de iniciativa pessoal. Essa história da colonização tem a intenção de ser ensinada nas escolas da rede municipal⁴⁵,

⁴²Graduanda do curso de História/UNESPAR- Campo Mourão/mairawencel@hotmail.com

⁴³Mestre/ UNESPAR- Campo Mourão /astorweb@hotmail.com

⁴⁴Doutor/ UNESPAR- Campo Mourão/palhajr@yahoo.com.br

⁴⁵Simionato (1996) comenta na apresentação da obra **Campo Mourão: sua gente...sua história** que esta obra tinha intenção de levar aos alunos da rede municipal de ensino o conhecimento sobre as origens de

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

no ensino fundamental I, por consequência os alunos e professores tem contato com apenas uma versão mais oficial da história do município. Os fatos eleitos como principais marcos da história local são usados em muitos trabalhos acadêmicos, principalmente no que se refere as fases da colonização⁴⁶ da região.

A análise pautou-se em bibliografias locais que tratam da história da colonização da região de Campo Mourão, principalmente referentes às décadas de 1900 a 1960⁴⁷. Foram comparadas as informações e interpretações apresentadas pelos autores. As questões que nortearam a pesquisa foram: Quais os marcos históricos utilizados como referência para explicar a história da colonização? Quais os sujeitos destacados e os não referenciados por essa bibliografia?

Praticamente toda a bibliografia atribui a importância aos mesmos marcos. Irá se perceber que os autores locais tomam um posicionamento e desenvolvem a temática a partir de uma perspectiva muito semelhante⁴⁸.

Principais fases da colonização de Campo Mourão para os autores locais

sua cidade e da região de Campo Mourão. Na obra de 2008, Simionato apresenta o livro como um manual a ser seguido para o ensino de História local.

⁴⁶Duas teses recentes que devem ser consultadas: ANDRADE, Áurea Andrade Viana de. **Poder, Estado e Capital nos Processos Des-Re-Territorialização no campo na microrregião geográfica de Campo Mourão-Pr.** 2013. 310p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá, UEM, Maringá. YOKOO, Edson Noriyuki. **Processo da dinâmica das frentes de ocupação territorial e da paisagem agrária na mesorregião centro-ocidental paranaense.** Tese (Doutorado)- Universidade Estadual de Maringá. Maringá: UEM, 2013.

⁴⁷Em 1947 houve a criação do município de Campo Mourão, no entanto, a área de abrangência do município começou a se modificar apenas na década de 1950 em diante com a emancipação de alguns municípios que pertenciam a Campo Mourão. A região em tela é constituída pela junção dos territórios de 25 municípios conforme podemos visualizar no Quadro 1, abrangendo a área de 1.193.550.000ha, equivalente a 11.935,50 km², isto é, perfazendo 5,96% do território estadual. Excetuando Altamira do Paraná, desmembrado do município de Palmital, os demais municípios tem o território emancipado do primitivo município de Campo Mourão, desmembrado em 1947, do município de Pitanga. Municípios da Mesorregião de Campo Mourão: 1. Altamira do Paraná; 2. Araruna; 3. Barbosa Ferraz; 4. Boa Esperança; 5. Campina da Lagoa 6. Campo Mourão 7. Corumbataí do Sul 8. Engenheiro Beltrão 9. Farol 10. Fênix 11. Goioerê 12. Iretama 13. Janiópolis 14. Juranda 15. Luiziana 16. Mamborê 17. Moreira Sales 18. Nova Cantú 19. Peabiru 20. Quarto Centenário 21. Quinta do Sol 22. Rancho Alegre do Oeste 23. Roncador 24. Terra Boa 25. Ubitatã (YOKOO, 2013, p. 22).

⁴⁸ Observa-se que a bibliografia local elege as mesmas famílias como os primeiros sujeitos da história da colonização.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Segundo os autores, Brzezinsk (1975), Veiga (1999), Simionato, (1997), (2008), e Valderi Santos (1995), Campo Mourão passou por algumas fases de conquista e tentativas de colonização. A efetiva colonização realizou-se entre os anos de 1900 e 1910 quando, segundo

essas narrativas, as primeiras famílias fixaram moradia na região e iniciaram a prática da agricultura, da pecuária e de comércio.

Para Valderi Santos (1995) a primeira fase de colonização ocorreu com a dominação espanhola ainda no século XVI⁴⁹. No século XVII devido ao ataque dos bandeirantes as cidades espanholas e as reduções jesuíticas essa dominação praticamente encerrou-se. Somente no século XVIII houve outra tentativa de colonização da região com as excursões ordenadas pelo Morgado de Matheus. Outro marco relatado pelo autor é a fase das expedições guarapuavanas (1880/1893) e finalmente a dita efetiva ocupação⁵⁰ com famílias dos Pereira a partir de 1903.

Caracteriza-se como uma fase de *abandono* o período da invasão bandeirante de 1728/1731 à descoberta dos Campos do Mourão em 1768/1769. Nesse período de *abandono* a região teria sido habitada apenas por indígenas, segundo a historiografia mourãoense, e só teria sido visitada novamente com a conquista dos Campos do Mourão em 1769, sendo a segunda fase de ocupação desse território⁵¹.

Uma terceira fase para os autores diz respeito às primeiras expedições guarapuavanas que teriam vindo para a região com o objetivo de povoar essas terras e

⁴⁹ A primeira fase descrita por esses autores como de povoamento da região, diz respeito a expedições e fundações de vilas ainda no século XVI. Foram fundadas vilas, inclusive a de Vila Rica do Espírito Santo, em 1576, atual município de Fênix. Devido aos conflitos entre espanhóis e portugueses Vila Rica foi destruída pelos bandeirantes que expulsaram os jesuítas e espanhóis a partir de 1631. Segundo Simionato (1997, p.19) a região ficou abandonada por volta de cem anos.

⁵⁰ Alguns autores das narrativas sobre a história da colonização da região de Campo Mourão falam em ocupação e não reocupação por ignorar a presença de grupos humanos que viviam na região antes da vinda dos migrantes. Para a discussão sobre o termo (re) ocupação é preciso consultar a tese de Nelson D. Tomazi "Norte do Paraná": história e fantasmagorias UFPR, 1997. Análise que se realizará em outra oportunidade de pesquisa.

⁵¹ Conforme Veiga (1999), as expedições responsáveis por essa conquista foram enviadas por D. Luiz de Sousa Botelho e Mourão e ocorreram entre os anos de 1768 e 1775, período em que Botelho e Mourão foi governador da província de São Paulo. Deste modo, a descoberta dos Campos do Mourão deu-se no ano de 1769⁵¹ os autores locais consideram o reconhecimento das terras mourãoenses por essa expedição, um marco significativo da história da colonização de Campo Mourão. Não apenas Veiga(1999), mas Brzezinsk (1975), Simionato, (1997), (2008) e Santos Júnior (2016) concordam com a data mencionada e trazem informações parecidas sobre esse período da colonização mourãoense.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

criar gado bovino. Essas expedições chegaram entre os anos de 1880 a 1881. Nessas expedições do final do século XIX Brzezinsk (1975) menciona que os guarapuavanos Guilherme de Paula Xavier, Jorge Walter, Comendador Norberto tinham como missão pacificar os indígenas da região, pois, na região havia duas tribos conhecidas, uma delas com o chefe chamado Gembre e a outro com o chefe Índio Bandeira⁵².

Contudo, dessa primeira expedição de povoamento só um dos expedicionários teria conseguido se estabelecer, “do plano primitivo das expedições guarapuavanas, de 1880/81, somente Jorge Walter fixou-se em Campo Mourão, nele tentando alargar empreendimentos, que afinal feneceram” (VEIGA, 1999, p.29).

A fase de colonização de Campo Mourão para esses autores ocorreu nos anos de 1903 a 1910 quando houve a fixação de moradias com os familiares e da dedicação à pecuária e a agricultura.

Elencam-se várias tentativas, porém a das primeiras famílias em 1903 será considerada como a da efetiva colonização. Essas famílias serão representadas como pioneiras e heroínas, responsáveis pela criação do município e pelo seu progresso. De certa forma a história segue um mesmo padrão de entendimento em que se valoriza alguns acontecimentos políticos e *grandes homens*⁵³ que estão relacionados a esses acontecimentos. Uma história com característica linear, harmônica e evolutiva.

Principais sujeitos destacados por essa bibliografia

Quando se pensa nas fases que explicam a colonização de Campo Mourão e os sujeitos que estão envolvidos nesse processo histórico, vê-se que a bibliografia analisada, em sua maioria, exalta determinados sujeitos e não considera outros. Por exemplo, nos marcos já citados sobre as fases da colonização da região, observa-se que os nomes de

⁵² Segundo Veiga (1999), o comendador Norberto Mendes Cordeiro possuía amizade com o índio Bandeira, tendo este, portanto, influenciado na vinda do comendador Norberto para a região nos anos de 1880. Valderi dos Santos (1995) comenta em sua obra sobre essas expedições guarapuavanas e as dificuldades enfrentadas por esses personagens que tentaram construir a vida nessas terras. Sobre mais questões envolvendo os índios, ver Santos (1995, p. 58).

⁵³No decorrer das narrativas é possível observar que os sujeitos retratados estão envolvidos de alguma maneira com a política local. Alguns foram vereadores e prefeitos do município de Campo Mourão.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

alguns indivíduos e de famílias sempre são referenciados como os principais responsáveis pela conquista ou pelo progresso de Campo Mourão.

Os sujeitos mais lembrados pela bibliografia são aqueles que de alguma forma participaram do poder político local, homens públicos ou de governo. Pouco se comenta sobre a importância de outros sujeitos para a história local. Os representantes da história local são as famílias ditas pioneiras que desbravaram essa região e muito contribuíram para o crescimento econômico e progresso do município. Vemos a exaltação de nomes das famílias, principalmente a dos Pereira, por ser considerada a primeira a ter colonizado a região retratada em autores como Brzezinsk(1975), Simionato (2007)⁵⁴, Valderi Santos (1995), Silvestre Duarte (2017)⁵⁵. Além da família dos Pereira também são citados na obra os Teodoro e os Custódio⁵⁶

Para Peter Burke (1992) a história tradicional baseava-se na escrita dos grandes homens e de seus grandes feitos:

A história tradicional oferece uma visão de cima, no sentido de que tem sempre se concentrado nos grandes feitos dos grandes homens, estadistas, generais ou ocasionalmente eclesiásticos. A o resto da humanidade foi destinado um papel secundário no drama da história (p.12).

Vemos que a memória construída nessas bibliografias segue uma perspectiva linear, de desenvolvimento e progresso, como se existisse certa harmonia em todos os eventos narrados, todos os acontecimentos e ações visavam o desenvolvimento e a glorificação de certos sujeitos presentes nesses eventos. Sobre isso, Motta (1997), comenta:

⁵⁴ Simionato (2007), ao apresentar informações sobre essa mesma família, também a exalta “Estes filhos ilustres que por aqui passaram, permanecerão para sempre em nossas memórias, pois esta cidade só se fez em razão de sua força e determinação (p.33)”.

⁵⁵Na obra Campo Mourão: *Da saga dos Pereira ao Eldorado Paraná (1897-1963)* descreve a longa viagem da família Pereira saindo de Santa Cruz do Rio Pardo em São Paulo até chegar à região de Campo Mourão. Segundo Duarte (2017) essa jornada se iniciou em 1897 terminando apenas em 1903 quando chegam finalmente a Campo Mourão, passando por dificuldades de todos os tipos até fixar-se definitivamente nessas terras.

⁵⁶ . Juntas essas famílias teriam sido as principais responsáveis pela povoação dessa região aumentadas por meio de casamentos, por consequência há o crescimento da população da pequena vila conforme comenta Duarte (2017) [...] “os Custódio/ Teodoro e os Pereira tem laços de parentescos atados em São Paulo e reforçados em Campo Mourão. Todos estavam corretos quando, nos primeiros tempos, tratavam-se por primos e primas e, respeitosa, chamavam os mais velhos de tios e tias (p.56)”.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

A memória constrói uma linha reta com o passado, ela se nutre de lembranças vagas e não opera com nenhum tipo de crítica às fontes. Ela é positiva e positivista, sempre reafirmando um passado de riquezas, antecipando um futuro pleno de potencialidades. No caso do universo rural, ela sempre se nutre das informações sobre o prestígio e poder dos grandes fazendeiros e de suas belas “Casas Grandes” (p.11).

Todavia, não se deve ignorar que esses autores encontram-se em uma localidade inserida em determinadas relações de poder e recebem influências de seu lugar social. Para Certeau (1995) é justamente o contexto social, político, econômico e cultural, onde o historiador se encontra que irá moldar a sua forma de interpretar e dar significado a sua escrita. Sendo assim é importante compreender o lugar social do historiador para entender sob qual perspectiva o mesmo escreve, visto que, a escrita histórica se realiza de acordo com demandas e especificidades de um determinado grupo com interesses em comum.

Por isso, não desconsideramos o lugar social dos autores responsáveis pela construção dessa memória, sabemos que os motivos que os levaram a destacar esse sujeito e não aquele, a considerar como marco um evento e não outro recebe influências de seu lugar social. Pois, muitas dessas pesquisas foram realizadas justamente com apoio de órgãos públicos, da prefeitura, ou foram obras escritas por homens que eram filhos ou tinham grau de parentesco com alguns dos sujeitos presentes nessa memória. Assim, foram obras escritas com o objetivo de atender a certas demandas para essa sociedade e mostrar aos moradores dessa cidade, por exemplo, a história daqueles que a teriam construído.

Contudo, é necessário problematizar a história local. Algumas lacunas precisam ser preenchidas. Não é o objetivo desvalorizar ou tirar o mérito desses sujeitos que de fato tiveram muitas dificuldades e contribuíram para a construção do município. Porém, outros também contribuíram. Além do mais, esses sujeitos também possuíam interesses individuais, pois queriam melhorar a sua condição de vida pessoal e nem todas as suas ações estavam pautadas apenas no pensamento coletivo, no bem-estar de seus moradores. Embora, essa afirmativa tenha que ser mais bem explorada em reflexões futuras.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Emancipação Política de Campo Mourão

Os autores da bibliografia local também chegam a um consenso ao que diz respeito à emancipação política de Campo Mourão. Todos se referem à criação do município como de interesse dos moradores e dos representantes políticos locais. Os mesmos nomes sempre são vistos como responsáveis pela emancipação como Francisco Albuquerque e Pedro Viriato de Souza Filho. Este último, segundo Santos (2006) teria se candidatado a prefeito da cidade condicionado pelo governador Moysés Lupion para auxiliar no processo de emancipação.

Assim, a falta de assistência de Pitanga a qual a região de Campo Mourão pertencia, foi um dos motivos apontados pelos autores para que essas lideranças políticas da região tenham se envolvido no processo para emancipar o município. Santos (2006), explica, ainda, que Campo Mourão tinha mais capacidade econômica de se desenvolver do que a cidade de Pitanga “O então distrito de Campo Mourão tinha na época mais condições de arrecadar impostos do que Pitanga (p.25)”.

Para Brzezinsk (1975) o sonho de muitas pessoas que lutavam pelo desmembramento de Campo Mourão e Pitanga realizou-se, agora o município poderia crescer sozinho⁵⁷, mostra, portanto, que os interesses que moveram a criação do município foram das pessoas que aqui habitavam, e não traz relações a prováveis interesses políticos do Estado, apesar de apontar a proximidade que alguns dos moradores tinham com o então governador Moysés Lupion. Para o autor entende que os moradores da região buscaram esse desmembramento.

Percebe-se que haviam interesses políticos dos moradores da região para a emancipação, porém isso não seria possível sem a interferência do governador na época Moysés Lupion⁵⁸.

Além disso, também fica claro que o desejo de criação do município estava muito ligado a questões econômicas, pois, para que houvesse o progresso tão esperado fazia-se necessário que o município tivesse autonomia. Santos (2006), Duarte (2017) que

⁵⁷Ver (BRZEZINSKI (1975, p.30).

⁵⁸ Uma questão interessante que pode ser explorada em pesquisa futura.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

também comentam sobre a emancipação política de Campo Mourão⁵⁹, apresentam uma perspectiva semelhante a de Brzezinski (1975), alegando que a criação do município tenha ocorrido por luta dos políticos locais.

Assim, a bibliografia analisada não descreve quais eram os interesses políticos do governo do Estado ao criar o município de Campo Mourão, mas ressalta sempre o sonho de alguns personagens como Francisco Albuquerque que desejava ver sua cidade emancipada. Nas narrativas o interesse político por parte do governo do Estado em emancipar Campo Mourão de Pitanga é pouco ressaltado. Como descrito nas obras, o movimento foi iniciado pelos moradores locais⁶⁰.

A história sobre a emancipação jurídica segue o mesmo padrão de escrita ao valorizar as ações de determinados sujeitos e famílias, porém, sem a problematização desses acontecimentos. Os autores não refletem sobre os interesses do governo do estado paranaense em emancipar Campo Mourão. Enfatiza-se a luta dos líderes da cidade. É sempre glorificada a atitude de uma ou duas pessoas que viajaram até a capital e convenceram o próprio governador a incluir Campo Mourão na lista de cidades que seriam criadas. Mas não apresentam quais interesses moveram esses homens ou o próprio governador. Questões que podem ser discutidas futuramente.

Ocupação e reocupação

Quando se trata dessa questão os autores parecem concordar nos termos utilizados para se referir à fixação dos primeiros moradores colonizadores na região, pois se referem, na maioria das vezes, a questão do povoamento, da colonização, efetivação desse povoamento ou, ainda conquista, reconhecimento e descobrimento do território.

⁵⁹ Importante ressaltar a participação fundamental de Francisco Albuquerque no processo de emancipação de Campo Mourão de Pitanga. Foi graças a liderança de Albuquerque que se deve a vitória na questão da divisa do território com o Município de Pitanga, que pretendiam incorporar as páreas que hoje pertencem a Roncador (SANTOS, 2006, p. 25).

⁶⁰Santos (2006) afirma que o governador naquele ano de 1947, Moysés Lupion, não possuía interesse em ajudar Campo Mourão a se emancipar, como veremos no trecho a seguir, “Na audiência, Lupion mostrou-se contrariado com a viabilidade de emancipação de Campo Mourão... (p.25)”. Assim, este autor expõe que o próprio governador não tinha interesse em auxiliar o distrito a se emancipar de Pitanga, apresentando como se a ação tivesse sido realizada por iniciativa dos moradores locais e que por insistência desses é que foi possível a emancipação.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Assim, essa bibliografia praticamente não comenta a existência de outros grupos habitantes da região. Apenas dos migrantes que chegaram com as expedições guarapuavanas no final do século XIX. Quando narram às fases da colonização, chegam a abordar a existência de grupos indígenas na região e ao tratar da fixação de grupos de espanhóis ou de bandeirantes nas primeiras fases, dirigem-se a questão falando de ocupação do território ou tentativa de ocupação e de conquista⁶¹.

Muito embora em alguns momentos mencionem a presença de grupos indígenas, chegando a nominar seus chefes como Simionato (1996) faz na obra *Campo Mourão, Sua gente... sua história*, afirmando que “Existiam aqui duas tribos, sendo uma chefiada por Gembre e a outra pelo Capitão Índio Bandeira” (p.12), pouco comentam sobre esses grupos e como se deu o contato destes com os primeiros colonizadores. Não desconsideramos, contudo, a falta de material e a dificuldade de acesso aos que existiam no período em que esses autores realizaram suas pesquisas. Com isso queremos dizer que um dos motivos que pode ter levado esses autores a dar menos atenção aos grupos que já habitavam a região foi essa falta de documentação.

O fato é que mesmo que estes autores tenham conhecimento da existência de outros povos na região, os Kaingang, como afirma Mota (2012), os autores locais, seja de forma consciente ou não, não utilizam o termo reocupação e sim ocupação e colonização dessas terras. Consideravam esse território como desabitado, porém essas terras foram reocupadas pelos migrantes conforme entendimento de Tomazi (1997) já que havia índios que ocupavam esse território anteriormente a chegada dos colonizadores.

Assim, entende-se que estes autores concordam que de fato o povoamento da região se deu por meio de conquistas e de ocupações de territórios, porém, sem considerar que já havia moradores que habitavam a região e que a tentativa dos migrantes de se aproximar desses moradores devia-se a necessidade de contato para que pudessem se estabelecer em seus territórios. Sabe-se que o debate em torno da reocupação de terras não era tão amplo no momento da produção dessa bibliografia e por esse motivo esses autores tenham optado pela ocupação e pela conquista. O fato é que o termo não aparece em nenhuma das obras e a questão da ocupação fica mais evidente.

⁶¹Ver Simionato (1996, p. 9).

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Conclusão

Ao longo da pesquisa percebe-se como a bibliografia local sobre a história de Campo Mourão evidencia alguns sujeitos e marcos enquanto outros aparecem pouco ou nem chegam a ser discutidos. Como apresentado por meio de trechos e citações das obras analisadas, algumas famílias, indivíduos e eventos políticos são lembrados até os dias de hoje nos livros. Também são referenciados em nomes de ruas, escolas, praças e parques entre outros. Essa mesma história continua a ser contada e ensinada nas escolas da região e rememorada pelas pessoas que moram na cidade, principalmente dos descendentes dessas famílias.

Pode-se fazer uma relação de Peter Burke (1992) com a história narrada por essa bibliografia local, ou seja, ela segue uma perspectiva inteiramente política, enaltece certos personagens e constrói marcos ligados a eventos políticos com homens que foram transformados em heróis por atuações que teriam definido os rumos da cidade no que diz respeito a sua povoação, criação, emancipação, progresso e desenvolvimento.

Outros sujeitos e outros marcos não foram imortalizados na construção da memória mourãoense e como afirma Burke (1992) “tudo tem um passado que pode em princípio ser reconstruído e relacionado ao restante do passado” (p.11). Assim, nesse processo de construção da história e memória mourãoense como não houve trabalho com outros aspectos e outros sujeitos, está aberta a pesquisa para novas temáticas e abordagens sobre a história da região de Campo Mourão.

Além disso, essa bibliografia é uma sequência de narrativas de acontecimentos e de fatos envolvendo personagens sempre exaltados, mas não há uma análise estrutural ou contextual. Os acontecimentos são apresentados isoladamente, como se a história fosse conduzida apenas em função da iniciativa pessoal de indivíduos e grupos locais, únicos responsáveis pelas transformações que ocorrem na região. Há necessidade de problematizar essa história de perspectiva linear, estabelecer relações da história local com a história regional e até mesmo nacional. A história local ainda segue os passos de uma história tradicional, uma história política em que é ressaltada os feitos de grandes

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

homens, criticada pelos próprios historiadores no último século. Porém, não há como não deixar de enaltecer o trabalho de pesquisa desses autores. Muitas fontes que estão disponíveis nas obras podem ser utilizadas para uma problematização maior do conhecimento histórico da região como, por exemplo, as entrevistas de moradores, discursos políticos, leis municipais, fotografias e outros. Se não há concordância com a história contada por esses pesquisadores locais, cabe as contribuições de historiadores e outros profissionais para problematizar essa história.

Outras temáticas sobre a colonização podem ser trabalhadas como, por exemplo, violência, migração de nordestinos, os índios e a relação com a população local nos tempos da colonização. A perspectiva também pode ser mudada e novas fontes devem ser consultadas. Em relação a mudança de perspectiva alguns trabalhos diferenciados podem ser encontrados na Universidade Estadual de Maringá – UEM e Universidade Estadual de Londrina – UEL. Leituras que poderão ser feitas posteriormente de modo comparativo com a bibliografia local.

Foi dado um primeiro passo que é o reconhecimento e mapeamento do que já foi escrito sobre a história de Campo Mourão pela bibliografia local. Outro passo são as leituras de artigos, de dissertações e de teses. Depois poderá se fazer comparações entre essas narrativas. Por fim, trazer novas contribuições para se pensar a história local, no que se refere a novas abordagens, objetos e problemas.

Referências

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: **A Escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual paulista, 1992.

BRZEZINSKI, Francisco Irineu. **A futura capital**. Curitiba: Editora Juruá, 1975.

CERTEAU, Michel De. A operação histórica. In: Le Goff, J; NORA, P. **História: novos problemas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, v.3. 1995.pp.17-48.

DUARTE, Silvestre. **Da saga dos pioneiros ao Eldorado do Paraná (1887-1963)**. Curitiba: Imprensa Oficial, 2017.

MOTA, Lúcio Tadeu. Campo Mourão: os Territórios do Cacique Kuaracibera dos Guarania, ou os Pahy-Ke-Rê dos Kaigang, ou os Campos do Mourão dos Conquistadores

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Portugueses. In: **Constituição de territórios Paranaenses**. Assis: triunfal gráfica e editora, 2012.

MOTTA, Márcia M. Menendes. Jogos da memória: conflitos de terra a amnésia social. Tempo. N. 6 **Revista DHPPG em História da Universidade Federal Fluminense**, 1997. Pág. 183 a 198.

SANTOS JÚNIOR, Jair Elias. **A história da Câmara municipal de Campo Mourão: 1947-1963**. V. 1, Campo Mourão: Sisgraf, 2006.

_____. **A história da Câmara municipal de Campo Mourão: 1964-1976**. V. 2, Campo Mourão: Sisgraf, 2006.

_____ e VEIGA, Pedro da. **Oratórias Históricas**. Campo Mourão: Gráfica Mourão, 2009.

SANTOS, Valderi. **Formação Histórica do território da microrregião de Campo Mourão** (a origem de seus 24 municípios). Curitiba: Compur Art's – Composições eletrônicas S.C. Ltda, 1995.

SIMIONATO, Edina. **Campo Mourão: Sua gente... Sua história**. Campo Mourão: Kromoset, 2008.

_____. **Campo Mourão: Sua gente... Sua história**. Campo Mourão: Kromoset, 1996.

_____. **Campo Mourão – 50 anos no espiral do tempo**. Campo Mourão: Nerygraf, 1997.

TOMASI, Nelson Dacio. **“Norte do Paraná” Histórias e fastamagorias**. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 1997.

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

YOKOO, Edson Noriyuki. **Processo da dinâmica das frentes de ocupação territorial e da paisagem agrária na mesorregião centro-ocidental paranaense**. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Maringá. Maringá: UEM, 2013.

ANALYSIS OF THE LOCAL BIBLIOGRAPHY ABOUT THE PROCESS OF CAMPO MOURÃO'S COLONIZATION HISTORY

Abstract: The propose of this research is show the marks that has been used by the local bibliography to explain the colonization history of campo mourão (1900 to 1960) and to problematize the subjects insertion or not in the local memory construction. The methodology used was to compare informations and interpretations that be in local bibliography. The theoretical references used to orientate this discussion begin from ruling memory construction concept - that are debated by Motta (1997) - and from relations that this memory construction keep with social place's concept (Certeau, 1995). The principal local researchers used like bibliography reference to this text was Veiga and Santos Júnior (2009) Brzezinsk (1975), Veiga (1999), Simionato, (1996, 1997, 2008, 2010), Santos Júnior (2006), Valderi Santos (1995) and Duarte (2017). We observe throughout of this

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

research that the local bibliography about Campo Mourão history give more visibility to some subjects and marks while others have a little visibility or not be considered. The narrated history by this bibliography adopt a entirely political perspective. It exalt certain characters and construct marks connected to related political events to subjects that be taken like heroes because them role is considered indispensable to city history. But the local bibliography not consider other subjects and not immortalize others marks of the process of Campo Mourão's memory history.

Keywords: Colonization. Campo Mourão. Local bibliography.

APRENDA A SER MENINA/O: O SEXISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tatiane Lichinski⁶²

Resumo: Práticas sexistas são constantes em nossa sociedade. Entre os diversos ambientes sociais, a escola se apresenta como uma disseminadora dos estereótipos de gênero, promovendo e/ou reforçando a separação dos comportamentos entre meninas e meninos. O que, comumente, parecem atitudes ingênuas e sem consequências negativas, podem levar à consequências trágicas como tantas violências de caráter sexista, dentre elas o feminicídio. A educação escolar, na maioria das vezes, reforça o papel da menina e do menino na sociedade, ensinando às meninas a obediência e a submissão bem como a superioridade e o domínio aos meninos. Partindo dessas considerações, este trabalho tem por objetivo apresentar algumas práticas pedagógicas na educação infantil que incentivam a distinção comportamental entre os sexos e refletir sobre os estereótipos de gêneros que permeiam a educação infantil e as possíveis consequências resultantes deles. Por meio de experiências na atuação docente e observações feitas em turmas de educação infantil (crianças de 4 e 5 anos), foi possível verificar, na organização e nas práticas pedagógicas, o sexismo no ambiente escolar. A partir de um embasamento teórico pautado principalmente em autoras/es que estudam a sexualidade e a diversidade de gênero, procura-se verificar e apresentar alguns efeitos sociais produzidos pela educação sexista, em particular, na educação infantil.

Palavras-chave: Sexismo. Educação infantil. Construção social.

Femicídios e assassinatos em virtude da homofobia são frequentes nos noticiários, além de outras violências como insultos, estupros, espancamentos. É reconhecido que são raros os casos que ganham repercussão e chegam ao conhecimento de um grande número de pessoas. Logo, considerando os casos que chegam a público, pode-se imaginar a quantidade de pessoas que são vítimas desses tipos de crimes.

Alguns casos de violência que ganham destaque nacional ou até mesmo internacional causam grande comoção e fomenta na população um desejo de justiça, de mudança. Um enorme número de pessoas se mobiliza em prol daquele caso, lembrando vários outros já ocorridos e cientes de que logo outros ocorrerão.

⁶² Mestra em Letras, Unicentro (2017); Graduada em Pedagogia, Unicentro (2014); Graduada em Letras, UCP (2010). Email: tatilichinski@hotmail.com.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

No entanto, o que é sugerido por parte da população, que ao menos momentaneamente está engajada com a causa, é a punição do/s criminoso/s (uso o termo no masculino considerando que, na grande maioria das vezes, quem pratica esses crimes são homens). Portanto, não há uma preocupação em verificar o que leva a ocorrer esse tipo de violência.

Considerando que nos crimes de feminicídio e nos crimes de homofobia, as motivações são basicamente sempre as mesmas – a mulher é assassinada pelo seu par devido ao sentimento de posse que esse possui em relação a ela; e em crimes de homofobia a causa é não aceitação, por parte de outros homens, daquela maneira de ser, percebe-se que é necessário um trabalho de mudança de conceitos na sociedade.

Sendo a escola um lugar de formação ampla das pessoas, lugar onde se procura preparar mulheres e homens para atuarem ativamente na sociedade, exercerem seus direitos de cidadãos/ãs, entende-se que a escola pode ser uma fundamental contribuinte nos esclarecimentos e na transformação acerca dos estereótipos que levam a esses crimes.

Portanto, este trabalho procura apresentar algumas práticas relacionadas ao trabalho pedagógico bem como a organização do espaço educacional observados na educação infantil (pré escolar – faixa etária de 4 e 5 anos), na cidade de Pitanga (PR), que reforçam as características estereotipadas de gênero e promovem o sexismo na educação infantil. A pesquisa resulta de observações feitas em diversos ambientes escolares e de relatos feitos por professoras/es que atuam ou atuaram nesta etapa da educação.

A escolha pela educação infantil (pré escolar) se deve ao fato de, nesta etapa da educação, haver várias práticas sexistas que passam despercebidas aos olhos das/os professoras/es. Não que o sexismo não esteja presente em toda a vida escolar. Mas, na educação infantil, ocorre o primeiro contato das crianças com a educação formal.

A partir da verificação do sexismo na educação infantil, esta pesquisa apresenta uma breve reflexão em relação às possíveis consequências que a escola pode influenciar ao atuar promovendo o machismo. As reflexões servem para que possamos repensar nossos conceitos, olharmos com desconfiança para aquilo que parece preestabelecido,

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

procurando agir intencionalmente, evitando perpetuar, ainda que de maneira inconsciente, atitudes que possam levar às consequências tão trágicas.

Comportamentos que são socialmente aprendidos

Além das características herdadas biologicamente, os seres humanos apresentam características comportamentais que se formam a partir de um constructo social. Essas características são aprendidas de acordo com o meio em que cada pessoa está inserida. São construídas a partir de um contexto histórico, social e cultural.

Logo, cada 'comunidade', de acordo com seu momento histórico, seu contexto sócio econômico pode apresentar comportamentos e maneiras bastante peculiares de compreender o mundo. Por vezes, isso pode ser colocado em prática de maneira inconsciente e peculiaridades, características próprias de um grupo, podem ser entendidas como algo inerente a todos os seres humanos.

Por meio da linguagem, aprendemos com as pessoas que convivemos e, assim, construímos a nossa identidade. Formamos a nossa personalidade, aprendemos a ser no mundo. "A partir do momento em que nascemos começamos a receber essa influência social que condicionará nossa maneira de ver e de estar no mundo. (MORENO, 1999, p. 14)

Desde a mais tenra idade, percebemos o nosso corpo, o nosso sexo e, a partir de então, já começamos a nos apropriar daquilo que fará parte da nossa vida adulta: as roupas que vestiremos, os espaços que frequentaremos, as pessoas com as quais iremos nos relacionar, a maneira que iremos nos comportar. Pode-se afirmar que nossas ações no mundo partem do sexo ao qual pertencemos, não de forma biológica, mas por meio de um constructo social.

Sexo e gênero são compreendidos, pelo senso comum, de maneira indissociável: só há, biologicamente, dois sexos e seus respectivos gêneros, o masculino e o feminino. Butler, defende que o sexo é um dado biológico, mas o gênero é construído culturalmente. Portanto as características dadas como naturais, próprias do masculino e do feminino são, na verdade, adquiridas pela cultura. Para a autora, "nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino". (BUTLER, 2003, p. 26) Portanto, são as

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

discriminações feitas entre meninas e meninos, no âmbito educacional e social, que promovem comportamentos distintos e que, comumente, são fontes de certas violências, físicas e simbólicas.

Porém, devido a esse entendimento de sexo e gênero como um dado biológico, indissociável, antes de frequentar o meio escolar muitas coisas já são claras para as crianças. Ainda que inconscientemente, sem saber o porquê, elas já possuem, na maioria das vezes, um discernimento do que compete a elas e do que compete às outras crianças do sexo oposto.

De acordo com Montserrat Moreno, “Ao ingressar na escola, meninas e meninos já sabem muito bem qual é sua identidade sexual e qual é o papel que, como tais lhes corresponde, ainda que não tenham muito claro o alcance e significado desse conceito, assim como o de tantos outros. (MORENO, 1999, p. 14)” Na maioria das vezes, a escola dará continuidade a essa educação que já faz parte da vida da criança. Com mensagens subliminares, de maneira inconsciente, o que necessitaria de ser questionado vai sendo reforçado como verdade absoluta, e os conceitos adquiridos pelas crianças acerca do seu sexo irão se fortalecendo.

Muitas vezes, as pessoas levam esses conceitos por toda a vida sem nunca questionarem. Cada mulher e cada homem tenta durante toda a vida se encaixar nos padrões sociais, procuram ao máximo não saírem dele, por mais desajustado que ele pareça ser. Algumas pessoas parecem não se incomodar com esses padrões, ao menos tentam não demonstrar tal incomodo, outras sofrem profundamente por não conseguirem se adequar aos moldes. E por essas pessoas que, não são poucas, que buscamos refletir sobre o que e como ensinamos nas nossas escolas.

Sexismo na educação infantil

A escola produz diferenças (Louro, 1997). Ela compara, separa e corrige aquilo que parece desajustado, aquele que não está no seu devido lugar, aquele que não está de acordo com os moldes sociais. “A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas." (LOURO, 1997, p. 58)

Aqui apresentarei algumas práticas de sala de aula que farão com que as crianças confirmem o que aprenderam antes de ingressarem na escola em relação ao seu sexo. Os relatos que apresentarei são de fatos observados por mim, nas minhas turmas de educação infantil (4 e 5 anos) ou em turmas de outras professoras, durante minha prática docente. Adianto que as atitudes das crianças coincidem bastante independente da turma ou da escola, por isso faço aqui generalizações considerando irrelevante identificar cada turma.

Inicialmente, falarei das cores que permeiam o ambiente escolar na educação infantil. O azul, para os meninos, e o rosa, para as meninas, fazem parte da vida da criança antes do seu nascimento. Ao saber o sexo da criança, a família já começa a preparar o espaço e os pertences da criança com a cor que, convencionalmente, faz parte do seu sexo.

Quando chegam na escola, encontram na sala de aula as duas cores também atribuídas às crianças, conforme o seu sexo. Facilmente, elas percebem a cor que lhe "pertence" e seu conhecimento é reforçado, sem jamais ser questionado. Os objetos com os quais ela irá brincar, a cor que ela irá colorir seus desenhos, as escolhas são feitas a partir do rosa ou do azul. O que chama a atenção diante de tal situação é a resistentência que muitas crianças apresentam diante da cor "do sexo oposto", principalmente por parte dos meninos.

Meninas não gostam do azul, adoram o rosa, o que é rosa lhe chama mais a atenção. Com os meninos não é diferente, mas as preferências estão pela cor azul. No entanto, percebe-se nos meninos uma resitência muito maior quando incentivados a brincarem com uma massinha de modelar rosa, a colorir um desenho com a cor rosa, por exemplo. Há um constrangimento muito grande por parte deles. Ficam encabulados diante dos colegas. E, algumas vezes, se recusam a essa cor.

Outro aspecto observado são as preferências pelos brinquedos. Meninos gostam de carrinhos, bolas, bonecos de super-heróis. Meninas optam por brincadeiras com bonecas, ursos, objetos domésticos. E nas brincadeiras, de um modo geral, também é

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

possível observar que os meninos brincam em espaços mais amplos, se imaginando guerreiros, aventureiros, lutam um com o outro. Enquanto as meninas ocupam espaços menores, brincam de casinha, escolinha.

Tal "naturalidade" tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentem, circulem e se agrupem de formas distintas. Observamos, então, que eles parecem "precisar" de mais espaço do que elas, parecem preferir "naturalmente" as atividades ao ar livre. Registramos a tendência nos meninos de "invadir" os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras. E, usualmente, consideramos tudo isso de algum modo inscrito na "ordem das coisas". (LOURO, 1997, p. 60)

O cuidado com a aparência também se distingue entre meninas e meninos. As meninas utilizam diversos adereços, roupas com mais detalhes. E constantemente umas se exibem às outras, fazendo comparações. Na escola, nos banheiros femininos é comum a presença de espelhos, já nos banheiros masculinos raramente se encontram espelhos. Desta forma, a importância da vaidade feminina é exaltada. O cuidado com a aparência é incentivado.

Portanto, os "símbolos e códigos", sugeridos por Louro (1997), que permeiam o ambiente escolar e dizem quais lugares e atitudes competem às meninas e aos meninos, estão ocultos nas brincadeiras, nos brinquedos, nas cores, nos gestos, nas falas e nos silêncios das/os professoras/es; nas histórias contadas e nos livros manuseados em classe. Cada gesto de aprovação e de reprovação contribuem com a formação da identidade da criança.

De acordo com Rogério Diniz Junqueira, se faz importante a identificação do que dificulta a promoção de uma sociedade mais livre de preconceito e discriminação. Nas palavras do autor,

Diante do anseio de construirmos uma sociedade e uma escola mais justas, solidárias, livres de preconceito e discriminação, é necessário identificar e enfrentar as dificuldades que temos tido para promover os direitos humanos e, especialmente, problematizar, desestabilizar e subverter a homofobia. São dificuldades que se tramam e se alimentam, radicadas em nossas realidades sociais, culturais, institucionais, históricas e em cada nível da experiência cotidiana. (JUNQUEIRA, 2009, p. 14)

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Portanto, reconhecer em nosso dia a dia as atitudes que promovem as desigualdades entre as pessoas, o que faz com que as violências de gênero ocorram é um ponto fundamental para que essas violências possam ser combatidas. E a escola exerce um papel social de muita importância, sendo que ela tem um grande poder de formação de ideias/conceitos.

Na escola, os conceitos preestabelecidos devem ser questionados. As consequências de cada ato, de cada conceito devem ser verificadas. A construção de um mundo mais justo deve ser considerado, os direitos e deveres de cada pessoa deve ser zelado. É possível a construção de um mundo mais justo para todas as pessoas.

A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como "natural". Afinal, é "natural" que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupos e para as filas? É preciso aceitar que "naturalmente" a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? Como explicar, então, que muitas vezes eles e elas se misturem" para brincar ou trabalhar? É de esperar que os desempenhos nas diferentes disciplinas revelem as diferenças de interesse e aptidão "características" de cada gênero? (LOURO, 1997, p. 63)

Sexismos e violências

Não haveria razão para buscar modificações nas construções sociais caso não houvessem consequências negativas nessas construções. Para que procuraríamos mudar algo que estaria dando certo para todas as pessoas? Se questionamos, procuramos compreender as maneiras que se estabelecem as organizações sociais e reverter algumas dessas organizações é porque ela causa prejuízos a alguém. E não podemos pensar numa dimensão tão pequena como "alguém", singular, são "alguéns", um enorme número de pessoas que são vítimas do sexismo respaldado na escola, desde a educação infantil.

Não objetiva-se aqui apresentar e discutir todas as violências que têm influência da educação infantil. Mas exponho algumas das violências, sofridas por homens e mulheres, que são sustentadas pelo pensamento machista, por conceitos sexistas.

Dentre as violências sofridas pelas mulheres, está a violência física e simbólica, cometida pelos homens (parceiros amorosos). Desde a sua infância, o homem é educado para ser o dominante. A sensibilidade e a compaixão não devem fazer parte do ser

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

masculino. Esses sentimentos podem comprometer a masculinidade do homem. A vontade do homem deve prevalecer em detrimento da vontade da mulher. O homem é bem visto socialmente quando ele tem domínio sobre sua parceira. E diversos homens tentam fazer valer essa ideia em seus relacionamentos.

Mulheres são, muitas vezes, colocadas como objetos, sujeitos passivos, sem direito a reivindicação, apenas obdientes às ordens colocadas a elas. E as violências simbólicas são comuns nos relacionamentos, as quais muitas vezes passam despercebidas para ambos, tanto para o homem como para a mulher. Conforme afirma Bourdieu,

Seria necessário enumerar todos os casos em que os homens mais bem-intencionado (a violência simbólica, como se sabe, não opera na ordem das intenções conscientes) realizam atos discriminatórios, excluindo as mulheres, sem nem se colocar a questão, de posições de autoridade, reduzindo sua reivindicação a caprichos, merecedores de uma palavra de apaziguamento ou de um tapinha na face, ou então, com intenção aparentemente oposta, chamando-as e reduzindo-as, de algum modo, à sua feminilidade, pelo fato de desviar a atenção para seu penteado ou para tal ou qual traço corporal [...]. BOURDIEU, p. 74-75 (2009)

De acordo com o que foi possível perceber nas atitudes dos meninos em relação a uma brincadeira, um comportamento considerado exclusivamente de meninas, desde cedo os meninos são incentivados a perceberem o sexo oposto como inferior. E com essas atitudes as meninas também são incentivadas a terem uma atitude de submissão em relação ao sexo oposto. Segundo Moreno, “A escola transmite os sistemas de pensamento e as atitudes sexistas, aquelas que marginalizam a mulher e a levam a ser considerada um elemento social de segunda categoria [...]” (MORENO, 1999, p.17).

E, quando adultos, os homens podem continuar com essa ideia de que as mulheres devem se sujeitar às suas vontades. Quando há uma resistência por parte da mulher o homem sente-se no direito ou, até mesmo, no dever de conter as vontades próprias dessa mulher, sendo feito pela violência simbólica ou física.

Sendo uma forma de violência simbólica, conforme aponta Bourdieu, a vaidade é associada à feminilidade. E a beleza da mulher é frequentemente colocada em xeque. Desmerecer a mulher, baixar sua autoestima é uma forma de exercer domínio sobre ela.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

A dominação masculina, que constitui as mulheres como objetos simbólicos, cujo ser (esse) é um ser percebido (*percepi*), tem por efeito colocá-las em permanente estado de insegurança corporal, ou melhor, de dependência simbólica: elas existem primeiro pelo, e para, o olhar dos outros, ou seja, enquanto objetos, receptivos, atraentes, disponíveis. (BOURDIEU, 2009, p. 82)

A violência proveniente do sexismo também ocorre em relação ao ódio e às agressões cometidas contra os homossexuais (homens). Um homem homossexual comumente é entendido, no imaginário social, como um homem que se coloca na situação de mulher. Ocorre uma diminuição do sexo masculino, logo a homossexualidade precisa ser combatida. “Como se a homossexualidade fosse “contagiosa”, cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade.” (LOURO, 1999. p. 29).

Outra violência que não é, geralmente, discutida nem se quer percebida é a violência que o homem sofre devido à necessidade de provar constantemente sua masculinidade à sociedade. Conforme já foi falado, a sensibilidade, a empatia, a compaixão não devem fazer parte do universo masculino. Elas colocam em xeque a virilidade do homem. Isso pode trazer diversas consequências ao homem. Não se respeita um homem que não é suficientemente “macho”.

E essa virilidade é cobrada do homem desde a sua infância. Quem desconhece a clássica frase: “homem não chora!”?! “O privilégio masculino é também uma cilada e encontra sua contrapartida na tensão e contensão permanentes, levadas por vezes ao absurdo, que impõe a todo homem o dever de afirmar, em toda e qualquer circunstância, sua virilidade.” (BOURDIEU, 2009, p. 65)

A agressividade deve fazer parte da vida do homem. Ele deve reagir com aspereza a todo insulto. A pacividade, a busca pela conciliação, muitas vezes, pode manchar sua honra. Devido a isso, homens matam e morrem por discordâncias supérfluas. Discordâncias que, na grande maioria das vezes, entre mulheres, não resultam mais que em agressões verbais, quando ocorrem entre homens acabam em assassinato.

Considerações finais

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

A educação infantil e as violências de gêneros – entendendo aqui as violências que foram citadas neste trabalho, tais como violências físicas e simbólicas praticadas contra a mulher pelo seu cônjuge, as violências que os homens praticam contra si e contra outros homens com o intuito de provar sua masculinidade, a violência praticada contra homossexuais podem não apresentar nenhuma relação em um primeiro momento. Porém, um comportamento que as crianças já levam à escola, ainda que de uma maneira um tanto sutil, e nela vai sendo reforçado juntamente com outras instituições, como, por exemplo, a família e a igreja torna-se um fator fundamental na formação de um conceito social.

Não é uma simples brincadeira, um pequeno ato que define toda uma cultura. Mas um conjunto de atitudes que, operando mutuamente, corroboram com a construção de uma sociedade que tende a separar os sexos, delimitando os espaços e os comportamentos de cada um deles, promovendo violências. E a escola, com seu relevante papel na formação ampla das/os cidadãs/ãos, precisa agir de maneira consciente e não apenas reproduzir conceitos que parecem enraizados. Pois, embora não seja a única instituição que exerce influência na formação social, a escola tem um amplo alcance, ancorada no saber científico, podendo sobrepor-se às demais instituições.

Referências

- BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *Homofobia na escola: um problema de todos*. In: _____ (Org.) *Diversidade Sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Coleção Educação para Todos, vol. 32, Brasília: Unesco, 2009, p.13-51.
- LOURO, G.L. *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós estruturalista*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MORENO, M. *Como se ensina a ser menina*. São Paulo: Moderna, 1999.

LEARN TO BE A GIRL/BOY: SEXISM IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Astract: Sexist practices are constant in our society. Among the different social environments, the school presents itself as a disseminator of gender stereotypes, promoting and / or reinforcing the separation of behaviors between girls and boys. What usually appear naive and without negative consequences, can lead to tragic consequences such as many sexist violence, including femicide. School education, for the most part, reinforces the role of girl and boy in society, teaching girls obedience and submission as well as superiority and mastery of boys. Based on these considerations, this work aims to present some pedagogical practices in early childhood education that encourage the behavioral distinction between the sexes and reflect on the gender stereotypes that permeate early childhood education and the possible consequences that result from them. Through experience in teaching and observations made in classes of children's education (children 4 and 5 years), it was possible to verify, in the organization and pedagogical practices, the sexism in the school environment. Based on a theoretical background based mainly on authors who study sexuality and gender diversity, it seeks to verify and present some social effects produced by sexist education, in particular, in children's education.

Keywords: Sexism. Child education. Social construction.

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

Samilo Takara⁶³

Resumo: A leitura acerca das Políticas Educacionais apresentam elementos de ordem estrutural que sustentam formatos, processos e práticas da educação contemporânea. Essas discussões refletem contradições, dificuldades e possibilidades de outras formas viver em sociedade. Ao problematizarmos os modos como os professores desenvolvem estratégias diante das lógicas expostas por um sistema que aliena e silencia das dinâmicas culturais, também indicamos as necessidades de considerarmos as demandas de ordem cultural que os documentos indicam leituras possíveis. Com base nas leituras dos estudos culturais e nas demandas contemporâneas, apresentamos como possibilidades de transformação das práticas de significação dos documentos oficiais. Desse modo, o problema de pesquisa que oportuniza esta discussão é: como os estudos culturais contribuem para uma leitura positiva das políticas educacionais? Assim, é objetivo deste trabalho discutir as contribuições dos estudos culturais para a leitura e análise das políticas educacionais contemporâneas. Apresentamos as discussões teóricas no intuito de problematizarmos os documentos oficiais e incitamos uma outra forma de ler a realidade educacional apresentadas nas políticas. Este trabalho acadêmico é uma blasfêmia aos estudos que até agora apresentaram leituras sobre a política educacional. A Educação como espaço de disputa não ignora demandas de ordem econômica, política e social, mas também afinam e lapidam percepções e modos de produzir outras leituras acerca da realidade dos alunos e professores. Outras formas de viver a educação contemporânea são possíveis por meio das leituras permeadas pelos estudos culturais que transformam a percepção de realidade.

Palavras-chave: Educação. estudos culturais. *queer*.

As políticas educacionais orientam a prática escolar em diferentes contextos, bem como as perspectivas que inscrevem as preocupações contemporâneas acerca das ações em Educação perpassam os campos das políticas que inscrevem a noção de educação escolar. 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 esta

⁶³ Professor Adjunto do Departamento de Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) – campus de Rolim de Moura-RO. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estudos Culturais e Educação Contemporânea – GEPECEC. Pós-doutorando 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), samilo@unir.br.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

pesquisa: 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 texto é constituído por uma organização metodológica de abordagem qualitativa e caráter exploratório e utiliza da técnica pesquisa bibliográfica para o seu desenvolvimento.

Desse modo, o texto marca a pertinência da analítica dos Estudos Culturais as políticas educacionais vigentes em perspectivas macro e micropolíticas no intuito de circunscrever os processos e as práticas da educação contemporânea mediante as condições que temos de análise e problematização dos processos educacionais formais e não formais. A política educacional – em âmbitos macro e micropolíticos – inscrevem 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 contemporânea perpassa outras formas de ensinar e de aprender. Embasados pela matriz teórico-política dos estudos culturais, 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 texto 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, este texto 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

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

A leitura que propomos fazer da política educacional é conduzida pelas dimensões da 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), precisamos nessa empreitada compreender 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 compreendermos o interesse em 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, C.; TREICHLER, P.A.; GROSSBERG, L., 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.

Desse modo, 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

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

inscrita nas leituras críticas e do marxismo para problematizar as possibilidades das culturas que são produzidas nas interações sociais, políticas e pessoais.

Os Estudos Culturais estão profundamente preocupados com a relação entre cultura, conhecimento e poder. Consequentemente, não é surpreendente que os/as educadores/as convencionais raramente 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 pretensão “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 (GIROUX, 2008, p. 86).

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 empreendermos 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.

[...] 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 (CEVASCO, 2008, p. 174).

Assim, a prática pedagógica nos estudos culturais, para Giroux (2008, p. 87) “[...] é uma prática cultural que só pode ser compreendida através de questões sobre história, política poder e cultura”. Essa também é 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 analíticas teóricas.

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

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

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 (GIROUX; SHUMWAY; SMITH; SOSNOSKI, 1997, p. 186-187).

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 os elementos da política educacional, os discursos que perpassam o campo político da educação também são passíveis de interpretação. Assim, os elementos que a política educacional possibilitam um entendimento como assunto, pauta ou demanda da educação, também nos interessam como elementos que constituem a análise da política educacional contemporânea.

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 tecnologização do currículo, tais como os que já são aparentes em nossas escolas e em nossa política educacional atual (GREEN; BIGUN, 2008, p. 218).

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

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. Assim, 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.

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 a 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

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

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 (GIROUX; SHUMWAY; SMITH; SOSNOSKI, 1997, p. 191-192).

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 (1997), também precisamos inscrever críticas aos 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 a linguagem e sua possibilidade 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...” (VEIGA-NETO, 2003, p. 14). 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”, acompanhando seus ensinamentos, é necessário compreender o interesse do discurso da política educacional na mídia, na política e na cultura

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

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 de 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 dão 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 se 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 macrocondições de uma sociedade equânime e com condições de uma educação integral, 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

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

silêncios e nas negações como características dignas de serem problematizadas e criticadas na contemporaneidade.

A estereotipagem. Ou seja, recorrendo a imagens estereotipadas das pessoas e situações pertencentes a esses coletivos diferentes. Recorre-se a explicações justificativas das situações de marginalidade baseando-se, para isso, em estereótipos. Assim, por exemplo, 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 tem 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. [grifos do autor] (SANTOMÉ, 2008, p. 174).

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

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 as macro e micropolíticas é 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 as 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 a proposta teórico política dos estudos culturais contemporâneos e as possibilidades levantadas na relação entre Política

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Educacional e crítica cultural, optamos por aproximarmos-nos 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 todxs” (ZAGO, 2017, p. 87). 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.

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 forma, este é o campo mais privilegiado – embora com frequência o mais negligenciado – a cultura e do significado (HALL, 2016, p. 21-22).

Desse modo, a condição de problematização é desalinhada das estruturas específicas de saber/poder e pulverizado 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 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. “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” (HALL, 2016, p. 22).

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

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. Reguladores 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 neste texto. 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 e como educadores.

Para outras formas de educar, outras subjetividades e objetividades são necessárias. Os campos que nos debruçamos nos fornecem condições de avaliar que a revolução não é um sonho teórico, mas a necessidade dos tempos que nos encontramos. Se possível, afiemos nossas lâminas, preparemos nossos suprimentos e armamos 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.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Referências

CEVASCO, Maria Elisa. *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: Papyrus, 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. (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. Vozes. Petrópolis/RJ, 2008.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. (p. 103-133).

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10ª edição. DP&A Editora. Rio de Janeiro, 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. (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. . Vozes. Petrópolis, Rio de Janeiro, 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. (7-20).

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

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

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

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. (151-165).

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

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

WEAPONS FOR THE REVOLUTION: CONTRIBUTIONS OF CULTURAL STUDIES IN EDUCATIONAL POLICY READINGS

Abstract: The reading about Educational Policies present structural elements that support the formats, processes and practices of contemporary education. These discussions reflect contradictions, difficulties and possibilities of other ways to live in society. When we question the ways in which teachers develop strategies in the face of the logic exposed by a system that alienates and silences cultural dynamics, we also indicate the need to consider the cultural demands that documents indicate possible readings. Based on the readings of cultural studies and the contemporary demands, we present as possibilities of transformation of the practices of signification of the official documents. Thus, the research problem that facilitates this discussion is: how do cultural studies contribute to a positive reading of educational policies? Thus, the objective of this work is to discuss the contributions of cultural studies to the reading and analysis of contemporary educational policies. We present the theoretical discussions in order to problematize the official documents and encourage another way of reading the educational reality presented in the policies. This academic work is a blasphemy to studies that have so far presented readings on educational policy. Education as a space of dispute does not ignore demands of an economic, political and social order, but also refine and lapidate perceptions and ways of producing other readings about the reality of students and teachers. Other ways of living contemporary education are possible through the readings permeated by cultural studies that transform the perception of reality.

Keywords: Education. cultural studies. queer.

AS ARTICULAÇÕES POLÍTICO-RELIGIOSAS NA CONSTRUÇÃO DA DITA “IDEOLOGIA DE GÊNERO”: UMA ANÁLISE A PARTIR DO DISCURSO DO SENADOR MAGNO MALTA

Jean Pablo Guimarães Rossi⁶⁴

José Lucas Góes Benevides⁶⁵

Cristina Satiê de Oliveira Pátaro⁶⁶

Resumo: A presente pesquisa tem por objetivo analisar como ocorrem as articulações entre o discurso religioso e o enunciado político na fala do Senador Magno Malta, contrário a se tratar sobre questões de gênero nas escolas e apoiado por movimentos sociais e políticos de caráter conservador que autodenominam a temática como: “ideologia de gênero”. Sob esta corrente de pensamento, questões de gênero estão comumente atreladas à destruição do padrão de família tradicional cristã, associadas a uma subversão à ordenação divina, expressa pela anatomia e fisiologia humana que, pelo potencial reprodutivo da heterossexualidade, estabelecer-se-ia uma desnaturalização na homossexualidade calcada no binômio “Deus-natureza”. Essa associação, baseada em um determinismo biológico, equipara o discurso religioso acerca da sexualidade humana e da família à um essencialismo defendido como inerente à condição humana. Magno Malta (PR-ES) é ex-pastor evangélico e coloca-se reiteradamente como patrono da família e da moral cristã. O discurso aqui analisado, foi proferido no Senado Federal em 2018 e tem como um dos temas principais, o caso da primeira atleta transgênero do voleibol profissional brasileiro. Buscou-se nesta análise, observar como o parlamentar articula a defesa do modelo de família patriarcal e outros elementos da preleção religiosa judaico-cristã à natureza humana contra a dita “ideologia de gênero”.

Palavras-chave: Magno Malta. “Ideologia de gênero”. Gênero. Religião. Política.

A presente pesquisa tem por objetivo analisar como ocorrem as articulações entre o discurso religioso e o enunciado político na fala do Senador Magno Malta, contrário a se tratar sobre questões de gênero nas escolas e apoiado por movimentos sociais e políticos de caráter conservador que autodenominam a temática como: “ideologia de gênero”.

⁶⁴ Mestrando pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento da Universidade Estadual do Paraná – Unespar/Campus de Campo Mourão, Bacharel em Psicologia pela Faculdade UNICAMPO. E-mail: psijeanpablo@gmail.com.

⁶⁵ Mestrando pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento da Universidade Estadual do Paraná – Unespar/Campus de Campo Mourão, Licenciado em História pela mesma instituição. E-mail: jlucashist@gmail.com.

⁶⁶ Docente da Universidade Estadual do Paraná, Câmpus de Campo Mourão (Unespar). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2011), Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2006). E-mail: crispataro@gmail.com.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Magno Pereira Malta é teólogo e ex-pastor evangélico, cantor gospel e político brasileiro filiado ao Partido da República (PR), atual 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, já no PR (Partido da República), elegeu-se Senador, função para a qual foi reeleito pelo mesmo partido para a atual legislatura senatorial (2014-2018).

Malta integra a Frente Parlamentar Evangélica e coloca-se reiteradamente como patrono da família tradicional e da moral cristã, por meio da defesa de pautas como Escola Sem Partido, Família contra a “Ideologia de Gênero”, “Cura Gay”, além de movimentos contrários à união civil de LGBTs, dentre outras matérias legislativas de orientação conservadora.

No ano de 2014, questões ligadas ao gênero começaram a adquirir visibilidade na sua pauta parlamentar. A partir deste momento, o conservadorismo em torno da incorporação de temas como identidade de gênero⁶⁷ no currículo escolar tem sido pautado em uma 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 que determinam o 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

⁶⁷ A identidade de gênero refere-se à identificação dos sexos humanos (características biológicas) de homens e mulheres com arquétipos historicamente construídos de masculinidade e/ou feminilidade. Essa identificação não é natural, pois os comportamentos tidos como masculinos ou feminino são uma construção social. Porém, a partir de um determinismo biológico ligados ao o sistema reprodutor humano, emergem discursos sociais que atribuem ao sexo biológico uma taxonomia social de comportamentos masculinos e femininos. Tais distinções, ao atribuírem aos sexos uma identidade essencialista ou fixa, ignoram que tais dicotomias são formas de naturalização de processos culturais. Ou seja, a identidade de gênero se afasta da biologização da heteronormatividade, reconhecendo como igualmente legítimas as identidades não heteronormativas, respeitando horizontalmente a identidade dos próprios sujeitos como tais, isto é, de como estes concebem sua autoimagem ligada ou não à masculinidade e/ou feminilidade (BONNICI, 2007).

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

da natureza (ordenação divina) e uma ideologia que ameaçaria a “família natural”⁶⁸ (SOUZA, 2014).

Diversos materiais com discursos de Magno Malta, sobre diferentes pautas, podem ser encontrados nas plataformas online. No entanto, nossa discussão tem como base empírica o discurso do 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 material recente, referente ao posicionamento em plenário acerca da chamada “ideologia de gênero”.

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

*[...] a idéia 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 eugenistas⁶⁹, 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).

⁶⁸ 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 adotado na então América portuguesa no século XVI, que pretendia uma unidade fundada no tripé uma fé, uma lei, um rei, configurando-se como uma releitura política da 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”.

⁶⁹ 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.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Essa associação entre um presumido conhecimento científico e uma presumida natureza divina é o fio condutor do discurso de Malta. 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 (MALTA, 05. fev. 2018).

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 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 Senador também naturaliza a ideia da reprodução humana como parte de uma natureza divinamente ordenada. Vejamos:

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 (MALTA, 05. fev. 2018).

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”. Vejamos:

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

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 (MALTA, 05. fev. 2018).

O discurso do Senador demonstra uma das ambiguidades do Estado democrático de direito quanto à questão da laicidade. Ao comemorar a exclusão do tema gênero da 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). Segundo Louro (1997, p. 57), “diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso”.

É importante destacar, neste ponto, a temática da 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 Senador se reitera 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 cidadania. Tendo isto em vista, dados estatísticos de violência, preconceito e discriminação decorrente das questões de gênero e sexualidade é o que não nos faltam e cada vez mais endossam a necessidade de tais discussões no âmbito escolar⁷⁰, 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 intrínsecos, 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 à

⁷⁰ Atualmente, o Brasil é o país onde ocorre maior número de morte de LGBT's no mundo. Dentre estes, o maior índice de mortes é o de travestis e transexuais (CHAGAS; NASCIMENTO, 2017).

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

sublimação dos discursos sobre masculinidade e feminilidade que permeiam os corpos humanos.

No entanto, os estudos de gênero não questionam as questões biológicas da fisiologia humana correlatas ao sexo. Trata-se, em lugar, de 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, caso que teve repercussão nacional no início de 2018, Malta trata como “verdade científica” a conjecturada inexistência de pessoas transgênero:

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 esquerdotas, eles podem falar tudo e defender o que querem porque é direito à

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

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 (MALTA, 05. fev. 2018).

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 a 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:

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 as 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? (MALTA, 05. fev. 2018).

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 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 (VARELA, 2018, s/p).

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

É plausível também, a título de esclarecimento, sublinharmos que nem a orientação sexual nem a identidade de gênero estão direcionadas diretamente com 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; SANTOS, 2018). Dessa forma, o conceito “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 doméstica 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.

Ou seja, 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). 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

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Buscamos, a partir das inferências aqui perpetradas, analisar como a preleção do 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.

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.

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.

BONNICI, Thomas. **Teoria e crítica literária feminista: conceitos e tendências.** Maringá: EDUEM, 2007.

DIAS, Maria Berenice. Homoafetividade e o Direito à Diferença. **Universo Jurídico**, Juiz de Fora, ano XI, 04 jul. 2005.

DIAS, Maria Berenice. Separação: culpa ou só desamor. **Revista ADV–Seleções Jurídicas. COAD/Rio de Janeiro**, p. 43, 1998.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.** São Paulo: Global, 2004.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

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). 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.

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

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

THE POLITICAL-RELIGIOUS ARTICULATIONS IN THE CONSTRUCTION OF DITA "GENDER IDEOLOGY": AN ANALYSIS FROM THE SPEECH OF SENATOR MAGNO MALTA

The present research aims at analyzing how the articulations between the religious discourse and the political statement occur in the speech of Senator Magno Malta, contrary to dealing with gender issues in schools and supported by conservative social and political movements that call themselves the theme as "gender ideology". Under this current of thought, gender issues are commonly tied to the destruction of the traditional Christian family pattern, associated with a subversion to divine ordination, expressed by human anatomy and physiology, which, through the reproductive potential of heterosexuality, would establish a denaturalization in homosexuality based on the binomial "God-nature". This association, based on a biological determinism, equates the religious discourse on human sexuality and the family with an essentialism defended as inherent to the human condition. Magno Malta (PR-ES) is a former evangelical pastor and repeatedly stands as patron of the family and Christian morality. The speech analyzed here was given

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

in the Federal Senate in 2018 and has as one of the main themes the case of the first transgender athlete of Brazilian professional volleyball. It was sought in this analysis to observe how the parliamentarian articulates the defense of the patriarchal family model and other elements of the Judeo-Christian religious prelude to human nature against the so-called "gender ideology".

Keywords: Magno Malta. "Gender ideology". Genre. Religion. Politics.

AS RAÍZES DO COMPLEXO DE VIRA-LATA NA LITERATURA PSEUDOBRASELEIRA

Victoria Vargas de Almeida Ferreira Sato⁷¹

Resumo: O "Complexo de vira-lata" do brasileiro é algo tão conhecido quanto praticado culturalmente por cidadãos comuns, sendo a expressão criada por Nelson Rodrigues não há muito tempo. O sentimento e a falta de auto-estima não se dão por pretextos pessoais, mas se estabelecem moralmente como resquícios de conceitos históricos construídos socialmente. Mesmo sendo recente a nomenclatura, as raízes desse "narcisismo às avessas" são vistas remotamente nos preceitos do Brasil Colônia e na sua relação hegemônica entre nações dominadoras e dominadas. De modo a comprovar as afirmações dispostas, buscaremos pontuar de forma crítica, nesse trabalho, a influência literária existente na construção e na sustentação desse conceito, tendo como objeto principal de análise a pseudoliteratura brasileira, instaurada em tempos coloniais e mantida como autêntica ainda na contemporaneidade. Nossos estudos serão amparados, principalmente, pela reflexão de Alfredo Bosi, em "A História Concisa da Literatura Brasileira", partindo da chamada "Condição Colonial", inserindo-se nas primeiras manifestações literárias produzidas em território nacional e culminando na visão atual de inferioridade perante as outras nações, ditas dominantes. O intuito e a profundidade dessa análise não são representativos apenas como objetos de estudo, mas devem ser vistos a partir de um vasto teor psicológico de desconstrução de conceitos estrangeiros e de valorização nacional pela miscigenação formadora da nossa cultura e hereditariedade, para que deixemos de lado os preconceitos criados por nós, sobre nós e, apenas, para nós.

Palavras-chave: Colonialismo. Complexo de vira-lata. Literatura Brasileira.

Com o passar dos tempos, muitos teóricos têm apresentado o seu conceito de literatura. Para uns, ela é o conjunto de todos os trabalhos escritos: para outros, apenas as grandes obras representativas de certos momentos na vida do homem; e, mais modernamente, a criação de uma supra-realidade, com os dados profundos da intuição do artista.

A função primordial da literatura é a de estabelecer a comunicação entre os homens, contudo, ao longo do tempo, foram incumbidas a ela diversas funções, sendo

⁷¹ Acadêmica do 3º ano do curso de Licenciatura em Letras - Português/ Inglês na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* de Paranavaí (Fafipa); bolsista pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) entre os anos de 2017 e 2018. Paranavaí, Brasil. victoria-sato@outlook.com.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

agrupadas em duas correntes: a corrente que exerce função estética (não utilitária) e a corrente que exerce a função ética (utilitária).

A função a qual se adéqua esse trabalho é a de "engajamento" (também chamada de "função de compromisso"), surgida depois da Segunda Guerra Mundial com Sartre, que possui finalidade prática ou utilitária, visando recursos como o convencimento, esclarecimento, atração para uma ideologia, difusão de valores morais, entre outros aspectos.

A importância de se reconhecer a função de uma obra literária parte do pressuposto de que a mesma participa de todo um processo que a relaciona com os demais fatos culturais de uma comunidade. Por isso, ao analisarmos um texto literário, é conveniente situá-lo no tempo e no espaço, isto é, examinar sua relação com os demais fenômenos culturais da época em que foi escrito.

De acordo com Antonio Candido (1972), a literatura ainda possui um papel psicológico, a partir de sua função humanizadora, pois atua na formação da personalidade humana e propicia o conhecimento do mundo e do ser que dela se apropria.

Partindo dessa compreensão, Antonio Candido (2006) define a obra de arte enquanto social em dois sentidos, em que a mesma:

[...] depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais. Isto decorre da própria natureza da obra e independe do grau de consciência que possam ter a respeito os artistas e os receptores de arte. (CANDIDO, 2006, p. 30)

Para tanto, partindo da função de compromisso e social da literatura, tal como sua utilidade e capacidade de moldar um povo, é que fundamentaremos nossa análise, especificamente, sobre os primórdios da literatura brasileira e seu reflexo no pensamento coletivo de uma nação.

Fundamentação teórica

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

É praticamente impossível iniciarmos esse estudo literário sem antes recorrermos aos aspectos históricos que cercam a cultura em que foi promovido. Com isso, é necessário retornarmos à base das primeiras tendências literárias "brasileiras", em tempos de Brasil Colônia.

Sergius Gonzaga (1995) marca o processo de colonização como iniciado no século XV e consolidado no século XVI, através da centralização política e das inovações da tecnologia marítima, o movimento expansionista europeu garantiu a Portugal e Espanha a primazia no processo de colonização de outros territórios, somado à conquista comercial dos países asiáticos e africanos. Tal processo se estenderia por quatrocentos anos, modificando essencialmente a face do mundo e de suas civilizações.

O primeiro contato entre os povos consistiu em um deslumbramento provindo do "luxo" dos portugueses, manifestando um grande choque cultural, em que "o desnível do desenvolvimento de ambos os mundos explica a relativa facilidade com que sucumbiram as civilizações nativas" (Eduardo Galeano, 1979, p. 13), fazendo com que conferissem, aos invasores, atribuições correlatas a forças mágicas.

Por meio das "descobertas" de novas terras a identidade dos povos nativos foi destruída, fosse de maneira direta, violentamente, ou indireta, através da desculturalização. O processo se dava por meio do desaprendizado de valores naturais, social e culturalmente construídos, na inserção de novas e "melhores" ideias. Assim, em relação ao Brasil, os nativos foram obrigados a abandonar seus traços indígenas, ao mesmo tempo em que não se tornavam europeus.

O vácuo identitário foi formado por uma desapropriação de um conjunto cultural, que envolveu não apenas a religião e os costumes, mas também registros históricos que surgissem de uma "Condição Colonial" dos povos enquanto autônomos.

A "Condição Colonial" é o termo utilizado por Alfredo Bosi (2006) para constatar que nossa literatura, em sua origem, não poderia ser formulada em termos de Europa, pois a mesma deveria ser abordada não pela visão dos portugueses, mas a partir de nossa condição enquanto colônia.

As primeiras tendências literárias brasileiras, didaticamente ensinadas, consistem em registros ilegítimos, em uma perspectiva histórica e cultural, ao ponto que devemos

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

considerar que, mesmo que registradas em território nacional, foram escritas por portugueses, para portugueses, com o intuito de apropriação de nossas terras, através da visão de povos dominantes sobre, o que se tornariam posteriormente, os dominados.

O chamado "quinhentismo" corresponde ao período literário considerado inaugural, que abrange as manifestações literárias produzidas no Brasil durante o século XVI, composto pelas chamadas "literatura de informação" (representada, principalmente pela "Carta de Pero Vaz de Caminha") e "literatura catequética" (escrita pelos jesuítas, sendo de cunho religioso e pedagógico).

Esse período retratou o momento de invasão e domesticação da sociedade nativa que aqui se encontrava, pela mediação dos colonos, como podemos ver nesse trecho da "Carta de Pero Vaz de Caminha" (1500):

[...] A feição deles é serem pardos, um tanto avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. Nem fazem mais caso de encobrir ou deixa de encobrir suas vergonhas do que de mostrar a cara. Acerca disso são de grande inocência. Ambos traziam o beijo de baixo furado e metido nele um osso verdadeiro, de comprimento de uma mão travessa, e da grossura de um fuso de algodão, agudo na ponta como um furador. Metem-nos pela parte de dentro do beijo; e a parte que lhes fica entre o beijo e os dentes é feita a modo de roque de xadrez. E trazem-no ali encaixado de sorte que não os magoa, nem lhes põe estorvo no falar, nem no comer e beber. (CAMINHA, 1500 *apud* GALLIMARD, 2000, p. 92)

A descrição dos nativos é formulada por meio de termos inferiorizadores, em momentos, a tratá-los como seres de total despreensão para com si próprios, assemelhando-os à animais selvagens, sem qualquer conduta moral.

A "Carta de Pero Vaz de Caminha" com certeza foi, a priori, o primeiro marco de imposição dos valores dos colonos, ao estabelecer o preconceito perante as tradições e costumes nativos, com o intuito de objetificar os povos aqui encontrados, facilitando a subjugação.

Esses conjuntos de obras literárias, de caráter documental e religioso, correspondiam ao movimento parecido ao classicismo português e possuía ideias relacionadas ao Renascimento, que vivia o seu auge na Europa. Como esses textos consistiam em documentos sobre o processo de instauração do domínio dos portugueses sobre o povo invadido, compondo ora uma literatura meramente descritiva, sem qualquer

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

valor literário ou estético (enquanto meros testemunhos de viajantes), ora uma manifestação de doutrinação catequética (através de sermões e imposições linguísticas), não podemos considerar a autenticidade dos mesmos enquanto representação histórica de nossa nação, tendo em vista a intencionalidade com que foram escritos e a unilateralidade do conteúdo.

Durante um século de miscigenação, surge então o chamado Seiscentismo (mais conhecido como Barroco), um estilo artístico que floresceu entre o final do século XVI e meados do século XVIII, através da contraposição entre protestantismo e catolicismo, inicialmente na Itália, difundindo-se em seguida pelos países católicos da Europa e da América. Com a instauração do catolicismo no Brasil, foram vários os autores a escrever nesse período, no qual se destacaram Gregório de Matos e Manuel Botelho de Oliveira.

Essa tendência literária no Brasil é descrita, justamente, por Alfredo Bosi (2006), como "ecos do Barroco", considerando que é apenas um reflexo estético europeu e que não há inovação ou qualquer adaptação originalmente nacional, não distinguindo e não podendo reconhecer o "Barroco brasileiro". O mesmo acontece, subsequentemente, com o Arcadismo, em que para que haja uma compreensão do arcadismo brasileiro, precisamos, primeiramente, entender o português.

É devido à "europeização" da literatura que justificaremos aqui o termo "pseudobrasileira", enquanto essa corresponderá ao que consiste em uma dissimulação de suas características nacionais por meio da inserção cultural estrangeira, determinando um conjunto de obras e ideais terceirizados, mediados por uma nação outra.

Esse processo se estende ao longo dos séculos até o Romantismo, sendo ele um movimento artístico, político e filosófico surgido nas últimas décadas do século XVIII na Europa, durando por grande parte do século XIX. O movimento foi promovido pelo interesse burguês, o qual possuiu êxito ao derrubar o absolutismo, cedendo lugar ao liberalismo (doutrina fundamentada na crença no individual), momento de grande relevância para a literatura, em que, segundo Antonio Candido (2002), o herói cartesiano (provindo da epopéia enquanto ser pronto e acabado) é substituído pelo herói fragmentado, evoluindo ao ser problemático e individual, que busca sua autonomia enquanto único.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

É apenas no Romantismo que haverá o surgimento de traços genuinamente brasileiros na literatura, com a construção da figura do "herói nacional", valorizando as origens da nação: a figura indígena.

Metodologia

A investigação de forma mais minuciosa sobre as obras condizentes ao período que evidencia o estrangeirismo implantado no Brasil, capacita a contextualização das mesmas, permitindo, conseqüentemente, uma relação entre seus aspectos textuais, através de um ponto de convergência comum entre elas, no qual buscaremos o resultado desse processo e a repercussão social até a atualidade.

Para isto, analisaremos aqui duas composições poéticas concebidas a partir dos "ecos do Barroco" no Brasil, uma de Gregório de Matos, a outra de Manoel Botelho de Oliveira. Cabe-nos aqui evidenciar que a escolha se deu não apenas pela contemporaneidade dos autores, mas pela aproximação de ambos, tanto em suas carreiras e idealizações, quanto na nacionalidade, considerando essa última, intrinsecamente, responsável por elencar seus posicionamentos.

Gregório de Matos Guerra foi um advogado e poeta do Brasil Colônia, nascido em Salvador, filho de pai português e mãe brasileira, estudou na Universidade de Coimbra e, ao longo de sua vida, foi alcunhado de Boca do Inferno ou Boca de Brasa por conta de sua literatura satírica.

"Caramuru" (Diogo Álvares Correia, náufrago português que passou a vida entre os índios, cujo nome tupi significa "moréia", dado seus aspectos físicos) é uma simbologia utilizada por Gregório para se direcionar ao povo nascido no Brasil, à mestiçagem brasileira, considerando-os seres bastardos, satirizando os que se pensam fidalgos por possuir sangue dos colonizadores e utilizando para isso a inferiorização dos índios. Como podemos ver em seu poema "Aos Caramurus da Bahia":

Um calção de pindoba à meia zorra
Camisa de urucu, mantéu de arara,
Em lugar de cotó arco e taquara
Penacho de guarás em vez de gorra.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Furado o beijo, e sem temor que morra
O pai, que lho envasou cuma titara
Porém a Mãe a pedra lhe aplicara
Por reprimir-lhe o sangue que não corra.

Alarve sem razão, bruto sem fé,
Sem mais leis que a do gosto, quando erra
De Paiaíá tornou-se em abaité.

Não sei onde acabou, ou em que guerra:
Só sei que deste Adão de Massapé
Procedem os fidalgos desta terra. (MATOS, 1998, p. 4)

No soneto é nítida a ideia de contaminação do sangue de indivíduos, frutos da miscigenação, por parte dos índios, em que "[...] O pai, que lho envasou cuma titara [...]", diz respeito a um português que provavelmente teria estuprado uma índia, como comumente acontecia. A comprovação da impureza é disposta logo em seguida quando "[...] Porém a Mãe a pedra lhe aplicara [...] Por reprimir-lhe o sangue que não corra [...]", demonstraria o fardo da genética indígena.

Em diversas obras, o autor, ironicamente, utiliza termos indígenas na composição, entretanto, escreve partindo de uma estética européia, de modo a reforçar sua crítica.

Partindo para Manuel Botelho de Oliveira, é impossível não o correlacionarmos à Gregório de Matos, tendo em vista tanto sua nacionalidade, enquanto filho de português, quanto seu nascimento em Salvador, sua profissão como advogado e poeta barroco, seus estudos em Coimbra, entre outros aspectos que os aproximam, além da contemporaneidade e convivência.

Mesmo possuindo obras poéticas únicas, é então que encontramos o ponto comum entre os autores, ao nos voltarmos ao nosso intuito, no poema "A Morte do Padre Vieira", elaborado com o pretexto de homenagear o missionário. Assim como Gregório, mesmo não sendo o tema propriamente dito do soneto, devemos destacar aqui o seguinte trecho:

[...]Nas sacras Escrituras embebido,
Qual Agostinho, fostes celebrado;
Ele de África assombro venerado,
Vós da Europa portento esclarecido." (OLIVEIRA, 2005, p. 11)

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Ao analisarmos esse fragmento é possível constatar que o poeta, ao homenagear o Padre Vieira, faz uma comparação entre ele e Santo Agostinho, na qual se assemelham na fonte de seus conhecimentos em "[...] Nas sacras Escrituras embebido [...]", mas se diferem em suas origens, um sendo "[...] da Europa portento esclarecido" e o outro "[...] de África assombro venerado [...]".

Nessa comparação é possível enxergarmos a distinção de raças estabelecida pelo autor, tal como sua concepção sobre os povos dominados, tratando agora dos escravos.

Portanto, é possível nos depararmos com um processo para além de cultural, psicológico, no qual desde a literatura quinhentista, utilizada para a inferiorização dos povos, uma ideologia foi se formando sobre a relação hegemônica entre colônia e colonizadores, concretizada no Barroco "pseudobrasileiro" com a confecção de obras literárias por indivíduos nascidos aqui, mas com "sangue europeu", o qual, ilusoriamente, os munia de superioridade.

Resultados e discussão

Essa ideologia logo se transformaria em um sentimento concreto e muito comum, característico do povo brasileiro, não mais nobres, de "puro de sangue", mas filhos das mães e pais de diversas nações.

Temos aqui, como resultado do preconceito por outras raças, o chamado "Complexo de vira-lata" (também é referido como vira-latismo ou viralatismo), termo criado por Nelson Rodrigues (1993) que se referia ao trauma sofrido pelos brasileiros em 1950, quando a Seleção Brasileira foi derrotada pela Seleção Uruguaia na final da Copa do Mundo em pleno Maracanã. A sensação da perda de algo tão importante para um povo estrangeiro em plena terra natal foi chocante para os brasileiros, em que os mesmos, segundo o autor, só teriam se recuperado do trauma (ao menos no campo futebolístico) em 1958, quando a Seleção ganhou a Copa do Mundo pela primeira vez.

Para Nelson Rodrigues (1993, p. 51), o fenômeno não se limitava somente ao campo futebolístico: "Por "complexo de vira-lata" entendo eu a inferioridade em que o

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

brasileiro se coloca, voluntariamente, em face do resto do mundo. O brasileiro é um narciso às avessas, que cospe na própria imagem".

A ideia de que o povo brasileiro é "degenerado" não é nova, como vimos, no campo da literatura, esse fenômeno foi fundado por portugueses, mas foi mantido pelos próprios brasileiros, resultado do vácuo identitário descrito anteriormente e do sucesso de nossa desculturalização.

O sentimento não é preservado apenas pela massa, mas alimentado por obras, documentos e figuras de renome, como, por exemplo, dado o fato da primeira Constituição (1824) elaborada por Dom Pedro ter exercido uma exclusão total dos negros em seus direitos, estabelecendo o preconceito legitimamente.

Até mesmo autores consagrados como Monteiro Lobato, em "Literatura do Minarete" (1959), pratica a distinção de raças, quando escreve que:

[...] O Brasil, filho de pais inferiores – destituídos desses caracteres fortíssimos que imprimem - dando como resultado um tipo imprestável, incapaz de continuar a se desenvolver sem o concurso vivificador do sangue de alguma raça original. (LOBATO, 1959, p. 100)

O fenômeno possui diversos registros literários, sendo até hoje propagado por autores modernos como Oliveira Lima (1984), em que o mesmo, baseado no pensamento comtista e partindo de um pressuposto platônico de "cidade ideal", se refere à raça branca enquanto superior, sendo a amarela ainda utilitária e a negra totalmente inútil.

Quando mais nos aprofundarmos em análises textuais, mais encontraremos uma tentativa de catarse do sentimento de inferioridade do brasileiro, existindo uma ampla gama de exteriorização dessa falta de auto-estima e de valorização de uma identidade nacional.

Considerações finais

Todavia, o conhecimento sobre tais registros não deve reprimir, mas sim conscientizar das raízes desse "vira-latismo", de que não foi fundado por nós, mas para nos controlar, nos submeter a outras nações que nos desapropriaram violentamente e de forma dissentida.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

A informação presente nos textos deve buscar na nossa capacidade crítica e reflexiva uma alternativa de mudança, de retorno ao "sujeito fragmentado", detentor de suas próprias ideias, opiniões e autor de suas próprias ações.

Tivemos nossa identidade furtada, desmembrada, mas não cabe a nós a aceitação dessa condição enquanto povo colonizado, mas uma construção, que parta de cada um em seu papel social, de uma nova identidade, que aceita a nossa raça enquanto fruto da miscigenação de várias e compreende as qualidades dela por meio da empatia pela diversidade.

O pensamento coletivo implantado faz com que fenômenos perdurem séculos, mas um pensamento coletivo estruturado e fundamentado na elevação da sociedade pode acabar com os resquícios de qualquer imposição.

Por fim, as raízes do "complexo de vira-lata" existem na literatura "pseudobrasileira" comprovadamente, mas podem ser removidas em um futuro próspero por um povo que há muito tempo tornou-se independente e se munuiu de autonomia.

Referências

BOSI, Alfredo. História Concisa da Literatura Brasileira. 43ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. Ciência e Cultura. São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, 1972.

CANDIDO, Antonio. O Romantismo no Brasil. São Paulo: Humanitas/FFLCH, 2002.

CANDIDO, Antonio. Literatura e Sociedade: estudos de teoria e história literária. São Paulo: Nacional, 2006.

FARIA, Daniel Luporini de. Resenha do Livro: *Literatura e Sociedade*, de Antonio Candido, em: Rio de Janeiro: Publifolha, 2000. Travessias. 15ª ed. Cascavel, v. 6, n. 2, p. 485-489, 2012.

FAUSTO, Boris. História do Brasil. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fundação do Desenvolvimento da Educação, 1995.

FRAZÃO, Dilva. Biografia de Gregório de Matos. E-biografia. 2017. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/gregorio_matos/>. Acesso em: 17 set. 2018.

GALEANO, Eduardo. As Veias Abertas da América Latina: tradução de Galeano de Freitas. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.

GALLIMARD, Antoine. Guia Brasil Renault. Rio de Janeiro: Empresa das artes, 2000.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

GONZAGA, Sergius. Manual de Literatura Brasileira. 12ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1995.

LIMA, Oliveira. Aspectos da Literatura Colonial Brasileira. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1984.

LOBATO, Monteiro. A todo transe in "Literatura do Minarete". São Paulo: Brasiliense, 1959.

MATOS, Gregório de. Seleção de Obras Poéticas, 1998. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000119.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2018.

MOREIRA, Marcello. Caramurus da Bahia: a tópica natio e procedimentos descritivos na composição de retratos satíricos do corpus poético atribuído a Gregório de Matos e Guerra, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/contexto/article/viewFile/6501/4751>>. Acesso em: 17 set. 2018.

OLIVEIRA, Manuel Botelho de. Música do Parnaso. Organização e estudo crítico Ivan Teixeira. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005.

RODRIGUES, Nelson. À sombra das chuteiras imortais. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

PEIXOTO, Dinah Terra. Caderno de Teoria da Literatura. Rio de Janeiro: Niterói, 1988.

SANTOS, LAO. O percurso da indianidade na literatura brasileira: matizes da figuração [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

THE ROOTS OF THE "MUTT COMPLEX" IN THE PSEUDO-BRAZILIAN LITERATURE

Abstract: The "Mutt Complex" of the Brazilian people is something as well known as practiced culturally by ordinary citizens, being the expression created by Nelson Rodrigues not long ago. The feeling and lack of self-esteem are not for personal pretexts, but are morally established as remnants of socially constructed historical concepts. Even though the nomenclature is recent, the roots of this "backward narcissism" are seen remotely in the precepts of Brazil Colony and in its hegemonic relationship between dominating and dominated nations. In order to prove the established statements, we will seek to critically evaluate the literary influence in the construction and sustainability of this concept, having as main object of analysis the Brazilian pseudoliterature, established in colonial times and maintained as authentic even in contemporary times. Our studies will be supported mainly by the reflection of Alfredo Bosi in "The Concise History of Brazilian Literature", starting

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

from the so-called "Colonial Condition", inserting itself in the first literary manifestations produced in national territory and culminating in the current view of inferiority before the other so-called dominant nations. The purpose and depth of this analysis are not only representative of the objects of study but must be seen from a broad psychological content of deconstruction of foreign concepts and of national valuation by the miscegenation that forms our culture and heredity, so that we leave aside the prejudices created by us, about us, and only for us.

Keywords: Colonialism. Mutt Complex. Brazilian literature.

CULTURA AFRICANA NO CONTEXTO ESCOLAR: A INCLUSÃO POR MEIO DA LITERATURA

Fernanda Garcia Cassiano⁷²

Resumo: O trabalho problematiza o ensino da literatura africana nos colégios e tem como objetivo analisar de que maneira a inserção dessa literatura, no ensino, pode diminuir o preconceito e valores estigmatizados pela sociedade. O estudo pauta-se na análise de autores que argumentam sobre a importância da questão racial trabalhada em sala, como Rolon (2011), Macedo (2012), Matsumoto (2012) e Fleuri (2001), que faz a seguinte afirmação: “O aluno que tem suas tradições culturais próprias reconhecidas e valorizadas no âmbito do processo de ensino encontra possibilidades de inserção mais ágil no cotidiano escolar.” (2001, p. 30) Para tal confirmação, em 2016, foi aplicado um questionário simples, com cinco questões objetivas, em duas turmas de sextos anos de colégios Estaduais do norte do Paraná. Em um deles, a cultura africana foi tratada previamente com os alunos durante dez aulas de Língua Portuguesa, buscando, por meio da literatura, aproximar os alunos à cultura afrodescendente, enquanto no outro colégio os alunos basearam suas respostas somente em seus conhecimentos prévios. Buscamos, dessa maneira, comparar os resultados da pesquisa quantitativa e analisá-los, comparando-os de modo qualitativo. Identificamos que existe uma grande precariedade no ensino normal, de modo que o contato com a literatura africana, que proporcionamos e instigamos em uma das turmas, fez com que a maioria dos alunos respondessem as questões de forma mais coerente, enquanto a outra turma permaneceu, em sua maioria, com respostas inexatas e guiadas pelo senso comum, carregadas de estigmas e preconceitos culturais.

Palavras-chave: Ensino. Literatura africana. Cultura africana.

Atualmente, ainda vivemos a realidade de uma sociedade cercada do preconceito racial, sobretudo em relação à etnia negra. Tal preconceito decorre, principalmente, pela falta de conhecimento da cultura africana, apesar desse conteúdo ter sido impulsionado pela Lei 10.639, promulgada no dia 9 de janeiro de 2003, que tornou obrigatória a presença da literatura africana em todas as instituições de ensino.

É clara a importância de introduzir essa cultura nos colégios, para que, por meio de uma nova realidade apresentada, a nova geração crie mais conhecimento a respeito do assunto. Desse modo, tem sido investigada, com base nos estudos de Rolon (2011),

⁷² Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá – Brasil, fernandagarcia.c@hotmail

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Fleuri (2001) e Macedo e Matsumoto (2012), a influência que a literatura pode ter na formação dos discentes, sobretudo considerando que a cultura brasileira está estritamente ligada à cultura africana. A literatura africana, portanto, deveria ser tratada com o mesmo valor de outras produções literárias.

Assim, o presente trabalho busca, além de apresentar a teoria, comprovar a falta de preparo e conhecimento dos alunos a respeito do tema que deveria estar sendo trabalhado em sala de aula constantemente e que, apesar de ser obrigatório, não faz parte dos planos de aula das escolas.

Partindo desse pressuposto, este trabalho levanta a seguinte questão: por que é importante inserir a literatura africana no plano de ensino dos colégios? Com base nesse questionamento, parte-se da hipótese de que trabalhar a cultura africana nos colégios, a partir da literatura, traz maior aceitação das crianças sobre o tema.

O interesse por essa temática justifica-se pelo fato de ainda ser um conteúdo pouco tratado em sala de aula, apesar de a maioria dos alunos possuírem alguma descendência africana. Tendo em vista que a população brasileira é miscigenada e que a cultura africana é alvo de muita discriminação, esperamos que, com a inserção da cultura africana nos colégios e com a apresentação, aos alunos, de uma nova realidade que se assemelha com a deles, possa-se descobrir se o conhecimento do assunto pouco tratado e despadronizado contribui com a desmistificação de ideias preconceituosas sobre a cultura africana. Essa é, portanto, uma pesquisa que trará contribuição acadêmica, no sentido de explorar mais uma função da literatura, e social, já que prevê uma intervenção nas formas de conceber as ideologias que perpassam as relações sociais em relação aos negros.

O principal objetivo é analisar de que maneira a inserção da literatura africana nos colégios diminui o preconceito e valores estigmatizados pela sociedade, além de conhecer como as crianças respondem ao contato com a literatura africana e analisar de que modo a “culturalização” pode influenciar na formação de ideias dos indivíduos na sociedade. Para isso, a metodologia utilizada é de caráter qualitativo e quantitativo, pois, além de possuir uma perspectiva interpretativa, trabalha com a análise de dados coletados em uma aplicação de um questionário.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

A pesquisa foi aplicada aos alunos dos sextos anos de dois colégios Estaduais do norte do Paraná. Em um dos colégios, antecedendo a aplicação do questionário, foi trabalhada, durante dez aulas, a cultura africana, com os alunos, por meio do material didático, distribuído pelo governo, “Princesas Africanas”, uma coletânea de contos escritos por diversos autores e com a edição de Ana Claudia Maia. No outro colégio, foi apenas aplicado o questionário. Busca-se, assim, constatar se há ou não discrepância entre as respostas dos alunos.

A análise é pautada em uma constatação sobre o fato do trabalho com a cultura africana nos colégios ser capaz de desmistificar ideias preconceituosas que os alunos possuem a respeito da cultura afrodescendente. Espera-se provar que a literatura pode influenciar efetivamente na formação das crianças, de modo que contribui para inclusão de todos.

Fundamentação teórica

Há um número considerável de pesquisadores que se interessam pelo tema tratado e que buscam, sobretudo, provar a influência da literatura africana nas salas de aula. Desse modo, encontram-se muitos resultados comuns em relação à relevância da literatura, porém, ainda é um assunto muito pouco tratado em prática nas salas de aula.

Segundo Rolon (2011), o mercado editorial brasileiro, mesmo ciente da importância da lei para estimular crianças e jovens a conhecer a matriz africana de nossa cultura, possui um número muito restrito de publicações voltadas à obra ficcional de autores africanos de língua portuguesa. Isso traz um grande prejuízo ao ensino, de modo que Rolon (2011) nos mostra que a literatura deveria ser utilizada como instrumento de conhecimento e autoconhecimento, trazendo tolerância e autonomia ao indivíduo, portanto o trabalho com essa arte deveria ser mais promovido nas escolas, sobretudo quando evidenciam a temática em questão, tão carente de abordagem escolar.

Nesse contexto, ao promover o contato com autores africanos de expressão portuguesa, a escola irá mediar e estabelecer os diálogos entre a literatura brasileira e outras literaturas, outras culturas, promovendo a quebra de

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

preconceitos e paradigmas. Na leitura desses autores, tem-se então uma literatura que transcende fronteiras geográficas e linguísticas. (ROLON, 2011, p.133)

É importante tratar de temas culturais nas escolas, principalmente, porque esse ambiente é culturalmente miscigenado. Há pessoas com pensamentos diferentes, idades diferentes, religiões diferentes e, como já era de se esperar, etnias diferentes. Desse modo, todas elas precisam ser valorizadas, para que todas as crianças consigam se sentir representadas. As diferenças precisam ser exploradas para que sirvam como motivo de inclusão, Fleuri (2003) afirma que

O aluno que tem suas tradições culturais próprias reconhecidas e valorizadas no âmbito do processo de ensino encontra possibilidades de inserção mais ágil no cotidiano escolar. Nesse sentido, a elaboração de um programa curricular que valoriza as contribuições de várias culturas de forma explícita dinamiza e potencializa o conhecimento numa perspectiva multicultural, intercultural. (FLEURI, 2003, p. 30)

A identidade cultural nos inclui em alguma cultura, nos faz pertencer a ela, de modo que, se todos fôssemos vistos com o mesmo valor, existiria mais tolerância e menos preconceito racial. É, então, necessário trabalhar a cultura africana nos colégios para a construção de uma identidade afro brasileira, levando em conta que muitos alunos possuem descendência africana e que o Brasil é um país com diversas culturas, formado por muitas etnias.

Falta, portanto, nos colégios, muito diálogo e debates entre grupos, para que os alunos possam entender mais sobre outras culturas e sobre suas próprias. Entretanto, não é simples introduzir a cultura africana nos colégios por meio da literatura, principalmente, porque a população negra do Brasil sempre foi resumida aos escravos. Desse modo, nunca se soube, ao certo, a respeito de toda a abrangência da cultura negra, que vai além de uma cultura escravocrata, de exportação e de vendas, como reiteram Macedo e Matsumoto (2012)

A cultura que os negros tinham antes de serem escravizados, a que eles fizeram dentro das senzalas e quilombos, sempre foi ignorada. O que se sabia da cultura negra? O que a escola ensinou sobre a cultura negra? Nada além de terem sido escravos. (MACEDO e MATSUMOTO, 2012, p.41)

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Os autores também afirmam que, apesar disso tudo, os negros nunca desistiram de ser aceitos socialmente e os avanços acontecem de forma lenta e gradual. A lei que garante o ensino da cultura negra é um passo para a igualdade racial, porém vemos que não é tão simples as leis saírem do papel e serem aplicadas na prática.

O ensino da literatura africana nas escolas como contempla a lei, valorizará o negro brasileiro e sua cultura, mostrando a luta de resistência deste povo, mostrando que os negros aqui trazidos em momento algum se conformaram com a vida que levavam e por isso lutaram por liberdade. (MACEDO e MATSUMOTO, 2012, p.42)

Precisamos fugir de valores estigmatizados pela sociedade para mostrar aos alunos que a cultura africana também pode ser rica e valiosa como qualquer outra cultura. É necessário que, a partir do estudo da literatura africana, a escola consiga isso, mostrando que o papel do negro na história não é o de vilão e que muito da nossa cultura atual é de origem africana. Estudar literatura africana é passar a ver negros como protagonistas de suas próprias histórias. Seguindo esse pressuposto, os autores ainda acrescentam que

Acredita-se que através do ensino da literatura Africana nas escolas, teremos a valorização do negro brasileiro e de sua cultura, pois terá o conhecimento de sua origem, de sua história, e com isso talvez, poderá se aplacar o preconceito racial contra a pessoa negra nas escolas e na sociedade em geral. Se quisermos ser respeitados, é necessário que nos conheçamos e saibamos de onde se deu a nossa origem. Conhecer a própria cultura nos ajuda a conhecer e a respeitar as diferenças existentes e a valorizar o outro (MACEDO e MATSUMOTO, 2012, p.44)

Todos os anos de escravidão, no Brasil, ainda estão enraizados no inconsciente da população, tanto que, na maioria das pesquisas sociais realizadas no Brasil, os negros ocupam lugares inferiores na camada social. Quem fala mais sobre isso é Gorender (2000), em seu livro *o Brasil em preto & branco*

Não há dúvida de que o quadro da desigualdade socioeconômica atual reproduz, em termos ampliados e contemporâneos, a desigualdade característica da sociedade escravocrata. A sociedade capitalista herdou, por assim dizer, o DNA da escravidão e não logrou se desvencilhar dessa herança. Os negros deixaram de ser escravos, porém assumiram, em grande parte, a condição de pobres e de indigentes. A eles se juntou uma parcela da população branca para compor a base da nossa pirâmide social. (GORONDER, 2000, p. 88).

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Com o ensino da Literatura Africana nos colégios, é possível acreditar que podemos mudar o preconceito enraizado, de modo que o ensino fará parte da formação de crianças e de adolescentes. Podemos, dessa maneira, ter a valorização do negro e de sua cultura, o que ajudaria também o negro a se autoconhecer, de modo que é necessário que cada um de nós saibamos a nossa origem e o nosso valor. Se as outras literaturas são valorizadas, como a portuguesa, a inglesa e a espanhola, por que não trabalhar a literatura africana com o mesmo empenho?

A falta desse conteúdo trabalhado em sala de aula se dá por diversas maneiras, entre elas a falta de material didático, porém a má formação do educador também é um percalço, pois o mesmo acaba, sem perceber, disseminando questões preconceituosas e não dando o devido valor ao tema, apesar de ser um conteúdo essencial para a formação dos alunos. Por isso, diferentemente das outras pesquisas teóricas que deixam bem clara a importância da literatura africana, buscamos comprovar como os alunos não conhecem a própria cultura e, além disso, elucidar que o trabalho com essa temática em sala, mesmo que em menor escala de tempo, devido à carga horária dos colégios, pode fazer alguma diferença significativa no conhecimento desses alunos.

Resultados

Como já esperado, a inserção da literatura africana nos colégios realmente diminuiu o preconceito e os valores estigmatizados pela sociedade, de modo que, na turma em que foi trabalhada previamente a literatura, os alunos se mostraram completamente interessados no assunto. Identificamos, portanto, que a lei de inclusão é realmente falha, pois, apesar de as escolas promoverem semanas culturais e inter-raciais, os alunos conhecem muito pouco dessa cultura, pois o enfoque literário está voltado para o português, o espanhol, o inglês etc., excluindo a realidade e descendência africana de mais de 50% dos alunos. Em relação ao questionário, pudemos notar que os alunos do colégio, com os quais não foi trabalhada previamente a literatura africana (turma 1), possuem certos tipos de preconceitos causados pela falta de conhecimento, diferentemente dos alunos que receberam aulas sobre a literatura africana (turma 2).

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Com a primeira questão (ao falar no continente africano em sua totalidade, a primeira relação que você faz a esse continente está ligada a aspectos negativos? Como a fome, a miséria, a doenças e outras coisas), chegamos à conclusão de que os alunos da turma 1 possuem uma ideia de África miserável, pois 62% dos alunos responderam que a África é somente um continente muito pobre e com muita miséria, em contrapartida, na turma 2, 95% dos alunos responderam que na África há muita pobreza, mas também há muita riqueza, como por exemplo na África do Sul. Dessa forma, constatamos que os ensinamentos prévios dados a esses alunos são muito estigmatizados e não são o suficiente para que os alunos entendam a real construção do continente africano, isso gera uma ideia preconceituosa de que a África estaria sempre relacionada a aspectos negativos, corroborando com a ideia de que, apesar de ser um continente tão grande e miscigenado, possui uma cultura inferior.

Desse modo, os estudantes também carregam consigo a ideia de que tudo que vem da África é ruim, como fome e doenças, o que dificulta ainda mais a ideia de que um descendente africano pode ter o mesmo valor que outros descendentes. Esses valores e ideias errôneas sobre a África precisam ser desmistificados a partir de um trabalho contínuo em sala de aula.

Outra grande problematização sobre o continente africano que foi feita e questionada aos alunos está relacionada à cor negra (toda a população, do continente africano, é negra?), pois, com a mistura de culturas e etnias, passaram a existir várias outras cores como pardo, mulato, caboclo e mestiço. Assim, sabemos que também existe miscigenação na África e que há uma grande quantidade da população africana que é branca e foge do “padrão africano” esperado pelos alunos. Mais uma vez, torna-se importante quebrar padrões pré-estabelecidos, o que é possível, por exemplo, a partir do trabalho com o conto, enviado pelo governo, da coletânea de contos “Princesas Africanas”, em que a princesa protagonista era africana e branca. Essa resposta contou com 100% dos alunos da turma 1 afirmando que na África existem apenas negros, em oposição a 100% dos alunos da turma 2, que afirmaram que a população da África é miscigenada.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

A próxima questão trabalha com as religiões originalmente africanas, de modo que todas as religiões e crenças do Brasil possuem alguma descendência. Pedimos, então, para que os alunos classificassem as palavras “axé” e “umbanda” (classifique as palavras “axé” e “umbanda”), e percebemos que, na turma 1, as respostas foram mistas. Compreendemos que os alunos se sentem confusos ao tratar desses temas: 20% dos alunos responderam que não sabiam sobre o que se tratava, 25% que é uma religião ou culto de outra cultura e 55% dos alunos responderam que é algum tipo de macumba ou coisa ruim. A oposição é grande em relação à outra turma que trabalhou um texto literário da coletânea “Princesas Africanas”, cuja princesa era umbandista, 100% da turma 2 respondeu que é uma religião ou culto de outra cultura.

Ainda em relação a nossa cultura, a próxima pergunta se tratou da invenção da capoeira como luta africana utilizada pelos escravos como método de defesa e que, com o passar do tempo, tornou-se uma dança cultural muito comum aos brasileiros. 75% dos alunos da turma 1 responderam que era uma dança e 25% dos alunos responderam que era um jogo, enquanto 92% da turma 2 respondeu que era uma luta.

A última questão, que, para nós, foi a mais significativa, trata da inclusão dos alunos em sala de aula. Foi questionado aos alunos se eles se sentiam representados em relação às culturas trabalhadas em sala (você se sente representado em relação às diferentes culturas trabalhadas em sala de aula?) e a resposta se dividiu, pois 57% da turma 1 alegou não se sentir representado, enquanto 61% da turma 2 alegou se sentir representado.

Surge, para nós, o seguinte questionamento: como trabalhar, em sala, questões para que todos os alunos consigam se sentir representados e bem aceitos em seu espaço escolar? A resposta se decorre durante toda a pesquisa, na qual foi comprovada a miscigenação de culturas existentes em nosso país, o que nos deixa claro que a única forma de representar todos os alunos é trabalhando com todas as culturas, sem distinções e sem discriminações.

Considerações finais

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Conclui-se, portanto, que a pesquisa foi significativa e eficaz, de modo que conseguiu, realmente, analisar se a inserção da literatura africana nos colégios diminui o preconceito e valores estigmatizados pela sociedade. O preconceito tem como base fundadora a ignorância; a partir do momento em que algum assunto se torna conhecido para os alunos, seus pensamentos, ideias e valores podem mudar completamente. Constatamos, por exemplo, que a maioria dos alunos da turma 2, aquela que recebeu 10 aulas de literatura africana, se mostraram mais interessados e pensantes, diferentemente da turma 1, que, em sua maioria, respondeu ao questionário de acordo com pensamentos utilizados no senso comum, sem base exploratória. É, portanto, muito importante inserir esses temas de aceitação e igualdade nas das escolas, pois é nela que os jovens, em plena formação, estão inseridos.

Cabe ao governo enviar bons materiais e às instituições de ensino formar bons educadores, mas também cabe a dedicação dos educadores atuais de inserirem esse tipo de literatura e valorizá-la tanto quanto as outras, pois é a partir do ensino que formamos pessoas mais críticas. Viabilizando questões como auto aceitação e fazendo com que todos os alunos se sintam representados dentro do meio escolar. Excluir a nossa descendência e enxergar africanos unicamente como escravos é regredir ainda mais na luta social pela igualdade.

Referências

CONSTANTINO, Luciana. *Negros são apenas 33% na escola privada*. Publicidade. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18838.shtml>>. Acesso em: 22 nov. de 2016.

FLEURI, Reinaldo Matias. *Desafios à educação intercultural no Brasil*. In: FLEURI, Reinaldo Matias. (Org.). *Inter cultura: estudos emergentes*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001. p. 129-150.

GORENDER, Jacob. *Brasil em preto & branco: o passado escravista que não passou*. São Paulo: SENAC, 2000.

MACEDO e MATSUMOTO. *O Ensino da Literatura Africana na Educação Básica: Observações Iniciais*. Revista Interfaces, Vol. 3 N2, 2012.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

MAIA, Ana Claudia. *Princesas africanas*. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/igualdaderacial/images/downloads/projetos/princesas_africanas.pdf>. Acesso em: 22 nov. de 2016.

PRADO, Jason. *Leituras compartilhadas: Princesas Africanas*. São Paulo: Ediouro, 2009.

ROLON, Renata Beatriz. *O ensino das literaturas africanas de língua portuguesa no curriculum escolar brasileiro: algumas considerações*. Revista Ecos, Ed. N11, 2011.

SIQUARA, Carlos Andrei. ensino da cultura africana e afro-brasileira nas escolas ainda encontra resistência. Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/artigos/16122013/ensino-da-cultura-africana-e-afro-brasileira-nas-escolas-ainda-encontra-resistencias>>. Acesso em: 22 nov. de 2016.

AFRICAN CULTURE IN THE SCHOOL CONTEXT: INCLUSION THROUGH LITERATURE

Abstract: The work problematizes the teaching of African literature in schools with the objective of analyzing how the insertion of this literature in education can diminish the prejudice and values stigmatized by society, trying to find out if it is important to include African literature in the teaching plan of schools. For this confirmation, in 2016 we applied a simple questionnaire with five objective questions in two six-year classes of state schools in the north of Paraná. In one of them the African culture was previously treated with the students during ten classes of Portuguese Language, searching through the literature to approach the students the Afrodescendant culture, while in the other school, the students were based only on their previous knowledge. We thus seek to compare the results of quantitative research and to analyze them, comparing them qualitatively. We identified that there is a great precariousness in normal teaching, so that the contact with the African literature that we provided and instigated in one of the classes made the majority of the students answer the questions correctly, while the other group remained mostly with Inaccurate and guided by common sense, loaded with cultural stigmas and prejudices. This is, therefore, a research that will bring academic contribution, in the sense of exploring another function of literature, and social. Since it provides an intervention in the ways of conceiving the ideologies that perpass the social relations in relation to the blacks.

Keywords: Teaching. African literature. African culture.

DIALÉTICA ACERCA DA EQUIDADE DE GÊNERO E RESPEITO À DIVERSIDADE

Karianny Aparecida Gerotto Del Mouro⁷³

Joyce Coldebella⁷⁴

Alysson Mateus Rabelo Kiessow⁷⁵

Resumo: A busca pela construção de relações sociais mais respeitadas e justas, dentro de uma sociedade desigual, marcada por preconceitos e violências, constitui-se num trabalho diário, de todos e todas. A universidade é um espaço ímpar para a promoção de uma educação que potencialize o debate sobre a equidade de gênero e o respeito à diversidade, além de ser um local de construção do pensamento crítico. Este trabalho tem por objetivo descrever e analisar as ações do projeto de extensão “Dialética acerca da equidade de gênero e respeito à diversidade”. Trata-se de um estudo qualitativo, de caráter descritivo. Desde o início do projeto, em setembro de 2017, foram realizadas atividades com as seguintes temáticas: violência contra a mulher e a importância da criação de redes protetivas, violência doméstica contra a mulher e a efetivação da Lei Maria da Penha, sexo biológico, identidade de gênero e identidade afetivo sexual e violência contra pessoas LGBTI, machismo na universidade e violência sexual. Em todas os encontros houve a participação de alunos, servidores docentes e técnicos administrativos e pessoas externas à universidade, além de contar com profissionais capacitados para direcionar e mediar as conversas. No desenvolver das atividades percebe-se, pela expressão e contribuições dos participantes, que as falas foram produtivas, esclarecedoras, inquietantes e promotoras da reflexão sobre a crescente perda de respeito pelo ser humano presente na nossa sociedade. Trata-se de uma ação de intervenção que surgiu de demandas da própria comunidade interna e que tem se constituído como um espaço importante de reflexão.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Equidade. Diversidade.

Com o passar dos tempos a sociedade foi moldando-se em um aspecto tradicional, onde os que fogem dos padrões ditos normais são, muitas vezes, excluídos e afastados da sociedade, gerando assim conflitos e desigualdades. Diminuir desigualdades e promover relações de respeito torna-se fundamental nos dias atuais.

Pensando na integralização de todas e todos, montou-se um projeto de extensão na UFPR - Setor Palotina, chamado “Dialética acerca da equidade de gênero e respeito à diversidade”, que tem como objetivo realizar atividades visando a construção de relações

⁷³ Técnica Educacional em Libras/ UFPR, kariannygerotto@ufpr.br

⁷⁴ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas/ UFPR, joycecoldebella@ufpr.br

⁷⁵ Acadêmico do Curso Licenciatura em Ciências Exatas/UFPR, alysson.rabelo@ufpr.br

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

sociais mais respeitadas e justas, além de promover debates sobre feminismo, gênero, diversidade sexual e afetiva, violência e direitos humanos. Trabalhar tais temas, dentro de uma sociedade desigual, marcada por preconceitos e violências, constitui-se em um trabalho diário, afinal, (Art. 1) “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direito...” (ONU, 1948, s/p), independentemente de cor, raça, gênero ou sexualidade, e tal direito precisa ser respeitado. Assim, O objetivo deste texto é descrever e analisar as ações desenvolvidas dentro do projeto de extensão.

Fundamentação Teórica

Para Santos (2015), a sociedade é plural e deveria ser democrática, respeitando o princípio da liberdade, rompendo linhas ideológicas e históricas. Segundo Rousseau, "Como conhecer, pois, a origem da desigualdade entre os homens, a não ser começando por conhecer o próprio homem?" (1989, p. 40). O fato de existir desigualdade entre os homens é algo histórico, não são ações recentes que levam a refletir sobre o presente, mas sim, conceitos enraizados desde que se têm relatos sobre a formação social e cultural do homem.

Cabe ressaltar que ao longo da história, várias divergências foram sendo apresentadas, como por exemplo as identidades afetivo-sexuais que divergiam do padrão heterossexualidade eram consideradas como tendo anormalidades ou problemas mentais (JESUS, 2012). Mulheres não poderiam desempenhar funções designadas aos homens, mas deveriam ser submissas a eles (BOURDIEU, 1995).

Atualmente, compreende-se que “gênero” e “sexualidade” são construídos social, histórica e culturalmente pelo indivíduo (LOURO, 2014). Para Louro (1995), aprende-se a ser tudo, a ser do gênero feminino ou masculino, a ser heterossexuais, homossexual ou bissexual, a expressar desejos através de comportamentos. Isso acontece na família, na escola, cinema, televisão, internet, entre outros. São lugares que exercitam pedagogias culturais e interessam nesse momento, exercitam a pedagogia de gênero e sexualidade.

Segundo Scott (1995, p. 12), "O gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

primária de dar significado às relações de poder”. Para Louro (2014), às noções de gênero se constroem nas relações sociais e é no campo social, e não biológico, que as análises devem ser feitas, “[...] pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos” (LOURO, 2014, p. 26). Para a autora, falar de gênero não é falar de papéis masculinos e femininos, os quais seriam, basicamente, padrões sociais, que indicariam, impositivamente, formas de ser, agir e se relacionar, mas sim, entender o gênero como parte da *identidade* de cada indivíduo.

Dentre as inúmeras e complexas características que constituem a identidade do indivíduo está a *identidade de gênero*, compreendida como a forma pela qual os sujeitos vão se identificando como homens, mulheres, ambos ou com nenhum gênero (JESUS, 2012); e a *identidade afetivo-sexual*, o qual indica que nos relacionamos afetiva e sexualmente com outras pessoas (JESUS, 2012), e estas formas de relacionamento/expressão podem ser diversas. Heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade, pansexualidade e assexualidade são diferentes identidades afetivo-sexuais.

O ambiente educacional deve promover o conhecimento sobre a equidade de gênero e tem o dever promover a diversidade social. No entanto, para que isso aconteça é preciso que valores e relações sociais sejam revistos. Para Scott (1995), somente com a reestruturação política e educacional será possível fortalecer um novo conceito social. De acordo com Santos (2015, p.4), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

prescreve, em seu art. 3º, incisos III e IV, que o ensino deve ser ministrado com base nos seguintes princípios: [...] III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância [...] (BRASIL, 1996). Os conceitos de “pluralismo” e “respeito à liberdade”, apresentados pela LDB, devem ser interpretados de forma ampla e compreendidos como temas transversais, permitindo sua associação como pluralismo cultural, sexual, racial, linguístico, ideológico, político e com o respeito à liberdade e diversidade sexual, respectivamente.

A *equidade* é um dos princípios da justiça, a qual indica que todos temos direitos iguais. Igualdade e equidade são princípios fundamentais de justiça social, alcançados por meio de lutas (AZEVEDO, 2013). Isso revela que a sociedade está modificando-se e que conceitos antigos precisam ser revistos.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

A garantia do pluralismo cultural na nossa sociedade perpassa os processos de convivência social, sendo compreendido como diversidade no plano político, econômico, sexual, religioso, racial, dentre outros. O debate sobre a diversidade tem se intensificado e abarca várias discussões sobre os diversos aspectos da vida que, a priori, fazem parte da construção social e histórica dos comportamentos humanos, que se revelam através de gestos, práticas culturais, éticas, crenças, valores, gênero, sexualidade, saúde e educação (SANTOS, 2015, p. 2).

O ambiente educacional pode ser plural, capaz de produzir conhecimento, preencher lacunas existentes, criar novos conceitos e novas relações sociais. A universidade é um espaço educativo e propício para esse desenvolvimento.

Nesse sentido, apesar de a escola ainda ser um ambiente que explora temas tradicionais e chancela comportamentos heteronormativos, constituindo-se um dos instrumentos sociais da produção e reprodução do binarismo heterossexual, o Estado brasileiro, amparado pela Constituição Federal (1988) e pelos movimentos sociais, passou a discutir novos modelos de Educação que possibilitem a promoção da dignidade da pessoa e dos direitos humanos, (SANTOS, 2015, p. 83).

Metodologia

Este é um estudo qualitativo, de caráter descritivo (GIL, 2008). A pesquisa qualitativa “responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com o nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]” (MINAYO, 2001, p. 21).

Para alcançar o objetivo do presente trabalho, que é descrever as ações e analisar os impactos do projeto de extensão “Dialética acerca da equidade de gênero e respeito à diversidade”, serão descritas as principais ações desenvolvidas no projeto, desde seu início, sendo elas: palestras, sessões de documentários e principalmente rodas de conversa. Os dados obtidos foram analisados de acordo com as observações feitas nas atividades realizadas e pelos relatos dos participantes. Analisou-se então suas particularidades e contribuições acerca dos temas das atividades e do foco do projeto.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Resultados e Discussão

O projeto iniciou no ano de 2017, no mês de agosto, com uma equipe composta por: uma professora (coordenadora), uma técnica em assuntos educacionais (vice coordenadora), cinco alunos de graduação e conta com a colaboração de profissionais externos à universidade.

Até o momento foram realizadas diversas atividades, com as seguintes temáticas: violência contra a mulher e a importância da criação de redes protetivas, violência doméstica contra a mulher e a efetivação da Lei Maria da Penha, sexo biológico, identidade de gênero, identidade afetivo sexual, violência contra pessoas LGBTI, machismo na universidade e violência sexual, sendo as mesmas relatadas, a seguir.

a) Evento de Extensão “Eu NÃO permito”

Esse evento promoveu um debate sobre a vulnerabilidade feminina e as redes de proteção. O evento de extensão “Eu NÃO permito! Um debate sobre a vulnerabilidade feminina e as redes de proteção” contou com duas palestras (uma pela manhã e outra à noite) proferidas pela Promotora de Justiça do Estado, Cristiane Aparecida Ramos e pelo Cabo Rodolfo Nunes Boza, da Polícia Militar de Palotina, no dia 29 de setembro de 2017.

O objetivo do evento foi suscitar o debate sobre crimes contra a dignidade sexual, como o estupro contra mulheres, alertar para situações de risco que esse grupo está sujeito e reforçar a importância da criação de redes de proteção, como medidas preventivas de segurança.

A Polícia Militar e a Promotoria abordaram as medidas que estão sendo tomadas por estas entidades, além de evidenciar os diferentes níveis de abuso sexual e medidas de segurança, como o estabelecimento de redes protetivas.

O evento teve a participação de cerca de 220 pessoas, entre alunos, servidores docentes e técnicos administrativos, prestadores de serviços e comunidade externa à UFPR, como membros da Polícia Militar e do Centro de Assistência Social da Prefeitura Municipal. O evento serviu também para fortalecer parceria entre a UFPR, pelo projeto de extensão, e a Polícia Militar e a Promotoria de Justiça. Segundo relatos dos participantes,

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

a temática chamou a atenção pela importância e urgência em discutir o tema com a comunidade.

Os relatos proferidos pelos participantes após as atividades evidenciaram que as falas foram produtivas, esclarecedoras, inquietantes e promotoras da reflexão e extremamente importantes ao alertarem sobre a crescente perda de respeito pelo ser humano presente na nossa sociedade.

b) Debate sobre o documentário “O silêncio das inocentes”

Esse encontro, que abordou a violência doméstica contra a mulher, foi realizado em 17 de outubro de 2017 e contou com a participação de alunos, professores e servidores técnicos administrativos. Foram 14 participantes. A demanda pela exibição do documentário “O silêncio das inocentes” (2010), dirigido por Ique Gazzola, foi proveniente dos encontros do "Coletivo da Sororidade Megg Rayara". O documentário relata como está sendo processada a Lei nº 11.340 (BRASIL, 2006), denominada Lei Maria da Penha. Apresenta depoimentos de vítimas e especialistas, retratando o cotidiano das mulheres vítimas desta violência e ressalta que a desigualdade de gênero instaurada em nossa cultura potencializa a violência.

Os participantes do debate se mostraram perplexos ao (re)conhecer a realidade de violência vivida por muitas mulheres e evidenciaram que tais práticas não pertencem a um universo distante, mas, sim, muito próximo (para não dizer, do seu universo). Uma das questões abordadas foi a importância de uma educação de gênero desde a primeira infância. Meninos precisam aprender a reconhecer, expressar e regular sentimentos, por exemplo.

c) Oficina: “Não há cura para o que não é doença”

Esta oficina foi realizada em 25 de outubro de 2017 para trabalhar as temáticas: sexo biológico, identidade de gênero e identidade afetivo-sexual. A informação da indicação de uma possível permissão para psicólogos trabalharem questões de sexualidade como se fossem uma doença, chamada “cura gay”, pulverizada nas redes sociais, promoveu a inquietação de inúmeros alunos que nos indicaram a necessidade de trabalhar a temática no projeto. A informação surgiu de reportagens que noticiavam a decisão de um juiz federal, em setembro de 2017, que concedeu uma liminar, atendendo

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

um pedido de uma psicóloga, permitindo que ela oferecesse terapia de reversão sexual, ato que é proibido pelo Conselho Federal de Psicologia desde 1999 (ESTADÃO, 18 de setembro de 2017).

Durante a oficina foram abordados os significados dos conceitos de sexo biológico, identidade de gênero e identidade afetivo-sexual, ressaltando o que a literatura científica da área apresenta. Ademais, esclareceu-se como o tema da sexualidade foi sendo tratado ao longo da história, retomando a luta do movimento LGBTI para que as identidades afetivo-sexuais e de gênero, que não são heteronormativas, não sejam consideradas como doença.

Esta atividade teve a participação de alunos, docentes, servidores técnicos administrativos e comunidade externa (mãe de uma aluna). Foram 22 participantes. Ao final, foram construídos cartazes para serem expostos em locais de maior circulação de pessoas dentro do Setor Universitário de Palotina, a fim de promover a reflexão sobre a temática.

d) Debate sobre o documentário “De gravata e unha vermelha”

Como uma das questões abordadas na oficina anterior foi o preconceito que a comunidade LGBTI sofre e a necessidade de mais espaços para debater essa problemática, foi organizada uma sessão para exibição do documentário “De gravata e unha vermelha” (2014), dirigido por Miriam Chnaiderman. Esta obra apresenta relatos de histórias de vida de Ney Matogrosso, Laert, Elke Maravilha, Rogéria, Dudu Bertholini, entre outros, e evidencia a construção individual da identidade e noção de corpo de transsexuais, transgêneros e adeptos do cross-dressing, por exemplo. Aborda os preconceitos da sociedade com relação as pessoas transsexuais e a influência que as famílias têm na construção das identidades de gênero e afetivo-sexual.

A sessão contou com a participação de cerca de dez pessoas, a maioria alunos de graduação. Houve a indicação de outros filmes e reportagens que retratam as dificuldades destas pessoas sentem, principalmente pela rejeição familiar e pelas dificuldades de colocação no mercado de trabalho.

e) Roda de conversa LGBTIfobias

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Roda de conversa “LGBTIfobias”, realizada dia 17 de maio de 2018, sendo o mesmo dia Internacional contra a homofobia. Retomou-se a discussão sobre os preconceitos e as violências contra as pessoas LGBTI, os quais foram abordados na atividade realizada anteriormente.

A mediadora da roda de conversa foi a vice coordenadora do projeto, a qual fez a retomada dos significados da identidade de gênero e afetivo-sexual e trouxe, também, dados que evidenciam a violência contra o público LGBTI. Percebeu-se por meio de expressões e falas que os assuntos abordados são importantes e relevantes para continuar lutando cada vez mais pelos direitos igualitários de gênero.

f) Roda de conversa Machismo na Universidade

Realizada no dia 13 de junho de 2017. Esta foi mediada pela pedagoga da Unidade de Atendimento Psicossocial - UAPS da universidade, a qual buscou explicitar as facetas do machismo em suas diversas formas, tanto dentro como fora da universidade.

Anteriormente à roda de conversa, distribui-se caixas de papelão nos banheiros da universidade, as quais continham papéis e canetas, com uma orientação para as pessoas deixarem relatos de vivências machistas que haviam presenciado, sofrido ou praticado. Disponibilizou-se também na página do *Facebook* do projeto um questionário com a mesma questão. Os relatos obtidos foram usados para promover a discussão na roda de conversa.

Para esta atividade fez-se uma intervenção com cartazes, os quais continham frases machistas. Estes foram fixados na entrada de um dos blocos da universidade e também no restaurante universitário, promovendo a divulgação do projeto e a reflexão referente ao tema.

Esta roda de conversa contou com a presença de alunos de diversos cursos, professores universitários, técnicos de laboratório, comunidade externa a universidade e colaboradores do projeto. Discutiu-se sobre as várias formas de machismo, como ele está presente há muito tempo em nossa sociedade e quais seriam as formas das pessoas agirem para que atitudes machistas terminassem. Algumas atitudes propostas foram mudanças no núcleo familiar e nos primeiros anos da educação nas escolas.

g) Roda de conversa: Violência Sexual

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Realizou-se uma roda de conversa referente ao tema violência sexual, a qual foi mediada pelo psicólogo Edson Medeiros, parceiro externo do projeto. Nesta oportunidade discutiu-se sobre as formas existentes de violência sexual, mencionando suas definições com base no código penal brasileiro. Estatísticas pertinentes para a discussão foram abordadas, como, os números de violência sexual registrados na cidade de Palotina no ano de 2018, dados estes disponibilizados pelo Centro de Referência Especializado de Assistência Social do município, revelando assim, que mesmo uma cidade com cerca de 30.000 habitantes, segundo o IBGE (2017), a quantidade de abusos são grandes e preocupantes.

A discussão não se baseou apenas nos dados e definições de leis, mas também na falta de importância que alguns casos sofrem. Muitos casos ocorrem na região próxima a UFPR, sendo que a maioria das vítimas são universitárias que vivem longe de suas famílias para conquistar uma profissão e como consequência um futuro melhor, afetando assim o desempenho acadêmico e suas emoções.

Não ocorrem apenas abusos físicos e verbais, mas virtuais, como, *sexting*, *flaming*, entre outros, sendo os dois primeiros definidos a seguir:

Sexting é o encaminhamento de material de produção própria ou recebida (vídeos ou fotos) de caráter sexual a outras pessoas que podem difundi-lo ainda mais. Os que enviam o material podem aparecer nele ou não. Sua finalidade não é obter benefício sexual, mas danificar a vítima com conteúdos virtuais. *Flaming*, via e-mail, SMS ou outros meios, o envio de mensagens é uma ferramenta que usam os perpetradores do *cyberbullying* para causar danos a vítima com linguagem vulgar, grosseira e insultante. Seu encaminhamento massivo ou a troca entre os indivíduos envolvidos costuma ser um dos desenvolvimentos mais comuns quando se iniciam esses processos. (AVILÉS, 2013, p. 218).

Discutiu-se a importância da ajuda e apoio a pessoas que passam por situações difíceis como está e como o projeto tem desempenhado um importante papel neste quesito, pois, alguns membros foram procurados por pessoas que estavam procurando ajuda, suporte e conselho, a fim de saber o que fazer em situações de assédio, abuso e ameaças em relação a imagens íntimas.

Conclusões

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

O projeto de extensão “Dialética Acerca da Equidade de Gênero e Respeito à Diversidade” tem se mostrado de grande importância para a comunidade universitária e a comunidade de Palotina, pois os assuntos que são abordados estão direcionados para ambos os públicos. Muitos dos eventos que foram realizados, durante o ano de 2017 e início do ano de 2018, envolveram autoridades como a polícia civil e promotora de justiça, tornando assuntos como violência sexual, algo que é praticado frequentemente contra as universitárias, não apenas preocupação dos funcionários da universidade, mas também de utilidade pública e municipal.

Nas atividades realizadas, abordaram-se temas peculiares e as discussões a respeito foram abordadas de diversas maneiras, o que contribuiu para chamar atenção de várias pessoas em relação aos temas colocados em pauta. Os próximos passos preveem a consolidação da parceria com o Ministério Público do Município para construir atividades em conjunto com o Conselho da Mulher e, desta forma, alcançar um público maior.

Os integrantes do projeto estão trabalhando na construção de um banco de dados, coletando informações de campanhas (imagens, vídeos e reportagens), charges e tirinhas, documentários, filmes e séries sobre as temáticas do projeto, os quais servirão para alimentar, frequentemente, a página do projeto no *Facebook* e também como material a ser utilizado nas atividades. Cada atividade realizada teve apoio dos alunos, os quais buscaram, via investigação teórica, informações científicas para sustentar as discussões. Essa forma de participação tem contribuído para a formação acadêmica e cidadã dos alunos.

Destaca-se que o projeto tem contribuído para a formação de pessoas e promovido a geração de conhecimentos tanto dos alunos quanto dos coordenadores.

Desse modo, ensinar termina por ser uma atividade que, ao mediar a pesquisa e a extensão, enriquece-se e amadurece nesse processo: o professor universitário, ao integrar seu ensino à pesquisa e à extensão, mantém-se atualizado e conectado com as transformações mais recentes que o conhecimento científico provoca ou mesmo sofre na sua relação com a sociedade, além de formar novos pesquisadores, críticos e comprometidos com a intervenção social (MOITA; ANDRADE, 2009, p. 272).

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Sendo assim os temas que estão sendo trabalhados estão sendo previamente investigados, salientando a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão.

Referências

- AVILÉS, J. M. M. *Bullying: guia para educadores*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013.
- AZEVEDO, M. L. N. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? *Avaliação*, v. 18, n. 1, p. 129-150, mar. 2013.
- BORDIEU, P. A dominação masculina. *Educação e Realidade*. v. 20, n. 2, p. 133-184, jul/dez, 1995.
- BRASIL. *Lei nº. 11.340*, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm> Acesso em: 15 abr. 2017.
- ESTADÃO 2017. *Juiz libera cura gay por psicólogos*. Disponível em: <<http://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/juiz-concede-liminar-que-permite-aplicacao-de-cura-gay-por-psicologos/>>. Acesso em: 03 abr. 2018.
- IBGE 2017. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/palotina/panorama>>. Acesso em: 10 set. 2018.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- JESUS, J. G. *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos*. 2ª ed. Brasília - DF, 2012.
- LOURO, G. L. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Educação e Realidade*, v. 20, n. 2, p. 101-132, jul/dez, 1995.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação*. v. 14. n. 41, pp. 269-280. maio/agos. 2009. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a06.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 26 abr 2017.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Universidade de Brasília: Brasília/DF; Editora Ática: São Paulo, 1989.

SANTOS, H. Charriery da Costa, Diversidade Sexual e a Proteção dos Direitos no Ambiente

Escolar. *Revista Tem@*, v. 16, n. 24/25, jan/dez, 2015.

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

DIALECTICS ON GENDER EQUITY AND RESPECT FOR DIVERSITY

Abstract: The search for the construction of more respectful and just social relations, within an unequal society, marked by prejudices and violence, constitutes a daily work of all. The university is an unparalleled space for the promotion of an education that enhances the debate on gender equity and respect for diversity, as well as being a place for building critical thinking. This paper aims to describe and analyze the actions of the extension project "Dialectic on gender equity and respect for diversity". This is a qualitative, descriptive study. Since the beginning of the project in September 2017, activities have been carried out with the following themes: violence against women and the importance of creating protective networks, domestic violence against women and the implementation of the Maria da Penha Law, biological sex, identity gender and sexual effective identity and violence against LGBTI people, university machismo and sexual violence. In all the meetings there was the participation of students, teachers and administrative technicians and people outside the university, in addition to having professionals trained to direct and mediate the conversations. In the development of activities, we can see from the participants' expression and contributions that the statements were the productive, enlightening, disturbing and encouraging reflection on the growing loss of respect for the human being present in our society. It is an intervention action that arose from the demands of the internal community itself and which has been constituted as an important space for reflection.

Keywords: Human rights. Equity. Diversity.

DIVERSIDADE RACIAL, DOCUMENTOS NORTEADORES E PRÁTICA DOCENTE

Camila Kenedi da Paixão
Silva⁷⁶

Larissa Klosowski de Paula⁷⁷

Resumo: Resultado do Trabalho de Conclusão de Curso a ser concluído em novembro de 2018, a proposta visa identificar se nas práticas dos professores de duas escolas municipais localizadas no noroeste do Paraná a diversidade racial é contemplada no que se refere à perspectiva crítica da mesma. Para tanto, os conceitos pautados para atingir esse objetivo se remetem a trajetória dos negros, tendo o multiculturalismo crítico como ponto de partida. Por meio de autores que abordam tal temática, tais como Domingues (2007), Gonçalves e Silva (2006), Duarte (2015), entre outros, pode-se traçar um breve histórico das lutas e resistências negras no decorrer da história do Brasil, assim como o reflexo desse histórico nas propostas curriculares que desnudassem o “silêncio das culturas minoritárias” ressaltadas por Santomé (1995). Em um segundo momento, analisou-se alguns documentos norteadores da educação, tais como as Diretrizes Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-Raciais, os Parâmetros Curriculares de Pluralidade Cultural e Orientação Sexual e dois materiais didáticos utilizados pelos professores da escola em análise em busca dos suportes que os professores possuíam para o trabalho com a diversidade racial. Importante ressaltar que esses eram os materiais de apoio disponíveis para os professores das escolas analisadas. Partindo desse pressuposto esse trabalho tem como requisito analisar se a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino nas escolas públicas e particulares da história e cultura afro-brasileira e africana, está sendo contemplada. Como resultados parciais dessa pesquisa, ressalta-se que as escolas não possuem materiais de suporte suficientes para o trabalho com a diversidade racial

Palavras-chave: Multiculturalismo. Diversidade Racial. Lei 10.639/03.

Esta pesquisa pressupõe de uma análise acerca da temática racial no ambiente escolar. Apresenta uma visão geral dos conteúdos sobre diversidade racial existentes na educação, enfatizando como essas reivindicações chegaram ao currículo sendo pautadas na trajetória histórica dos negros, principalmente no que se refere ao multiculturalismo

⁷⁶ Acadêmica do quarto ano de Pedagogia da Faculdade Intermunicipal do Noroeste do Paraná – FACINOR. E-mail: camilakenedy@hotmail.com

⁷⁷ Graduada em História e Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, *campus* de Paranavaí, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD e professora da Faculdade Intermunicipal do Noroeste do Paraná – FACINOR. E-mail: larissa_klosowski@hotmail.com

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

crítico. Para tanto, recorreu-se primeiramente à uma análise sucinta da trajetória do negro no Brasil.

Posteriormente, abordou-se a questão da diversidade racial nos documentos norteadores da educação, conceituando e delimitando os conceitos presentes nos mesmos 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 professores possuem suporte para trabalhar com questões raciais nos moldes delimitados nos documentos norteadores.

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 do negro no Brasil. Tais materiais são os livros didáticos do 5º ano utilizados nas escolas do município em análise, no ano de 2018, nas áreas de Língua Portuguesa e História, sendo esses os livros: *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.

O negro no Brasil: uma história de luta

De acordo com Gonçalves e Silva (2006) e Mattos (2003), a trajetória de resistência negra à escravatura fora longa e permeada por de resistência. Destaca-se que mesmo com a abolição da escravatura no Brasil em 1888, esta não veio acompanhada de políticas de inclusão do negro à sociedade da época, o que, por sua vez, de acordo com Domingues (2007), não coibiu a luta contra o preconceito e desigualdade social entre negros e brancos.

Neste contexto, de acordo com o autor supramencionado, algumas organizações negras surgiram com o intuito de prestar auxílio aos negros 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 50 é que começaram

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

a interferir nos currículos das escolas públicas, sendo feitos protestos do Movimento Negro, pois o papel dos movimentos sociais foi fundamental na construção do processo democrático. Projetos esses que lutavam a favor dos direitos aos negros, cujo um dos exemplos fora oriundo do Movimento Negro Unificado (MNU), na qual tinha por objetivo mudar a forma de enfrentar o racismo e a discriminação racial no país.

Segundo Duarte (2015), a década de 60 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 através da prática de vários Atos Institucionais que colocavam em prática a censura, a perseguição política, a supressão de direitos constitucionais, a falta ausência de democracia e a repressão àqueles que eram contrários ao regime militar. Com isso os movimentos sociais antirracismo, surgidos nos anos antecedentes, foram retidos.

Segundo Gonçalves e Silva (2006), o multiculturalismo tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil se deu da iniciativa de jovens negros que tinham como objetivo a mudança dos sistemas de ensino. Na década de 1970 começaram a surgir movimentos de protestos contra os modelos de dominação cultural vigente, provocados, também, pelo multiculturalismo. A partir daí, os grupos minoritários étnicos, tais como os índios e os negros, começam a ver a desigualdade como fator primordial para suas lutas e recorrer aos seus direitos. Com isso afirma Duarte (2015):

Nos anos (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. (DUARTE, 2015, p. 44)

Neste mesmo contexto, relatam Gonçalves e Silva (2006) que os negros começaram a requerer a inclusão da história e da cultura afro-brasileira nos currículos da Educação básica brasileira, 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 estes

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

marcos podem ser considerados momentos importantes para o ensino da diversidade cultural e racial no Brasil.

Para finalizar, em 2003 de acordo com a LDB Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e também para Educação das Relações Étnico-Raciais, impõe a introdução de conteúdos relacionados a história da cultura afro-brasileira e africana, também a luta dos negros no Brasil, e traz o princípio de valorização do negro no que se refere à formação social. A partir desse decreto foi incluído no calendário escolar o dia 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra relatados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação, assim como também propõe que o trabalho com conteúdo de história a cultura afro-brasileira seja realizado no decorrer de todo o ano letivo e, considera-se, de acordo com a perspectiva do multiculturalismo crítico, enaltecendo o papel de sujeito histórico dos negros.

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 de 2013 defendem a necessidade da escola desconstruir a representação do afrodescendente que possui 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, os inferiores ou subalternos, reconhecidos apenas como escravos, incultos e sem especificidade cultural entre os conterrâneos da 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

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. Neste sentido, propõe que a história do negro se trabalhada em diversos contextos, envolvendo a questão racial, para enfrentamento do preconceito e para esclarecimento da importância do mesmo no Brasil, norteando os professores para a reflexão sobre a prática educativa, sendo esta permeada pela complexidade das origens e heranças brasileiras que se preservaram, vencendo políticas explícitas de homogeneização cultural impostas no passado, resistindo, recriando-se, ativas em diferentes momentos da história, podendo o professor englobar conteúdos que partem da questão racial.

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, norteando burocraticamente como a questão da diversidade pode ser transpassada na educação básica, também se torna de importância levar em consideração o chamado por Forquin (1996) de currículo real, ou seja, aquele que realmente é praticado nas escolas, levando em consideração uma série de fatores que colaboram efetivamente para o aprendizado.

De acordo com as orientações as DCN, o currículo escolar é um documento de orientação para o professor e deve ser elaborado levando em consideração a realidade dos alunos e da escola, proporcionando diversidade de conteúdo, assim como interdisciplinaridade. Deve estar de acordo com o Projeto Político Pedagógico, Diretrizes Curriculares Nacionais, pois neles estão definidos objetivos e metas a nível escolar e nacional.

Para a presente pesquisa, o enfoque fora delimitado sob os materiais que escola possui de suporte para o trabalho com história e cultura afro-brasileira. Neste sentido, primeiramente fora empreendida uma busca na biblioteca da escola com o intuito de mapear quais os materiais disponíveis ou possíveis para o trabalho com tal temática.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

No entanto, não foram catalogados materiais destinados a isso, de modo que converteu-se a pesquisa para compreender as perspectivas implícitas no único material de suporte que os professores 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 (2013):

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 (BRASIL, 2013, p. 486).

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 possuírem 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	Forma do conteúdo	Atividades
O Brasil africano	<ul style="list-style-type: none">- Se 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 era poucas, enfim;- Não relata em nenhum momento a luta por direitos dos negros.	<ul style="list-style-type: none">- Perguntas orais retiradas do próprio livro didático;- As respostas das perguntas estão claramente nos textos em que fora trabalhado;- Perguntas voltadas de como era as embarcações que traziam os negros e as acomodações dos mesmos lá dentro.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Os africanos e seus descendentes no Brasil: A violência e a resistência	<ul style="list-style-type: none"> - A chegada dos negros africanos ao Brasil; - Higiene que os negros teriam que ter para serem vendidos com alto preço; - Momento em que os africanos compreendem que foram trazidos para o trabalho escravo; - Os africanos e seus descendentes foram a mão de obra principal mais de 300 anos; - A violência física e psicológica que os negros sofriram; A resistência dos negros as longas jornadas de trabalho e aos maus tratos sofridos pelos mesmos e a luta pela liberdade dos negros escravizados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Perguntas sobre o gênero textual dos textos; - Interpretação do texto, na qual as repostas se submetem a trechos que se encontram as repostas de forma clara; - Interpretação de imagens que se remete ao negro sendo capturado após tentar fugir. - Pesquisa de palavras desconhecidas no dicionário. - Complete a frase, em que a resposta terá que substituir números por letras. Está totalmente explícito a resposta.
<i>Direitos dos afro-brasileiros</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Texto informativo que se remete a uma só lei; - Leis que garante a igualdade racial, em que apenas se trabalha uma lei, sendo ela: O Estatuto da Igualdade Racial de 2010. 	<ul style="list-style-type: none"> - Perguntas de interpretação, na qual as repostas não estão no texto trabalho.
<i>Direito de ser igual e diferente</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Relata que o Brasil é formado por pluralidade de culturas; - Principais culturas no Brasil: Indígenas, europeia, africana e asiática. 	<ul style="list-style-type: none"> - Roda de conversa para discussão do texto.
<i>A dura vida dos imigrantes</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Se trata dos imigrantes e suas condições de vida precárias no Brasil. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construção de um quadro no caderno com as causas, fatos e soluções dos imigrantes.
<i>As leis abolicionistas</i>	<ul style="list-style-type: none"> - 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). 	<ul style="list-style-type: none"> - Relatar as contribuições que essas leis trouxeram.
<i>Os negros conquistam direitos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Abolição da escravatura; - Alguns direitos conquistados pelos negros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretação do texto cuja as repostas não estão elencadas nos mesmos.

FONTE: As autoras.

Quadro 2: Livro Ligados com História

Capítulos	Forma do conteúdo	Atividades
<i>A vida difícil dos ex-Escravos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Relata a vida difícil dos negros após o processo de escravidão; - Luta dos negros pela igualdade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise de uma pintura dos negros trabalhando; - Relatar o que está retratado naquela pintura.
<i>O cotidiano da escravidão no Brasil</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Apenas uma imagem onde mostra os negros na casa de seus 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise e discussão da imagem

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

	senhores.	
<i>Cana-de-açúcar e escravidão dos negros africanos</i>	- Os africanos eram escravizados durante toda a do processo de produção de cana de açúcar.	- Interpretação do texto cujas as respostas estão expostas no mesmo.
<i>Uma sociedade de escravos, homens livres e senhores</i>	- Relata a inferioridade dos escravos mediante aos homens livres e senhores.	- Roda de conversa mediante ao texto.
<i>O fim do tráfico de escravos</i>	- Ênfase a Lei Eusébio de Queirós, em 1850, que pôs fim ao tráfico intercontinental de negros escravizados.	- Interpretação do texto, cuja as respostas estão implícitas no texto.
<i>A vida difícil dos ex-Escravos</i>	- Relata a vida difícil dos negros após o processo de escravidão; - Luta dos negros pela igualdade.	- Análise de uma pintura dos negros trabalhando; - Relatar o que está retratado naquela pintura.
<i>O cotidiano da escravidão no Brasil</i>	- Apenas uma imagem onde mostra os negros na casa de seus senhores.	- Análise e discussão da imagem
<i>Cana-de-açúcar e escravidão dos negros africanos</i>	- Os africanos eram escravizados durante toda a do processo de produção de cana de açúcar.	- Interpretação do texto cujas as respostas estão expostas no mesmo.
<i>Uma sociedade de escravos, homens livres e senhores</i>	- Relata a inferioridade dos escravos mediante aos homens livres e senhores.	- Roda de conversa mediante ao texto.
<i>O fim do tráfico de escravos</i>	- Ênfase a Lei Eusébio de Queirós, em 1850, que pôs fim ao tráfico intercontinental de negros escravizados.	- Interpretação do texto, cuja as respostas estão implícitas no texto.

FONTE: As autoras.

Nos quadros acima a da identidade do afro-brasileiro não é ressaltada. Isso porque, como pode ser observado nos tópicos, nos conteúdos que se remete à história do negro no Brasil não é contextualizada a trajetória dos mesmos enquanto participantes da formação de nossa nação, pois percebe-se que os conteúdos citados acima tem como foco na escravidão no negro e as violências sofridas pelos mesmo, sempre ocupando um papel de coadjuvante, vítima, produto de mercado, entre outros papéis que podem ser contrapostos (e não negados) perante pesquisas atuais acerca da temática, em relação aos fatos, abordando apenas de maneira diminuta a participação histórica dos mesmos enquanto sujeitos do processo.

Percebe-se ainda que tanto os conteúdos quanto as atividades relacionadas às leis abolicionistas não contextualizam essa trajetória à luz do papel de sujeito dos negros para tais conquistas. Além disso, são apenas relatadas brevemente com pequenos textos simples, não inculcando no imaginário do aluno premissas que permitam a valorização da

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

história e cultura afro-brasileira como aquém da insígnia da escravidão e da passividade perante a mesma, o que, como se pode observar até o momento, não condiz com o histórico ativo de luta dos negros.

Sente sentido, não há como se trabalhar a perspectiva crítica de afirmação da identidade afro-brasileira 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 percebeu-se que o cumprimento da Lei 10.639/03 é comprometido nas escolas analisadas dada a pouca quantidade de materiais tanto destinados aos alunos quanto aos professores. À exceção do livro didático, não há outros suportes que auxiliem o trabalho docente.

No que se refere ao material didático utilizado pelas escolas, vale ressaltar que não dão suporte aos professores posto que, embora tais materiais seriam importantes recursos para abordar a História e Cultura Afro-Brasileira, fornecendo conhecimento acerca da temática para a efetiva valorização dessa história e dessa cultura, 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 africanos, além de outras contribuições que ajudaram a fortalecer os sentimentos de brasilidade, assim como o ressaltar de uma história de lutas desempenhada pelos próprios negros em prol de sua sobrevivência e liberdade não são pontuados, tornando mais dificultoso o caminho para a erradicação do racismo.

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. 2003.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer do Conselho Nacional de Educação: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 2004.

_____. 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,. 2003.

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

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. 2007.

FORQUIN, Jean Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. Educação & Realidade, 1996.

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

MATTOS, Hebe Maria; GRINBERG, Keila. As Relações Brasil-Africa no Contexto do Atlântico Sul. Escravidão, comércio e tropas culturais. In: Belucci. (Org). Introdução à História da África e da Cultura Afro-Brasileira. 1ed. Rio de Janeiro: UCAM, CEAA, CCBB, 2003, V.1

MEC, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Brasília, 1997.

Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: outubro de 2005.

DIVERSIDAD RACIAL, DOCUMENTOS NORTEADORES Y PRÁCTICA

DOCENTE

esumen: Resultado del Trabajo de Conclusión de Curso a ser concluido en noviembre de 2018, la propuesta apunta a identificar si en las prácticas de los profesores de dos escuelas municipales ubicadas en el noroeste de Paraná la diversidad racial es contemplada en lo que se refiere a la perspectiva crítica de la misma. Para ello, los conceptos pautados para alcanzar ese objetivo se remiten a la trayectoria de los negros, teniendo el multiculturalismo crítico como punto de partida. Por medio de autores que abordan tal temática, tales como Domingues (2007), Gonçalves e Silva (2006), Duarte (2015), entre otros, se puede trazar un breve histórico de las luchas y resistencias negras en el transcurso de la historia de Brasil, así como el reflejo de ese histórico en las propuestas curriculares que desnudan el "silencio de las culturas minoritarias" resaltadas por Santomé (1995). En un segundo momento, se analizaron algunos documentos orientadores de la educación, tales como las Directrices Nacionales para la Educación de

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

las Relaciones Étnico-Raciales, los Parámetros Curriculares de Pluralidad Cultural y Orientación Sexual y dos materiales didácticos utilizados por los profesores de la escuela en análisis en busca de los soportes que los profesores poseían para el trabajo con la diversidad racial. Es importante resaltar que esos eran los materiales de apoyo disponibles para los profesores de las escuelas analizadas. A partir de ese presupuesto, este trabajo tiene como requisito analizar si la Ley 10.639 / 03, que hace obligatorio la enseñanza en las escuelas públicas y particulares de la historia y cultura afro-brasileña y africana, está siendo contemplada. Como resultados parciales de esta investigación, se resalta que las escuelas no poseen materiales de soporte suficientes para el trabajo con la diversidad racial.

Palabras clave: Multiculturalismo. Diversidad Racial. Ley 10.639/03.

EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE: PARTICULARIDADES DA EDUCAÇÃO FEMININA

Clara Hanke Ercoles⁷⁸
Suelen Soares Barcelo de Miranda⁷⁹
Orientadora: Eliane Rose Maio⁸⁰

Resumo: Partindo das discussões acerca das temáticas sexualidade, gênero e feminismos, analisamos as particularidades que permearam a educação das mulheres ao longo da história, refletindo acerca do patriarcalismo instaurado na sociedade, analisando a formação do contexto educacional escolar atual. Sabendo que gênero e sexualidade dizem respeito às construções nas relações sociais, que recebem e ofertam contornos à sociedade, o objetivo desta pesquisa centra-se em revelar as influências destes fatores no âmbito educacional. O predomínio de poder patriarcal ao longo do tempo exerceu influências em diversas questões da vida social. Para compreender os fatores em torno do patriarcado, entre autoras/es empregadas/os apresenta-se Scott, apontando que a organização social se trata de um sistema de gênero, em que as decisões do público masculino costumeiramente mantiveram desigualdades de gênero. Em decorrência da organização hegemônica patriarcal, as mulheres sofreram repressões na vida social e sexual ao longo dos séculos, gerando a expressão da sexualidade constantemente abafada. Além de Louro, para compreendermos como a educação é influenciada ainda hoje pelo patriarcado. A partir disto, empregamos uma pesquisa com caráter de revisão bibliográfica, relatando peculiaridades coercivas, como os tabus e a opressão imposta às mulheres. Ao refletir em torno dessas questões, questionamos o machismo e o patriarcado, estabelecendo os avanços e possíveis retrocessos encontrados ao longo do tempo, na educação destinada ao público feminino. Como considerações, esperamos fomentar reflexões a respeito das questões de censura e de liberdade que permeiam a sexualidade e a educação, resultando em novas discussões para a área.

Palavras-chave: Educação. Sexualidade. Mulheres.

Para levantar novos debates em torno da Sexualidade, abordamos aqui questões sociais e culturais que marcaram a vida das mulheres em diversas esferas, possibilitando discutir sobre as questões sexistas, machistas e misóginas, proferidas por diferentes públicos e que permearam a convivência social até os dias de hoje. Dessa maneira,

⁷⁸ Mestranda do programa de pós-graduação em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, claraercoles@hotmail.com.

⁷⁹ Graduanda de Pedagogia, pela Universidade Estadual de Maringá, miranda.suelenn@gmail.com.

⁸⁰ Psicóloga, Doutora em Educação Escolar e Docente na Universidade Estadual de Maringá, no Departamento de Teoria e prática da Educação (DTP) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE). elianerosemaio@yahoo.com.br.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

através de discussões acerca das temáticas sexualidade, gênero, e feminismos, torna viável analisar os aspectos particulares da educação feminina ao longo da história. Isto posto, salientamos que esse modelo educacional exibiu marcas patriarcais que afetaram diretamente o público feminino, reprimindo tanto a vida social quanto sexual.

Ao falar da educação brasileira é importante expor que as questões sociais se farão presentes e atuantes na organização e direcionamento do ensino. As questões econômicas, políticas e culturais delineiam as particularidades da organização social, influenciando todas as áreas da sociedade, ou seja, a educação não é um aspecto isolado. A construção da educação escolar formal é permeada por inúmeros fatores, galgados ao longo dos séculos pela sociedade brasileira em formação.

Para potencializar o estudo, ao longo da história da sociedade humana houveram fatores coercivos encarregados por gerarem tabus e represálias sobre a vida da mulher, influenciando a maneira como estas questões são vistas na sociedade. Dentre esses pontos destacamos o apelo religioso imposto sobre a sexualidade, atuando com discursos moralizadores, impondo a obrigatoriedade de castidade e pureza às moças. Isso tudo repercutiu historicamente na vida das mulheres, em diversos setores, principalmente na educação passada de geração a geração. Em decorrência a estes fatos, ao pensar na educação feminina no Brasil colonial, deixa-nos claro que o público feminino teve seus direitos invalidados.

A pesquisa em questão apresenta caráter de revisão bibliográfica, refletindo sobre aspectos educacionais e suas peculiaridades coercivas, impostas ao público feminino. Como objetivo geral, buscamos revelar os fatores que influenciaram os direcionamentos educacionais tomados em relação ao público feminino, almejando dialogar acerca das questões de censura e de liberdade que permeiam a sexualidade e a educação das mulheres.

Dentre a contextualização dos fatos, predomina um cenário majoritariamente masculino e patriarcal, o qual foi gradativamente conquistado pelo público feminino. Neste ponto, entendemos como crucial discutirmos acerca do movimento feminista, visto em sua amplitude atual como feminismos.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Outro ponto importante a ser dito, diz respeito ao público a quem era destinado o acesso à educação. Como previamente mencionado, no período colonial bem como no império, as mulheres não tiveram o acesso à mesma educação que os homens, recebendo um ensino repleto de particularidades. As mulheres em questão são brancas e com posses. As/os escravas/os não tinham acesso à educação, logo, não eram alfabetizadas/os, assim, ao se falar da educação das mulheres, evidentemente se excluem as mulheres negras, atendendo apenas moças brancas e pertencentes a elite, pois, a educação era um benefício das classes elitizadas.

Questões de Gênero e o patriarcado

Falar das lutas femininas e da construção dos direitos sociais da mulher, inclui falar das questões de Gênero, deste modo, para situar Gênero e entender a complexidade dos assuntos abordados, traremos para discussão Joan Scott (1995), que o retrata como relações sociais de definição entre os sexos imposta a corpos sexuados, referindo-se a como pessoas e grupos são identificados. Nas palavras da autora, “[...] sugerem uma relação entre categorias que torna possíveis distinções ou agrupamentos separados” (SCOTT, 1995, p.72). Ao falar de Sexualidade aborda as questões de Gênero, sendo possível identificar as marcas de Gênero impostas no meio social, marcas estas que sempre estiveram presentes e desde muito precocemente, influenciando a vida humana e suas experimentações comportamentais.

As mulheres por vezes foram reprimidas, na tentativa de conterem seus afetos. Ao censurar a sexualidade delas, faz com que se reflita em toda a organização da sociedade, mantendo um sistema sexista, machista, misógino e, sobretudo, patriarcal. As diferentes maneiras utilizadas para garantir a obediência das mulheres e sua submissão, geraram inúmeras repressões, tanto sexuais, quanto sociais, como o machismo, o sexismo, a misoginia, a objetificação da mulher e a imposição de poder patriarcal. Estes aspectos foram instaurados no meio social ao longo dos séculos, impondo padrões comportamentais hegemônicos ao público minoritário.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

O sexismo, preconceito de sexo, encontra forte legitimação nos discursos religiosos, na tradição oral, nas formas institucionais de produção, reforço e reprodução dos papéis sexuais e na avalanche de lugares comuns propostos pela iconografia comunista e estereotipadas atuais, sobre a identidade de gênero representada no imaginário [...]. (NUNES; SILVA, 2006, p. 70).

Além de delimitar padrões comportamentais e ditar papéis sociais, o sexismo prolifera estereótipos pejorativos de gênero, direcionando costumeiramente discursos de ódio, heteronormativos e hegemônicos. Em outras palavras, Nunes e Silva (2006) alegam que “O sexismo é o fundamento ideológico dos estereótipos sexuais. Entendemos por estereótipos os rótulos, lugares-comuns, representações conceituais, simbólicas e institucionais [...]” (NUNES; SILVA, 2006, p. 70-71).

De acordo com Nunes e Silva (2006), o sexismo é uma forma de repressão oriunda do patriarcalismo. Em razão disso, expõe-se a existência de diferentes discursos opressores proferidos na tentativa de invalidar a fala do público feminino e a seriedade da mesma, deslegitimando suas lutas, vivências e experiências.

[...] Convencionou-se definir como sexismo o chamado preconceito de sexo, que consiste em identificar características que evoquem determinismos diferenciais e conceituações significativas pejorativas entre as identidades de gênero. [...] Estes determinismos conceituais podem radicar-se em explicações de natureza religiosa ou supostamente naturalista ou científica, mas correspondem aos mesmos mecanismos de discriminação e preconceituação sobre as identidades de gênero. (NUNES; SILVA, 2006, p. 68-69).

Deve-se refletir sobre os encaminhamentos que conduziram a sociedade até aqui. A estrutura social da colônia era amparada nas relações de submissão patriarcalistas, tanto nas relações de trabalho quanto familiares. Essa submissão era uma forma coerciva de repressão, levando à obediência forçada, ou seja, uma sociedade patriarcal cuja submissão era em favor ao homem, o qual era visto como pai, marido e senhor de escravos. Com relação a este modo de organização hierárquico e coercivo, Azevedo (2017) revela que o patriarcado se situa

[...] como uma forma de organização social em que o pai, chefe de família, exerce seu poder sobre os demais membros de sua família ou sobre a comunidade em que vive, e também para denominar regimes políticos mais complexos [...] (AGUIAR, 2015 *apud* AZEVEDO, 2017, p. 12).

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

De acordo com Rocha (1972) a família patriarcal mantinha como princípio a supremacia do marido, além de perpetuar o casamento sacramental ou por contrato, isto posto, complementamos que, para Azevedo (2017), o “[...] patriarcado trata, necessariamente, da relação de dominação material e simbólica dos homens sobre as mulheres [...]” (SAFFIOTI, 2004 *apud* AZEVEDO, 2017, p. 12). Este excerto revela o aspecto desigual entre os grupos hegemônicos e as minorias, explicitando marcas de gênero postas ao longo do tempo. Salienta-se que embora se dê ênfase aqui às mulheres, torna-se fundamental dizer que o machismo e sua força patriarcal exercem poder sobre diversos públicos, reprimindo classes e categorias.

A educação das mulheres na colônia

Com a chegada dos Portugueses, a história do Brasil apresenta caráter catequizador e moralizador, refletidos nas diversas instancias da vida social. Segundo Saviani (2013), a educação brasileira iniciou em meados de 1549, com a chegada dos primeiros padres Jesuítas.

[...] considera-se que a história da educação brasileira se inicia em 1549 com a chegada desse primeiro grupo de jesuítas. A inserção do Brasil no chamado mundo ocidental deu-se, assim, por meio de um processo envolvendo três aspectos intimamente articulados entre si: a colonização, a educação e a catequese (SAVIANI, 2013, p.26).

Esta educação colonial esteve voltada para a civilização e aculturação dos povos indígenas, como podemos compreender com Saviani (2013), que citando Bosi (1992, p. 16) descreve o sentido de educação como práticas voltadas para disciplinar atitudes e comportamentos. Nas palavras dos autores a educação refere-se ao “conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social” (BOSI, 1992, p. 16, *apud* SAVIANI, 2013, p. 27).

Compreendemos com Saviani (2013) que o ato de educar desse período, estava voltado para moldar as/os sujeitas/os a uma vida social de acordo com os padrões morais da época, por meio da conversão e da catequização. Estes aspectos predominantes de

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

moralidade, presentes ao longo das sociedades, são definidos por Vassouras (1971 apud ROCHA, 1972) como dogmas morais, pressupondo ideia de bem-estar social das/os sujeitas/os e da sociedade como um todo, ou seja, tratam-se de cânones religiosos instaurados socialmente.

A educação formal destinada às mulheres manteve-se por tempo ausente. Para Machado e Tomé (2017), a educação destinada ao público feminino no período colonial estava voltada para afazeres domésticos, bem como cuidados com o marido e filhas/os. De maneira desvinculada a cor ou condição social, as mulheres majoritariamente não possuíam acesso à leitura e a escrita, pois, neste período, o ler e o escrever não recebiam destaque, sendo poucas as mulheres alfabetizadas na colônia, assim, a maioria delas mantinham-se analfabetas. Ademais, a pouca educação existente era destinada exclusivamente às mulheres brancas.

A educação das mulheres na colônia em meados do século XVII esteve a cargo da aprendizagem e domínio dos afazeres domésticos, cujas moças livres aprendiam a comandar a casa. Cabe dizer que havia uma diferença nítida entre as moças brancas de famílias abastadas e àquelas de famílias desprovidas de posses, pois, as moças com condições financeiras aprendiam a governar a casa, ou seja, liderar o trabalho das escravas domésticas, enquanto o outro grupo aprendia a executar tais tarefas, como limpar, cozinhar, remendar e cuidar dos filhos. Neste primeiro momento não havia um modelo de ensino oficial destinado às mulheres das colônias portuguesas, fato que perdurou até meados do século XVIII, como informa Oliveira (2015).

Segundo Machado e Tomé (2017), a educação para as mulheres tem início no Brasil colônia por volta do século XVII, ministrada nos conventos ou recolhimentos. Para as autoras as instituições em questão mantinham o foco educacional voltado para o aprendizado de música sacra e atividades domésticas, isso posto, ao falarmos de educação naquele período, falamos de um modelo de formação moral e espiritual, com textos e instruções voltados para atingirem este ideal.

Nestas instituições, a leitura e a escrita ficavam em segundo plano, normalmente ofertados ao lado das disciplinas principais, que se relacionavam ao funcionamento e administração do futuro lar, como coser e bordar. Quando eram ministradas, a leitura e a escrita, limitavam-se ao

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

mínimo, ensinadas de forma breve e superficial (ARAÚJO 2010, *apud* MACHADO; TOMÉ, 2017, p. 47, grifos dos autores).

Devemos pensar também que naquele período não haviam escolas mistas, que atendessem a meninos e meninas em conjunto, logo, os conventos e os recolhimentos eram as instituições encarregadas de atenderem ao público feminino. Historicamente a pouca leitura e a escrita presente nos conventos exibia forte conotação religiosa e espiritual. O caráter religioso das instituições englobava orações, jejuns, confissões, penitencias e leituras espirituais. De acordo com Oliveira (2015) estes hábitos visavam afastar o ócio e estimular o amor a Deus, representando práticas devocionais.

Louro (2003) traz algumas feministas que eram contra as escolas mistas porque acreditavam que esses espaços reproduziam ainda mais as relações do patriarcado e da dominação. Sem a presença de meninos, as meninas estariam livres para não se comportarem através dos estereótipos de seu gênero. Mas apenas separá-los não seria suficiente para transformar a educação de meninos e meninas, mas sim buscar mudanças nas atitudes preconceituosas e sexistas.

A vida social naquele período era uma característica atribuída exclusivamente aos homens, a eles destinavam-se assuntos sobre política, economia, ser o senhor, pai e marido. O homem era quem cuidava das posses, o que inclui o dinheiro, escravos/os, fazendas, plantações, esposa e filhas/os, cabendo à mulher daquele período ser esposa e mãe submissa ao homem e a Deus.

Logo, toda a preparação da vida das moças era em prol de conquistarem um bom casamento, de modo que a leitura e a escrita não eram consideradas indicadas às mulheres, pois, as mesmas poderiam cair em pecado e desonra, trocando confidencias com amigas e com homens através de cartas.

[...] a mulher deveria ser honesta, honrada, obediente e sem vaidade, não se envolver em fofocas e preocupar-se unicamente com os deveres de sua casa, de seu marido e de seus filhos (LEÓN, 2002, p. não consta, *apud* OLIVEIRA, 2015, p. 183).

No período histórico mencionado, haviam virtudes que as mulheres deveriam seguir para serem consideradas exemplos para a sociedade e para a família. A esse respeito, Oliveira (2015) afirma citando Anjos (1999) que “[...] as virtudes que deveriam

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

ser praticadas por mulheres de diferentes estados, sendo as principais a castidade, a honestidade e o recolhimento, completando com a caridade, a humildade, o sofrimento, o jejum, entre outras (ANJOS, 1999, página não consta, apud OLIVEIRA, 2015, p. 183, grifos da autora). Em continuidade, é possível atrelar estes debates a Rocha (1972), o qual alega que a castidade imposta às mulheres referiu-se a integridade física e a pureza da alma, como símbolo de virtude, inocência e perfeição.

De acordo com Rocha (1972), ao se falar da índole e dos predicados femininos, enfatiza a virgindade das mulheres, atrelada a ética, moral e caráter ao hímen irrompido, ao passo que aquelas que não mais o possuam são denominadas como inapropriadas, indignas e indecentes.

Sabendo dos ideais da época, nos conventos, marcava-se uma vida de clausura e práticas de virtude, com normas de conduta para a obediência, pois, as moças deveriam ser puras, castas e virgens, o que as instituições ficavam a cargo de garantir. Nos recolhimentos, por vezes as mulheres eram levadas para se redimirem de seus feitos e se tornarem mulheres virtuosas.

Assim, se os conventos possuíam como característica principal estimular a clausura e a vida contemplativa, os recolhimentos, por sua vez, eram considerados espaços para guardar ou recuperar a honra das mulheres e instruí-las para serem futuras esposas e mães ideais. [...] os recolhimentos objetivavam a formação de mulheres que soubessem governar a casa, costurar, bordar, cozinhar, cuidar do marido e educar os filhos, conforme as normas pregadas pela igreja. As moças que habitavam essas casas deveriam sair prontas para difundir a moral cristã católica com seu exemplo e com educação dada aos filhos (OLIVEIRA, 2015, p. 182).

O pensamento cristão católico era hegemônico, sendo fortemente propagado pela igreja, a qual era a instituição responsável por garantir a moral e propagar a fé, mantendo-se a cargo das funções educativas e instrutivas. Podemos dizer que os preceitos da igreja estiveram sob grande índice de obediência, sendo esta uma forte instituição coerciva da época, seguida pela instituição familiar.

Devemos pensar que, além dos discursos religiosos fortemente marcados, havia evidentes distinções de classes e grupos sociais, logo, ao se falar da educação das mulheres no imperial, não se incluem a maioria delas, pois, a educação não era acessível a todas. Em outras palavras, a educação era uma especificidade social restrita, sendo um

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

benefício de classes. Apenas no século XIX teve início o processo de instrução das mulheres, como vemos com Ricardo Melnikoff e Elaine Melnikoff (2014).

A instrução do público feminino manteve ainda nítidas diferenciações, repercutindo marcas de Gênero fortemente instauradas, ao passo que, enquanto os meninos se preparavam para assumirem os negócios da família, as meninas preocupavam-se em casar. Aquelas que não almejassem o matrimônio, seguiam a fé cristã internadas em conventos, realidade completamente diferente daquela vivida pelo público masculino e que se manteve após o período colonial, estendendo-se pelo império.

Ao longo da história brasileira, estabeleceu forte conflito de interesses, com intensas lutas de poder, o qual manteve-se sob o domínio de grupos hegemônicos. Neste contexto histórico, é válido situar que, com a vinda da família real e da coroa portuguesa para o Brasil ocorreram mudanças e rupturas históricas, havendo a necessidade de adaptação do Brasil para comportar esses grupos. Com este novo período vigente, novas necessidades são requeridas, exigindo, assim, adaptações no que tange ao âmbito econômico, social e cultural. As novas exigências postas, com a chegada da coroa portuguesa, proporcionaram maior aculturação ao Brasil, influenciando também na visão que se tinha do público feminino e de sua instrução. Isto é possível compreender a partir de Ricardo Melnikoff e Elaine Melnikoff (2014), ao dizerem que “[...] A abertura de colégios para educação de moças vai possibilitar espaços de profissionalização da mulher [...]”.

Para Saviani (2013), esse novo momento histórico prediz a uma nova nação, todavia, o autor expõe que os ordenamentos da igreja católica e da religião cristã ainda conduziram o pensamento dos indivíduos, prevalecendo ainda uma educação com viés moral e cristão. Conforme Saviani (2013), em 1827, criou-se a Lei que determinava a construção de “Escolas de Primeiras Letras”. Os textos encontrados sobre o ensino de primeiras letras descrevem uma instrução ‘para meninos’, especificando isso ao longo do material. Este cenário permanecerá até meados de 1840, quando criam os colégios para meninas em regime de internatos, com dois objetivos: a vida servil cristã e o bom casamento, todavia, as escolas de ensino secundário possuíam instituições voltadas para o público feminino e masculino, separadamente.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

A influência da educação patriarcal para a educação atual

Em nossa sociedade, é possível identificar as desigualdades sociais por razão de gênero. Uma das razões para justificarem as diferenças entre homens e mulheres é a distinção biológica. Ainda que esses argumentos aconteçam por senso comum ou revestido de linguagem “científica”, são suficientes para justificar e compreender as desigualdades. Contudo, Louro (2003) aponta que não são nas características sexuais que se distingue, mas de que forma são representadas ou valorizadas, levando em consideração a sociedade e o momento histórico de inserção. Assim, é preciso enxergar sob o viés social de construção dos sexos, para, assim, discutir sobre gênero através do campo social, já que é na sociedade que (re)produz as desigualdades de gênero.

Homens e mulheres devem conhecer e responder ao que é adequado ou não, em sua sociedade. Entretanto, o conceito de gênero não é apenas desempenhar “papéis”, mas construir identidades. Para Louro (2003), as identidades de gênero não são fixas ou estabelecidas, mas sim instáveis e passíveis de transformação. A construção e as transformações da identidade de gênero dão-se nas relações sociais, de acordo com o período histórico de inserção dessas sujeitas e sujeitos, além de sua própria história pessoal, por isso, podemos considerar que é desonesto insistir na compreensão das desigualdades de gênero através do viés biológico.

Para Louro (2003) a escola não somente sabe sobre desigualdades como produz. Ela separa, divide e hierarquiza no que se refere à faixa etária, classe social, raça, religião e gênero. Tanto através de arranjos e símbolos, como os crucifixos, esculturas etc, quanto através das ações pedagógicas. Isso acontece diante dos nossos olhos com ar de naturalidade e reflete nas crianças e jovens que a ocupam, que se organizam e movimentam-se de formas diferentes conforme é requerido de seu gênero e transformando seus corpos. “Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos.” (LOURO, 2003, p. 61). A escola produz os corpos para performar feminilidade e masculinidade.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

É importante pontuar que nem sempre essas sujeitas e sujeitos permanecem passivas e passivos perante as imposições sobre suas performatividades corporais, elas e eles podem responder, recusar ou assumir tais demandas.

Louro nos alerta que precisamos urgentemente desconfiar de tudo que é dado como “natural”. Precisamos questionar tudo que a escola consagrou como norma, desde seus currículos, materiais didáticos, processos de avaliações, pois nessas diferenciações é que habitam as diferenças e que elas se constroem.

Àquelas e àqueles que ensinam, cabe questionar não somente o que ensinam, mas como o fazem, além de que sentido da aprendizagem de nossas alunas e alunos. É indispensável atenção com relação a linguagem porque por meio dela podemos ser sexistas e racistas, deixa claro as relações de poder e, infelizmente, fixa diferenças.

É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas “críticas”). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela freqüentemente carrega e institui. (LOURO, 2003, p. 64)

Àquelas e àqueles que ensinam, cabe questionar não somente o que estão ensinando, mas como o fazem, além de que sentido da aprendizagem de nossas alunas e alunos. É indispensável atenção com relação à linguagem, porque, por meio dela, podemos ser sexistas e racistas, deixa claro as relações de poder e, infelizmente, fixa diferenças. E questionarmos o porquê uma menina é tratada em um discurso como “alunos” apenas pela honra de fazer garantida a norma da linguagem, se deve sentir-se inclusa ou escondida em meio a discursos sexistas.

Ainda é aceita a idéia de que mulheres são fisicamente menos capazes que os homens. Para Louro (2003) as atividades e jogos físicos nos denunciam este fato quando meninas são impedidas de participar delas por ser considerada masculinos, as vezes até adaptando de forma mais branda, evidenciando que o universo feminino é uma adaptação construída a partir do masculino, transformando em dois universos opostos.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Todas essas ações não só disciplinam as crianças e jovens, mas também aquelas e aqueles que devem formá-las/los. Devem ser disciplinadas e disciplinados para corresponder determinados modelos.

Entre eles, temos o modelo de virtude, cujas professoras e professores são guias espirituais que cumprem a missão de doação à docência. Às professoras, então, são concebidas como mães espirituais, conferindo-as um ar espiritual e maternal em sua atividade docente. Suas roupas e comportamentos devem ser livres de marcas de sexualidade, discretos e reservados. Por outro lado, é difícil insistir em uma única identidade para professoras e professores. E passa a ser percebida por suas alunas e alunos quando são vistas e vistos fora de sala de aula.

Há, entretanto, aquelas e aqueles que subvertem este estereótipo. Em sindicatos às universidades, há professoras que não se admitem reduzir-se como exemplos estereotipados, mas figuras de exemplo e públicas que produzem e negam-se a se sucumbir suas identidades pela norma.

Para que haja fortalecimento do universo feminino e conferir a ele igualdade de poder, Louro (2003) sugere que a professora tem que estar ocupando este espaço, de modo que possa fortalecer as alunas a também ocupar, são resistentes às formas de poder.

Por outro lado, se é recorrente, em muitas dessas propostas pedagógicas, a idéia de "dar poder" às estudantes ou às mulheres, se poderia dizer que aí se instala uma incoerência, na medida em que se está operando a partir da concepção de uma professora que não tem ou que não exerce o poder. Como, então, será possível "dar poder" ou "fortalecer" as estudantes, se o sujeito que pretende articular essas ações é um sujeito sem poder? (LOURO, 2003, p. 117)

Os currículos escolares precisam orientar e garantir que as crianças e jovens permaneçam dentro dos padrões da heteronormatividade, considerada normal e natural, excluindo todas identidades que existam para além da matriz branca, heterossexual, masculina, cisgênera e elitizada. Pretendendo, assim, que de alguma forma as identidades sejam congeladas.

Ao conceber a identidade heterossexual como normal e *natural*, nega-se que toda e qualquer identidade (sexual, étnica, de classe ou de gênero) seja uma *construção social*, que *toda* identidade esteja sempre em processo, portanto

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

nunca acabada, pronta ou fixa. Pretende-se que as identidades sejam — em algum momento mágico — congeladas. (p. 139, 140)

Assim, quando dizemos que precisamos questionar a norma, precisamos ter em mente que é necessário buscarmos informações e estudos, em se tratando de identidades. Principalmente no que se refere as que se distinguem, as consideradas desviantes.

Precisamos repensar as produções da Ciência da humanidade escritas por homens brancos ocidentais, de classe dominante. Refletir se seus questionamentos e respostas atendem ou não à construção da história das mulheres e da identidade feminina.

Considerações finais

Discutir Gênero e Sexualidade ainda tem acarretado polêmicas, evidenciando a necessidade de diálogos fundamentados referentes a estas temáticas, possibilitando desmistificar diferentes questões.

Com base nos estudos realizados, compreendemos que o período colonial no Brasil foi fortemente marcado pela presença da família patriarcal, por casamentos arranjados e pela expansão da fé. O nível de educação ofertado as mulheres eram inferior comparado aquela destinada aos homens da colônia, sabendo disso, buscamos refletir e construir aprendizagens, possibilitando a compreensão de Gênero e Sexualidade em âmbitos sociais, acreditando assim, fomentar mecanismos de equidade de gênero.

Precisamos cada vez mais aprofundarmos nos estudos feministas e conhecer nossa história na educação enquanto mulheres, buscamos a modificação do contexto escolar por meio da linguagem e questionando tudo o que é dado como natural, a fim de abalar o poder do patriarcado.

Referências

AZEVEDO, Fernanda Maria Caldeira. O conceito de patriarcado nas análises teóricas das ciências sociais: uma contribuição feminista. *Revista três pontos*. Belo Horizonte, v.13, n. 1, 2017, p. 12-20.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MELNIKOFF, Ricardo André Aires; MELNIKOFF, Elaine Almeida Aires. *Professora, professorinha primeira profissão que legitima a mulher do século XIX*.

IV CONGRESSO SERGIPANO DE HISTÓRIA & IV ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH/SE. Sergipe, 2014, páginas não constam.

NUNES, Edna; SILVA, César. *A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

OLIVEIRA, Rozely Menezes Vigas. Recolhimentos e conventos: a educação e moralização feminina na Goa do século XVII. In: TOLEDO, César Alencar Arnaut; RIBAS, Maria Aparecida de Araújo Barreto; JUNIOR, Oriomar Skalinski. (Orgs.). *Origens da educação escolar no Brasil colonial*. 4. v. Maringá: EDUEM, 2015. p. 181-216.

ROCHA, Martinho José. *Virgindade, sexo, família*. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1972.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores associados, 2013.

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

TOMÉ, Dyeinne Cristina; MACHADO, Maria Cristina Gomes. "Saiba pouco ou saiba nada"? Reflexões sobre a educação feminina do Brasil colonial ao império. In: MAIO, Eliane Rose (Orgs.). *Educação, gênero e feminismos: Resistências bordadas com fios de luta*. Curitiba: CRV, 2017. p. 43-63.

EDUCATION AND SEXUALITY: PARTICULARITIES OF FEMALE EDUCATION

Abstract: Starting from the discussions about sexuality, gender and feminisms, we analyze the peculiarities that permeated the education of women throughout history, reflecting on the patriarchalism established in society, analyzing the formation of the current school educational context. Knowing that gender and sexuality are related to constructions in social relations, which receive and offer contours to society, the objective of this research focuses on revealing the influences of these factors in the educational field. The predominance of patriarchal power over time has influenced many questions of social life. In order to understand the factors surrounding patriarchy, among authors as Scott, pointing out that the social organization is a system of gender, in which the decisions of the male public usually maintained gender inequalities. As a result of patriarchal hegemonic organization, women have suffered repressions in social and sexual life throughout the centuries, generating the expression of constantly muffled sexuality. In addition to Louro, to understand how education is still influenced by patriarchy today. So,

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

we used a bibliographical review research, reporting coercive peculiarities, such as taboos and the oppression imposed on women. Reflecting around these issues, we question machismo and patriarchy, establishing the advances and possible setbacks found over time, in education for the female audience. As a consideration, we hope to foster reflections on issues of censorship and freedom that permeate sexuality and education, resulting in further discussions for the area.

Keywords: Education. Sexuality. Women.

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM SALA DE AULA NO “COMBATE” À
VULNERABILIDADE SOCIAL: UM OLHAR À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA EM
CONTOS DE MARINA COLASANTI**

Marcos de Oliveira⁸¹
Aparecida de Fátima Peres⁸²

RESUMO: A prática de leitura é uma atividade de grande importância para o desenvolvimento crítico do aluno, pois possibilita ao mesmo ter uma compreensão mais ampla do mundo e perceber a realidade que o cerca, principalmente no que se refere à violência que, a cada dia, se camufla nas mais diversas atitudes cotidianas. Assim, ao verificar constantes agressões verbais entre meninos e meninas em uma turma de 8º ano, de um colégio da rede estadual do norte do Paraná, percebeu-se a necessidade de se desenvolver um trabalho com a temática “violência”, direcionada às estratégias de leitura, cujo objetivo se justifica em pesquisar e analisar, de maneira qualitativa, sob a perspectiva discursiva semiótica do texto, como os estudantes reagem ao tema “Violência contra a mulher”, apresentada nos contos “*Para que ninguém a quisesse*” e a “*A Moça Tecelã*” de Marina Colasanti. Ademais, muitas vezes, os adolescentes e seus familiares vivem em vulnerabilidade social, ou seja, são vítimas de abusos domésticos, logo, a leitura mediada pelo professor e amparada no texto literário, além do caráter humanizador, pode contribuir para que o leitor (aluno) busque mudanças de comportamento, seja capaz de olhar para o próprio contexto familiar e denunciar toda e qualquer violência sofrida ou presenciada por ele.

Palavras-chave: Estratégia de leitura. Texto Literário. Violência Doméstica.

Um dos maiores desafios no ensino de línguas, na escola pública, tem sido o trabalho com a leitura, não a leitura sinônima de decodificação, mas aquela que rompe os limites fonéticos ou fonológicos das palavras e permite ao aluno “ler” o mundo à sua volta e atribuir sentidos aos diferentes tipos de textos que ele tem acesso. Portanto, como explicita Geraldi (2002, p.91):

A leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. É um encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita. (...) O leitor nesse processo, não é passivo, mas agente que busca significações.

⁸¹ Pós-graduando no Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (e-mail: prof.marcosoliveira@hotmail.com).

⁸² Professora de Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Maringá (e-mail: afperes@uem.br).

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

O leitor, nessa perspectiva, é capaz de encontrar nos textos lidos respostas que o ajude a entender a própria realidade, ou seja, as condições sociais e humanas em que está submetido. Logo, no que se refere ao texto literário, compreende-se que o ato de ler pode contribuir para a humanização do homem, no que se refere à sensibilidade diante das questões sociais. Portanto, de acordo com Candido (2004, p. 180), o humanizar-se é

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.

Como destaca o autor, o exercício da reflexão faz com que o ser humano se coloque no lugar do outro, reveja os próprios valores e realinhe os comportamentos que o desumaniza. Ainda, como propõe Candido (2004, p. 186), o fluir do texto literário, é

uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade.

Sendo assim, a prática de leitura do texto literário é uma atividade de grande importância para o desenvolvimento crítico do aluno, pois ela possibilita ao mesmo ter uma compreensão mais ampla do mundo e perceber a realidade que o cerca, principalmente no que se refere à violência que se camufla nas pequenas atitudes cotidianas.

Para tanto, ao verificar constantes agressões verbais entre meninos e meninas em uma turma de 8º ano do ensino fundamental de um colégio da rede estadual do norte do Paraná, percebeu-se a necessidade de se trabalhar com tema “Violência Doméstica” por meio de estratégias de leitura de diferentes gêneros textuais, tendo como foco os contos “*Para que ninguém a quisesse*” e a “*A Moça Tecelã*” de Marina Colasanti. Sendo assim, o objetivo geral consiste em pesquisar e analisar, à luz da perspectiva discursiva semiótica do texto, como os estudantes recepcionam/reagem à temática “Violência contra a mulher” apresentada nos contos.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

É pertinente destacar que muitos adolescentes e seus familiares vivem em vulnerabilidade social e são vítimas de abusos domésticos, por isso, a leitura, estrategicamente organizada, na perspectiva semiótica discursiva do texto literário, tem um caráter humanizador, podendo contribuir para que o leitor busque uma mudança de comportamento e/ou auxilie outras pessoas a reverem atitudes consideradas desumanas no relacionamento para com o outro. Logo, tal proposta visa conduzir os estudantes a perceberem, por meio da leitura mediada pelo professor, que as narrativas escolhidas trazem marcas da violência velada em que, muitas vezes, as mulheres que fazem parte do ciclo familiar dos próprios alunos têm sofrido. Corroborando com a proposta de pesquisa, citam-se os pesquisadores Barros (2005); Candido (2004); Colasanti (1986); Cortês (2008); Fiorin (2000); Franco (2005); Geraldi (2000); Kleiman (1999); Menegassi (1985); Orlandi (2012); Solé (1988); Zilberman (1989)

Ademais, a organização metodológica da proposta foi delineada da seguinte maneira: selecionou-se a temática como base na realidade dos sujeitos envolvidos, ou seja, o contexto em que a intervenção será feita; elencou-se quais instrumentos serão utilizados na sistematização de dados, tais como: a leitura de diferentes gêneros textuais que abordam a temática; atividades que envolvam leitura e interpretação dos contos “Para que ninguém a quisesse” e A Moça Tecelã” de Marina Colasanti.

Assim, no conto, “*Para que ninguém a quisesse*”, Marina Colasanti (1986) traz à tona a agressão psicológica da personagem principal ao perder a própria identidade quando se submete aos caprichos do marido, que a “obriga” em esquecer a própria vaidade ao tirar-lhe os vestidos de seda, cortar os cabelos dela e proibi-la de usar maquiagens.

O mesmo acontece no conto a “*Moça Tecelã*” (2000), uma jovem que mora sozinha em uma casa humilde e vive a felicidade na simplicidade da vida. A personagem, no entanto, possui um tear mágico e tudo o que ela tece se torna realidade. Porém, tecendo os dias, ela trouxe a solidão e na ânsia de ter uma família, resolveu tecer um companheiro. Todavia, ela não podia tecer sentimentos. Então, o esposo tão sonhado começa a explorá-la para que teça seus caprichos, inclusive, a coloca no mais alto quarto

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

da mais alta torre do castelo que ele a fez tecer. Seu objetivo era que ninguém soubesse do poder mágico da esposa.

Por conseguinte, este resumo expandido está organizado em: introdução, discussão teórica e considerações finais.

Discussão teórica

A leitura é uma prática importante na sala de aula, pois ela subsidia não apenas o trabalho para com a Língua Portuguesa, mas norteia todas as atividades pedagógicas de outras disciplinas que compõem o currículo escolar. Portanto, no sentido mais amplo, o ato de ler possibilita aos leitores um contato maior com o mundo, seja o real ou o literário. Sendo assim, a escola cumpre um papel imprescindível na sistematização de práticas que conduzam o estudante a uma leitura crítica, significativa, que desenvolva a autonomia e o torne protagonista na sociedade em que vive. Por esta razão, a sala de aula não deve ser um ambiente em que a atividade de leitura, como propõe Kleiman (1999, p. 30), se torne

[...] difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino da língua. Assim, encontramos o paradoxo que, enquanto fora da escola o estudante é perfeitamente capaz de planejar as ações que o levarão a um objetivo pré-determinado (por exemplo, elogiar alguém para conseguir um favor) quando se trata de leitura, de interação à distância através do texto, na maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá... nem sequer supõe.

Entende-se que é preciso que o espaço pedagógico ultrapasse os limites da decodificação ou da utilização do texto como pretexto para preencher lacunas, espaços vazios, que não vão ao encontro das necessidades educacionais e sociais dos sujeitos que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem. É inquestionável ensinar o aluno a “ler o mundo”, identificar-se nele, sentir-se como agente transformador, aquele que é capaz de perceber a intencionalidade presente nos diferentes tipos de textos que circulam no seu dia a dia. Ademais, no que se refere às vidas das distintas personagens dos textos literários, muitas delas se aglutinam à existência real do próprio aluno-leitor, pois o real e

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

o ficcional se entrelaçam quando se trata de questões políticas, sociais, como se exemplifica na temática “violência doméstica”.

Kleiman (2011, p. 13) também acrescenta, diante do papel do sujeito leitor, capaz de atribuir sentido ao mundo por meio da leitura, que:

é mediante a interseção de diversos níveis de conhecimentos, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.

Sendo assim, fica evidente que o papel mediador do professor nas estratégias de leitura é um fator crucial para que o aluno interprete os diferentes tipos de textos de maneira segura, alcançando assim, os efeitos de sentido desejados, pois ao ler ele aciona um universo de conhecimento de mundo e escolhe as próprias “ferramentas” para dialogar com o texto. De acordo com Solé (1988, p.24):

Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras) de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como imput para o nível seguinte, assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam a sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-tônico), através de um processo descendente.

A expectativa gerada no leitor-aluno diante do texto faz com que ele vá além do que está escrito e compreenda as entrelinhas, as intenções e as pistas deixadas pelo autor. Assim, no primeiro momento, o estudante não chega “sozinho” à interpretação de nível semântico da produção textual. Se faz importante que o professor o “pegue pelas mãos” e o conduza para o outro lado da “ponte”, criando estratégias que o ensine a “nadar” nas correntezas do texto, principalmente o literário. Por isso, como destaca Menegassi (1995), os caminhos estratégicos, utilizados pelo leitor no diálogo constante com os diferentes tipos de textos, fazem com que ele crie procedimentos para transitar entre os níveis de decodificação, compreensão, interpretação e retenção da leitura feita.

Já no que se refere à leitura do texto literário, esta exige um pouco mais do leitor por transitar entre uma linguagem conotativa e denotativa, cabendo ao sujeito que lê

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

construir e/ou recepcionar o texto de acordo com seu conhecimento de mundo. Assim, segundo Candido (1985, p. 53), a literatura

[...] é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal, que propõe o tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam realidade natural ou social, e elementos organizacionais que são configurados e apreciados gratuitamente pelo escritor e pelo autor, respectivamente.

Como bem pontua Candido (1985), não há sentido para a arte literária sem a tríade autor-texto-leitor, estes são elementos que se completam na composição e interpretação do que é a vida real e a fictícia, embora, muitas vezes, elas se fundem por escancarar a realidade e a própria condição humana metaforizada nos personagens.

Por esta razão, corroborando com a afirmação de Antonio Candido, Zilberman (1988, p.19) acrescenta que a obra literária:

Pois sendo uma imagem simbólica do mundo que se deseja conhecer, ela nunca se dá de maneira completa e fechada. Pelo contrário, sua estrutura, marcada pelos vazios e pelo inacabamento das situações e figuras propostas, reclama a intervenção de um leitor, o qual preenche essas lacunas, dando vida ao mundo formulado pelo escritor. Deste modo, à tarefa de deciframento se implanta outra: a do preenchimento, executada particularmente por cada leitor, imiscuindo suas vivências e imaginação.

O preenchimento dos vazios deixados pelo autor no texto só é possível porque o sujeito leitor traz para a leitura suas experiências e seu olhar de mundo, ampliando a realidade por meio da abstração imaginativa, em que ele pode ser quem quiser, quando está em posse da materialidade literária.

Além do mais, como destaca Fiorin (2000), o texto é um objeto de significação, ou seja, um todo preenchido de sentido e constituído historicamente, sendo a expressão de uma formação ideológica. Assim, na perspectiva semiótica discursiva, como propõe Barros (2005), a leitura de um texto pressupõe compreender o que ele “diz” e como ele faz dizer o que diz. Assim, a autora conceitua-o como objetivo de comunicação, determinado por formações ideológicas que estão inseridas na sociedade.

Diante dessa reflexão, Marina Colasanti, porta-voz da mulher marginalizada, é uma escritora contemporânea que busca em seus contos e minicontos dar consciência às

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

mulheres brasileiras, que muitas vezes, são violentadas física e psicologicamente no ambiente familiar. Logo, de acordo com Côrtes (2009, p.11), a violência doméstica

[...] constitui um sério problema social que afeta milhares de mulheres cotidianamente em todo o mundo. É uma grave manifestação da violência de gênero, e atinge as mulheres de todas as idades, classes sociais, etnias, graus de escolaridade, orientação sexual e religião.

Por esta razão, Marina Colasanti traz à tona no conto, “*Para que ninguém a quisesse*”, a agressão psicológica da personagem principal ao perder a própria identidade quando se submete aos caprichos do marido. O mesmo acontece com a “*Moça Tecelã*”, que descobre a felicidade na simplicidade da vida, porém, teve, antes, que experimentar a exploração do seu trabalho e a solidão, mesmo estando ao lado do esposo tão idealizado e tecido (materializado) por ela.

Como é possível perceber, os contos trazem uma representação do perfil feminino, da identidade da mulher, que muitas vezes, é agredida psicologicamente no ambiente familiar e não se dá conta disso. Por isso, é preciso que os estudantes ampliem o universo da leitura, que percorram o caminho da decodificação à retenção das ideias e valores presentes no texto literário.

Considerações finais

O trabalho com a leitura e a escrita em sala de aula tem sido uma prática pedagógica desafiante para o professor. Portanto, para que os objetivos desta pesquisa possam ser alcançados, optou-se em desenvolvê-la em caráter qualitativo, uma vez que se utiliza de um delineamento metodológico descritivo para se analisar como a prática pedagógica, referenciada nas estratégias de leitura, podem auxiliar os alunos, de uma turma de 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública do norte do Paraná, na fruição literária e na maneira como eles analisam os sentidos do texto.

Sendo assim, intenciona-se com este estudo contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes, no que tange às estratégias de leitura em sala de aula, promovendo transformação de cunho reflexivo, tanto no pesquisador como nos sujeitos da pesquisa (alunos), pois o tema “violência” está inserido em um contexto político

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

marcado por relações de poder e vulnerabilidade social. Além do mais, a função da pesquisa é combater as situações de desigualdade, opressão, segregação, injustiças e, indubitavelmente, denunciar as distorções que desumanizam o ser humano e estimulam atos violentos no interior da escola pública. Por isso, espera-se que os educandos possam perceber, por meio da leitura dos contos escolhidos, como se configura a “violência doméstica”, muitas vezes velada, na construção das personagens no texto literário.

Referências

- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.
-----**Literatura e sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985.
- COLASANTI, Marina. **Contos de amor rasgados**. Rio de Janeiro: Rocco, p.111, 1986.
-----**A moça tecelã**. In Doze reis e a moça no labirinto do vento. 11 ed. São Paulo: Global, 2000.
- CÔRTEZ, Gisele Rocha. **Violência Doméstica contra Mulheres: Centro de Referência da Mulher**. 2008. Dissertação. Araraquara.
- FIORIN, José Luiz. **Elementos de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2000.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Educação e Pesquisa**: São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.
- GERALDI, João Wanderley. **Prática da Leitura na Escola**. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2000.
- KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1999.
-----**Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras. 2011.
- MENEGASSI, Renilson José. **Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor**. Revista UNIMAR. Maringá: 17 (1): 85-94, 1995.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 9.ed. São Paulo: Cortez; Campinas, 2012.
- REIS, Simone. **Reflexões sobre uma jornada com destino à pesquisa**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, BELO HORIZONTE: v. 6, p.101-118, 2006.
- SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2006
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6ª edição. Porto Alegre: Artes médicas, 1988.
- ZILBERMAN, R. LAJOLO, M. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

**CLASSROOM READING STRATEGIES IN THE "COMBAT" TO SOCIAL
VULNERABILITY: A VIEW TO DOMESTIC VIOLENCE IN MARINA
COLASANTI'S TALES**

The practice of reading is an activity of great importance for the critical development of the student, since it allows the student to have a broader understanding of the world and to perceive the reality that surrounds him, especially with regard to the violence that, every day, is camouflaged in the most diverse daily attitudes. When verifying constant verbal aggression between boys and girls in a group of 8th grade, from a college in the state network in the north of Paraná, it was noticed the need to develop a work with the theme "violence", directed to the strategies of reading, whose objective is justified in qualitatively researching and analyzing, from the semiotic discursive perspective of the text, how the students react to the theme "Violence against women", presented in the stories "No one wanted it" and "A Maça Tecelã" by Marina Colasanti. In addition, adolescents and their families often live in social vulnerability, that is, they are victims of domestic abuse, so the reading mediated by the teacher and supported by the literary text, besides the humanizing character, can contribute to the reader) seeks changes in behavior, is able to look at one's own family context and denounce any and all violence suffered or witnessed by him.

Keywords: Reading strategy. Literary Text. Domestic violence.

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

Andressa de Oliveira⁸³
Larissa Donato⁸⁴

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar as experiências pedagógicas tidas a partir do estágio supervisionado em Geografia. O intuito foi apresentar aos educandos os aspectos Políticos, sociais e a integração do continente africano com o Brasil, para que os alunos possam absorver todos os conceitos apresentados, para que possam ser quebrados paradigmas que estejam formados no âmbito de cada indivíduo seja de preconceito ou até mesmo de aversão a essa população tão rica em história e em cultura. Para tanto faz necessária saber qual a real importância do ensino da temática africana. Primeiramente pelo fato dessa temática estar inserida no currículo das escolas brasileiras através da Lei 11.645 de 2008 presente como amparo da LDB, que da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e também indígena nas escolas, também porque somos parte dessa população, por meio da miscigenação. O continente Africano é riquíssimo em cultura e diversidade de ideologias tanto religiosas como culturais. Com isso os registros históricos da formação e colonização brasileira, e que se percebe a íntima ligação entre ambos, para a íntegra formação da identidade cultural brasileira. Como metodologia fez-se uso de aulas expositivas e dialogadas, para apresentar as origens africanas no Brasil, utilizando a linguagem cartográfica para localizar o continente, o conhecimento dos aspectos da origem e formação do Povo Brasileiro e a ligação com a África, construção de mapas temáticos, apresentou vivência da realidade desses povos através de linguagem cinematográfica e a promoção de exposição dos trabalhos dos alunos.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Afro-brasileiro. Raízes Histórico-Geográficas. Cartografia. Filmes didáticos

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

O presente artigo trata-se das atividades referentes a experiência do Estágio Supervisionado em Geografia I, que foi realizado no Colégio Estadual Prefeito Antônio Teodoro de Oliveira de ensino regular fundamental e médio, localizado na Rua Caçanjurê,

⁸³ Andressa de Oliveira <dressa-93@hotmail.com>, graduada em Geografia pela UNESPAR- Campus de Campo Mourão.

⁸⁴ Larissa Donato <donato.lari@hotmail.com>, Docente no Colegiado de Geografia pela UNESPAR – Campus de Campo Mourão.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

nº 507, bairro Lar Paraná na cidade de Campo Mourão, Paraná, onde desenvolveu-se as atividades de Estágio em Geografia no ano letivo de 2016/2017.

Estágio é um método ao qual o ensino utiliza para realizações de atividades práticas afim de exercer papel profissional onde deixará de ser um instrumento basicamente teórico que já foi repassado no âmbito acadêmico e passa a se tornar prático com intenção de enriquecer, ainda mais, os conhecimentos dos educandos que exercem essa função em determinados locais de trabalho.

Os estágios supervisionados da licenciatura são de suma importância afim de caracterizar o dia-a-dia em sala de aula, ou seja, seu futuro campo de trabalho. Outro aspecto relevante é a utilização de conteúdos aprendidos no âmbito de sala de aula que poderão ser expostos e ministrados no decorrer dos estágios, além da presença das tão apreciadas aula de campo que vão além dos muros da escola e que levam os alunos a abrir seus horizontes, criando assim, uma visão cada vez mais crítica, com esse ensino dinâmico.

Neste sentido realiza-se a presença da práxis, onde a teoria relaciona-se diretamente com a prática a fim de conhecer dificuldades e adaptar necessidade. Com isso é que se percebe a intencionalidade dos estágios, o quanto são necessários para a vida acadêmica e também profissional do educando que o 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.

Para tal, as atividades realizadas na turma de 9º ano no período da manhã pautaram-se no estudo geográfico da formação da população Brasileira, utilizando como suporte o uso de filme e a construção cartográfica do material didático.

Conhecimento a chave para o combater o Preconceito Racial

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, uma vez "(...) a lida com princípios e saberes no ensino da Geografia devem possibilitar avanços na direção de uma sociedade mais justa e

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

igualitária, e na valorização e no respeito às diferenças culturais (GUSSO, et al., p. 103-104, 2010).

Buscou-se, a partir desta experiência, apresentar aos educandos os aspectos políticos, sociais e geográficos da integração do continente Africano com o Brasil, para que assim, os alunos pudessem compreender os conceitos apresentados, e quebrassem certos paradigmas que estejam supostamente formados no âmbito de cada indivíduo, seja ele de preconceito por falta de conhecimento ou até mesmo de 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) também é o segundo continente mais populoso do planeta, atrás apenas da Ásia. Possui um grande contingente populacional que abarca uma vasta diversidade de etnias, culturas. Contém 54 países, sendo que todos têm histórias bastante diferentes, já que a África é um continente que foi colonizado por diversos povos e a partir desse ponto que se percebe o quão grande é sua diversidade étnico-cultural.

Outro aspecto também abordado é a quantidade de riquezas minerais existentes em seu território, sendo que, no entanto, esse é o local ao qual as pessoas passam por situações desoladoras como a fome, a miséria e a escravização. Desse modo o estágio visa desmistificar ideologias afixadas nos educandos, como o preconceito por conta da cor da pele e também pela pobreza que assola algumas destas regiões, além de demonstrar as riquezas de um povo.

O continente africano está localizado na área central do Globo terrestre, sendo o único continente a estar presente em todos os hemisférios, sendo eles Norte, Sul, Leste e Oeste. É o continente cujo território é extenso, com cerca de 54 países, também dentro do continente africano há regionalizações próprias conforme a cultura ou a religião que cada povo pratica.

Em geral, existem formas diferentes de se regionalizar qualquer continente, seja pela localização geográfica ou pela cultura. Uma das divisões do continente africano, muito utilizada por pesquisadores é que divide em duas grandes regiões África Islâmica ou África do Norte- Que está localizada na região Norte do continente tem esse nome pois

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

a maioria pratica a religião Islâmica e são considerados de maior condição social devido ao fato de terem contato direto com Europa. E África subsaariana, que é composta pelo restante do continente africano que tem como base 75% da população africana que estão ao sul do deserto do Saara. Também é conhecida como África Negra devido a etnia racial dessa população e ser a região com concentração de pobreza, com exceção de alguns países ao extremo sul.

O continente africano tem uma intensa ligação com o Brasil, desde a colonização do nosso país que foi colonizado por portugueses, assim como alguns países africanos como por exemplo Angola. Quando o Brasil passou por seu período de colonização muitos países encaminharam expedições com destino ao território brasileiro, assim quando foram fixando residência necessitou-se de pessoas para o trabalho braçal, como lavrar a terra neste país, então encaminharam-se por meio de navios negreiros vários indivíduos de nacionalidade africana, juntamente com suas famílias, em condição de escravidão para que prestassem serviços aos colonizadores brasileiros. Com este grande contingente de africanos, houve um processo que chamamos de formação da identidade do povo brasileiro, já que antes da chegada dos portugueses os únicos habitantes do Brasil eram os nativos desse território, houve então uma mudança radical no modo de vida desses nativos pois com a chegada de diversas pessoas de variadas nacionalidade (portugueses, espanhóis holandeses, etc.) e se expandiram do litoral para o interior do país, e completou o processo de miscigenação e, conseqüentemente, formação do povo brasileiro, onde surgiram os três povos que compõem o Brasil: O cafuzo, o Mameluco e os Mulatos. Esse é um fato memorável da relação entre o Brasil e a África.

Nota-se que temos muito em comum em se tratando de Brasil e África, por isso faz parte da identidade histórica e cultural da população brasileira. Então houve a necessidade de que se acrescentasse essa temática para que passasse a ser discutida no âmbito das escolas, com a então Lei 11.645 de 2008, que discute a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar brasileiro apresentado:

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.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

§ 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. (BRASIL, 2008)

Na atualidade vivemos na era da tecnologia, onde pode-se ter acesso aos mais diversos tipos de informação em todo e qualquer momento, a partir dos aparelhos tecnológicos disponíveis. Com o avanço da tecnologia e a facilidade de expressão, passa a crescer exacerbadamente o número nos índices de preconceito, em ênfase, aqui, o preconceito racial.

No entanto muitas vezes o que grande parte da população carece é de conhecimento. Pois uma parcela significativa dos brasileiros desconhece a origem de sua população.

Desse modo dá-se a intencionalidade deste trabalho em estudar a origem africana que os brasileiros possuem afim de mostrar e informar aos alunos os locais dos quais vieram nossos antepassados negros, de onde deram origem a nação Brasileira.

Procedimento Metodológico:

Para a realização deste projeto de estágio foi necessário a escolha do tema que seria trabalhado em sala, tal escolha aconteceu em conjunto entre acadêmicos e professora orientadora. O tema selecionado foi “A Origem africana do Brasileiro”.

A elaboração das aulas que abordaram esse tema foi preparada com auxílio de diversos materiais necessários, como o livro didático, pesquisas em sites especializados no tema, leituras de artigos que resultaram em dados levados aos alunos com o apoio de recursos audiovisuais, equipamento para exibição de um filme (melhor explicado a seguir), papel com mapas base e lápis coloridos baseado na importância do trabalho prático. Segundo Sampaio, 2012 são em trabalhos práticos que os alunos fazem correlações com o que sabiam anteriormente e o que aprenderam na ação, pois ela proporciona a integração e a qualidade do ensino.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Todo o procedimento pedagógico ocorreu em 3 etapas: a primeira com 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 e última etapa, ocorreu com atividades de mapeamento prático com criação de diversos mapas temáticos sobre o continente africano, realizado pelos próprios estudantes, finalizada com a exposição destes com roda de discussão sobre o assunto geral. Cada etapa será melhor detalhada a seguir.

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

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

Esse propósito de aula pode ser dividido em dois momentos: no primeiro realizou-se uma abordagem histórica e geográfica acerca do continente africano com a finalidade de que os alunos pudessem conhecer o continente; já o segundo momento foi voltado às questões de imigração e a própria constituição do povo brasileiro, tendo como base os africanos trazidos para o Brasil e a contribuição para a formação do Povo Brasileiro.

Na sequência, deu-se início a prática social inicial com questionamentos sobre o que os alunos conheciam sobre a África. Alguns poucos se manifestaram, pareciam constrangidos com a regência diferenciada da sala de aula e tinham receio de se manifestar. Os poucos que responderam às perguntas feitas, disseram que a África era um continente e lembraram dos negros habitantes desse território. Quando foi referido a cultura africana trazida por eles e manifestada no Brasil, alguns alunos prontamente se lembraram de uma manifestação religiosa, mas se referiram de maneira preconceituosa ao chama-la de “macumba”. Além disso, também citaram alguns alimentos como a tapioca, feijoada. Entre outras.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Posteriormente a isto, foi apresentado as características gerais do continente como a extensão territorial, quantitativo populacional, coordenadas geográficas para uma exata localização e melhor entendimento pra os alunos, além de características fronteiriças. Para tal, foram levados mapas com intuito pedagógico que apresentam essas características abordadas no âmbito da sala de aula.

Abordou-se também aspetos de fragmentação do território, como a grande ocorrência de conflitos que foram gerados no interior do continente africano e a fragilidade das fronteiras africanas além da diversidade de culturas que estão inseridas no processo de colonização africana.

Apresentou-se as divisões étnicas existentes dentro do território africano, um caso bem conhecido é a divisão entre África Branca e África Negra. Dando ênfase aos quesitos que a África possui uma das maiores diversidades culturais existentes no mundo. Também foram apresentadas sobre as questões religiosas presentes no território africano. Como é o caso do Islamismo que abrange cerca de 30% da população africana como praticantes. Com diversos aspectos abordados constatou-se em conjunto com os alunos 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, passou-se para as reais consequências do Pós-colonização, onde 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 para com o Brasil. Com intuito de dinamizar a aula, foram dirigidas diversas indagações para que os educandos pudessem se expressar e enriquecer a aula numa técnica conhecida como chuva de ideias.

Para início questionou-se de onde vem a origem do Brasileiro. Os alunos pareciam envergonhados, mas alguns arriscaram a dizer que vinham dos índios, conversamos um pouco sobre as opiniões lançadas na aula. Dando prosseguimento questionou-se o que

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

era miscigenação e alguns disseram que ainda não conheciam esse termo, então explicamos seu significado e sua ocorrência no Brasil.

Com fatos diretamente geográficos questionou-se como pode haver essa miscigenação entre os Brasileiros e africano sendo que há uma distância entre os o continente africano e o Brasil. Essa questão lhes pareceu um tanto quanto mais fácil e diversos estudantes se arriscaram falando de imigração, dos navios negreiros, dos escravos e etc., este momento foi gratificante e fez real nosso intuito de faze-los participar da aula. Assim com estudo indagou-se o porquê da “vinda” dos africanos ao Brasil e os alunos responderam que foram comprados e viriam em estado de escravidão trabalhar no Brasil, fato que demonstrou entendimento e compreensão da temática estudada.

Os alunos 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, a força, longe de suas referências familiares e culturais.

A partir desse momento partiu-se para um foco na composição do povo brasileiro, para que os alunos compreendessem melhor, mostrou-se os três povos que caracterizam o Brasil: O Mameluco, O Cafuzo e o Mulato e como formaram-se esses três povos. Para real abstração foi mostrado uma obra da pintora brasileira Tarsila do Amaral chamada “Operários” que apresenta um grande contingente de pessoas demonstrando a diversidade étnica existente no Brasil.

Segunda etapa – Exposição de filme e debate de conteúdo.

No segundo encontro com a turma, referente então a segunda etapa de trabalho, foi exibido o filme Besouro que tem como direção João Daniel Tikhomiroff com sua estreia no ano de 2009. Tem o enredo do filme espacialidade na Bahia, década de 20. Onde conta a história dos negros recém libertos que ainda continuavam sendo tratados como escravos, apesar da abolição da escravatura ter ocorrido décadas antes. No decorrer na linguagem cinematográfica da se ênfase a capoeira, herança africana trazida para o Brasil, que era proibida sua prática pelos senhores da época. Desse modo Besouro

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

personagem principal da trama aprende a lutar capoeira com o viés de trazer justiça a 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 isso fosse possível contamos com 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, que se dispôs a auxiliar na aplicação dessa linguagem alternativa.

Para que essa atividade fosse possível fez-se necessário o uso de três aulas, sendo que se teve que pedir para o professor da turma que negociassem uma troca com o professor da aula seguinte. A exibição do filme teve como público alvo apenas a turma de referência do estágio, logo o 9º ano da manhã.

Com o término do filme, após atenção e interesse dos alunos, verificou-se se as dúvidas acerca do enredo apresentado em forma de debate, onde os alunos que se manifestaram comentando que não imaginavam que seria tão interessante e que gostaram do filme. Segundo Donato e Lima (2010), não se pode exibir um filme para o processo de aprendizagem, sem que seja realizado, ao término do mesmo, um debate. Neste momento, o professor deve compreender a temática e preparar questões, caso os educandos não se sintam aptos 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 em formato de lazer, no entanto, cabe ao professor 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 neste continente, para isso dividiu-se a sala em 5 grupos com 3 alunos cada, de acordo com a afinidade que eles tinham. O propósito cartográfico desta atividade era pintar as divisões

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

geográficas do continente africano, com o propósito de identificação as regionalizações, adicionar legenda, localizar e apontar o norte geográfico, pintar o mapa e compreender os processos das divisões.

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

Cada grupo recebeu um mapa mudo, com informações básicas que deveriam ser completadas por pintura, e localizados para que os alunos acrescentassem os respectivos nomes como sendo os organizadores dos mapas. Pode-se notar um interesse dos alunos para com as explicações e indagações sobre as regiões relacionadas aos assuntos estudados e o filme assistido.

Nesta última etapa, focou-se nas preocupações de Geografia e Cartografia, mas sempre valorizando as discussões que ocorrem durante o processo de elaboração do material didático. Por fim, foi realizada uma exposição dos trabalhos no pátio do Colégio, dando assim o termino das atividades de estágio com os alunos (Figura 1).



Figura 1: Finalização das atividades de estágio no colégio com a turma 9º "A".

Foto: OLIVEIRA, A. 2016.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Considerações Finais - Novas Atitudes e Mudança de Comportamento

Durante a experiência de estágio pode-se notar diversas conotações no convívio de sala de aula possíveis de serem analisadas. Tais como maneiras de perceber o conteúdo ensinado em se tratando de situações que couberam ações ou palavras preconceituosas.

A escola em que foi realizado a atividade está localizada em uma área afastada do centro urbano da cidade e comporta os estudantes que tem residência na área periférica da cidade próxima a localização do colégio. Em Campo Mourão, essas áreas pertencem a pessoas de classe social baixa à periferia. Dessa forma atende moradores que passam por questões também excludentes de preconceitos e normatividades sociais.

Nesse estudo a partir da aprendizagem acerca dos conceitos da origem africana que os brasileiros possuem, percebe-se que esses índices de preconceito tendem a ser menores. Pois o conhecimento torne-se a chave para o combate das ações preconceituosas começando pelos alunos no âmbito da sala de aula, e se expandindo para a comunidade. Sendo assim uma ação que busca abarcar uma gama de pessoas, já que os alunos podem construir as informações que foram aprendidas no âmbito da sala de aula em suas casas e comunidade.

Durante o período em que houve o estágio não foram presenciadas ações que pudessem ser consideradas preconceituosas. No entanto acredita-se que a temática permite prevenir e identificar as práticas no convívio desses alunos, possibilitando mudança de atitude e tomada de novas ações comportamentais respeitando e praticando a cidadania, não somente acerca das ações de cunho racial, mas também a favor da humanidade.

Pode-se perceber que o estágio curricular em geografia é de suma importância para a qualificação acadêmica, pois faz com que o acadêmico possa presenciar na íntegra o cotidiano no âmbito das escolas, como tudo decorre no âmbito desses ambientes de ensino. Isso faz com que o aluno se sinta mais confiante e capacitado para enfrentar essa nova jornada com a conclusão do curso de licenciatura e esteja disposto a encerrar este novo desafio: ser professor.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

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

As relações com a sociedade também tendem a ser melhores devido a portarem o conhecimento e, é então, que se percebe a mudança de comportamento auxiliado a formação do caráter de cidadania nos educandos.

Referências

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

DONATO, L.; LIMA, M G de. O USO DE TECNOLOGIAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: RECURSOS AUDIO VISUAIS. 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. **Ensino fundamental de 9 anos: orientações pedagógicas** para os anos iniciais. Secretaria do Estado de Educação. Curitiba, 2010. p 176.

RODRIGUES, RN. **Os africanos no Brasil** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. 303 p. ISBN: 978-85-7982-010-6.

SAMPAIO, Maria Cláudia Santos. **A importância de trabalhar com projetos no Ensino Fundamental**. Monografia de Conclusão de Curso de Pedagogia. Faculdade Cenecista de Capivari – CNEC. 44páginas, 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.

PEDAGOGICAL EXPERIENCE OF STAGE: THE AFRICAN ORIGIN OF THE BRAZILIAN

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Abstract: The present work aims to present the pedagogical experiences taken from the supervised stage in Geography. The aim was to introduce the students to the political, social and integration aspects of the African continent with Brazil, so that the students can absorb all the concepts presented, so that paradigms that are formed within each individual can be broken either of prejudice or even an aversion to this population so rich in history and culture. In order to do so, it is necessary to know the real importance of the teaching of the African theme. Firstly, because this theme is inserted in the curriculum of Brazilian schools through Law 11.645 of 2008 present as support of the LDB, which obliges the teaching of Afro-Brazilian history and culture and also indigenous in schools, also because we are part of this population, for through miscegenation. The African continent is rich in culture and diversity of religious and cultural ideologies. With this, the historical records of the Brazilian formation and colonization, and that the intimate connection between both is perceived, for the complete formation of the Brazilian cultural identity. As a methodology, the use of expository and dialogic classes was used to present the African origins in Brazil, using the cartographic language to locate the continent, knowledge of the origins and formation of the Brazilian people and the connection with Africa, mapping themes, presented a reality of the reality of these peoples through cinematographic language and the promotion of exposition of students' works.

Keywords: Integration. Afro-Brazilian. Historical Roots.

LITERATURA EM QUADRINHOS: CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE NA PERSONAGEM “DESEJO”, DE NEIL GAIMAN

Carolina Casarin Paes⁸⁵

Resumo: As histórias em quadrinhos (HQs) dialogam com diferentes Artes, e contêm elementos literários que encantam, principalmente, crianças, adolescentes e jovens, valorizando o lúdico e a imagem para dar forma à narrativa. Embora encontrem-se às margens da Literatura, as HQs ganham cada vez mais notoriedade, e tem sido utilizada para apresentar os mais variados temas e histórias. A partir dessa premissa, objetiva-se discutir os conceitos de corpo, gênero e sexualidade apresentados pelo escritor britânico Neil Gaiman na HQ *Sandman*, tendo como foco a personagem Desejo. Utiliza-se a revisão bibliográfica de caráter exploratório e a análise do discurso, com ênfase nos conceitos de Butler (2015), Foucault (2015) e Louro (2001; 2000), os quais propõem uma discussão histórica sobre a construção da sexualidade, a necessidade de desvincular o gênero do sexo biológico, e a tentativa de desnaturalizar os desejos. A Desejo de Neil Gaiman é a personificação de discursos e de vivências, tal como seus irmãos Destino, Morte, Sonho, Destruição, Delírio e Desespero – todos necessários à vida humana. Considera-se que a personagem analisada é subversiva na medida em que não tem forma, seu corpo é andrógino e assexuado, e encontra-se no limiar entre aquilo que é incentivado e também reprimido. Desejo tem limites, possibilidades e restrições, mas se define a partir do poder que recebe ao ser ou não naturalizada/o.

Palavras-chave: Literatura. Arte. Desejo.

O conceito de Literatura é amplo e mais ou menos flexível, pois depende de gostos pessoais, cânone literário, crítica, editora, entre outras características da narrativa. Franco Júnior (2003) identifica uma narrativa pelos operadores de: gênero narrativo, conflito dramático, fábula, trama, intriga, estória, enredo, personagens classificáveis, autor, narrador, focalização e narratário, tema, motivos e motivação necessários ao desenvolvimento da estória, ambientação, clímax e desfecho, tempo, e recursos de subjetivação dos personagens.

Às margens do que se considera Alta Literatura, que é aquela reconhecida no cânone e na crítica literária, sendo geralmente composta por livros considerados clássicos

⁸⁵ Graduanda em Letras pela UNESPAR – Campo Mourão PR. Bacharel em Psicologia pela UNICAMPO. Especialista em Docência no Ensino Superior pelo UNICESUMAR, especialista em Arte, Educação e Terapia pela Faculdade São Braz, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Cândido Mendes. Residente em Campo Mourão, PR, Brasil. E-mail: ccpaes@outlook.com.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

de diferentes períodos históricos; encontra-se a Literatura popular, a qual inclui, entre outras possibilidades, as histórias em quadrinhos, um tipo de Arte que contém elementos literários de narrativa, tempo, condução da história, e que valoriza o lúdico e a imagem para dar forma à narrativa. As histórias em quadrinhos, ou HQs, ganham cada vez mais notoriedade por apresentar edições bem produzidas, além de apresentar grande variedade de temas e histórias que encantam principalmente crianças, adolescentes e jovens – incluindo a autora deste estudo.

Sandman é uma história em quadrinhos (HQ) de ficção escrita desde 1987 pelo autor britânico Neil Gaiman. Começou a ser publicada pela *DC Comics* em janeiro de 1989 e foi finalizada em março de 1996, após 75 edições divididas em 13 histórias⁸⁶. A proposta do autor foi apresentar uma HQ com elementos reais, fantásticos, de terror e super-heróis. Seu personagem principal é Sonho – a encarnação de um aspecto humano – o qual contracenava com seres humanos no passado e no presente, e também com outros seres, fantásticos ou mitológicos, de diversas realidades (GAIMAN, 2010).

O autor, no esboço de sua obra, explica que Sonho (ou *Sandman*), “é uma personificação antropomórfica, como Destino e Morte”, além dos seus “irmãos mais novos” Destruição, Desejo, Delirium e Desespero. “Eles existem porque, desde o primeiro ser humano do universo, existem sonhos [e vida, e morte, e desejo, e desespero etc.], e, por algum estranho motivo, alguém era necessário para representá-los, personificá-los e controlá-los” (GAIMAN, 2010, p.548). Gaiman chama essas personificações de “Os Perpétuos”, pois eles representam e perpetuam infinitamente, em todos os momentos da história humana, os discursos, vivências e sentimentos da humanidade.

A obra tem diversos aspectos muito interessantes, porém, para atender aos objetivos do I Encontro de Gênero, Diversidade e Cultura, optei por analisar um(a) personagem considerado controverso(a): DESEJO. Com a apresentação dessa personagem, objetiva-se discutir os conceitos de corpo, gênero e sexualidade. Como método de análise, utiliza-se a revisão bibliográfica de caráter exploratório e a Análise do Discurso, com ênfase nos conceitos de Butler (2015), a qual propõe a necessidade de

⁸⁶ Ao longo do tempo, devido à cobrança do público por novas publicações, o autor lançou muitas edições especiais que visavam complementar a história principal, ou que apresentavam novas ramificações para o enredo, por exemplo, explorando personagens e tramas secundários.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

desvincular o gênero do sexo biológico, Foucault (2015), que traz uma discussão histórica sobre a construção e a naturalização da sexualidade, e Louro (2001, 2000), que apresenta tentativas de desnaturalizar os desejos e a lógica binária.

Desejo, materialização da sexualidade e subversão dos corpos

Começo citando a importância que os termos “desejo”, “sexo/sexualidade” e “gênero” possuem em nossa sociedade – tão importantes que podem ser retratadas na literatura como figuras antropomórficas, como bem fizeram as mitologias mais antigas.

Foucault (2015) e Louro (2001) apresentam que a sexualidade se tornou uma questão de estudo nos últimos dois séculos, especialmente para vigiar e prescrever normas. Foucault teoriza que se desenvolveu uma vontade de saber sobre o sexo e a sexualidade, na medida que as instituições de poder perceberam nesse aspecto uma maneira de moldar os corpos e as subjetividades. Para Miskolci (2009), as relações sociais são organizadas a partir da dinâmica da sexualidade e do desejo. Para Foucault (2015, p.98), “a sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico” de poder.

Na Psicologia, isso é bastante nítido, visto que, desde Freud, a sexualidade tornou-se o centro de análise do ser humano, sendo sua característica fundadora e determinante. Ao mesmo tempo, outros psicólogos e psicanalistas, como Lacan, teorizaram que o sujeito só percebe e constitui a si mesmo através dos “termos do Outro” (LOURO, 2001), logo, a identificação seria necessária, inaugurando o que Foucault (2015) descreve como um “discurso” que acaba por controlar e normatizar esse sujeito dentro de moldes pré-estabelecidos e que fogem à compreensão desse mesmo sujeito. O grande problema de todo esse processo é que os termos de “sujeição” (o processo de tornar-se sujeito) são heteronormativos e binários, o que implica na exclusão de muitas pessoas – as quais tornam-se, nas palavras de Butler (2015), corpos abjetos.

Entretanto, se os corpos abjetos são aqueles que escapam às normas, também são eles que apresentam quais são as fronteiras ou limites para a identificação e produção de sujeitos. Na obra analisada, vê-se a questão da sujeição quando o

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

personagem Sonho explica que “nós, dos Perpétuos, somos servos dos vivos. NÃO somos seus mestres. Nós existimos porque eles sabem, no fundo dos seus corações, de nossa existência” (GAIMAN, 2010, p.444). Mas o personagem Desejo não se contenta com a explicação, e pensa que “seres humanos são criaturas de Desejo, dançam e se curvam à minha vontade.” Aqui, pode-se perceber o quanto o discurso da liberdade é vigente, conforme propõe Foucault, pois o objetivo do poder é justamente o de não ser perceptível, mas exercer influência sutil sobre a constituição dos corpos e das subjetividades. Ao mesmo tempo, pode evocar a discussão de que o Desejo existe por si só.

Sendo assim, “Desejo sorri e se esquece, porque desejo é uma criatura do momento. E percorre os infindáveis corredores de seu corpo com a certeza de que controla, sem mais ninguém, o seu destino” (GAIMAN, 2010, p.445. Grifos do autor). Louro (2001, p.547) explica que “as possibilidades de autodeterminação são postas em xeque [...] pela forma como os sujeitos são interpelados e capturados pela ideologia, [...] através da qual o sujeito realiza, de forma aparentemente livre, seu próprio processo de sujeição”.

Há outros aspectos do personagem que podem ser analisados, visando compreendê-lo melhor. Por exemplo, logo na primeira aparição de Desejo, que se dá na edição 10 (que dá início ao arco “Casa de Bonecas”) o/a personagem é descrito(a) da seguinte maneira:

Há apenas uma coisa a ser vista nos domínios crepusculares de Desejo. Chama-se limiar, a fortaleza de Desejo. Desejo sempre viveu no limite. O limiar é maior do que se pode imaginar. É uma estátua do/da próprio(a) desejo. (Desejo nunca se satisfaz com apenas um sexo, ou com apenas uma de qualquer coisa que fosse, exceto talvez o próprio limiar). O limiar é um retrato completo e detalhado de Desejo, erguido a partir do anseio de Desejo por ter carne e osso, sangue e pele. [...] O limiar é demasiadamente amplo para apenas uma pessoa. [...] Dado o temperamento de Desejo, no entanto, apenas um único lugar na catedral de seu **corpo** pareceu apropriado para lhe servir de lar: Desejo vive no coração (GAIMAN, 2010, p.258-9. Grifos do autor).

Na citação acima, Gaiman (2010) apresenta Desejo como um(a) personagem bastante sexual, porém, sem um sexo definido, e que habita uma casa – chamada limiar – que possui a forma de seu próprio corpo. O nome dado à fortaleza condiz com as próprias

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

características do(a) personagem, visto que inclui não apenas o sexo, mas o desejo por um corpo. Obviamente, a obra é bastante romanceada, mas é possível perceber muitos elementos para análise: além do(a) próprio(a) Desejo, há também a menção sobre limites, satisfação, e a necessidade/importância do corpo.

Em minha leitura, a característica mais interessante do/a personagem é o fato de que não apresenta um gênero, pelo contrário, os traços elaborados pelo desenhista fazem com que o leitor não consiga identificar se trata-se de uma figura masculina ou feminina. Além disso, há sempre a identificação de “a/o Desejo”, para aumentar ainda mais a dúvida. Obviamente, como foi discutido durante as aulas, é ininteligível pensar em outras possibilidades de gênero, visto que estas fogem à nossa compreensão ou capacidade de reflexão (BUTLER, 2015), entretanto, pode-se dizer que se trata de um personagem subversivo na medida em que se utiliza de características conhecidas (masculino x feminino) para criar dúvida e estranhamento ao leitor, que não consegue determinar uma identidade fixa para o/a personagem.

Ao mesmo tempo, me leva a refletir sobre as questões levantadas pelas pesquisadoras Prins e Meijer (2002), que entrevistaram Butler para saber se sua problematização sobre as identidades era “uma crítica política a respeito da (não) representatividade de alguns corpos, ou uma desconstrução da própria noção de representatividade” (p.156). Antes de apresentar a resposta de Butler, é possível argumentar, retomando Foucault (2015) e seu exemplo sobre Herculine, que a literatura e as artes são fundamentais para compreender aspectos de nossa cultura, visto que as artes refletem o pensamento da época, as ideologias e as possibilidades, além de serem uma forma de representação. Já Butler responde trazendo uma análise que é bastante pertinente, especialmente em um trabalho como este, em que se propõe analisar um personagem fictício:

Acredito que um imaginário político contém todo tipo de maneiras de pensar e de escrever que não são necessariamente histórias, mas que são fictícias, no sentido de que delineiam modos de possibilidade [...] para a vida corpórea. [...] Pensar os corpos diferentemente me parece parte da luta conceitual e filosófica que o feminismo abraça (PRINS, MEIJER, 2002, p.157).

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Especificamente quanto ao feminismo, Butler (2015) apresenta grandes reflexões na obra *Problemas de Gênero*, no qual apresenta o grande problema de se criar noções identitárias, pois estas sempre acabam por segregar aqueles que não possuem determinadas características consideradas necessárias para a identidade de um grupo.

Louro (2001), seguindo as reflexões propostas por Butler (2015) critica as teorias identitárias, mesmo aquelas que abrangem os homossexuais e as supostas minorias, justamente porque a identidade pressupõe sempre “demarcar suas fronteiras” para poder se representar, e isso, conseqüentemente, acaba por excluir ou marginalizar outras pessoas. Ou seja, “ao afirmar uma dada posição-de-sujeito, supõe, necessariamente, o estabelecimento de seus contornos, seus limites, suas possibilidades e restrições” (LOURO, 2001, p.544).

No que se refere aos limites, há características bastante interessantes no(a) personagem: a casa do Desejo se chama “limiar” (GAIMAN, 2010), o que remete às discussões de que os desejos [vistos como criações ou influências dos discursos de poder] encontram-se justamente nos limites entre aquilo que é visivelmente permitido (socialmente aceito) e aquilo que é obscuramente negado, reprimido. Ao mesmo tempo, como no caso de Desejo, o limite é imposto pelo próprio corpo (lembre-se de que o/a personagem vive em um domínio com a forma d seu corpo assexuado) – corpo⁸⁷ este que, conforme propôs Louro (2000), é a base necessária para que se tenha performances, possibilidades de atuar, de fazer gênero, e de construir e vivenciar sexualidades e desejos.

Para Butler (2015), a subversão acontece dentro das próprias possibilidades existentes. A performatividade, nesse sentido, vai muito além da performance ou ação que é desempenhada pelo suposto sujeito, busca o sujeito como efeito, além de problematizar a representatividade como estratégia, e criar ou demonstrar novas configurações inteligíveis dentro das possibilidades disponíveis.

⁸⁷ O corpo foi bastante renegado nas ciências humanas, por exemplo, a Filosofia o considerava a fonte dos males e vícios; a Psicologia o considera dependente e influenciado pelo psiquismo. Porém, a partir das problematizações de Foucault (2015), Butler (2015) e Louro (2000), é possível pensar no corpo como marcado pelos discursos, e que, por sua vez, influencia na forma como se pensam as possibilidades de desejo, sexo e gênero.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

É aqui que se insere a teoria Queer, a qual busca justamente transgredir ou perturbar as normas, subverter as possibilidades – tanto do sexo, tido como biológico, quanto do gênero e do desejo, vistos como construções. Assim sendo:

Na perspectiva *queer*, o sistema moderno da sexualidade passou a ser encarado como um conjunto de saberes e práticas que estrutura toda a vida institucional e cultural do nosso tempo. [...] Ao invés de priorizar investigações sobre a construção social de identidades, [...] os empreendimentos *queer* partem de uma desconfiança com relação aos sujeitos sexuais como estáveis e foca nos processos sociais classificatórios, [...], nas estratégias sociais normalizadoras dos comportamentos (MISKOLCI, 2009, p.169).

Mais do que isso, a possibilidade de subversão do Queer, conforme proposto por Butler (2015) é justamente de compreender que até mesmo o sexo é uma construção social. Isso implica em uma lógica completamente nova, especialmente no que se referia a suposta correlação entre sexo > gênero > desejo. O que a autora propõe é uma inversão a partir da qual o próprio desejo seria desencadeante do gênero e do sexo.

Tanto Butler (2015) quanto Miskolci (2009, p.161) dizem que “raça, classe e gênero se apresentavam como formas particulares de organizar as pessoas em resposta a diferentes formas de poder”. Para Ibáñez (2001), compreender o fenômeno do poder é fundamental para compreender a própria pós-modernidade, portanto é tão necessário ler Foucault, visto que foi ele, através de seu método genealógico, que permitiu a autores como Butler (2015) e posteriormente Louro (2001) e os demais autores estudados, compreender a identidade (seja corporal, sexual, de raça e classe) como determinados historicamente e com um surgimento que pode ser definido em dado contexto.

Mais do que isso, a genealogia de Foucault nos permite questionar sobre nossos próprios desejos e gêneros, para refletir sobre quanto de nossas características “de identidade” são determinadas por discursos de poder que reproduzimos sem perceber (IBÁÑEZ, 2001).

Para Soler (2008, p.572), trata-se da possibilidade de fazer “uma ontologia histórica de nós mesmos”, conforme também propõe o romancista Gaiman:

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

“Existe algo que você anseie? Algo sexual? Algo precioso? Algo especial? **Qualquer coisa?** Então você sentiu sua presença... está lá... Na ânsia, na luxúria: o hálito de Desejo, o afago do limiar.” (GAIMAN, 2010, p.262).

Essa discussão não se encerra aqui, mas, até o momento, pode-se considerar que a personagem Desejo é subversiva na medida em que não tem forma, seu corpo é andrógono e assexuado, e isso contribui para a desmistificação de que desejos estão materializados no corpo sexual-biológico. Além disso, a personagem encontra-se (ou vive) no limiar entre aquilo que é incentivado e também o que é reprimido. Desejo tem limites, possibilidades e restrições, mas define-se a partir do poder que recebe ao ser ou não naturalizada/o.

Referências

- BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 9.ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2015.
- FRANCO JR., Arnaldo. *Operadores de leitura da narrativa*. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (orgs.). **Teoria da Literatura, abordagens histórias e tendências contemporâneas**. Maringá, EdUEM, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: A vontade de saber**. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- GAIMAN, Neil. **Sandman: edição definitiva**. Vol. 1. Barueri – SP: Panini Books, 2010.
- IBÁÑEZ, Tomás. *Incitaciones foucaultianas*. (p.121-137). In: _____. **Municiones para dicidentes**. Barcelona (Espanã): Editorial Gedisa S.A., 2001.
- LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer – uma política pós-identitária para a educação. **Estudos feministas**, ano 9, v.2, p.541-553, 2001.
- _____. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.
- MISKOLCI, Richard. A teoria *queer* e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n.21, p.150-182, jan./jun.2009. Disponível em: < > Acesso em: 24.08.2018.
- PRINS, Baukje; MEIJER, Irene Costera. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. **Estudos feministas**, ano 10, v.1, p.155-167, 2002.
- SOLER, Rodrigo Diaz de Vivar Y. Uma história política da subjetividade em Michel Foucault. **Fractal Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro, v.20, n.2, p.571-582, jul./dez.2008. Disponível em: < > Acesso em: 24.08.2018.

COMIC BOOKS AND LITERATURE: BODY, GENDER AND SEXUALITY IN THE DESIRE CHARACTER, BY NEIL GAIMAN

Abstract: The Comic books dialogues with different Arts, because contain literary elements that enchant children, adolescents and young people especially, valuing the playful and the image to give form to the narrative. Although they are on the margins of Literature, comics are gaining more and more notoriety, and have been used to present the most varied themes and stories. From this premise, the objective is to discuss the concepts of body, gender and sexuality presented by the British writer Neil Gaiman in the comic Sandman, focusing on the character Desire. For method, used the exploratory literature review and discourse analysis, with emphasis on the concepts of Butler (2015), Foucault (2015) and Louro (2001, 2000), which propose a historical discussion about the construction of sexuality, the need to disassociate gender from biological sex, and the attempt to denature desires. Neil Gaiman's Desire is the personification of discourses and experiences, just like his brothers Fate, Death, Dream, Destruction, Delusion and Despair - all necessary to human life. It is considered that the character analyzed is subversive insofar as it has no form, its body is androgynous and asexual, and is on the threshold between that which is encouraged and also repressed. Desire has limits, possibilities, and restrictions, but it is defined by the power it receives if being naturalized or not.

Keywords: Literature. Art. Desire.

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

Gessica Aline Silva⁸⁸

Resumo: A partir de uma concepção da cidade enquanto um todo, um espaço comum e ao mesmo tempo segregado nosso objetivo com este trabalho é construir algumas reflexões sobre a relação entre o espaço urbano e a constituição de feminilidades e masculinidades. Para tanto, recorreremos a fonte jornalística para construção de nossas análises, especificamente, para as colunas social e policial do jornal Folha do Norte do Paraná, que circulou na região noroeste do estado do Paraná, entre os anos de 1962 a 1979. Compreendemos que os sujeitos retratados nessas circulavam e dividiam o mesmo espaço urbano. No entanto, de acordo com as suas diferentes condições sociais e discursos que os construíam e significavam suas experiências, suas vivências eram diferenciadas. Assim, a partir de conceitos como o de lugar praticado proposto por Michel De Certeau, buscamos compreender a articulação entre a constituição do lugar e dos sujeitos por meio dos discursos e práticas. Dessa maneira, consideramos que ao retratar as mulheres e homens maringenses o Jornal trabalhava dando destaque, em especial, a dois modelos femininos e masculinos as “senhoras da sociedade” e “homens de bem” que personificavam uma feminilidade e masculinidade “ideal” e as “prostitutas” e “bebuns” colocados como outros modelos ditos “desviantes” e “transgressores”, determinando e localizando assim suas subjetividades, seus espaços e sua circulação pela urbe.

Palavras-chave: Masculinidades. Feminilidades. Lugar.

O simples ato de caminhar pelas cidades pode ser uma aventura, visto 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 texto é discutir a articulação entre a produção de masculinidades e feminilidades e sua relação com a constituição dos espaços, a partir do discurso da Folha do Norte do Paraná entre os anos de 1965 e 1973.

A partir da escolha da Folha do Norte do Paraná como fonte de pesquisa localizamos nossa narrativa na então jovem cidade de Maringá, com seus 20 anos de história. O uso desse jornal na análise requer algumas precauções e caminhos

⁸⁸ Mestre em História, Universidade Estadual do Oeste do Paraná campus de Marechal Cândido Rondon, gessica58@hotmail.com.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

metodológicos, uma vez que, de acordo com Cruz e Peixoto, 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.

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 nos permite identificar as vozes presentes nas edições, bem como contextualizar as escolhas editoriais, como a linguagem, as fotografias e a diagramação empregada. Tudo isso nos 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).

Nesta perspectiva, apresentamos a Folha do Norte do Paraná um jornal diário produzido em Maringá, que circulou entre os anos de 1962 a 1979 em várias cidades do Estado como Mandaguari, Umuarama, Cianorte, Londrina, entre outras, sendo idealizado pelo bispo diocesano D. Jaime Coelho, cuja 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, assim se realizando a aquisição dos primeiros equipamentos, a organização da rede de distribuição com base nas paróquias da região e a contratação da equipe, que foi composta por padres, radialistas, jornalistas amadores e estudantes.

No entanto, 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. Esses novos responsáveis pela administração do

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

periódico seriam Joaquim Dutra e Samuel Silveira, donos de outros meios de comunicações, como, por exemplo, de estações de rádio e TV. Além disso, cabe destacar que Joaquim Dutra também se envolveu, em 1968, com a presidência da Associação Comercial e Industrial de Maringá (ACIM), o que nos sugere a importância de seus vínculos empresariais para a futura gerência da Folha do Norte do Paraná, a acentuação do caráter comercial do Jornal e a veiculação de matérias que incentivavam a industrialização do município (PAULA, 2006, p. 65).

A mudança na administração do Jornal em 1965 significaria 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 propostas permitiram a apresentação e a leitura mais dinâmicas do periódico, chegando a aumentar as vendas de anúncios, tornando o periódico cada vez mais comercial.

Esse período da administração se estenderia até 1973, quando, devido a conflitos envolvendo a necessidade de modernizar seus equipamentos gráficos, o grupo reunido por Joaquim Dutra se afastou, levando consigo grande parte da equipe e fundando o Diário do Norte do Paraná, que seria o principal concorrente da Folha (PAULA, 2016, p. 68). Dadas essas características e indivíduos reunidos em torno do Jornal neste período de 1965 a 1973 é que construímos nosso recorte temporal, visto que, as características gráficas e os administradores garantem uma constância e regularidade nos discursos analisados.

Para nossa análise compreendemos, ainda, a Folha do Norte do Paraná enquanto um mediador, um autor que fomenta a adesão ou o dissenso da população a uma causa, mobiliza a sociedade para a ação, articula, divulga e dissemina projetos, ideias, valores e comportamentos. Assim, conforme argumentam Cruz e Peixoto, temos que buscar entender os jornais enquanto elemento constitutivo do social “[...] que detém uma historicidade e peculiaridade própria, e 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). Com essas indicações anotadas, buscamos problematizar os discursos presente na

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Folha do Norte do Paraná, a fim de pensar não somente como esse periódico construiu projetos de sociedade, mas também como moldou masculinidades e feminilidades as veiculando a determinados espaços sociais e urbanos.

Acreditamos que o Jornal contribuía para a constituição de subjetividades e para a organização dos sujeitos, localizando-os, separando, determinando e distribuindo-os nos espaços urbanos ocupados. Nesse sentido, procuramos em alguns conceitos de Michel de Certeau (2014) o amparo para compreender a constituição dos espaços e dos indivíduos. Essa conceituação começa a partir do entendimento de 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.

Assim, apropriamo-nos tanto de seu conceito de “lugar praticado”, exemplificado acima, segundo o qual os lugares são constituídos a partir das práticas que ali se desenvolvem, quanto do termo “maneiras de fazer”, que indica que os sujeitos manipulam e se reapropriam do espaço organizado e dos códigos sociais à sua maneira. Compreendemos, portanto, que o conteúdo do periódico, ao mesmo tempo em que constituía Maringá, não correspondia diretamente à sua realidade, estando sujeito às interpretações e aos usos dos seus consumidores.

Ademais, ao tratar a nossa fonte de pesquisa, também nos aproximamos de Michel Foucault (2014). Assim, enquanto metodologia, adotamos as suas discussões acerca da produção e da circulação dos discursos, compreendendo que os jornais instauram objetos, circunscrevem conceitos, legitimam sujeitos anunciadores e fixam estratégias de anúncio. A análise do discurso, aqui empregada como método, não se restringe a questões linguísticas, mas engloba a emergência e as condições dos enunciados. Por fim, 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” (FOUCAULT, 2014, p. 8). É a partir dessa perspectiva que buscaremos abordar a Folha do Norte do Paraná, questionando como as masculinidades

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

e as feminilidades emergiam e eram produzidas no discurso do Jornal e como este as selecionava, controlava e legitimava.

Além disso, em sua análise, Foucault discute a constituição dos sujeitos e das subjetividades associadas aos processos de subjetivação, que seriam uma reserva de resistência e fuga à captação dos indivíduos a uma forma-sujeito. A subjetividade seria, portanto, uma forma desfeita pelos processos de subjetivação, envolvendo modos de resistência relativa à vida, ou seja, a subjetividade envolve uma postura diante da vida e é uma expressão de nós e de como nos relacionamos com as coisas, com o mundo (FOUCAULT, 1984).

Outro conceito caro a esta análise é o “gênero”, surgido na década de 1980 e popularizado pela historiadora norte-americana Joan Scott (1994), busca destacar a construção social e cultural dos gêneros, concebendo-os como “[...] 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). É dessa maneira que se pode descartar o determinismo biológico, bem como se sublinha o aspecto relacional das definições normativas de feminilidades e de masculinidades. Essa perspectiva nos permite questionar as características e as representações de homens e de mulheres naturalizadas no cotidiano por construtos sociais e culturais, e a contribuição da organização do poder na sociedade para sua manutenção.

Ao nos inserirmos no campo dos Estudos de Gênero, somos levadas a procurar desconstruir e desnaturalizar as oposições binárias fixas, a advertir para a forma como “[...] as referências culturais são sexualmente produzidas, por meio de símbolos, jogos de significação, cruzamentos de conceitos e relações de poder, conceitos normativos, relações de parentesco, econômicas e políticas” (MATOS, 2007, p. 284). Ou seja, como os mecanismos sociais e de poder, a exemplo de nossas vestimentas, nossos trejeitos, posturas, linguagem, entre outros aspectos, acabam criando bases e determinações sobre as quais os sujeitos se identificam e constroem suas subjetividades e suas concepções de gênero ou são construídos e identificados na sociedade.

As premissas acima nos levam a considerar a existência de múltiplos “femininos” e de múltiplos “masculinos”, desconstruindo a noção de uma subjetividade única ou

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

essencialista e reconhecendo as interseccionalidades de classe, raça, etnia e geração. Ao nos referirmos à análise dos discursos do Jornal acerca dos homens e mulheres maringauenses, esses apontamentos nos 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.

Ademais, as indicações de Robert Connel, de James Messerschmidt (2014) e de Michel Kimmel (1994), em suas pesquisas sobre a produção das masculinidades, também nos auxiliam a compreender a multiplicidade das significações de gênero. Esses autores, ao apontarem para as representações de masculinidades hegemônicas, indicam a construção de uma figura masculina “ideal”. Acontece, no entanto, que tal construção requer a relação com outros modelos periféricos e que fogem às normas, constituindo masculinidades subalternas. Assim, devemos perceber a constituição de masculinidades e de feminilidades enquanto construções e não como acontecimentos dados ou naturais, sendo, portanto, constituições forjadas a partir de intersecções sociais. Esses conceitos são aqui empregados no plural com vistas a enfatizar sua multiplicidade e polissemia, pois são percebidas e vivenciadas de diversas formas pelos sujeitos. Além disso, descartamos a concepção de modelos hegemônicos, pois consideramos que as caracterizações presentes no Jornal se configuravam em tentativas ou estratégias de legitimação de subjetividades “ideais” e não necessariamente hegemônicas.

A partir dos pressupostos apresentados anteriormente organizamos o presente texto em dois tópicos que discutem o espaço urbano de Maringá e a constituição de feminilidades e masculinidades, respectivamente. Para tanto, atentamos a 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.

Sobre Maringá

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

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

Neste contexto, de planificação das operações da companhia, o desenho urbano de Maringá foi projetado pelo urbanista Jorge de Macedo. A estrutura do espaço da cidade, por ele organizada, 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 criar 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

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

espaços e os sujeitos, como argumenta Michel 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 nos indicam para quais sujeitos essas áreas eram destinadas e os usos feitos delas. Tais fatores influenciam 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 de seu 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 que produzia eram novas feitura de espaço, parciais e direcionadas pelos interesses e pelos posicionamentos do periódico.

Sobre espaços, feminilidades e masculinidades

A partir 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 bebuns, 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

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

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:

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.⁸⁹

Essas denúncias feitas pela vizinhança nos 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 si mesmos, o que facilitava a dominação feita pelas autoridades e classes abastadas. Como aponta Sidney 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 ao mundo prostituição. Nesse sentido, o trecho anterior nos 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.

⁸⁹ Folha do Norte do Paraná, n. 710, 1º/5/1965, p. 2.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Por sua vez, o artigo “Arrastão’ de vadias”, publicado em 6 de janeiro de 1973, trazia a informação da prisão de uma série de mulheres por se prostituírem. Ocorre, no entanto, que, segundo o Código Penal Brasileiro, 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. Assim:

Esta providência policial é mais que oportuna, sobretudo porque a cidade volta a ficar infestada de mulheres da vida. A propósito, tem sido várias as vezes em que reclamações chagaram 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.⁹⁰

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 (FOUCAULT, 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

⁹⁰ Folha do Norte do Paraná, n. 3019, 6/7/1973, p. 4.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

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 eles circulavam. Esse procedimento, como inferimos, contribuía na fixação e na associação de indivíduos e espaços. Tais construções discursivas materializadas no conteúdo 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 “bebuns”, encontramos notas como a publicação do 7 de julho de 1970, 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.
Embriagues: Só dá bêbado nesta cidade? G. Dias. e D. Afravio foram detidos pelos agentes de ronda também por embriagues. Êta pinguinha...⁹¹

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 desse tipo 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 as notas sobre as “mulheres da vida”, notamos que ao se reportarem aos indivíduos presos por abuso alcoólico o recurso humorístico era empregado nas matérias. Essa espécie de conteúdo se constituía enquanto um mecanismo que colaborava para desacreditar e desqualificar

⁹¹ Folha do Norte do Paraná, n. 2132, 7/7/1970, p. 5.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

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 e 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. Neste 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 as normas poderiam viver em espaços determinados no espaço urbano.

Assim, a partir do estudo de caso das matérias apresentadas, 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, consideramos que a constante visibilidade e vigilância destinada as 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.

Referências

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. 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.

CONNEL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-281, 2014.

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, Nbert. **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.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

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.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault**. Uma trajetória para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-229.

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

KIMMEL, Michel S. A produção de masculinidades hegemônicas e subalternas. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 9, p. 103-117, 1998.

MATOS, Maria Izilda. História das mulheres e gênero: usos e perspectivas. In: MELO, Hildete Pereira de; PISCITELLI, Adriana; MALUF, Sônia Weidner; PUGA, Vera Lúcia (Org.). **Olhares feministas**. Brasília, DF: Ministério da Educação: UNESCO, 2007.

PAULA, Antônio Roberto de. **O jornal do bispo**: a história da Folha do Norte do Paraná. Disponível em: <<http://jornaldobispo.blogspot.com/2010/04/livro-o-jornal-do-bispo-historia-da.html>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

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

SILVA, Márcia Pereira da; FRANCO, Gilmara 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.

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

MASCULINITIES AND FEMININITIES ON THE FOLHA DO NORTE DO PARANÁ: BUILDING SPACES AND SUBJUGATIONS

Astract: From a conception of the city as a whole, a common space and at the same time segregated our objective with this work is to construct some reflections on the relation

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

between the urban space and the constitution of femininities and masculinities. To do so, we used the journalistic source for the construction of our analyzes, specifically for the social and police columns of the newspaper Folha do Norte do Paraná, which circulated in the northwest region of the state of Paraná, between 1962 and 1979. We understand that subject portraits in these circulated and shared the same urban space. However, according to their different social conditions and discourses that constructed them and meant their experiences, their experiences were differentiated. Thus, from concepts such as the place of practice proposed by Michel De Certeau, we seek to understand the articulation between the constitution of place and subjects through discourses and practices. In this way, we consider that, in portraying Maringa women and men, the Journal worked in particular to highlight two female and male models, the "ladies of society" and "men of good" who embodied an "ideal" femininity and masculinity, and the "Prostitutes" and "bebuns" placed like other models called "deviants" and "transgressors", thus determining and locating their subjectivities, their spaces and their circulation through the city.

Keywords: Masculinities. Feminities. Place.

MULHERES, BRASILEIRAS E FEMINISTAS: ANÁLISE HISTORIOGRÁFICA

Andreza da Silva Vieira⁹²

Michele Perciliano⁹³

Resumo: O trabalho analisa a visão da mulher ao longo da história a partir de pesquisadoras, e como o contexto histórico alterou a perspectiva feminista no século XX. Quando se fala em narrar uma história das mulheres, busca dar voz a uma nova perspectiva, ainda ignorada por muitos. As mulheres sempre existiram como personagem histórico, seja na estrutura social, seja na organização cultural de um grupo. Entretanto é visível sua invisibilidade na história em comparação aos homens, como se os autores concordassem na menor importância das ações femininas às masculinas. Não estou afirmando que esse esquecimento foi algo consciente, pensado por cada indivíduo que viveu nos últimos séculos, mas ele existiu. Realizando uma análise geral do século XX, as guerras que assolaram vários países do mundo foram uma libertação para as mulheres porque a partir da desordem se permitiu a elas uma enorme movimentação social. A partir dessa perspectiva da produção cada vez mais intensa do discurso feminista e da busca pela liberdade individual se procurará analisar como deu a formação do movimento feminista no Brasil. Sendo assim buscar-se-á fazer análise histórica das próprias mulheres que escreveram sobre a temática e como esta nova visibilidade alterou a cultura e a sociedade brasileira no final do século XX.

Palavras-chave: Feminismo. Identidade cultural. História Cultural.

Quando se fala em narrar uma história das mulheres, busca dar voz a uma nova perspectiva, ainda ignorada por muitos. Como personagem histórico as mulheres sempre existiram, seja na estrutura social, seja na organização cultural de um grupo. Entretanto é visível sua invisibilidade na história, como se os autores concordassem na menor importância das ações femininas em comparação as masculinas. Não estou afirmando que esse esquecimento foi algo consciente, pensado por cada indivíduo que viveu nos últimos séculos, mas ele existiu. E foi tão forte que o termo “homem” passou a ser considerado forma única de representação dos indivíduos na escrita histórica; depois com

⁹² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em História (PPH) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e participante do Laboratório de Estudos do Império Português, (LEIP), vinculado à mesma instituição.

⁹³ Professora de História do Ensino Fundamental II, e Ensino Médio na rede Privada de Ensino desde 2007 e mestranda no Programa do Mestrado Profissional de Ensino História, ProfHistória, na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

a formação de uma consciência feminista esse termo foi utilizado como justificativa de forma de trabalho

A sociedade, a história, os fatos sociais que estudamos hoje são fruto de pensadores homens de diversos períodos, regiões, culturas porque as mulheres não tiveram o direito de participar do conhecimento. Quando falo de todas essas questões, um filme vai passando em minha cabeça de inúmeras mulheres que fizeram a diferença na sociedade que viviam, mas que suas narrativas foram ocultadas dos documentos pelo simples fato não serem homens. Elas viveram lado a lado com os eles, mas foram ocultadas da história. As mulheres trabalharam, cuidaram de filhos e sustentaram lares enquanto homens se gabavam de sua intelectualidade nos palanques políticos.

Como mulher, sinto a responsabilidade e o peso de simplesmente ser. Vivo numa sociedade que se viu obrigada a ceder alguns direitos às mulheres já que as mesmas começaram a buscar sua independência e a exigir participação tanto na política, no trabalho, na vida social. O controle das mulheres foi por muito tempo justificado teologicamente e a partir do Iluminismo (claro, de forma bastante geral), a racionalidade e a busca por respostas científicas, o mundo teve de lidar que não havia mais justificativas plausíveis para controlarmos. Sei que hoje vivo num mundo totalmente diferente daquele que existiu há 400 anos, e mesmo assim como indivíduo social feminino, continuo passando por constrangimentos, situações degradantes e machistas.

Mariana Coelho (2002) publicou um livro audacioso e fervoroso em 1930, diante dos moldes do período. Intitulado *A evolução do feminismo* a obra demonstra como se deu a organização do movimento e incitava o crescimento dele a posteriori. Com uma linguagem predominantemente tendenciosa podemos afirmar que o texto pode até ser classificado como um manifesto de apologia ao feminismo. Coelho (2002) afirma que a insatisfação feminina demorou para existir como anseio da sociedade de um todo em razão da falta de instrução dispensada as mesmas. A educação foi por muito tempo controlada e destinada a grupos sociais específicos, se valendo da ideia de diferenciação dos conteúdos entre homens e mulheres. Essa educação se modificou ao longo do tempo, mas a distinção permaneceu até século XX onde, segundo a autora, mulheres latinas recebiam ensino feminil, baseado em como administrar a casa, os filhos e o

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

marido. Nesse sentido, era necessária “uma sã e apropriada educação da mulher moderna, para que esta surja aos olhos dos pessimistas digna de ser respeitada, e não ridicularizada” (COELHO, 2002, p. 32).

Nós mulheres atuantes no campo acadêmico, no trabalho, na vida familiar temos ainda diversas lutas sociais para enfrentar assim como lutas individuais cotidianas. Em nome de inúmeras mulheres silenciadas durante o tempo, temos como objetivo nos fazer ser ouvidas. Queremos marcar a história, e deixar bastante claro isso. Queremos igualdade, sororidade e acima de tudo fazemos as pazes com nós mesmas. Devemos lutar por tudo aquilo imposto por uma sociedade ainda patriarcal no que diz respeito a como devemos nos comportar, agir, se vestir e ser. Temos muito a lutar, todos os dias. Às vezes as lutas acontecem silenciosamente, outras vezes sob protestos, gritos e dores que não conseguem ser sistematizadas num pequeno texto. Estamos na luta mesmo não sabendo que estamos, e vamos continuar porque no fundo sabemos, por meio de inúmeros casos históricos, que ela nunca acaba.

Realizando uma análise geral do século XX, as guerras que assolaram vários países do mundo foram uma libertação para as mulheres porque a partir da desordem se permitiu a elas uma enorme movimentação social. Coelho coloca o fator bélico como um dos geradores no desenvolvimento de uma identidade feminista. Para comprovar sua ideia se utilizou da fala do escritor alemão Max Nordeau no qual disse em sua contemporaneidade: “Estamos assistindo ao nascimento de um mundo novo, que começa a cristalizar-se no caos” (COELHO, 2002). A partir dessa perspectiva da produção cada vez mais intensa do discurso feminista e da busca pela liberdade individual se buscará analisar como deu a formação do movimento feminista no Brasil por meio de interlocutoras femininas.

História e historiografia

A escrita não é de todo a única maneira que se perpassa a história; é um dos vários meios que o historiador utiliza para divulgar seus resultados. A escrita de certa forma é imutável. É importante destacar que nem sempre as fontes escritas são verídicas. Elas

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

foram criadas pelos próprios indivíduos, formadores das ideias e detentores de fortes ideologias... para muitos autores ao longo dos anos a história surgiu como detentora do saber e propagadora de soluções. Todavia, a história é apenas um dos meios de se analisar a vida social e de visualizar o sentido da sociedade como um todo.

Carlo Ginzburg (1989) acredita que o papel do historiador é ir além da escrita. É como médico ou um detetive analisando o que está disposto e observando nas entrelinhas o que a maioria não faz. Portanto o rigor científico, segundo Ginzburg, obriga o historiador a abrir mão a formas de saber mais ligadas à experiência cotidiana, de certa forma inatingível. O autor ainda declara que ninguém aprende o ofício de conhecedor limitando-se a pôr em prática regras preexistentes, pois nesse tipo de conhecimento entram em cena elementos como faro, golpe de vista, intuição. As relações existentes entre o historiador, sua fonte e seu próprio individual, traz a individualidade da pesquisa e não retira toda sua cientificidade e importância para o meio social de seu período, quicã de outros séculos.

Uma pesquisa acadêmica se encarrega de unir a escrita e as definições condizentes ao objeto de pesquisa, sempre buscando metodologias e maneiras do expressar historiográfico que possam estar contribuindo nos resultados. Esse processo de constante redefinição do termo História está diante de cada um dos pesquisadores, e é a partir das individualidades de cada agente social na produção da pesquisa que a representação do termo vai tendo outros sentidos. Atualmente com o aumento da produção acadêmica fomentada por instituições de financiamento e como método de progressão salarial, as pesquisas se iniciam e vão se desenvolvendo em conformidade com a ascensão acadêmica do historiador na área. Como os pesquisadores são obrigados a iniciarem a narrativa antes mesmo de possuírem amadurecimento teórico, viu como necessidade o reforço ao estudo de teorias e metodologias para sentirem preparados e cientes de que outros pesquisadores também já haviam adentrado naquele objetivo. Porém com essa obrigação acadêmica o pesquisador sente coagido em produzir além, e permanece sob as amarras da teoria sem de fato produzir algo construtivo. Neste sentido, se percebe uma perda da sensibilidade teórica. As exigências mudaram, e a produção dos resultados também seguiu o mesmo raciocínio.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Edward Thompson (1981) faz uma crítica ferrenha, a partir dos estudos de Althusser, em relação a todos esses métodos impostos a pesquisa. Considerado como virtude o imperialismo teórico por alguns autores, estes possuem características de serem fechados em si mesmos e auto reprodutores. O trabalho do pesquisador de elaborar os seus próprios fatos a partir de matéria prima de conceitos ideológicos preexistentes é feito há muito tempo, como uma reprodução de certa forma. Porém, a pergunta é: como chega o conhecimento a se modificar ou avançar se o controle da produção apenas permite pequenos passos?

Não há como negar que o cerne do problema está no próprio conceito de conhecimento e como ele é visto pela sociedade atualmente. O conhecimento se institucionalizou, virou profissão. Para Thompson (1981), ainda há dificuldades na compreensão dos conceitos; ele demonstra que há muitas confusões dentro de diversas variantes, seja em definições ou em conceitos, erros que não deveriam existir tendo em vista a formação disposta a cada um dos historiadores. Não somente isso, mas com base nas formas de utilização na pesquisa o mesmo visualiza um controle teórico que faz com que as evidências sob investigação cheguem sempre numa forma já ideológica. Segundo ele, esse procedimento é totalmente auto confirmador, movimentando dentro do círculo não só de sua própria problemática, mas também de procedimentos auto perpetuadores e auto elaboradores. E ao contrário de Thompson esta é exatamente a virtude dessa prática teórica aos olhos de muitos pesquisadores.

Não é fácil fazê-lo sem perder a calma, uma vez que as suas repetidas referências à história e ao "historicismo" evidenciam seu imperialismo teórico em suas mais arrogantes formas. Seus comentários, em sua totalidade, não revelam nem conhecimento nem compreensão dos procedimentos históricos; isto é, dos procedimentos que fazem da "história" uma disciplina e não um palavrório de afirmações ideológicas alternativas; procedimentos que lhe proporcionam seu próprio discurso relevante de comprovação. (THOMPSON, 1981, p. 21).

Em muitos trabalhos de pesquisa primeiramente se procura uma bibliografia de referência que é aplicada mecanicamente para justificar o objeto de estudo. Há uma timidez na forma com que os pesquisadores abordam as temáticas nas quais estudam e isso para Renato Janine Ribeiro (1999) é resultado da obrigação que existe na metodologia. É claro que Ribeiro não está dizendo para se fazer trabalhos acadêmicos a

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

partir do nada, mas que é necessário entender que os métodos mais restringem o pesquisador do que o abre a novas perspectivas. Essas formas de estudo não deixam o pesquisador pensar por si só, devendo sempre se embasar em outros pensadores. “Quero dizer com isso: quando se fazem seminários ou grupos de discussão de textos, quando se estudam os textos de referência, quando se conhece bem a bibliografia, isso tanto pode ajudar a liberar a reflexão, quanto pode atá-la a modelos já constituídos” (RIBEIRO, 1999, p. 189). Em razão da nova realidade disposta a pesquisa, o historiador deve possuir sim estudo das produções anteriores referentes ao objeto de pesquisa, mas deve utilizá-lo como incentivo a sua individualidade e não ao controle e restrição dos resultados.

O problema se encontra na incongruência das formas: os autores referenciais foram aqueles que inovaram em suas formas de pensar no tema. Porém, sendo obrigados a utilizarem metodologias específicas, os autores apenas repetem as mesmas coisas, sem conseguir contribuir de fato na pesquisa. Sob esta perspectiva o historiador deve se expor mais a seu objeto de trabalho; nada é apenas objeto já que sempre se relaciona intimamente com o sujeito que está estudando. Renato Janine Ribeiro (1999) ainda afirma que a primeiro momento a fonte deve ser vista e analisada com os olhos do pesquisador e não mediados pela bibliografia.

A história não busca cultivar lembranças e memórias de um passado, mas acaba ficando ao lado da pesquisa onde busca identificar as causas e consequências. "Esta busca é mais fácil se o historiador percorre o tempo e se interroga antes sobre as consequências do que sobre as causas" (PROST, 2000, p. 13). O autor afirma que as causas pontuadas pelo historiador para que certo acontecimento ocorresse não são mais do que condições de possibilidades; eles não explicam por que ela se produziu e não a tornam inevitável. Segundo Prost (2000) deve-se ter cuidado em relação as novas abordagens da história. Na contemporaneidade a ideia de "dever de memória" trouxe certa valorização ao historiador, um sentimento lisonjeiro de maior utilidade social. Porém o autor afirma que falta muito para que a procura pela memória seja uma procura pela história.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

O historiador não deve somente aplicar uma explicação apenas em razão das falas dos pesquisados, da narrativa dos mesmos. Ele deve cruzar informações e discernir as pertinentes. "Isso quer dizer que ele constrói um universo de responsabilidades sob coações, onde a fatalidade é excluída, mas a liberdade jamais é total (PROST, 2000, p.15). De acordo com o tipo de história que os historiadores decidem fazer, podem ser mais sensíveis ao peso das coações ou ao papel dos atores. Segundo Antoine Prost (2000) a história econômica ou social está mais do lado dos constrangimentos. Agora a história política fica mais ao lado dos atores, acentuando as decisões que influenciaram o curso das coisas, transformaram a situação.

Por meio da escrita que o historiador procura dar significado a determinados acontecimentos e por esta razão acaba a se adentrar num mundo de representações e significados. No caso da pesquisa historiográfica nos deparamos com diversas formações estruturais que regem a construção da sociedade e criam caminho, como se fosse método, para aquele que almeja analisar determinado objeto de pesquisa. Esses conceitos quando formulados pelos próprios pesquisadores e utilizados restringem o campo de análise e norteiam as pesquisas. É desta forma que o historiador demonstra sua incapacidade de abraçar todas as questões, mas ao mesmo tempo delimita e esclarece àquele que irá ler, seu objetivo, o formato dos resultados.

Nem sempre as definições irão contemplar de forma exata o que o pesquisador procura estudar. Eles auxiliam na pesquisa, mas não fazem o trabalho sozinhos. Sempre submissas ao historiador, as definições são importantes para dar sentido ao processo de conhecimento e análise. Os conceitos não são significações fixas e sempre estão se alterando conforme a disposição do tempo, da situação e daquele que o utiliza. Assim, a forma como o historiador visualiza as definições será a forma que o mesmo delimita a pesquisa e a formula.

O historiador mesmo que subjetivamente, escolhe conceitos e estruturas que farão parte de sua análise. É importante ter esse fato em mente, caso contrário a narrativa pode se tornar no mínimo confusa. "Todo conceito é não apenas efetivo enquanto fenômeno linguístico; ele é também imediatamente indicativo de algo que se situa para além da língua" (KOSELLECK, 1992, p. 136). Por isso cabe ao historiador a detenção de sua

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

prática, significando não se ater totalmente às definições e também não as ignorar, pois serão como norte à pesquisa histórica. O historiador tem parte fundamental nessa pesquisa buscando o entendimento dos documentos, já que os mesmos não falam por si só. (Paiva, 2012).

Conhecimento é maneira de buscar novas formas de compreensão do meio social. Por muito tempo o conhecimento foi restringido aos leigos e poucos tinham acesso a ele. Isso significou uma produção histórica restrita, onde o conhecimento dominante não abria portas para o debate e nem a novas possibilidades de pesquisa.

A historiografia após a segunda metade do século XX percebeu sua grande falha e orientou novas pesquisas com novos olhares, gerando resultados distintos sob novas perspectivas. Peter Burke (2016) afirma aos seus leitores que um pensamento não se conserva imutável, já que está sempre em confluência com os próprios indivíduos sociais e a sociedade. Entretanto isto não retira a responsabilidade dos historiadores em realizar pesquisas comprometidas e honestas com os acontecimentos; foi por meio de historiografias eurocêntricas que diversas sociedades e grupos sociais não tiveram voz na história durante muito tempo. Tudo isso é somado com a inconstância dos seres sociais que estão sempre se reorientando conforme o meio que estão alocados. Ainda que certa tradição cultural numa sociedade específica permanecesse igual ela seria diferente, pois seu contexto seria outro (BURKE, 2016).

Para realizar a escrita da história é necessário um objetivo principal que irá preencher e dar forma a toda pesquisa. No meu caso, busco uma história onde fique visível as sensibilidades dos acontecimentos e das pessoas. O que sempre me incomodou foi a frieza e a racionalidade descritas nas ações históricas, porque como indivíduo repleto de emoções, não conseguia me inserir nesse perfil. Assim, procuro trazer sentimento à história, a vida das pessoas sem necessariamente excluir os acontecimentos sociais; a verdadeira intenção é aliar os dois componentes e fornecer uma pesquisa repleta de sentimentos e intencionalidades.

Os documentos não são a apresentação da verdade e por isso se faz necessário sempre questionar as afirmações presentes. Depois de séculos reafirmando o eurocentrismo, a historiografia atual procura não abrir mais espaço a esse tipo de

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

questionamento. Reafirmo o comprometimento em compreender que as fontes relatam apenas um dos mais diversos pontos de visão de determinado acontecimento, e que o papel historiográfico é ter contato com as diversas narrativas sobre o tema. Nesse sentido, o movimento feminista se torna objeto de pesquisa bastante palpável porque demonstra outros olhares sobre um momento histórico que nem sempre se deu atenção as figuras femininas, na sociedade e posteriormente a ela.

Ao longo de diversas sociedades o saber foi contrário a feminilidade (PERROT, 2012). O conhecimento é apenas relação entre homem e Deus já que Eva cometeu pecado por querer saber: caiu em tentação e foi punida por isso. Segundo Michelle Perrot (2012) a Reforma Protestante significou ruptura porque ao fazer da leitura da bíblia um ato e uma obrigação de cada indivíduo, homem ou mulher, contribuiu para desenvolver a instrução das meninas. “A instrução protestante das meninas teria consequências de longa duração sobre a condição das mulheres, seu acesso ao trabalho e à profissão, as relações entre os sexos e até sobre as formas do feminismo contemporâneo” (PERROT, 2012, p. 91). Vários pensadores foram adeptos a ideia de que o saber não deveria ser direcionado ao gênero feminino; era preciso educar as meninas, e não exatamente instruí-las (PERROT, 2012). Essa educação seria fazê-la agradável, útil aos homens para seus papéis futuros de mulher, de dona de casa, de esposa e mãe.

Apesar de todas essas situações impostas a elas, foi por meio da formação dos núcleos urbanos e conseqüentemente do individualismo que a mulher conseguiu ganhar, aos poucos, um pouco mais de espaço. Para Perrot (2012) a cidade as permitiu se libertar do controle familiar pesado: “Conseguem modestas ascensões sociais, escapam a uniões arranjadas para realizarem casamentos por amor. A cidade é o risco, a aventura, mas também a ampliação do destino. A salvação” (PERROT, 2012, p. 136).

Ao trabalhar com a história da vida privada e o surgimento do individualismo no século XIX, Alain Corbin (1991) mostra que apesar do início de uma autonomia para o cotidiano das pessoas, ele representou somente o começo da libertação masculina. Nesse processo de mudanças a mulher foi confinada ainda mais aos espaços privados, não aos públicos; houve também a mudança nominal nas roupas, no modo de se portar e

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

o refreamento ao acesso da mulher a política. Segundo ele houve o aumento maciço de camadas de roupas de forma a colocar a feminilidade como sinônimo de pudor.

Detenhamo-nos um instante no caso da "moça crescida", púbere, que focaliza então os cuidados dos moralistas. Consagram-se especialmente a ela grossos manuais de fisiologia e higiene. Eles desenharam a imagem, fantasmagórica, bem entendido, de uma criança amedrontada ou surpreendida pela radical metamorfose que se opera em si mesma e que o surgimento das regras sanciona (CORBIN, 1991, p. 452-453).

Mariana Coelho (2002) aponta que a negligência das mulheres para com elas mesmas é resultado de séculos de educação superficial. Por isso era necessário fazer esta mulher social compreender que a situação que lhe era posta poderia ser alterada a partir dela mesma, da escolarização, da força do movimento, da luta; a autora ressalta que o feminismo não pode deixar de ser encarado e recebido como progresso. Fazendo uma análise pouco mais crítica o livro publicado por ela não possui preocupação com o método histórico propriamente dito porque faz observações anacrônicas e preenche as frases com muitas adjetivações. Porém tendo certo cuidado analítico, é possível observar e enxergar uma nova realidade a partir da fala da autora na década de 30. Com um pensamento pautado na autonomia feminina, Mariana Coelho (2002) mostra como a organização do movimento crescia cada vez mais no Brasil. Nesta publicação é mencionado inúmeras brasileiras pioneiras no trabalho acadêmico, na literatura, nas artes e nos jornais. Segundo ela, a guerra que se deu no Ocidente e Oriente logo no início do século foi chave mestra para o despertar do sentimento feminista.

Segundo estudos antropológicos, Coelho (2002) pondera que a inferioridade social da mulher partiu da divisão do trabalho entre os gêneros, desde o início da sociedade cultural humana. Além disso os historiadores concluem que a mulher começou a ser tratada como um ente inferior em face do direito romano, que a reduziu a uma "coisa" nas mãos do marido. Há também suas contradições no que diz respeito a essas ideias já que alguns historiadores afirmam que desde a época medieval o Cristianismo e a Cavalaria se empenharam em melhorar a sorte da mulher; outros, provam que foi a própria religião cristã que considerou a mulher inferior ao homem e lhe impôs a submissão; e que a sujeição da mulher pelo Cristianismo outra coisa não foi mais que a continuação dos erros

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

da era pagã (COELHO, 2002). A autora então vai afirmar que contraditoriamente foi a civilização, com suas leis e costumes que desvalorizou o gênero feminino, apesar do conceito da palavra ter outro teor utilizado.

Considerações finais

Para os seres humanos é possível dar sentido e valor, dar raízes aos vínculos sociais e isso diferencia ao mesmo tempo o coletivo e o individual. As percepções sensoriais, o sentido e expressão parecem ser por onde exalam a intimidade mais profunda do sujeito, embora ainda não sejam sociais e culturalmente modelados. Para David Le Breton (2009) historicamente os indivíduos têm experimentado afetivamente os acontecimentos de sua existência por meio de repertórios culturais, as vezes parecidos, outras divergentes. Em relação as emoções e sentimentos devemos tomar cuidado em pensá-los em seu contexto para não incorrer no erro de transportá-las de uma cultura a outra num sistema de tradução cego em relações as condições sociais de existência que envolve a afetividade. Portanto não é possível incorrer a ideia de feminismo no século XVI por exemplo, porque a ideia e a formação do movimento se deram somente em meados do século XIX em algumas regiões do Ocidente. No século XVI, no ritmo do renascimento, eleva-se o número das mulheres cultas na Europa, embora fossem em sua maioria mulheres de alta posição e reconhecido prestígio. Coelho por vezes faz apontamentos de crítica a essas mulheres que esqueceram das “suas irmãs oprimidas” (COELHO, 2002). Como historiador deve-se cuidar para não incorrer em perspectivas não visualizadas pelos moradores da sociedade europeia naquele momento.

Ao longo das décadas de 1960 a 1980 o Brasil foi alvo de governos controladores e autoritários, em todos os aspectos. O ideal feminista nesse momento já era algo palpável na realidade social da humanidade inclusive no país. Pouco divulgado o ideal era colocado como situação pecaminosa e negativa, não abrindo brechas para que as mulheres pudessem pensar sobre a temática. O significado da luta feminina foi distorcido pela mídia brasileira, principalmente nesta época. Em razão de tudo que foi vivido e pelo que se fala do tema é difícil estabelecer uma definição precisa do que seja feminismo,

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

pois o termo traduz todo um processo que tem raízes no passado que se constrói no cotidiano, e que não tem um ponto predeterminado e chegada (ALVES, 1985). O feminismo ressurgiu num momento histórico em que outros movimentos de libertação denunciam a existência de formas de opressão que não se limitam ao econômico. E esses movimentos conhecidos como de minoria não são desvinculados entre si.

Dentro desse contexto consideramos importante o estudo do surgimento de periódicos femininos feito por mulheres e entender qual o objetivo das mesmas, qual seu público alvo e como faziam para produzir o conteúdo das revistas. O texto de Rosalina de Santa Cruz Leite (2003) aborda a história dos primeiros jornais nacionais dirigidos as mulheres e feitos por mulheres no período pós 1975: o *Brasil Mulher* e o *Nós Mulheres*. Para a autora durante os anos do governo militar surgiu no Brasil um tipo de imprensa denominada democrática ou alternativa por uns e por outros de imprensa nanica. No período pós 1975 o jornal *Nós mulheres*, publicado pela Associação de Mulheres teve oito edições que circularam de 1976 a 1978. O fato de estarem vinculados a uma associação já mostra que esses jornais davam cobertura a assuntos não veiculados pela imprensa oficial, na época sob forte censura política. Essas mulheres, feministas militantes nos quais escreveram no jornal eram majoritariamente de esquerda, muitas com passagem pela experiência da militância clandestina, da prisão, da tortura e do exílio (LEITE, 2003).

Referências

- ALVES, Branca Moreira. *O que é feminismo*. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1985.
- AZEVEDO, Célia. O projeto de pesquisa: o conteúdo e seus itens. *Expedições: teoria da história e historiografia*, ano 2, n. 3, p. 1-6, 2011.
- BURKE, Peter. *O que é história do conhecimento?* São Paulo: Editora Unesp, 2016.
- COELHO, Mariana. *A evolução do feminismo: subsídios para a sua história*. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2002.
- CORBIN, Alain. Bastidores. In: Michelle Perrot (org.). *História da vida privada*. volume 4 – da revolução a grande guerra. – São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. In: GINZBURG, Carlo. *Sinais: Raízes de um paradigma indiciário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

KOSELLECK, Reinhart. *Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos*. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 134-146.

LE BRETON, D. *As paixões ordinárias: antropologia das emoções*. Petrópolis: Vozes, 2009.

LEITE, Rosalina de Santa Cruz. Brasil Mulher e Nós Mulheres: Origens da Imprensa feminista brasileira. *Estudos feministas*, Florianópolis, vol. 11 (1): 336, jan-jun/2003.

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2012.

PROST, Antoine. Como a História faz o Historiador? *Anos 90*. Porto Alegre, n 14, dez., 2000.

RIBEIRO, Renato Janine. Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme. *Tempo Social; Rev Sociol. USP*, S. Paulo, 11 (1): 189-195, maio de 1999.

THOMPSON, E. P. *A miséria da Teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.

BRAZILIAN FEMINIST WOMEN: HISTORIOGRAPHIC ANALYSIS

Abstract: The paper analyzes the view of women throughout history from researchers, and how the historical context changed the feminist perspective in the 20th century. To write about women history, it seeks give voice to a new history perspective, still ignored by many. Women have always existed as a historical person, either in the social structure or in the cultural organization of a group. However, their invisibility in history is visible comparison to men, as if the authors agreed on the minor importance of female actions. We are not saying that this forgetfulness was something conscious and thought by every individual who lived in the last centuries, but it had existed. Taking a general analysis of the twentieth century, the wars that plagued several countries of the world were kind of liberation for women because from the disorder they were allowed a huge social movement. From this perspective of the increasingly intense production of feminist discourse and the search for individual freedom, we will try to analyze how it gave the feminist formation movement in Brazil. Thus, we will seek to make a historical analysis of the women who wrote about the theme and how this new visibility changed Brazilian culture and society at the end of the 20th century.

Keywords: Feminism, Cultural Identity, Cultural History.

NEGRITUDE: PROCESSO DE ABOLIÇÃO, MERCADO E REFERÊNCIAS MIDIÁTICA NO BRASIL

Isabeli Ramos Neves⁹⁴

Resumo: O processo de colonização portuguesa no Brasil, trouxe consigo a escravidão do negro. O processo de abolição ocorrido no Brasil, culminou, inicialmente, com a exclusão do negro nos meios de produção e posteriormente com a marginalização dessa população. As consequências desse processo têm no mundo do trabalho as maiores consequências, trazendo uma abordagem alienada que vende a falácia da democracia racial no Brasil. Este estudo, visa realizar uma análise crítica entorno dos aspectos históricos da abolição ocorrida no Brasil. Para tanto, se utiliza de estudo bibliográfico, a partir da perspectiva interpretativo-metafórico, fazendo um paralelo da bibliografia encontrada com a música Carta a Mãe África, assim como reportagens jornalísticas carregadas de preconceitos amplamente veiculadas pela mídia. Os principais pontos discutidos são o capitalismo, a escravidão e seu processo de abolição. A relevância do estudo se dá pelo grande contingente da população negra do Brasil e a negligência das lideranças na apresentação de proposta de inclusão dessa população. Os resultados indicam, que a exploração do trabalho escravo produziu muito excedente e uma grande quantidade de riqueza, contribuindo dessa forma, para o desenvolvimento econômico e cultural do país, no entanto, abolição e a falta de uma política racial integradora, produziu em relação a população negra injustiça e preconceito.

Palavras-chave: Escravidão. Capitalismo. Marginalização.

As situações vividas no mundo nos dias atuais são consequências de uma busca por poder e riqueza, onde o modo de produção capitalista possui ampla responsável por essa realidade. O ingresso do capitalismo na sociedade se dividiu em três fases onde na primeira, ficou marcada pelo surgimento dos banqueiros e cambistas que visavam o acúmulo de riqueza, a segunda teve um maior impacto no trabalho, pois surgiram as máquinas a vapor substituindo assim a mão-de-obra humana e a terceira, que ainda está em vigência, se caracteriza pelo o sistema bancário, as grandes organizações e o mercado globalizado que permite o acesso a informações de forma mais rápida e a produção, em várias partes do mundo para baratear os custos e maximizar os lucros.

⁹⁴ Mestranda em Administração/ Universidade Estadual de Londrina (UEL), isa_beli20@hotmail.com

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Com todas essas transformações no mundo, desenhou-se um novo cenário onde poucos são donos do capital e do espaço de trabalho e muitos possuem a força de trabalho, mas nem sempre são absorvidos por este mercado. Com isso, assistimos, no mundo todo, a desigualdade social que é responsável por algumas sequelas na sociedade de modo geral. Vemos pessoas, no alcoolismo, nas drogas, entre outras mazelas. Isso ocorre porque com a falta de emprego as pessoas têm diminuídas sua dignidade e a perspectiva de futuro. No Brasil, a desigualdade social não propicia às crianças e jovens a devida preparação para a disputa de espaço no atual sistema, e como consequência, muitos deles, não tendo oportunidades acabam se envolvendo, muitas vezes, em situações ilícitas, cenário este que se desenha contra a vontade dos atores, por falta de outras alternativas.

Nesse sentido, a construção do mercado de trabalho, em particular no Brasil, evidencia a presença de elementos dúbios aos discursos da colocação da população mais pobre no mercado de trabalho e na vivência social. É sabido, que o trabalho humano, pode ser livre, assalariado ou escravo. O trabalho escravo, especialmente no Brasil, foi de suma importância para a constituição social do país, mas essa história é negligenciada, pela própria história e pelas demais ciências.

Pensando nisso, este estudo, visa realizar uma análise crítica entorno dos aspectos históricos da abolição ocorrida no Brasil e suas consequências relativas ao atual cenário social do país. Para tanto, se utiliza de estudo bibliográfico, a partir da perspectiva interpretativo-metafórico, fazendo um paralelo da bibliografia encontrada com a música Carta a Mãe África, assim como reportagens jornalísticas carregadas de preconceitos amplamente veiculadas pela mídia. Por fim, será abordado, assuntos atuais que demonstram a mentira, da concepção de democracia racial, que vendida em nosso país.

Capitalismo e a Escravidão

A mão de obra comercializada é uma das características mais marcantes do capitalismo. Mas o que é o capitalismo? É um sistema econômico e social, que tem como objetivo principal, lucro e a acumulação de riquezas, através dos meios de produção. Este

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

é o sistema mais adotado no mundo atualmente. No sistema capitalista, os meios de produção e de distribuição são de propriedade privada e o maior esforço deste processo está nas mãos dos trabalhadores, também chamados de proletariado. Esse por sua vez, exercem grande parte das atividades de trabalho coletivo, de forma especializada e fragmentada, a fim de, propiciar ao possuidor dos meios de produção acesso ao lucro.

A perspectiva capitalista atual, que opera na mesma visão na maior parte dos países que adotaram o sistema econômico capitalista, nem sempre, ou talvez, em teoria, não era motivada, somente pelo lucro, mas tinha o compromisso de garantia de direitos sociais, para valorizar, não só os benefícios que a participação nos processos capitalistas pode propiciar individualmente, como também as vantagens coletivas, definidas em termos de bem comum, com que ela contribui para todos. Esse foi então chamado de espírito do capitalismo a ideologia que justifica o engajamento no capitalismo (BOLTANSKI e CHIAPELLO, 2009). Esse sistema está em vigor em nossa sociedade, desde o século XVI, o que implicou em mudanças e aprimoramentos no processo de construção, processo esse que se encontra ativo e ganhando nova roupagem.

É interessante notar que o sistema capitalista nasce quase ao mesmo tempo do surgimento da escravidão, que é a prática social em que um ser humano assume direitos de propriedade sobre outro designado por escravo, imposta por meio da força. Em algumas sociedades mais antigas, os escravos eram legalmente definidos como uma mercadoria ou como pagamento de guerra. Sus corpos eram comercializados, há preços variados que dependiam das condições físicas, habilidades profissionais, idade, procedência e destino.

Marx denomina como mais-valia a exploração do trabalhador. A crítica de Marx, com relação a este excedente, deve ao fato, que os trabalhadores não possuem controle sobre sua utilização, e que a grande parte, deste valor do excedente, é destinado ao consumo privado do capitalista, e não para a indústria. Na sociedade escravagista, esse cenário é ainda mais delicado, pois os homens e mulheres escravizados, não possuíam controle de suas vidas, seus corpos e a moeda de troca para maior produtividade não era o salário, mais sim se livrar dos açoites e quando muito, um prato de comida.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

A escravidão faz emergir o pior do ser humano, pois os “donos” ou “comerciantes” se sentiam no direito de comprar, vender, dar ou trocar por uma dívida, uma pessoa escravizada, sem que a mesma pudesse exercer qualquer direito e objeção pessoal ou legal. Mas o que diferenciava uma pessoa livre de uma escravizada? Sua base é fortemente vinculada a um preconceito racial segundo o qual o grupo étnico ao qual pertence o comerciante é considerado superior. Bem racional isso! no capitalismo, os trabalhadores são considerados como mercadorias, já que vendem sua força de trabalho em troca de salário (MARX, 2013). Já na realidade capitalista escravagista, os trabalhadores são animalizados, pois não há salário e não há direito a consumir o que produzem. Nesse sistema existem somente deveres.

Nesse modelo de produção, a escravidão assenta na exploração do trabalho forçado da mão de obra escrava. Os senhores alimentam os seus escravos e apropriam-se do produto restante do trabalho destes. A exploração do trabalho escravo torna possível a produção de grandes excedentes e uma enorme acumulação de riquezas, e contribuiu para o desenvolvimento econômico e cultural. Pensando nisso, é possível analisar, trazendo para a realidade brasileira, que o Brasil foi construído por sangue negro, derramado no solo que geminou injustiça e preconceito. Olhe o preto!... Mamãe, um preto!... Cale a boca, menino, ele vai se aborrecer! Não ligue, monsieur, ele não sabe que o senhor é tão civilizado quanto nós (FANON,2008, p.106)

Abolição e Marginalização da População Negra

Após muita luta, enfim, a abolição chegou para os negros escravizados! Mas os relatos históricos revelaram somente uma parte da história. O que é de conhecimento geral da população brasileira, sobre o processo de abolição, se foca em um presente dado pela Princesa Isabel aos escravizados, como uma moça boa e revolucionária, entendendo então, como algo protagonizado por uma elite branca abolicionista. Ao se apropriar do processo histórico que inclui o negro como agente de transformação de sua realidade, nota-se que longe de serem atores passivos no processo, os cativos atuaram de maneira ativa, negociando e resistindo, de forma a minar as bases nas quais se

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

sustentava a escravidão, tornando assim o negro ativo nesse contexto e não somente uma expectador e um ser dócil e não empoderado de suas ações e vivências, mas pelo contrário, os homens e mulheres escravizados buscavam, sempre que possível, reelaborar, reorganizar e transformar, o universo em que viviam, com forma de resistência

Para a mudança dessa história, vários atores foram necessários. Não se trata aqui de uma história romântica e livre de interesses das elites, pois pairava um temor por parte da elite de uma possível guerra civil, caso não houvesse a abolição. O temor foi tamanho que comparações com outros processos de abolição foram citados. Nabuco (2003) destaca: “(...) não quereis ter os inconvenientes econômicos por que passam as Antilhas inglesas, correis o risco de ter os horrores de São Domingos”. Para Nabuco, a guerra, onde escravizados foram enviados, foi um acontecimento que fortaleceu o processo, pois a parte do Exército se “compadecesse” da situação dos escravizados o que lhes tornou aliados nessa luta. Outra situação, é que a escravidão estava associada como instituição contrária ao progresso da nação, herança deixada pelos portugueses, que trazia consigo o atraso para o país e a visão negativa frente o trabalho.

No Brasil, ao contrário do que ocorreu em outros países, o movimento adquiriu um caráter de reforma política primordial. De acordo com Nabuco (2003), no país já se consolidara uma opinião pública que aderiu ao abolicionismo, com jornais e associações denunciando os horrores da escravidão, faltando unicamente vencer a batalha no Parlamento. Nesse contexto, o que se destaca aqui são os movimentos necessários para a abolição. Não foi algo que boa vontade ou compaixão e sim um processo que teve com reivindicadores pessoas que não necessariamente eram escravizadas, mas entendiam a importância da liberdade humana e lutaram para que os direitos de outros e da coletividade fossem garantidos.

Essa foi uma grande conquista para a população negra escravizada no Brasil. Talvez essa conquista possa ser considerada uma microemancipação, que diferente da emancipação marcada pela transformação de uma consciência “falsa” para uma “verdade” como elemento essencial para a mudança da ordem social opressora, retrata a ideia emancipatória não como um projeto grande, totalmente integrado, mas sim como um grupo de projetos, cada uma limitada em termos de espaço, o tempo e sucesso. Isso se

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

deu pois, não houve um cuidado nesse processo, que acarretaram consequências até hoje.

As consequências desse período histórico se refletem ainda hoje em nossa sociedade. Para Sergio Buarque de Holanda a ‘moral das senzalas’ veio a imperar na administração, na economia e nas crenças religiosas dos homens do tempo”. A marginalização da população liberta foi imediata, pois não houveram políticas públicas para o atendimentos e encaminhamento dos alforriados, os mesmos foram lançados a própria sorte, tendo que utilizar de estratégias para sua sobrevivência. Nesse contexto, observa-se que boa parte da população pobre do Brasil, que vivem em favelas, com poucas estruturas básicas, alimentação precária, com menor acesso à educação de qualidade, e beneficiárias de programas sociais, é negra. Essa ainda é uma herança de anos de exploração e de um mal processo de “libertação”.

Jessé Souza (2009), sugere algo de extrema relevância, quando relaciona a divisão de classes e a desigualdade social, não somente pela ótica da acumulação do capital, mais observando as relações sociais, por meio, da constituição familiar. Para ele, a ralé brasileira se mantém pelo processo de reprodução de valores que é passado de geração em geração, através de continuas uniões de pessoas da mesma classe social, que por sua vez, repassa o que foi aprendido no íntimo dos seus lares para seus filhos. Para ele, essa é uma dinâmica simbólica e velada, não é algo constituído como uma regra, mas acontece no interior das casas, onde a classe média passa valores morais os seus entes e esses são repassados para a sociedade. No entanto, essa ralé atual, não surge em decorrência de circunstâncias atuais, mas vem de um processo de cerceamento de direitos, negados aos negros escravizados no Brasil.

Essa ralé se constitui no Brasil com a abolição, mas também com a abertura das fronteiras do país para integração da mão de obra. Estranha essa abertura, visto que o país se encontrava repleto de mão de obra de homens e mulheres negros livres e sem trabalho. Nascimento (1978), traz que, a política migratória no Brasil, foi racista e utilizada com instrumento no processo de branqueamento, pois tratou-se de uma estratégia a entrada de europeus no solo brasileiro, na tentativa de minimizar, e posteriormente eliminar, os negros do país, que davam um aspecto negativo para o Brasil, o tornando feio

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

e geneticamente inferior, em virtude da presença do sangue negro-africano. Além disso, a expectativa, era que a influência europeia, nos valores sociais. A expectativa, então, era que dentro de um século a população negra não mais existiria no solo brasileiro. Essa estratégia se torna clara no decreto de 28 de junho de 1890, que diz: “É inteiramente livre a entrada, nos portos da República, dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho... [...] Excetuados os indígenas da Ásia ou da África, que somente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admitidos” (NASCIMENTO, 1978, P. 71).

O preconceito de cor nada mais é do que a raiva irracional de uma raça por outra, o desprezo dos povos fortes e ricos por aqueles que eles consideram inferiores, e depois o amargo ressentimento daqueles que foram oprimidos e frequentemente injuriados. Como a cor é o sinal exterior mais visível da raça, ela tornou-se o critério através do qual os homens são julgados, sem se levar em conta as suas aquisições educativas e sociais. As raças de pele clara terminaram desprezando as raças de pele escura e estas se recusam a continuar aceitando a condição modesta que lhes pretendem impor (FANON, 2008, p.110).

Diante disso tudo, ainda foi disseminado no país e no mundo, de acordo com Nascimento (1978), o conceito de democracia racial, com o auxílio da especulação intelectual, aliada a chamada ciências históricas. Esse conceito, traz para o imaginário brasileiro, o discurso de que o homem branco e o negro, convivem de forma harmônica, onde desfrutam de igualdades de oportunidade e de existência, de forma que, sua origem racial e étnica, não influencia nessa dinâmica. A “democracia racial”, é vista como orgulho nacional, e não só isso, mas também, entendida com a maior contribuição que o Brasil dá ao mundo.

No plano das idéias, estávamos de acordo: o negro é um ser humano. Isto é, acrescentavam os menos convencidos, ele tem como nós o coração à esquerda. Mas o branco, em determinadas questões, continuava irredutível. Por nenhum preço ele queria intimidade entre as raças, pois é sabido que “os cruzamentos de raças diferentes rebaixam o nível psíquico e mental... Até que nós tenhamos um conhecimento mais bem fundamentado sobre os efeitos do cruzamento de raças, seria melhor evitá-lo entre raças muito distantes” (FANON, 2008, p. 111)

Discussões

Diante desse cenário, podemos pensar que a democracia racial uma grande mentira vendida em nosso país, pois hoje ser preto virou moda, mas ainda é coisa rara a

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

ascensão social, pois semelhantemente ao período que a população negra escravizada foi liberta e encontraram abrigo em moradias improvisadas, sem qualquer tipo de estrutura, hoje, boa parte dos descendentes desses, reproduzem a mesma história, e ainda são vistos como preguiçoso, sem coragem para lutar e estão nessa situação por merecerem. É verdade devem merecer mesmo! Quem mandou nascer preto!? Essa sub-raça! Já nasce coitado, destinado a não ter nada, a limpar vaso sanitário de brancos, a sofrer abusos físicos, sexuais, ainda mais as mulheres negras, que desfilam com seus corpos torneados se oferecendo! É, a culpa é inteiramente do preto sujo, nojento, preguiçoso. Infelizmente, o pensamento predominante no país da democracia racial, é esse!

A culpa é do negro até mesmo pelos engarrafamentos no país, pois que mandou dar crédito para esse povo pobre?! Agora todos eles estão aí andando de carro e atrapalhando o andamento das ruas dos brancos. Ah, existem ainda os que se incomodam com a presença de negros, descendentes de negros ou simplesmente pobres, nas praias, que é um local público, mais só para os brancos, pois no país da democracia racial, essa população deve permanecer em seu lugar, nas periferias, para não “enfeiar” os cartões postais do país. Além disso, o isolamento social, permite para os brancos, possuidores do capital, donos do meio de produção, não ver a desgraça e seguir sua vida como mais tranquilidade. Quanta ignorância.

Quando os negros escravizados vieram para o Brasil, eles foram roubados de inúmeras formas, mas uma que considera ultrajante, é a usurpação dos sonhos. Ainda hoje, somos uma população que não consegue sonhar, isso se olharmos para a ralé brasileira, que nasce com seu destino traçado, sem condições de vislumbrar algo diferente, e quando alguns deles ousam, a população branca quer se seja, humilde, abaixe a cabeça, nunca revide e finja que esquecemos tudo que aconteceu. Como essas ações talvez seja integrado. Esquecer, do que? Pois infelizmente, grande parte da população negra, acredita no discurso predominante e ao chegar onde gostaria, compreende que aconteceu por mérito e que seus iguais não acessão porque não foram bons o suficiente, dando assim, continuidade nesse ciclo vicioso, acreditando em racismo ao contrário.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Isso tudo ocorre, não por sermos uma população majoritariamente branca, mas por termos em nosso processo de colonização uma cultura que enalteceu, naturalizou e empoderou a cultura branca em detrimento da negra. Na terra em que o negro vive subnutrido de amor, ainda sendo a maioria, sua carne se torna a mais barata do mercado, transformando o mesmo subserviente ao branco. Lugar de moradia de negro é na periferia e nas favelas, seu transporte são os ônibus, van, metros, transportes coletivos de maneira geral, sua alimentação é regada a arroz e feijão, suas vestes são usadas e passadas de geração em geração, porque não é admitido acesso a bens de consumo para essa população que nem ao menos leu um livro na vida. Para que ler? A educação é desnecessária para essa gente que tem por destino trabalhar servindo o branco, não por opção, mas por necessidade e por ser onde lhe cabe dentro dessa sociedade. Somos um país de negros e mestiços que possuem princípios que desfavorecem a maioria, mais favorece os mais afortunados. Dessa forma, o processo de escravidão se perpetua, hoje não mais dentro de uma senzala, mas nas periferias que contrastam com as casas grandes, representadas por condomínios fechados e arranha céus.

Referências:

BURRELL, G.; MORGAN, G. In search of a framework. In.: _____. **Sociological paradigms and organizational analysis**: elements of the sociology of corporate life. Hants: Ashgate, 1979, p. 1-40.

BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, È. O espírito do capitalismo. In.: _____. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009, p. 31-61.

BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, È. O capitalismo e seus críticos. In.: _____. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009, p. 61-79.

FANON, F. Peles negras, mascaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.

GOG. **Carta à Mãe África** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZofeToDtbnQ>. Acesso em: 19/08/2018

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. 4ª ed. revista pelo autor. São Paulo: Companhia das Letras, 1963.

MARX, K. Maquinaria e grande indústria. In.: _____. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013, p. 445-576.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

BOMFIM, Manoel: **A América Latina: Males de origem** 3 ed. Rio de Janeiro; Topbooks 1993. *Brasil Nação: realidade da soberania brasileira* 2 ed.- Rio de Janeiro: Topbooks 1996.

NABUCO, Joaquim. **O Abolicionismo**. Brasília, Senado Federal, Conselho Editorial, 2003.

OKI, Natsuo. **Os pobres vão à praia**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IREX0IKbEMY>. Acesso em 19/08/2018.

RISSATTO, Marivalton. **A culpa do trânsito é dos pobres?** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wST29P6EaY8>. Acesso em 19/08/2018.

WILLMOTT, H. Organizational theory as a critical science. In.: TSOUKAS, H.; KNUDSEN, C. **The Oxford handbook of organizational theory: meta-theoretical perspectives**. Oxford: Oxford University Press, 2011, 88-112.

NEGRITUDE: ABOLITION PROCESS, MARKET AND MIDI REFERENCES IN BRAZIL

Abstract: The process of Portuguese colonization in Brazil brought with it the slavery of the Negro. The process of abolition occurred in Brazil, culminating, initially, with the exclusion of the black in the means of production and later with the marginalization of this population. The consequences of this process have in the world of work the greatest consequences, bringing an alienated approach that sells the fallacy of racial democracy in Brazil. This study aims to perform a critical analysis of the historical aspects of the abolition occurred in Brazil. To do so, we use a bibliographical study, from the interpretative-metaphorical perspective, making a parallel of the bibliography found with the song Letter to Mother Africa, as well as journalistic reports loaded with prejudices broadly conveyed by the media. The main points discussed are capitalism, slavery and its abolition process. The relevance of the study is due to the great contingent of the black population of Brazil and the negligence of the leaders in the presentation of proposal of inclusion of this population. The results indicate that the exploitation of slave labor produced much surplus and a large amount of wealth, thus contributing to the economic and cultural development of the country. However, abolition and the lack of an integrative racial politics, produced in relation to black population injustice and prejudice.

Keywords: Slavery. Capitalism. Marginalization.

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

Aline Oliveira⁹⁵
Lucas Alves da Silva⁹⁶

Resumo: Objetivamos com a presente pesquisa investigar como a História oficial de Campo Mourão aborda a presença de grupos indígenas antes do processo de colonização, refletindo sobre o processo de apagamento pelo qual esses grupos passam na construção da memória oficial da cidade. O território da referida cidade paranaense foi por muitos anos casa da população indígena da etnia Kaingang, a qual denominavam a região pelo nome de Pahy-ke-rê. O estudo realizado parte da análise de notícias sobre um grupo de índios Kaingang que esteve situado na cidade de Campo Mourão até abril de 2018, quando teve o espaço em que ocupava “limpo” pela prefeitura. A partir das reportagens e dos comentários por parte da população mourãoense, analisamos como a história da cidade é entendida, e quais as figuras em destaque na História oficial do município. Para tanto, analisamos algumas obras que abordam a origem da cidade, com o intuito de identificar o lugar cedido aos indígenas nas narrativas em comparação com o lugar dos pioneiros, e verificamos também como o museu da cidade apresenta os grupos indígenas na construção da História municipal. As análises realizadas nos permitiram identificar como ocorre o processo de amnésia social, em que se destaca e se rememora os fatos e marcos que são de interesse de determinado grupo, neste caso os grandes proprietários de terras, em detrimentos do apagamento da memória da população de um importante grupo que é também constituinte da região estudada e do país de forma geral, os povos indígenas.

Palavras-chave: Apagamento da memória. Indígenas. História oficial

Dia 29 de abril de 2018, data que, nacionalmente, é instituída como “Dia do Índio”. Em Campo Mourão, em um terreno utilizado como acampamento permanente por indígenas de etnia Kaingang, a prefeitura aproveita a ida do grupo ocupante à sua aldeia de origem, em função da comemoração da data, para realizar uma suposta “limpeza” do local. Removendo todos os vestígios da presença dos indígenas do terreno, a prefeitura

⁹⁵ Bacharel em Jornalismo pela Universidade Tuiuti do Paraná e graduanda em História pela Universidade Estadual do Paraná, campus de Campo Mourão. E-mail: alinemozz@gmail.com.

⁹⁶ Mestrando do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento da Universidade Estadual do Paraná, Câmpus de Campo Mourão (Bolsista CAPES), Brasil. E-mail: lucas.as137@gmail.com.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

ainda realiza o corte de quinze árvores que serviam como estrutura para as barracas utilizadas pelo grupo.

Nos comentários da notícia em um site local, ao invés de empatia ou indignação, lê-se “índio na cidade é apropriação cultural”. O comentário revela não apenas um preconceito xenofóbico, mais sim um profundo desconhecimento sobre a história da própria cidade, cuja ocupação, segundo Lucio Tadeu Mota (2008), tem origens muito anteriores aos 70 anos oficialmente celebrados, como será apresentado mais à frente.

Voltando aos comentários da notícia, vários habitantes que se dizem moradores vizinhos ao local elogiam o trabalho realizado pela prefeitura. Segundo eles, o “mau cheiro” e “lixo acumulado” pelos indígenas, 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, utilizam o termo “invasão” para se referir à ocupação e alegam 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 dos moradores do entorno do terreno ocupado tem data mais antiga. Uma reportagem publicada por outro jornal da cidade em 03 de setembro de 2015 trazia como manchete: “Vizinhos de índios, moradores do Copacabana protestam”. Na matéria, relatos de moradores mostram indignação sobre as consequências da ocupação sem infraestrutura básica.

Curiosamente, assim como nos comentários da notícia citada anteriormente, no depoimento dos entrevistados nesta matéria 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

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

sim para que ela seja proibida, seja pelo cercamento do local, seja pela sua transformação em uma academia 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 estrangeiros nas terras por eles 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 com a presente pesquisa investigar como a História oficial de Campo Mourão aborda a presença de grupos indígenas antes do processo de colonização, refletindo sobre o processo de apagamento pelo qual esses grupos passam na construção da memória oficial da cidade.

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 de alguns livros sobre a história oficial de Campo Mourão tem 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 aqui viviam, qual sua etnia, quais seus costumes, e tampouco como e por quais motivos deixaram de habitar este 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

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

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 indígenas na região de Campo Mourão, demonstram 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 social, que visam garantir sua posição, legitimando então seu poder por meio da tradição histórica.

Em boa parte das vezes que a figura dos índios aparece nos livros (VEIGA, 1999; LARA, 2003; SIMIONATO, 1999), se apresentam em breves relatos que se limitam ao contato e trabalho dos padres Jesuítas, dos 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 índios surge na história oficial, é ao abordar os conflitos e guerras travados dos mesmos com os colonizadores e com outras tribos rivais. Duarte (2017) ressalta a guerra indígena ocorrida na Serra da Pitanga, em 1923, envolvendo índios Kaingang, imigrantes europeus e moradores da Vila de Pitanga, por conta da disputa por terras. Simionato (1997) relata sobre os caminhos trilhados pelos 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, a figura indígena é sempre ofuscada, ou então secundarizada frente ao papel dos colonizadores.

Na cidade de Campo Mourão, outra forma que nos permite perceber o ocultamento da história indígena é a ausência de monumentos que se referem a estes povos que aqui habitaram por primeiro. 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 a cultura indígena, verifica-se obras

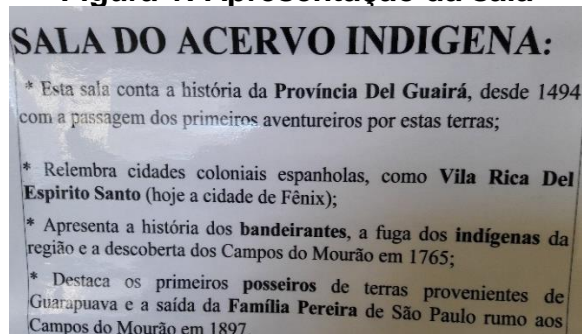
I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

ligadas aos pioneiros da cidade, à religião católica, à política, ao prato típico do município, entre outros.

Na esteira da ideia de apagamento da presença indígena na região, o museu da cidade também dá pouco destaque para a questão dos primeiros 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 1), 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

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

O museu municipal apresenta outras salas que destacam a chegada e trabalho dos pioneiros na região (Figura 3) e as fases de desenvolvimento urbano de Campo Mourão. Há destaque também 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 índios e para explorar o território. Além desta avenida mencionada, nenhuma outra rua leva o nome com significado ou referência aos índios que aqui habitavam. 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 deixa-la marcada na memória dos moradores da cidade. Mesmo no caso da avenida que leva o nome do cacique, sua relevância se dá pelo fato dele ter contribuído com o processo de “civilização” do homem branco, e não por se tratar de um povo que realmente possuem suas raízes neste local.

Pahy-ke-rê, a Campo Mourão dos Kaingang

Se nas narrativas institucionais que constroem a memória da cidade a presença indígena é suprimida, as pesquisas no campo da antropologia trazem uma outra história que ainda não muito disseminada para o grande público. Conforme explica Lucio Tadeu Mota (2008), o território que hoje denomina-se Paraná tem vestígios materiais de diferentes ocupações humanas que remetem a um período há oito mil anos, sendo ainda

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

possível chegar a data de 11 ou 12 mil anos antes do tempo presente, se considerado a ocupação dos territórios vizinhos.

Essas ocupações, segundo as pesquisas, eram provenientes de populações caçadoras e coletoras pré-cerâmicas, como os povos de tradição Umbu e Humaitá, que, como aponta Mota, “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 tem passado por diversos acampamentos indígenas há oito mil anos. Em outro estudo de Tadeu Mota (2000), “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 quanto à sua cobertura vegetal por John Henrique Elliot, era conhecida, ocupada e, inclusive, denominada por indígenas de etnia Kaingang. Dentre esses espaços denominados, como, por exemplo, 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 para estas terras no século XIX, sobre as quais o domínio passou a ser exercido por fazendeiros, iniciaram-se investidas armadas contra os indígenas, bem como a sua catequização nos aldeamentos religiosos e, ainda, algumas alianças entre brancos e caciques com a 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 narra a geógrafa Gisele Onofre em artigo sobre a colonização de Campo Mourão:

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

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

registro coletivo de posse, sendo 2.000 hectares para cada proprietário (ONOFRE, 2005, p. 10958).

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; 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 indígenas resistentes de diferentes etnias.

Memórias em disputa e amnésia social

Para analisar o discurso utilizado hoje por boa parte dos habitantes de Campo Mourão, o qual rejeita a população indígena como parte da história da cidade, é interessante fazer uso de algumas colocações de Marcia Motta em “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 (MOTTA, 1998, p. 4).

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. Estrangeiros em sua própria terra, as populações indígenas, depois de 500 anos de colonização, ainda lutam contra o processo de marginalização em que muitos se encontram, ainda morrem diariamente em conflitos por terras que teoricamente seriam, legalmente, suas. Campo Mourão não é um território a parte, ao contrário, aqui esses problemas de abrangência nacional também encontram eco.

Na construção de sua memória oficial, fez uso das memórias dos vencedores, da exaltação das famílias pioneiras, dos sobrenomes importantes e que até hoje se

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

encontram ocupando 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 Motta (1998, p. 9), citando o historiador Peter Burke (1992), “há, sabemos, ‘o apagamento oficial de recordações de conflito’. No interesse 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 aqueles que hoje são marginalizados 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.

Referências

BONETE, Clodoaldo. *Dia do Índio: professora revela drama na região*. Tribuna do Interior. 2015. Disponível em: <<https://www.tribunadointerior.com.br/noticia/dia-do-indio-professora-revela-drama-na-regiao>> Acesso em: 08 de 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: 07 de jul. 2018.

BLOG DO RAONI. *No Dia do Índio, Prefeitura corta árvores na área onde indígenas habitam em Campo Mourão*. 2018. Disponível em: <<http://blogdoraoni.com.br/no-dia-do-indio-prefeitura-corta-arvores-na-area-onde-indigenas-habitam-em-campo-mourao/>> Acesso em: 07 de jul. 2018.

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. (Org.). *Uri e Wãxi: estudos interdisciplinares dos Kaingang*. 1 ed. 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*. 1 ed. Maringá (PR): Editora da Universidade Estadual de Maringá; 2008. 190 p.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

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

ONOFRE, Gisele Ramos; SERRA, E. *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 de jul. 2018.

PADRÓS, Enrique Serra. *Usos da memória e do Esquecimento na História*. Letras, Santa Maria, v. 22, p. 79-95, 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11826/7254>> Acesso em: 07 de jul. 2018.

ROTH, Isabel. *Genocídios invisíveis do Brasil: reflexão sobre o extermínio dos povos indígenas*. Revista Liberdades, São Paulo, n. 22, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://revistaliberdades.org.br/_upload/pdf/27/artigos04.pdf> Acesso em: 08 de jul. 2018.

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

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

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

TRIBUNA DO INTERIOR. *Prefeitura e Funai buscam solução para acampamento indígena*. 2018. Disponível em: <<https://www.tribunadointerior.com.br/noticia/prefeitura-e-funai-buscam-solucao-para-acampamento-indigena>> Acesso em: 07 de jul. 2018.

TRIBUNA DO INTERIOR. *Agricultor doa "artefato" indígena milenar para estudos*. 2018. Disponível em: <<https://www.tribunadointerior.com.br/noticia/agricultor-doa-artefato-indigena-milenar-para-estudos>> Acesso em: 07 de jul. 2018.

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

"WHO IS THE OWNER OF THIS LAND?": THE ERASING OF THE PRESENCE OF THE INDIGENOUS POPULATION IN THE MEMORY BUILT ABOUT CAMPO MOURÃO, PARANÁ

Abstract: We aim to investigate how the official history of Campo Mourão deals with the figure of the indigenous and how this fact is erased from the official memory about the

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

city. The territory of this city of Paraná was, for many years, home of the indigenous population of the ethnic group Kaingang, which denominated the region of Campo Mourão with the name of Pahy-ke-rê. The study carried out part of the analysis of news about a group of Kaingang Indians that was located in the city of Campo Mourão until April 2018 and had the space in which occupied "clean" by the city hall. From the reports and comments by the population of the city, we analyze how the history of the city is understood by the population, and which figures are highlighted in the official History of the municipality. To do this, we analyze some works that tell the origin of the city, in order to identify the place of the indigenous in the narratives in comparison to the place of the pioneers, and also verify how the municipal museum presents the indigenous groups in the construction of the Municipal History. The analyzes allowed us to identify how the process of social amnesia occurs, in which the facts and milestones that are of interest to a particular social group are highlighted and recalled, in this case the large landowners, in detriment of the erasure of the memory of the population of an important group that is also constituent of the region studied and the country in general, the indigenous peoples.

Keywords: Memory Erase. Indigenous people. Official history.

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

Amanda Camargo Rocha⁹⁷
Ana Beatriz Camargo Rocha⁹⁸

Resumo: A proposta deste trabalho é analisar o Movimento Escola Sem Partido, com vistas a compreender seu surgimento, trajetória, finalidades e reverberações, essencialmente nas esferas educacional, jurídica e social, ao defender a implementação de uma legislação que visa regular temas e determinar a conduta dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Para isso, lança-se mão de artigos científicos, doutrina jurídica especializada, bem como entrevistas e textos divulgados pelos membros do movimento, especialmente por seu fundador, o procurador do estado de SP, Miguel Nagib. As análises ocorrerão a partir dos pressupostos teóricos defendidos por John Rawls. O Movimento Escola Sem Partido pode ser encarado como uma reação à discussão de temas progressistas realizadas nas salas de aula de ensino básico e superior. Pautado na defesa de temas e interesses que compõem a agenda conservadora, este grupo busca legitimidade através de argumentos concebidos da observação de um “código de conduta moral”, bem como por meio de uma interpretação instrumental da legislação constitucional e infraconstitucional, que relativizam direitos e garantias fundamentais, na medida em que comprometem a abordagem de temas primordiais em sala de aula, a exemplo dos estudos de gênero. O principal objetivo do programa Escola Sem Partido é atender a demanda reacionária ao censurar e proibir a presença de determinadas temáticas no ensino, bem como condicionar a atuação dos profissionais da educação, tolhendo a autonomia docente e tornando a educação um mecanismo da manutenção da ordem patriarcal, racista e capitalista vigente, e não instrumento de libertação e transformação social.

Palavras-chave: Movimento Escola sem Partido; Estudos de Gênero; Direitos Fundamentais.

Ao tomarmos as políticas educacionais como objeto de estudo é imprescindível que sua análise seja feita de maneira historicizada, considerando as intencionalidades dos legisladores que ocupam o Poder Público e os motivos que levaram à sua criação e proposição. Nesse sentido, consideramos que a legislação se constitui em campo de embate entre diferentes ideologias e projetos de sociedade, e que, ao ser sancionada

⁹⁷ Especialista em Patrimônio e História, graduada em História pela Universidade Estadual de Londrina, rochamandacamargo@gmail.com

⁹⁸ Graduanda em Direito pela Universidade Estadual de Londrina, abc18rocha@gmail.com

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

influenciará diretamente a vida e formação dos cidadãos, com especial impacto naqueles que dependem do ensino público. É nesse sentido que 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. 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 professor e aluno e os aspectos pedagógicos ignorados na elaboração de tal legislação. Posteriormente, realizaremos uma análise jurídica do PL 867/2017, 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 ainda em 2003, a partir da revolta gerada pelo 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 à São Francisco de Assis, santo da Igreja Católica (Nagib, 2016). A partir de então, Nagib passou a se manifestar sobre seus ideais em relação ao papel social da escola e a função do professor, o que culminou em 2004 com a criação da referida organização.

Este movimento tem por 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). Corroborando com essas afirmações, os partidários dessa agenda atribuem às instituições de ensino e aos professores o status de “doutrinadores”, pois esses se utilizariam da “audiência cativa” e da presença obrigatória de seus alunos no espaço escolar para promover e incutir suas crenças em favor de determinados partidos políticos e ideologias específicas.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

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 por eles atribuídos à existência nos sistemas de ensino de professores que se posicionam politicamente à esquerda. Para legitimar este discurso, Miguel Nagib diz pautar suas ideias na Constituição Federal, bem como em legislação infraconstitucional à 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 ao Movimento Escola Sem Partido por seu criador, 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 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. (2015, Entrevista concedida a Fabiano Farias de Medeiros).

Essa fala explicita características importantes dos ideais defendidos por Miguel Nagib e, conseqüentemente pelo Programa Escola Sem Partido. Neste caso, o discurso é permeado por uma moral cristã conservadora, que é 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.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Além disso, entendemos que o processo de educação e formação dos indivíduos não se dá apenas nos bancos escolares. Quando passa a frequentar o ensino formal, o aluno já traz uma bagagem, trata-se de um sujeito que, mesmo em tenra idade, nasceu e se desenvolve em um determinado contexto histórico, político, social, cultural e religioso; sendo assim, não existe a possibilidade de que tais características sejam “apagadas” pelos professores em sua prática pedagógica, pois estas já se constituem como parte do indivíduo, pode-se afirmar que o aprendizado ocorre a partir da incorporação dos saberes, o que não exclui o conhecimento prévio do aluno 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 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 chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugué. (2006, p. 45)

Nesse sentido, o conceito de escola e de educação que está implícito nas falas de Miguel Nagib e nos pressupostos defendidos pelo Movimento Escola Sem Partido, acabam por ignorar pontos fundamentais das relações entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem, indo de encontro exatamente com o que Freire define como indesejável no processo educativo, conforme acima exposto, a característica domesticadora e subjugadora da educação. Acreditamos que o discente não pode ser visto como repositório de conhecimento, bem como o professor não é mero transmissor de saberes. O aluno deve ser observado a partir de uma ótica que o considere “ser 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 saber elaborado.” (Rocha, 2018, p.7). Considerar o aluno enquanto ser historicamente constituído, implica em definir que as experiências e a realidade encarada por estes indivíduos e seu processo de aprendizagem informal também o constituem enquanto sujeito, influenciando diretamente em sua vida escolar. De acordo com Newton Duarte,

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

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. (DUARTE, 2016, p.59)

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 que 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, apesar de o PL 8675/2015 se encontrar ainda em fase de tramitação, o Movimento Escola Sem Partido tem tido 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 através das mídias, é sintomático dos efeitos já causados pelo ideário pregado pelos defensores da chamada Lei da Mordaça. Segundo Gaudêncio Frigotto,

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 (2017, p.18).

Nesse sentido, o fato de pais e alunos chegarem ao ponto de judicializar casos ocorridos em salas de aula de escolas e universidades por considerarem se tratar de doutrinação ideológica, conforme orienta a “frente judicial” do Movimento Escola Sem Partido, evidência a proliferação e aceitação por parte da sociedade dos ideais difundidos e defendidos por esta organização. Além disso, uma rápida busca pela internet, revela

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

inúmeros vídeos gravados em sala de aula como forma de denunciar a suposta “doutrinação”, expondo os professores e ferindo seus direitos. Temos também a proliferações 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 considera a desqualificação do professor enquanto profissional.

[...] 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. (2017, p.41)

O que temos assistido é uma ampla depreciação não só da escola, mas também dos profissionais da educação, especialmente dos 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 de forma à atender as 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 falacioso com que o fundador do Escola sem Partido reveste os verdadeiros objetivos desta Organização. Nesse sentido, além de uma análise pela

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

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.” (2015 - Entrevista concedida a Fabiano Farias de Medeiros). Contudo, como se verá a seguir, as bandeiras do Movimento, materializadas em diversos projetos de Lei municipais, estaduais e também a nível federal, com é o caso do PL7180/14, é que em verdade possuem uma natureza inconstitucional, na medida em que desrespeitam uma série de Direitos Fundamentais previstos na Lei Maior.

Este Projeto propõe acrescentar tópicos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e dispor sobre a conduta dos professores dentro de sala de aula, da seguinte forma: O artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 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”.

Também haverá o acréscimo, no mesmo artigo, 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 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

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

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. (BRASIL, 2015, p.3)

Pelo que Miguel Nagib 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. (2015, Entrevista concedida a Fabiano Farias de Medeiros).

Além de deturpar o sentido de laicidade do Estado, que pode ser compreendida como a proteção, da forma mais ampla possível, a liberdade religiosa, a partir do momento que toma como ponto de partida a sua própria religião para limitar a atuação dos 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, e 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, CF.

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 ele 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

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

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 de dar a ele a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. (Nagib, 2015 - Entrevista concedida a Fabiano Farias de Medeiros). Nesse ponto, o direito fundamental ferido é o da Educação, que é inobservado em várias de suas reverberações. O Art. 205 da CF, 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. 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 cesura 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. Finalisticamente, ao trazer os deveres do professor, o Movimento Escola sem Partido representa uma censura à liberdade do docente de ensinar, e o aluno de aprender, vale dizer, o saber formal, necessário ao seu desenvolvimento enquanto indivíduo que é parte de uma sociedade, e de exercitar suas prerrogativas como cidadão. 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 CF. 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 à censura e enfraquecimento do Estado Democrático de Direito, o que traz como consequência direta um desrespeito ao seu fim principal, que é o bem do

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

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 lhe furtando 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:

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. (OLIVEIRA, 2016, p. 1)

De forma específica, o véu da ignorância pode ser compreendido da seguinte forma:

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 de indistintamente. (OLIVEIRA, 2016 p. 1)

E, em relação à posição original, 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

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

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. (OLIVEIRA, 2016 p. 4)

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 à 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, é possível fundamentar essa ideia. Em sua obra “Uma Teoria da Justiça”, o autor trata da questão da tutela fornecida pelo Estado onde seja vigente um regime que garanta a liberdade moral, a liberdade 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”. (RAWLS, p. 261, 2008)

E, ainda dentro da esfera da religiosidade, o autor aborda a questão da tolerância para com os 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. (RAWLS, p. 267, 2008).

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

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 orientarem pelos princípios da justiça, limitando a liberdade do intolerante apenas quando for necessário para salvaguardar a liberdade igual em uma constituição justa. (RAWLS, p. 271, 2008)

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 claramente que o pensamento e as medidas defendidas pelo Escola sem Partido representam não uma garantia, mas um risco à própria Lei Maior, e conseqüentemente à Democracia Brasileira. A efetividade do Movimento pressupõe um cenário de censura e intolerância para com a diversidade e liberdade do indivíduo e o fato de atualmente se materializar em diversos projetos de lei – que, se aprovadas, possuem efeito *erga omnes* – demonstra a necessidade progressiva de se discutir quais os impactos que concepções desta espécie podem trazer ao Estado Democrático, à educação brasileira e à sociedade como um todo. É imprescindível compreender o Escola sem Partido como um Movimento que invariavelmente propiciará um enorme retrocesso 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.

Referências

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. Editora Autores Associados: SP, 2016.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

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 de agosto de 2018.

FACHIN, Zulmar. **Curso de Direito Constitucional**. 6 ed. ver. 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 de Mestrado. PPG em Ensino de História – UFRJ, 2016.

Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174584/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Fernanda%20Pereira%20de%20Moura.pdf> Acesso em 28 de maio de 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 de maio de 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 de maio de 2018.

NAGIB, Miguel. **Liberdade de consciência** - Professor não tem direito de ‘fazer a cabeça’ de aluno. Consultor Jurídico, 3 out. 2013.

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 de maio de 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 de maio de 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**. Ed. 3ª. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

ROCHA, Amanda C. "Gênero: Usos e deturpações do conceito pelo Escola Sem Partido". In: **V Simpósio de Gênero e Políticas Públicas**. Londrina, UEL, 2018. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/anais/v-simposio-genero-e-politicas-publicas.php>. Acesso em: 23 de setembro de 2018.

SAVIANI, Dermeval. "EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E SOCIEDADE: o problema da Base Nacional Comum Curricular". In: **Movimento – Revista de Educação**. Ano3, nº4, 2016. P.54-84.

THE SCHOOL MOVEMENT WITHOUT PARTY, THE INSTRUMENTALIZATION OF FUNDAMENTAL RIGHTS AND ITS REFLECTIONS IN BRAZILIAN EDUCATION

Abstract: The purpose of this paper is to analyze the "Escola Sem Partido" Movement, with a view to understanding its emergence, trajectory, aims and reverberations, essentially in the educational, legal and social spheres, in advocating the implementation of legislation to regulate themes and determine the conduct of subjects involved in the educational process. For this purpose, scientific articles, specialized legal doctrine, as well as interviews and texts divulged by the members of the movement, especially by its founder, SP State Attorney Miguel Nagib, are used. The analyzes will take place from the theoretical assumptions defended by John Rawls. The Non-Party School Movement can be seen as a reaction to the discussion of progressive themes held in primary and higher education classrooms. Based on the defense of themes and interests that make up the conservative agenda, this group seeks legitimacy through arguments designed to observe a "code of moral conduct", as well as through an instrumental interpretation of constitutional and infraconstitutional legislation, which relativize rights and fundamental guarantees, inasmuch as they compromise the approach of primordial themes in the classroom, such as Gender Studies. The main objective of the No-Party School program is to respond to the reactionary demand by censoring and prohibiting the presence of certain themes in teaching, as well as conditioning the performance of education professionals, thus hindering teacher autonomy and making education a mechanism for maintaining patriarchal order, racist and capitalist in force, and not an instrument of liberation and social transformation.

Keywords: Escola sem Partido Movement. Gender Studies. Fundamental Rights.

O ÚTERO TEOCRÁTICO: RELIGIOSIDADE E OPRESSÃO EM O CONTO DA AIA (1985) DE MARGARET ATWOOD

Ana Maria Soares Zukoski⁹⁹

André Eduardo Tardivo¹⁰⁰

Resumo: O presente trabalho possui como objetivo apresentar uma análise interpretativa a respeito do romance *O conto da Aia*, publicado pela autora canadense Margaret Atwood em 1985. Pelo fato da obra ter sido escrita na segunda metade do século XX, é possível verificar que tanto os movimentos feministas assim como as discussões promovidas acerca do papel da mulher dentro da sociedade exerceram forte influência na obra *corpus* de análise. Recentemente, houve o lançamento de uma adaptação da obra no formato de série de TV, o que acarretou uma maior notoriedade para o romance e reacendeu as discussões feministas, inerentes na obra. O romance dispõe de uma grande complexidade, portanto o trabalho focalizará em sua análise a questão da repressão das mulheres que acontece por meio da religiosidade, que se manifesta diretamente relacionada à estrutura patriarcal, considerando que o cristianismo serviu como base para o desenvolvimento, justificação e fortalecimento do patriarcalismo e de toda a cultura opressora à mulher. Desse modo, o trabalho utilizará como metodologia a análise interpretativa e será alicerçado a partir dos pressupostos teóricos da Crítica Feminista, da Literatura de Autoria Feminina e dos Estudos de Gênero, com autores como Muraro (1995), Bourdieu (2015), Chevalier & Gheerbrant (2009) Bonnici (2007), Moisés (2013) entre outros.

Palavras-chave: Relações de Poder. Religião. Patriarcalismo.

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, 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,

⁹⁹ Mestranda em Letras na área de concentração: Estudos Literários pela Universidade Estadual de Maringá – Maringá/Brasil, aninha_zukoski@hotmail.com

¹⁰⁰ Graduando do quarto ano de Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR/Campus de Campo Mourão/Brasil, tardivo.andre@gmail.com

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 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 à 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 trabalho 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* conceituações acerca de inúmeras noções inerentes aos estudos da crítica feminista. O autor disserta 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”. (BONNICI, 2007, p. 198, grifos do autor). Na definição proposta pelo crítico,

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

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 com Muraro (1995, p. 72), 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, por que 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 questão da 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 à 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* só foi publicado no Brasil pela primeira vez em 1987, todavia ganhou maior destaque apenas recentemente 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. Atwood ganhou diversos prêmios com a publicação do romance em 1985, entre eles podemos evidenciar o primeiro Prêmio Arthur C. Clarke, em 1987, e a indicação aos Prêmios Nebula e Booker, ambos de 1986.

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 devido 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 infértil que realizam atividades

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

domésticas nas casas dos Comandantes; as Esposas que, como o próprio nome insinua, são os 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 as 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 e 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 em 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, há Eva que levou Adão ao pecado.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Em determinado momento da narrativa, fica visível o modo como às 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** (ATWOOD, 2017, p. 243, grifos nossos).

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 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.

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 (ATWOOD, 2017, p. 18).

Ela não fala comigo, a menos que não possa evitar. Sou uma vergonha para ela; e uma necessidade (ATWOOD, 2017, p. 22).

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

O excerto flagra como as aias são relegadas ao poder das esposas, podendo serem 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, visto que “existe precedente nas Escrituras determinando isso” (ATWOOD, 2017, p. 26, grifo nosso). 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:

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. (ATWOOD, 2017, p. 152-153, grifos nossos).

O excerto acima, com destaque para os grifos 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 ainda que seja a verdadeira responsável pela geração da criança, permanece reduzida a um objeto, que acomodou a criança durante nove meses e que depois de concebê-la não tem mais serventia a essa família. Desse modo, a posição de inferioridade da aia, jamais se alterará, mesmo que essa cumpra o objetivo determinado pelo sistema.

Todas às vezes que as aias se encontram durante os raros momentos em que estão desacompanhadas na rua, elas utilizam um cumprimento formal que é visto como conveniente pelo sistema para estabelecer a comunicação entre elas, de modo a reafirmar sua posição de submissão à Igreja. Dessarte, ao proferirem frases como

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

“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 a constantemente “Sob o Olho Dele”, esse mesmo olho que é o símbolo do governo de Gilead, o que, segundo Chevalier e Gheerbrant (2009, p. 653) “é o símbolo da percepção intelectual”, a qual às 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 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 as mesmas estão sendo qualificadas para cumprir a função de aias:

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. (ATWOOD, 2017, p. 174, grifo nosso).

Logo, o fragmento demonstra que o desejo masculino é algo naturalizado, visto que foi Deus que 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

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

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 relevante, como o nome, visto que 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 imposta denota uma inteira subserviência ao poder masculino, visto 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.

Comida saudável. Vocês têm que ingerir suas vitaminas e minerais, dizia Tia Lydia recatadamente. Têm de ser **receptáculos** dignos, adequados. (ATWOOD, 2017, p. 81, grifo nosso).

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. (ATWOOD, 2017, p. 118, grifo nosso).

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**. (ATWOOD, 2017, p. 165, grifos nossos).

De acordo com os excertos acima é possível denotar que a objetificação está presente no discurso das formadoras, as Tias, que ao longo da formação por elas ministrada às mulheres que se tornariam aias, esse discurso objetificador 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:

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

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. Insere 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 (ATWOOD, 2017, p. 107).

Posto isso, as mulheres não tinham acesso a Bíblia e a nenhum tipo de leitura pois, de acordo Aragon *apud* Burlamaque (2011, p. 173), a leitura era considerada como uma prática assustadoramente perigosa, chegando a ser análogo 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 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 as mulheres, de modo a torná-las inteiramente dependentes:

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**. (ATWOOD, 2017, p. 211, grifos nossos).
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. (ATWOOD, 2017, p. 213-214).

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

O novo regime trouxe a voga os padrões usados nas sociedades patriarcais, limitando as mulheres ao ambiente doméstico, pois a lei que 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 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 a mulher pudesse internalizar que era inferior, e desse modo acolher sem reflexão o novo ideário, no qual seria submissa e reduzida a 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. Neste 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 validar as ações do governo gileadeanos, como podemos verificar no fragmento abaixo:

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? (ATWOOD, 2017, p.353-355, grifo da autora).

Vê-se que o próprio professor tem ressalvas, ao evitar atribuir o *status* de documento às gravações, pelo fator de terem 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 passar a possuir credibilidade, como é o caso do uso das mulheres para mera reprodução e a estrutura patriarcal do regime:

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. (ATWOOD, 2017, p. 358).

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Como ouvimos no debate sobre o tema por especialistas, ontem à tarde, Gilead era [...] inquestionavelmente patriarcal na forma. (ATWOOD, 2017, 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 atribuindo às mulheres o arquétipo feminino sustentado no livro do Gênesis, 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 se tratando 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.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

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, pp. 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.

THE THEOCRATIC UTERUS: RELIGIOSITY AND OPPRESSION IN THE HANDMAID'S TALE, BY MARGARET ATWOOD

Abstract: The present work aims to present an interpretative analysis of the novel *The handmaid's tale*, published by the Canadian author Margaret Atwood in 1985. Because the work was written in the second half of the twentieth century, it is possible to verify that both feminist movements as well as discussions about the role of women within society exerted a strong influence on the corpus of analysis. Recently, there was an adaptation of the work in the format of series of TV, which brought about a greater notoriety for the novel and rekindled the feminist discussions, inherent in the work. The novel has a great complexity, so the work will focus in its analysis the question of the repression of women that happens through religiosity, which manifests itself directly related to the patriarchal structure, considering that Christianity served as the basis for the development, justification and strengthening of patriarchalism and of all oppressive culture to women. Thereby, the work will use as interpretive analysis methodology and will be based on the theoretical assumptions of Feminist Criticism, Feminine Authorship Literature and Gender Studies, with authors as Muraro (1995), Bourdieu (2015) Chevalier & Gheerbrant (2009) Bonnici (2007), Moisés (2013), among others.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Keywords: Power relations. Religion. Patriarchalism.

O VAZIO REPRESENTATIVO: *EVITA* PERÓN E O (NÃO) LUGAR DA MULHER NA CULTURA HISTÓRICA ESCOLAR

Ivana Aparecida da Cunha Marques¹
Larissa Klosowski de Paula²
Isabela Candeloro Campoi³

Resumo: Resultante da pesquisa de Iniciação Científica, a qual analisou o papel da primeira-dama Eva Perón (1919-1952) na história da Argentina, bem como as apropriações e interpretações historiográficas realizadas a partir de sua figura, e em consonância com os resultados da dissertação de mestrado centrada na construção da consciência histórica na temática das mulheres através do material didático, esta comunicação tem por objetivo identificar como se dá a representação da personagem supramencionada, nos materiais mais distribuídos para a modalidade Ensino Médio no ano de 2015. A metodologia utilizada consistiu no levantamento bibliográfico sobre Eva Perón e na comparação entre as interpretações históricas sobre a primeira-dama e as formas pelas quais os manuais didáticos, que segundo Salles (2014) são os principais disseminadores da cultura histórica escolar, transfiguram a representação desse sujeito. Foram consultados referenciais que abordavam diferentes vieses sobre o mito *Evita*, tais como Ferreras (2011), Avelino (2014) e Sebreli (2000), assim como Gaddis (2003) para os critérios de representação, Rüsen (2011) para tratar da narrativa do material didático e Thompson (1981) e Perrot (1988) para enaltecer as características do simbólico (não) construído em relação à personagem. Os materiais didáticos analisados foram as coleções *História Sociedade e Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior; *História Global – Brasil e Geral*, de Gilberto Cotrim; e *História – Das Cavernas ao Terceiro Milênio*, de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota. Como resultado, a pesquisa empírica demonstrou um vazio representativo sobre essa personalidade nesses manuais, o que diverge do legado histórico e social deixado pelo fenômeno atemporal *Evita*.

Palavras-chave: Eva Perón. Representação. Cultura histórica escolar.

Impressos didáticos fazem parte da cultura escolar desde a vinda da família real pra o Brasil. (BITTENCOURT, 2008). De acordo com Salles (2014), tais materiais são disseminadores da cultura histórica escolar e, de acordo com Rüsen (2011) em relação aos materiais didáticos da disciplina de história, são propedêuticos para a formação da consciência histórica, função, ainda de acordo com o autor, da história ensinada nas escolas. Neste sentido, tais materiais permitem identificar o tipo de cultura histórica escolar perpassada em suas páginas e quais as perspectivas da história que pretendem implicitar na formação do sujeito.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Partindo desses pressupostos, buscou-se identificar, nos manuais didáticos mais distribuídos para a modalidade Ensino Médio no ano de 2015, como a representação de Eva Perón, personagem feminina de importante destaque na história argentina, principalmente do período de política peronista, fora realizada. Para tanto, primeiramente foram realizadas leituras acerca dessa personagem e de sua importância para a história da Argentina. Posteriormente, selecionou-se os materiais que comporiam o escopo da pesquisa e empreendeu-se uma leitura de “capa a capa” dos mesmos em busca dos locais e formas de menção de tal personagem. Por fim, descreveu-se os resultados e estabeleceu-se uma discussão acerca dessa forma de representação.

Materiais e Métodos

Os materiais que compuseram essa proposta consistiram em bibliografias acerca das temáticas Eva Perón, tais como Ferreras (2011), Avelino (2014) e Sebreli (2000), representação, por Gaddis (2003), história das mulheres, baseando-se, principalmente em Perrot (1988), Rüsen (2011) para a análise da narrativa dos materiais didáticos, e, por fim, para tratar da questão do simbólico não construído nessas narrativas, Thompson (1981) e Perrot (1988). Como fontes e objetos para a presente proposta, foram elencados os manuais didáticos mais distribuídos em 2015 de acordo com o Plano Nacional do Material Didático (PNLD), os quais foram: *História Sociedade e Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior; *História Global – Brasil e Geral*, de Gilberto Cotrim; e *História – Das Cavernas ao Terceiro Milênio*, de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota.

Os métodos utilizados consistiram em leituras do referencial teórico mencionado acima para posterior análise da narrativa dos manuais didáticos sobre a personagem histórica Eva Perón. Essa análise dos materiais didáticos fora realizada através da identificação dos conteúdos que mencionavam Eva Perón e da categorização destes em função dos papéis ressaltados perante a participação política efetiva de tal personagem na história da Argentina.

Eva Perón

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Para Norberto Ferreras (2011) o período histórico do populismo latino americano compreende os anos de 1930 a 1950. Esse autor caracteriza esse fenômeno como a emergência das classes populares, que até então se encontravam marginalizadas do cenário político. De acordo com Ferreras: “(...) esse período é o momento de irrupção dos setores oprimidos com força suficiente para mudar seu destino e o destino de suas nações.” (FERRERAS, p. 214, 2011)

Considerando que cada fenômeno *populista* possui especificidades no tempo e no espaço, a participação da primeira-dama argentina Eva Perón (1919-1952) no peronismo, foi responsável por atribuir particularidades e diferentes tonalidades a esse projeto político.

Vinda de família humilde, Maria Eva Duarte nasceu na cidade argentina de Los Toldos em 07 de maio de 1917 e só chegou à Buenos Aires no ano de 1935, buscando alcançar o seu sonho, qual seja, a de ser atriz. Eva Duarte e Juan Perón se conheceram no dia 15 de janeiro de 1944 e no ano seguinte se casaram. Essa união não mudaria apenas a vida dos dois, mas traria também transformações para a nação argentina, em especial para o movimento peronista que já se delineava desde o início da década de 1940.

A companhia de *Evita* (como era popularmente conhecida) na maior parte da campanha eleitoral de Perón, segundo a historiadora Barbara Potthast (2010), causava a revolta de muitos políticos, já que, de certo modo, ia contra normas sociais pré-determinadas. De acordo com a autora: “Es difícil explicar por qué Perón permitió que lo acompañara, como también es difícil descubrir quién fue la fuerza impulsora de esta paulatina politización del papel de la esposa del futuro presidente.” (POTTHAST, p. 266, 2010).

Para Avelino (2014), em um contexto em que as concepções políticas argentinas – tanto as de esquerda quanto as de direita – estavam permeadas por construções machistas, a participação de Evita na política significava um motivo de espanto e perturbação para o pensamento tradicional vigente.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Não obstante, de acordo com Sebrelli (2000), mesmo com sua tentativa de adaptação a essa sociedade tradicional, isso não ocorreu de forma absoluta, já que o passado de *Evita* continuava representando, tanto para o Exército e a Igreja quanto para as famílias burguesas e pequeno burguesas da Argentina, uma afronta à moral sexual tradicional.

Para além das diversas interpretações que se fez - e se vem fazendo - dessa primeira-dama, é factível que sua figura é geralmente relacionada à conquista de direitos femininos na Argentina.

Juan Perón ascendeu à presidência em 1946 e no ano seguinte a ala feminina do Partido Peronista (PP), fortemente influenciada por Eva, foi a responsável por iniciar um movimento favorável ao voto das mulheres. Dois anos depois, em 1949, esse direito foi assegurado pela nova Constituição – denominada de Justicialista e proclamada pelo congresso como “doutrina nacional” – e, nas eleições de 1951 (quando Perón foi reeleito), o eleitorado feminino votou pela primeira vez na história da Argentina.

(...) Mesmo sendo real que o direito conquistado tenha se dado por outras intenções, a possibilidade da mulher votar e ser votada na Argentina impulsionou a eleição de um número considerável de deputadas e senadoras, criando dentro do Estado organizações de mulheres. (MATOS, CYPRIANO, BRITO, 2007, p.07)

Entrementes, destaca-se a criação da Fundação Eva Perón em 1948, a qual representava mais uma força de influência, atuando junto ao Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) e ao Exército. Fora isso, considerando o grande número de escolas, hospitais, farmácias populares, entre outros estabelecimentos que compunham a organização, essa instituição serviu também para aproximar ainda mais a primeira-dama dos grupos marginalizados da sociedade, fazendo com que ela servisse como ponte entre o Estado e as reivindicações sociais.

A força política que vinha sendo adquirida por Eva (*A Madona dos Descamisados*), além do novo posicionamento tomado por ela, tornava possível galgar para além do papel periférico e subjugado – o qual se acreditava, no período, ser o designado para a primeira-dama.

Dessa forma, as suas contradições e a sua significância para o peronismo foram e continuam sendo motivos de diversos debates, especialmente no que se refere aos seus

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

reais objetivos nesse projeto político. Entretanto, toda a querela em torno de sua imagem fez com que *Evita* fosse sendo apropriada como símbolo oficial – principalmente após a sua morte em julho de 1952 – e acabasse se tornando, paulatinamente, um mito na história da nação argentina.

Em 1951, acometida por um câncer de útero, a imprensa evitava ao máximo oferecer para a sociedade civil informações sobre sua enfermidade. Nesse período, acirraram-se as movimentações de massas, sejam de peronistas, os quais torciam e esperavam pela recuperação de Evita, sejam de alguns grupos de antiperonistas que, aos poucos, foram se manifestando favoráveis à sua morte:

Era o confronto estabelecido entre dois grupos heterogêneos, que surgiu nas oportunidades mais desumanas e maléficas (...) Nos muros que ladeiam a estação Retiro, não muito longe da residência presidencial onde Evita agonizava, alguém pichou uma divisa de mau agouro: “*Viva o câncer.*” (AVELINO, p.54, 2014)

No dia 22 de agosto, milhares de pessoas aglomeraram-se na Avenida 09 de Julho, em Buenos Aires, para assistir um comício peronista e reivindicar que Evita aceitasse ser vice-presidente de Perón. No entanto, já na sua fase terminal, Eva teve que abrir mão da sua candidatura, o que ocorreu alguns dias depois, através das rádios da capital (SILVA, 2004). Porém, apesar disso, Juan Perón se reelegeu presidente da Argentina em novembro de 1951. A vitória de Perón só pode ser melhor compreendida, entretanto, considerando as mulheres como uma nova força social votante.

Atualmente, com a reivindicação dessa figura por outros grupos e sujeitos político-sociais, diferentes do peronismo, *Evita* vai se tornando, paulatinamente, um ícone de identidade nacional. Sua figura tem sido constantemente reexaminada e inserida nos discursos contemporâneos, o que explica o surgimento de grande número de musicais, filmes, romances e desenhos com essa temática, não só na Argentina.

Todavia, apesar da centralidade e significância política conquistada por *Evita* no projeto político do peronismo, a partir da realização de análises sobre as formas de representação de sua figura em alguns dos principais manuais didáticos da modalidade Ensino Médio, do ano de 2015, percebeu-se um não aparecimento da sua imagem e uma certa negligência desses livros em retratar Eva Perón como uma personalidade política,

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

seja como líder de massas, seja como defensora da bandeira em prol do sufrágio das mulheres argentinas.

A Eva Perón dos impressos didáticos brasileiros: o vazio representativo

De acordo com Salles (2014), o material didático pode ser entendido como um disseminador da cultura histórica escolar. Neste sentido, o conteúdo impresso em suas páginas direciona o entendimento do alunado acerca da história e, partindo da perspectiva de Rüsen (2011), norteia a propedêutica da formação da consciência histórica. Neste sentido, tais impressos em muito influenciam a opinião histórica daqueles que neles se baseiam para o aprendizado em história. Assim sendo, é importante que os mesmos alicerciem, mesmo que de maneira introdutória, a história geral, de modo que, conforme fora ressaltado anteriormente em relação ao protagonismo de Eva Perón na história da Argentina, fatos históricos possam ser, nos desígnios de Rüsen (2011), experienciados de maneira satisfatória para que possam nortear o entendimento da história.

Além disso, de acordo com Choppin e Bastos (2002), tais impressos, por serem reflexos diretos das conjunturas nas quais são produzidos, posto que possuem norteamo dos ideais do Estado, dos intelectuais que atuam na sua produção, dos programas educacionais, entre outros, podem constituir fontes de pesquisa pelo fato de que permitem leituras acerca das representações dos fatos históricos à luz de uma geração, ou seja, podem nortear o entendimento a respeito do tipo de história que se quer passar para o alunado, quais as características da consciência histórica que se pretende formar através dos mesmos, quais são os sujeitos e as perspectivas da história impressa em suas páginas, entre outras características.

Partindo desses pressupostos e levando em consideração a trajetória ressaltada anteriormente, buscou-se identificar como Eva Perón é mencionada nos manuais didáticos brasileiros, dentre os quais foram selecionadas as três coleções mais distribuídas no ano de 2015 para a modalidade Ensino Médio. Vale ressaltar que em apenas uma delas havia menção à Eva Perón, fato este que chamou atenção não

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

somente pela ausência de menção à esta personagem, mas pelo obscurecimento da história da Argentina dos dois outros manuais que não a trazem no bojo de suas discussões. Nota-se, diante dessa ausência, negligência com a história de países vizinhos em virtude de uma demasiada atenção ao eixo histórico norte-americano e europeu, os quais são mais trabalhados nas demais coleções em detrimento da história da América e das personagens que dela fizeram parte.

Como mencionado, apenas no terceiro manual da coleção *História – Das Cavernas ao Terceiro Milênio*, de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota, há menção ao populismo hispano-americano, dentre os quais são destacados o mexicano e argentino. Ambos os casos são trabalhados em uma página do material, na qual poucas linhas são destinadas para explicação de ambos os processos. Nestas linhas, apenas duas delas contextualizam Evita no corpo do texto do capítulo, e o tema norteador que traz tal personagem para o bojo dos conteúdos, é o primeiro mandato de Perón. Lê-se que “Sua esposa, Evita, coordenava os programas assistencialistas, ação que garantiu enorme prestígio popular.” (BRAICK e MOTA, 2013, p. 156 [grifos nossos]). Aqui a representação de Evita é chamada, utilizando das categorias narrativas de Rüsen (2011), à luz de um papel tradicional feminino: a “esposa”.

Além dessas duas linhas sobre Evita, há também uma imagem dessa personagem ao lado de Perón no desfile após assumir o segundo mandato presidencial. Na legenda da foto, mais uma vez o papel de Evita é o de “esposa”, e o ângulo da fotografia dá a impressão visual de diminuição da personagem feminina em virtude da masculina, de modo que mais uma vez a tradicionalidade da narrativa sobre as mulheres é evidenciada no material.

No entanto, em um pequeno texto explicativo, cujo título é *Evita*, negrito, destacado do texto central do capítulo, as autoras mencionam que:

Apelido de Eva Duarte de Perón (1919-1952). Atriz e segunda esposa de Perón, exerceu, em sua breve vida, grande influência política no país, especialmente entre os trabalhadores. Evita promoveu a campanha presidencial de Perón, criou o Partido Peronista Feminino, lutou pelo direito das mulheres ao voto e criou a Fundação Eva Perón, voltada para as questões sociais do país (construção de escolas, hospitais, asilos, etc.). (BRAICK e MOTA, 2013, p 156)

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Neste excerto, destacado do texto principal, as autoras aludem para o papel histórico de Eva Perón para além da tradicionalidade da narrativa presente até então. Nota-se que o local de sujeito de Evita é mencionado para além do papel de “esposa” que lhe era atrelado até então, evidenciando o papel de sujeito histórico que Evita possuiu na Argentina populista. No entanto, chama atenção o fato dessa observação ter sido realizada à parte do texto norteador dos conteúdos, seja esta atitude uma maneira de chamar atenção ou não.

Por fim, vale ressaltar que embora um dos manuais esta observação seja realizada, nos outros dois que foram selecionados para a pesquisa isso ainda permanece ausente, constituindo uma estimativa de que dentre três dos materiais mais distribuídos, dois ainda permanecem com esse vazio representativo quando se trata de Eva Perón, silenciando fatos históricos protagonizados pela personagem, não permitindo a construção de um simbólico representativo, nos desígnios de Thompson (1981) e Perrot (1988), sobre personalidades de importância para determinados períodos históricos.

Considerações Finais

Diante desses resultados evidencia-se que embora as mulheres estejam adentrando pouco a pouco a cultura histórica escolar, isso ainda ocorre em passos estreitos quando se leva em consideração a gama de materiais didáticos que possibilitam o experienciar da história com participação feminina nos fatos que nela ocorreram. O exemplo de Eva Perón na historiografia recente e as formas como os materiais didáticos mais distribuídos em 2015 para a modalidade Ensino Médio a consideram, evidenciam como ainda é díspar a temática das mulheres na política quando se leva em consideração a cultura histórica escolar.

Isso porque embora um dos manuais traga à tona a temática, nos dois outros analisados não há menção significativa da importância de tal personagem na história da Argentina, demonstrando que ainda há caminhos para se percorrer quando o assunto for representação e lugar histórico das mulheres na cultura histórica escolar, principalmente em relação ao seu disseminador: os livros didáticos.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Referências

AVELINO, Yvone Dias. La madre dos descamisados. Eva Perón: vida e trajetória política. **Cordis**. Mulheres na história, São Paulo, v.2, nº13, julho-dezembro, 2014.

Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Circe Maria Fernandes. **Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910)**. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a08v30n3.pdf>>. Acesso em: 02/07/2016.

FERRERAS, N. A sociedade de massas: os populismos. In: AZEVEDO, Cecília; RAMINELLI, Ronald. (Org.). **História das Américas: Novas perspectivas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011. p. 213-240.

GADDIS, John Lewis. **Paisagens da história: como os historiadores mapeiam o passado**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

MATOS, Marlise, CYPRIANO, Breno, BRITO, Marina. **Cotas de Gênero para o reconhecimento das mulheres na Política: Um estudo comparado ações afirmativas no Brasil, Argentina e Peru**. Recife, maio-junho, 2007.

PERROT, Michelle. **Os Excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

POTTHAST, B. **Madres, operárias, amantes...: Protagonismo feminino em la historia de América Latina**. México, D.F.: Bonilla Artigas Editores, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**. Teoria da História I: os fundamentos da ciência da história. Brasília ; Ed. Unb, 2001.

SALLES, André Mendes. Ensino de História, Livros Didáticos e Cultura Histórica. In: OLIVEIRA, Carla Mary S.; MARIANO, Serioja Rodrigues Cordeiro. **Cultura Histórica e Ensino de História**. João Pessoa, Editora da UFBP, p. 39-64, 2014.

SEBRELI, Juan José. **Los Deseos Imaginarios del Peronismo**. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2000

SILVA, Ana Carolina Ferreira. **Santa Evita e suas aparições**. Juiz de Fora: UFJF; FACOM, 1.sem.2004, 144 fl. Mimeo. Projeto Experimental do Curso de Comunicação Social.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.

EL VACÍO REPRESENTATIVO: EVITA PERÓN Y EL (NO) LUGAR DE LA MUJER EN LA CULTURA HISTÓRICA ESCOLAR

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Resumen: Resultante de la investigación de Iniciación Científica, la cual analizó el papel de la primera dama Eva Perón (1919-1952) en la historia de la Argentina, así como las apropiaciones e interpretaciones historiográficas realizadas a partir de su figura, y en consonancia con los resultados de la disertación de maestría centrada en la construcción de la conciencia histórica en la temática de las mujeres a través del material didáctico, esta comunicación tiene por objetivo identificar cómo se da la representación del personaje arriba mencionado en los materiales más distribuidos para la modalidad de enseñanza media en el año 2015. La metodología utilizada, consistió en el levantamiento bibliográfico sobre Eva Perón y en la comparación entre las interpretaciones históricas sobre la primera dama y las formas por las cuales los manuales didácticos, que según Salles (2014) son los principales diseminadores de la cultura histórica escolar, transfiguran la representación de ese sujeto. En el caso de las mujeres, se observó que en la mayoría de los casos, se trataba de un problema de salud pública, el material didáctico y Thompson (1981) y Perrot (1988) para enaltecer las características del simbólico (no) construido en relación al personaje. Los materiales didácticos analizados fueron las colecciones Historia Sociedad y Ciudadanía, de Alfredo Boulos Júnior; Historia Global - Brasil y General, de Gilberto Cotrim; e Historia - De las Cavernas al Tercer Milenio, de Patrícia Ramos Braick y Myriam Becho Mota. Como resultado, la investigación empírica demostró un vacío representativo sobre esa personalidad en esos manuales, lo que difiere del legado histórico y social dejado por el fenómeno atemporal Evita.

Palabras clave: Eva Perón. Representación. Cultura histórica escolar.

O VESTUÁRIO DA MULHER NEGRA BRASILEIRA NO SÉCULO XIX NA BAHIA

Emanuelle Corrêa Morais/a¹⁰¹
Ronaldo Salvador Vasques/a¹⁰²

Resumo: Esta comunicação tem como objetivo analisar 3 roupas de mulheres negras do século XIX que residiam na Bahia, a fim de impulsionar a produção de trabalhos acadêmicos que valorizam a história da mulher negra e as narrativas do vestuário que a envolve. A metodologia utilizada constituiu-se na análise de 3 imagens capturadas na Fundação Instituto Feminino da Bahia – Museu do Traje e do Têxtil, em exposição de trajes de crioulas que trabalharam para senhoras na Bahia. Consideramos nestas imagens o vestuário como elemento central provedor de conteúdo para realizarmos esta pesquisa, dessa maneira observou a estrutura das peças, caimento dos tecidos, superfícies têxteis, cores, matéria prima em que foram confeccionados e o modo como estavam colocadas sobre o corpo. As autoras utilizadas como referencial são: Ana Lucia Uchoa Peixoto, Mary Del Priori e Gilda de Mello e Souza. O resultado parcialmente alcançado demonstra as semelhanças frequentes entre as 3 roupas, o que nos possibilita afirmar ser um traje característico do século XIX na Bahia, além da evidência dos tecidos e tipos de superfícies têxtil que compõe a roupa salientar a posição social destas mulheres em uma classe subalterna. Construindo subsídio preliminar para dar início a uma pesquisa científica no curso de moda da UEM.

Palavras-chave: Mulher negra. Traje. Moda.

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, e escravizada no Brasil até meados do ano de 1888 com a assinatura da Lei Áurea. Mello e Souza (2005) caracteriza o vestuário feminino como um conjunto de escolhas impostas pela sociedade, uma vez que essa determina “forma h para homens, e x para mulheres”. Estas 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 nessa trama social de sua época vestiu no início do século uma espécie de túnica, longa e

¹⁰¹ Graduanda, Universidade Estadual de Maringá, emanuellemorais@hotmail.com.

¹⁰² Doutor, Universidade Estadual de Maringá, rvasques@uem.br.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

marcada logo abaixo do busto (XIMENES, 2011, p.55). Esta estética alongada, foi substituída pela volta do espartilho ainda mais justo e a cintura marcada em seu próprio lugar dando maior amplitude as saias (XIMENES, 2011, p.55). Neste 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 deste 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, 2011, p.209). Logo uma mulher que estava sendo escravizada e privada da garantia de seus direitos básicos, não era vista como um indivíduo que devesse comunicar algo por meio de suas roupas. Devido esta inferiorização da mulher ainda na condição de escrava, a moda feminina não chegava a ela com os mesmos interesses e preceitos, mas nem por isso suas roupas deixavam de carregar significado. Assim como 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. Estas características da organização socioeconômica do Brasil durante a escravidão pode ser uma das hipóteses para explicar a simplicidade e pobreza de detalhes dos trajes deste 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, sendo outra característica divergente entre a natureza dos trajes da burguesia e das escravas, pois a primeira, queria ser cortejada pelo homem e tinha o objetivo de provocar o desejo em um futuro marido, ao contrário das segundas que não tinham o casamento como objetivo central de suas vidas. Porém, seria seriamente problemático a presença do preceito de sedução como parte do vestuário das escravas,

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

uma vez que atrair o desejo de seu senhor poderia resultar num estupro. Pois como afirma Davis (2016, p.37) sobre a escravidão nos Estados Unidos, os proprietários de escravos encorajavam o estupro como uma forma de aterrorizar as mulheres colocando-as no lugar de fracas e passivas dentro do ideário da supremacia masculina compatível com o Brasil.

Contribuindo para afirmar esta distinção, a sociedade rural brasileira caminhava na contramão da moda se opondo a todas as excentricidades propostas, pois seus valores estavam atrelados aos fortes símbolos típicos e tradicionais do vestuário de sua cultura (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:

“As mulheres exibiam-se com suas mulatas e pretas vestidas com ricas saias de cetim, becas de *lemiste* finíssimo e camisa de cambraia ou cassa, bordadas de forma tal que vale o valor 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” (PRIORI, 1997).

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.

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 a barra, dando maior amplitude a modelagem da peça. Foi feita de cambraia trabalhada e cassa, sendo tecidos com espessura fina em algodão ou linho, com bordados na barra da manga. Vestindo junto uma saia 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.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

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 acompanha o tipo de ornamento na barra. A blusa está colocada por dentro de uma saia azul com listras brancas, feita em algodão com comprimento até os pés, onde seu acabamento foi feito com 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 pala cortada em viés 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 Costa na cor vinho com listras brancas, usado amarrado no corpo em cima do busto, e um turbante branco na cabeça com barrado de flores vazadas assim como uma lese. O acessório presente nesta figura é um colar de esferas douradas com o comprimento próximo ao

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

umbigo, evidenciando o vestuário bem elaborado para uma escrava do período, que nos mostra a relevância de exibir a suntuosidade da roupa e revelando a hierarquia e poder de sua senhora e seu senhorio.

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, foi feita em algodão branco e lese na barra da manga curta. Está sendo vestida por dentro de uma saia feita em um tecido laranja com estampa corrida floral que demonstra um volume característico para época, tendo a barra ornamentada pela costura de fitilhos de cetim amarelo. Por baixo dessa barra com acabamento de fitilho é possível visualizar

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

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 sendo usado caído sobre o braço esquerdo. Outros complementos presentes é o turbante laranja com barra feita de lese 100%, semelhante à figura 1, também o enorme colar de bolas douradas que enfeitam o traje e confere à toda esta 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

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

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 pensada 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. Este antagonismo com os padrões estéticos da época, assim já citados antes, que afinavam o corpo das moças e senhoras através do uso do espartilho é explicado pelas diferenças de costumes e devido às atividades exercidas por estas mulheres resultando e diferentes corpos. Dessa forma quem faziam o trabalho braçal nas colheitas de algodão tinham 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 popular. As roupas de passeios eram feitas em tecidos de algodão, para manter a diferença entre os tecidos utilizados pelas classes mais altas que usavam “tecidos mais pesados, o veludo, a seda adamascada, os brocados, os tafetás cambiantes, o gorgorão, o cetim, característico da segunda metade do século (MELLO E SOUZA, 2005, p.69). Gerando 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 este 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). Desta forma 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. Isto ficava evidente porque dentro da sociedade o “ tecido e a forma das roupas expressavam claramente a posição social de cada mulher. ”[...] “As ricas senhoras

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

baianas do século XIX gostavam de exibir suas escravas bem arrumadas e enfeitadas de jóias”. (PEIXOTO; ALVES; SOUZA, 2003, p.41). Gerando uma relação de correspondência entre o valor pago por cada item e o valor social de quem possui.

O vestuário destas mulheres devia ser escolhido dentro do gosto de sua senhora, mas a forma como ela iria vestir poderia ser escolha da escrava. Pois os trajes analisados fazendo uso dos turbantes, carregam 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.

Este costume de enfeitar a escrava para passear em público hora fosse uma armadilha manipuladora para beneficiar a sua senhora, poderia trazer alguma alegria ao vestir roupas coloridas e bonitas, colocar jóias valiosas e se exibir pela cidade arrumada pode ter sido um momento de prazer concedido a uma escrava por autoriza-la ao sentimento de beleza, mesmo que não dito, mas era confirmado pelo poder de gerar uma visão de valor para sua senhora.

Estas análises das características dos trajes de Fulô, foi capaz de contemplar o conhecimento sobre o vestuário das demais mulheres, especialmente negras nas condições de escravas, pois identificamos se tratar de uma indumentária que carrega costumes e a representação simbólica das hierarquias sociais. Esta 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 destas mulheres e de outras não eram e nem poderiam ser iguais, pois as diferenças socioculturais entre elas traçavam preceitos de vestuário distintos.

Encontramos uma brecha no sistema escravocrata que explorava o corpo da negra para seus interesses civilizatórios, porém este 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 sua cultura africana por meio do poder do turbante e do pano usado sobre o corpo. Mostrando como a roupa pode ser

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

instrumento para resistência cultural de um povo e um meio de afirmação de si mesmo diante as repressões.

Referências

BELMIRO, D. M. M. 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, R. P. et al. *As vestes da Boa Morte*. 1. 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*. 1. 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, A. L. U. (Org); ALVES, M.; SOUZA, M. J. A. *Museu do traje e do têxtil: fundação instituto feminino da Bahia*. 1. Salvador: Museu do Traje e do Têxtil, 2003.

PRIORI, Mary del. *História das mulheres do Brasil*. 2. São Paulo: Contexto, 1997.

SOUZA, Gilda de Mello e. *O espírito das roupas: a moda no século dezenove*. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

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

THE BRAZILIAN BLACK WOMEN'S CLOTHING IN THE 19TH CENTURY IN BAHIA

Astract: This communication aims to analyze 3 black women's clothing from the 19th century that resided in Bahia, in order to boost the production of academic works that value the history of black women and the narratives of the clothing that surrounds it. The methodology used consisted in the analysis of 3 images captured at the Foundation

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Instituto Feminino da Bahia - Museum of Costume and Textiles, in an exhibition of creole costumes that worked for ladies in Bahia. We consider clothing as a central content provider to carry out this research, in this way we observe the structure of the pieces, the trim of the fabrics, the textile surfaces, the colors, the raw material in which they were made and the way they were placed on the body. The authors used as reference are Ana Lucia Uchoa Peixoto, Mary Del Priori and Gilda de Melo e Souza. The partially achieved result demonstrates the frequent similarities between the three clothes, which allows us to affirm to be a characteristic costume of the nineteenth century in Bahia, besides the evidence of the fabrics and types of textile surfaces that compose the clothes emphasize the social position of these women in a subordinate class. Building preliminary grant to start a scientific research in the UEM fashion course.

Keywords: Black Woman 1. Costume 2. Fashion 3.

**PAPEL DO PEDAGOGO NO PROGRAMA PATRONATO DE CAMPO
MOURÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO
SUBPROGRAMA BLITZ**

Aline Cristina dos Santos Zanatta¹⁰³

Wanessa Gorri de Oliveira¹⁰⁴

Érica Fernanda Zavadovski Kalinovski¹⁰⁵

Resumo: O presente trabalho é resultante do Estágio Supervisionado II, do 4º ano do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – *Campus* Campo Mourão/PR, em articulação com o trabalho realizado pelos componentes do setor de Pedagogia do Programa Patronato de Campo Mourão/PR, órgão de execução penal em meio aberto. Temos como objetivo apresentar ações desenvolvidas com vistas à ressocialização e à reinserção social de egressos e de beneficiários da Justiça (assistidos), encaminhados por determinação das Varas Criminais e dos Juizados Especiais, para o cumprimento da Prestação de Serviço à Comunidade (PSC), assegurando os Direitos Humanos dos sujeitos assistidos. No artigo delineamos o trabalho do pedagogo em instituições não escolares, mais especificamente, no Programa Patronato, com práticas desenvolvidas no Subprograma Blitz, destinado a assistidos que cometeram delito de trânsito, com o objetivo principal de contribuir com reflexões e discussões sobre uma conduta segura no trânsito, despertando senso crítico e postura responsável, propiciando condições para uma reflexão sobre uma direção defensiva. Demonstramos, ainda, os principais elementos dos encontros desenvolvidos para materializar o Subprograma Blitz, com a organização de seminários e de ações educativas em forma de palestras, visando à internalização de novas condutas pelos assistidos e à diminuição da reincidência de delitos de trânsito. Para as discussões propostas, pautamo-nos, especialmente, em Brasil (1997), em Brasil (2006), em Gomes (2013) e em Crepaldi et al. (2017). A conclusão a que chegamos é a necessidade de enfatizar a relevância das ações do Programa Patronato e a importância do pedagogo nesse processo.

Palavras-chave: Pedagogo. Programa Patronato. Subprograma Blitz.

O presente artigo resulta da experiência de Estágio Supervisionado II, do 4º ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *Campus* de Campo Mourão/PR, realizado no Programa Patronato, com uma carga horária total de 30 horas, subdivididas entre o contato com a instituição, observações participativas,

¹⁰³ Pedagoga, pela Universidade Estadual do Paraná. Campo Mourão, Brasil. Alinezanatta7@gmail.com.

¹⁰⁴ Mestre em Educação, pela Universidade Estadual de Maringá. Campo Mourão, Brasil. nessag12@hotmail.com.

¹⁰⁵ Mestre em Letras, pela Universidade Estadual de Maringá. Campo Mourão, Brasil. ericafzk@gmail.com.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

planejamento e desenvolvimento das ações. O Programa Patronato é uma instituição não escolar, situada no município de Campo Mourão. Corresponde a um órgão de execução penal em meio aberto e visa a ressocialização e a reinserção social de egressos e de beneficiários da Justiça, encaminhados por determinação das Varas Criminais e dos Juizados Especiais para o cumprimento da Prestação de Serviço à Comunidade (PSC).

O tema que alicerçou o projeto norteador das ações desenvolvidas no estágio foi: “O Papel do Pedagogo no Programa Patronato: Subprograma Blitz como precursor da educação no trânsito”. Esse tema foi elaborado com base na seguinte problematização: Como o pedagogo pode agir para a conscientização e a prevenção de infrações de trânsito a partir do desenvolvimento do Subprograma Blitz?

As ações desenvolvidas foram subsidiadas pela matriz referencial presente no Programa Patronato, com intervenção no Subprograma Blitz (GOMES, 2013), com o objetivo principal de propiciar, aos assistidos desse Programa, reflexões e discussões sobre uma conduta segura no trânsito, despertando neles senso crítico e postura responsável, para o desenvolvimento de uma direção defensiva e promovendo reflexões sobre as infrações cometidas.

A proposta de realização do estágio no Programa Patronato de Campo Mourão/PR justificou-se pelo alto índice de acidentes no trânsito. A Secretaria do Estado da Saúde afirma que, em 2016, o Paraná registrou 9.306 internações por acidentes de trânsito só na rede pública, com 2.692 mortes, sendo as principais causas o descuido, o excesso de velocidade, a direção perigosa e a direção sob efeito de álcool. Outrossim, 50% das vítimas de acidentes de trânsito morrem na hora do acidente, 30% vão a óbito entre quatro e seis horas após o ocorrido e 20% morrem em decorrência de complicações após a internação, sendo que 95% dos acidentes poderiam ser evitados com um comportamento mais adequado no trânsito (CZERWONKA, 2017).

Para atingir os objetivos delineados pelo Subprograma Blitz, foram desenvolvidas ações baseadas nos oito módulos do Subprograma. No presente artigo, todavia, daremos ênfase aos dois primeiros módulos: acolher/integrar os assistidos e discutir sobre o trânsito no Brasil (GOMES, 2013). Para abordar os dois módulos foram organizados dois encontros. No primeiro, houve uma palestra ministrada pelas próprias acadêmicas do 4º

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

ano do Curso de Pedagogia, objetivando o acolhimento e a integração dos assistidos, com dinâmicas, falas e discussões, possibilitando a reflexão dos assistidos a respeito da conduta no trânsito.

No segundo encontro, foi ministrada uma palestra por um advogado e também proprietário de uma autoescola situada no município de Campo Mourão. O foco principal da palestra foi discutir o trânsito no Brasil partindo da realidade dos assistidos, abordando o trânsito na cidade de Campo Mourão e região, a partir de vídeos, imagens e índices de acidentes no trânsito. Essas intervenções possibilitaram aos assistidos, reflexões sobre a aplicação e a eficácia do ordenamento jurídico do Código de Trânsito Brasileiro (BRASIL, 1997).

Diante do exposto, dividimos o presente artigo em três partes. Na primeira tratamos a respeito da atuação do pedagogo em espaços não escolares, com ênfase no Programa Patronato de Campo Mourão. Na segunda fazemos um relato de experiência do Subprograma Blitz e o desenvolvimento das duas ações realizadas juntamente com os assistidos do Programa Patronato. Por fim, na terceira parte, delineamos as considerações em relação à experiência resultante do estágio e refletimos sobre as ações desenvolvidas pelos integrantes do setor de Pedagogia do Programa Patronato, na busca pela diminuição da reincidência de delitos de trânsito.

Atuação do Pedagogo em instituições não escolares: Programa Patronato e suas atribuições

Atualmente, a educação não escolar vem ganhando espaço no cenário social. Essa relevância deve-se a mudanças ocorridas na economia, na sociedade e no mundo de trabalho, já que a educação está presente em diversos campos sociais, como bairros, associações, movimentos sociais, igrejas, sindicatos, organizações não governamentais (ONGs) e outras entidades similares. Portanto, a educação não escolar é demarcada pelo conceito de ações e de práticas coletivas organizadas nos diferentes espaços que integram a sociedade.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

O trabalho do profissional pedagogo em instituições não escolares pode ser fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), na modalidade de licenciatura, em que esse pedagogo formando deverá sair habilitado da faculdade, segundo o artigo 4º, para o que segue:

- II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo (BRASIL, 2006, p. 2).

Libâneo (2001) destaca a importância do pedagogo que trabalha em instituições não escolares no âmbito das práticas socioculturais desenvolvidas, em que sua presença é imprescindível, levando em conta a sua relevância como mediador da educabilidade. Dessa forma, notamos a relevância do papel do pedagogo no Patronato de Campo Mourão, como um dos campos de atuação do pedagogo.

De acordo com a Cartilha “Patronato Municipal: municipalização da educação das alternativas penais” (GOMES, 2013), o Subprograma Incubadora dos Direitos Sociais Patronato de Campo Mourão é um órgão de execução penal em meio aberto, que visa a ressocialização e a reinserção social de egressos e de beneficiários da justiça, composta por uma equipe multidisciplinar, formada por integrantes das áreas de Administração, Direito, Pedagogia, Psicologia e Serviço Social. Para tanto, é feito monitoramento, fiscalização e acompanhamento das alternativas penais, por determinação das Varas Criminais e dos Juizados Especiais. Ainda, o Patronato deverá atuar em conformidade com a determinação da Lei da Execução Penal, nº 7.210, de 11 de julho de 1984, da Lei dos Juizados Especiais, nº 9099, de 26 de setembro de 1995, e das diretrizes estabelecidas pelo Patronato Central do Estado do Paraná.

Na Lei da Execução Penal nº 7.210, de 11 de julho de 1984, tem-se o propósito de “efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado” (BRASIL, 1984), assim como prevê ao condenado e ao internado os direitos assegurados não atingidos pela sentença ou pela lei. Além disso, determina-se que a assistência ao preso e ao internado é dever

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

do Estado, que tem a função da profilaxia do crime e de orientação ao retorno da convivência em sociedade, provendo assistência material, de saúde, jurídica, educacional, social e religiosa, bem como orientar e apoiar a sua reintegração à vida em liberdade, quando egresso.

Segundo Crepaldi, Neves e Rodrigues (2017), o Patronato de Campo Mourão é regulamentado de acordo com o Termo de Cooperação nº 05/2016, firmado entre a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) e a Secretaria de Segurança Pública e Administração Penitenciária (SESP) e tem apoio do Programa Universidade Sem Fronteira (USF). Desse modo, o

Patronato é um programa, devidamente credenciado e conveniado ao Fórum da Comarca de Campo Mourão, junto ao qual o [beneficiário ou] egresso trabalha gratuitamente, de acordo com suas aptidões. Ao Patronato os juízes encaminham os Termos de Audiência onde constam as formas de execução, com dias e horário em que o assistido ([beneficiário ou] egresso) deverá cumprir a pena, como também, alterações no formato de execução ajustadas conforme sua jornada de trabalho (CREPALDI, NEVES, RODRIGUES, 2017, p. 19971).

Observamos que o trabalho realizado pela equipe multidisciplinar do Programa volta-se à execução das determinações judiciais, de modo que possibilite aos assistidos a eliminação das horas de PSC, bem como a sua reintegração em sociedade. Ademais, o Programa Patronato tem alguns princípios que norteiam as ações da equipe multidisciplinar que nele atuam. Trata-se de princípios como o respeito, a universalidade, a indivisibilidade e a busca pela garantia dos Direitos Humanos. Esses princípios foram estabelecidos para promover e garantir a cidadania, além de propiciar a participação em atividades ligadas à execução de alternativas penais.

O Programa Patronato de Campo Mourão atua com os assistidos, com seus familiares e com a sociedade, possibilitando alternativas que contribuam no processo de ressocialização, bem como visa diminuir (senão combater) o preconceito e a discriminação que pessoas à margem da sociedade enfrentam, devido a suas pendências com a justiça.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Como consta em Gomes (2013), o Programa Patronato trabalha com diversos projetos e subprogramas¹⁰⁶, com uma estrutura formada por ações educativas e com objetivos de individualização do cumprimento das alternativas penais, por meio de estratégias de contextualização que possibilitam, aos assistidos, reflexões a respeito do delito cometido, com o intuito de melhorar questões comportamentais, buscando, também, a conscientização para os seus atos. Um desses subprogramas é o Blitz, concentrando-se na ressocialização e conscientização dos assistidos que cometeram delito de trânsito.

Subprograma Blitz

O Subprograma Blitz é destinado a assistidos que cometeram alguma infração de trânsito, e tem como objetivo despertar a conscientização e a reflexão crítica quanto a tal postura, visando a uma nova conduta no trânsito. Também tem o propósito de levar os assistidos a compreenderem a importância de conhecer e de obedecer às leis, propiciando melhor educação ao volante e, com isso, diminuir os números das estatísticas dos delitos relacionados ao trânsito, bem como a reincidência criminal. Segundo as orientações do Patronato Central do Estado do Paraná (GOMES, 2013), é composto de oito módulos¹⁰⁷, porém aqui nos atemos aos dois primeiros, que foram os campos de atuação das ações abordadas no presente artigo, sendo eles: acolher/integrar os assistidos e discutir sobre o trânsito no Brasil. Os módulos do subprograma foram

¹⁰⁶ Os subprogramas sugeridos pelo Patronato Central do Estado do Paraná, para que cada Patronato desenvolva conforme a sua realidade, são: Programa SAIBA: Encaminhamento, Atenção e Cuidado aos Usuários de Drogas em Conflito com a Lei; Programa BASTA: Intervenção junto ao Autor de Violência Doméstica; Programa BLITZ: Reeducando Infratores de Trânsito; Programa ECO-AULAS: Conscientização Ambiental aos Autores de Crimes contra o Meio Ambiente; Programa CIBERCRIMES: Atenção ao Autor de Crimes Cibernéticos; Programa 9840 A Lei: Atuação junto ao Autor de Crimes Eleitorais; Programas de Incentivo à Educação e ao Trabalho; Programa E-LER: de Incentivo à Educação e Leitura; Programa Pró-Labor: Qualificação para Inserção/Reinserção no Mercado de Trabalho de pessoas em conflito com a Lei – Empregabilidade e Empreendedorismo (GOMES, 2013). Cada programa tem seu objeto específico de estudo, de prevenção e de reflexão de atos, mas com um propósito igual, a internalização de novas condutas e a conscientização dos assistidos, visando sua reinserção na sociedade, sem preconceito e sem discriminação.

¹⁰⁷ Módulo 1: acolher/integrar; módulo 2: discutir sobre o trânsito no Brasil; módulo 3: refletir sobre o delito cometido; módulo 4: repensar fatores acidentogênicos; módulo 5: elaborar senso crítico e postura responsável; módulo 6: receber orientações sobre direção defensiva; módulo 7: desenvolver espírito de solidariedade; módulo 8: internalizar nova conduta: Blitz educativa (GOMES, 2013).

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

desenvolvidos no decorrer de dois encontros, contando com a interdisciplinaridade, ou seja, com profissionais do Programa Patronato, com advogado e com professora orientadora do estágio.

Ao total, 20 assistidos cumpriam, naquele momento, a Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) decorrentes de delitos relacionadas ao trânsito. Em cada encontro foram desenvolvidas palestras utilizando *slides*, imagens, estatísticas, dados e vídeos, fortalecendo o debate entre os assistidos, visando realizar uma reflexão crítica sobre o tema. Dentre todos os delitos de trânsito, os que ocorreram com mais frequência entre os assistidos participantes foram: direção sem o porte da Carteira Nacional de Habilitação (CNH), direção sob o efeito de álcool e direção perigosa.

Relato da experiência

A primeira palestra, intitulada “Subprograma Blitz: educação no trânsito”, referente ao primeiro módulo (acolher e integrar), tratou de propiciar um ambiente confortável e harmonioso aos assistidos. Nesse caso, o intuito foi deixá-los à vontade para participar das novas reflexões que seriam desenvolvidas durante os encontros, incentivá-los a adotar uma nova conduta no trânsito e promover a obtenção de conhecimento sobre algumas leis e a necessidade de uma postura consciente no trânsito.

Inicialmente, foram realizadas duas dinâmicas. A primeira, intitulada “Pense antes de agir”, tinha o objetivo principal de possibilitar a reflexão do sujeito sobre as suas ações e as respectivas consequências. Consistiu em disponibilizar balões a cada assistido, pedindo para que cada um enchesse os seus de ar. Em seguida, foram distribuídos, a cada um, palitos de dente. Na sequência, solicitamos aos assistidos que tomassem certa distância um do outro e pronunciamos que a pessoa que conseguisse permanecer com o balão cheio até o final da dinâmica ganharia um prêmio. Percebemos que todos os assistidos se tornaram adversários e começaram a correr um de encontro ao outro para tentar estourar os balões que ainda estivessem cheios ou se esconder para que os adversários não estourassem os seus próprios balões. Essa brincadeira proporcionou um

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

momento de muita diversão e descontração. Ao final da dinâmica sobrou apenas um participante com um balão cheio.

Ao término, arrolou-se uma reflexão em que questionamos aos assistidos: Em que momento foi dito a vocês estourarem os balões dos colegas? Agir sem pensar pode trazer consequências? Se todos tivessem pensado antes, como terminaria a dinâmica? Que a reflexão principal a dinâmica pode nos proporcionar? Que semelhança(s) é possível estabelecer entre a dinâmica e o trânsito brasileiro? O que aprenderam com a dinâmica?

Nas falas dos assistidos notamos correlação entre a dinâmica e o porquê de estarem ali. Disseram que, se tivessem pensado antes, todos poderiam ter ficado com os balões cheios e todos ganhariam o prêmio, isto é, bombons. Da mesma forma, se tivessem pensado antes de cometer o delito de trânsito, não precisariam estar ali presentes. Disseram, também, que o sentimento foi de reflexão, levando-os a pensar antes de agir, em especial quando se trata das diversas situações no trânsito que podem ser evitadas, por meio de atitudes responsáveis do condutor.

Já a segunda dinâmica, chamada “Eu te desafio”, funcionou da seguinte forma: solicitamos aos participantes que se organizassem em um círculo. Explicamos que iríamos disponibilizar uma caixa que continha uma regra para eles e que, ao som de uma música, os participantes deveriam passar a caixa de mão em mão, semelhante à brincadeira infantil “batata quente”. Ao parar da música, a pessoa que ficasse com a caixa na mão deveria cumprir a regra contida no seu interior. Essa era a principal regra a ser cumprida.

Os assistidos demonstraram descontração e, ao mesmo tempo, preocupação em não ficar com a caixa em mãos, passando-a rapidamente ao companheiro do lado, até que a música parou. Ao abrir a caixa, a regra era a seguinte: “Coma os bombons que há dentro da caixa”. Os participantes demonstraram-se arrependidos por não terem ficado com a caixa e, ao mesmo tempo, aliviados, por haver uma regra simples dentro da caixa.

A principal reflexão que a dinâmica proporcionou foi a respeito da importância de seguir as regras, acompanhada de algumas falas, por exemplo, quando disseram que seguir as regras é essencial para a convivência em sociedade e, muitas delas, como no trânsito, servem até mesmo para a preservação da própria vida.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

No que se refere à relevância de dinâmicas:

A dinâmica de grupo é um recurso auxiliar ao professor (na escola) ou ao instrutor (na empresa), para levar os participantes a um processo de aprendizagem, de conscientização, de cooperação e crescimento, utilizando os movimentos de qualquer grupo operacional, senão 'naturais', pelo menos naturalizados pelos comportamentos sociais vigentes (ROSSI, 1999, p. 12).

Desse modo, a dinâmica abrange a interação entre o grupo, propiciando um ambiente de segurança e de confiabilidade, estimulando a criatividade, a comunicação, a afinidade, emoções e, principalmente, a reflexão no grupo. Assim, entende-se dinâmica de grupo como uma forma de fazer com que pessoas interajam entre si, sendo importante diferenciar o entendimento entre o que acontece e o que se poderia esperar que acontecesse dentro da cultura e da estrutura do grupo.

Os assistidos foram participativos, questionando também, sobre a aplicabilidade das leis de trânsito e do sistema punitivo que, muitas vezes, leva o sujeito a aprender a seguir as regras apenas com a aplicação de multas e não com a criação de condutas e ações educativas e reflexivas que proporcionam o aprendizado, como a ação desenvolvida.

Nesse contexto, é necessário que durante a prática educativa, o sujeito seja visto como um ser no mundo e com o mundo, um ser dotado de saberes e sujeito histórico-social, capaz de ser transformador de sua realidade, o que acarreta um modo educacional que não apenas transmita o conhecimento, mas, sim, crie "as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p. 21).

Alguns assistidos, ainda, sentiram-se confortáveis em relatar a sua experiência no trânsito e compartilhar o motivo que os levaram a cumprir a Prestação de Serviço à Comunidade. Isso propiciou um clima de receptividade e de confiança em expor a sua realidade e sentimentos, o que foi diretamente ao encontro do módulo, cujo objetivo central era o de acolher e integrar.

Nessa realidade, é de suma relevância o trabalho desenvolvido a partir do Subprograma Blitz, pautando-se na educação para o trânsito. Segundo o artigo 74 do Código de Trânsito Brasileiro, "A educação para o trânsito é direito de todos e constitui

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

dever prioritário para os componentes do Sistema Nacional de Trânsito” (BRASIL, 1997).
Devido a isso, o Código prevê que

A educação para o trânsito será promovida na pré-escola e nas escolas de 1º, 2º e 3º graus, por meio de planejamento e ações coordenadas entre os órgãos e entidades do Sistema Nacional de Trânsito e de Educação, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, nas respectivas áreas de atuação (BRASIL, 1997).

Necessitamos de maior ênfase na educação para o trânsito e a legislação regente nos mostra o quanto é importante essa formação desde a infância. Educar nossas crianças e socializá-las ao trânsito é visto por nós como uma necessidade imprescindível para que, no decorrer da vida, essa criança torne-se um adulto responsável, consciente e respeitador da legislação de trânsito. Diante disso, acreditamos que é de grande importância a educação de trânsito na formação do sujeito, pois é por meio dela que acontece o aprendizado dos direitos e dos deveres do futuro condutor.

No segundo encontro com os assistidos foi realizada palestra para abordar o próximo módulo, isto é, "Discutir sobre o trânsito no Brasil". Tinha como objetivo proporcionar discussões sobre do Código de Trânsito Brasileiro (BRASIL, 1997).

Para tanto, convidamos um advogado e também proprietário de uma autoescola para realizar falas e propor reflexões com os assistidos. O advogado utilizou os seguintes recursos: apresentação de *slides*, imagens e vídeos que chamassem a atenção dos assistidos, referentes às condutas perigosas no trânsito. O palestrante, primeiramente, arrolou alguns dos princípios presentes na legislação. Nesse sentido, quando falamos em trânsito, é preciso entender a princípio sua definição, conforme está presente no Código de Trânsito Brasileiro:

Art. 1º O trânsito de qualquer natureza nas vias terrestres do território nacional, abertas à circulação, rege-se por este Código.

§ 1º Considera-se trânsito a utilização das vias por pessoas, veículos e animais, isolados ou em grupos, conduzidos ou não, para fins de circulação, parada, estacionamento e operação de carga ou descarga.

§ 2º O trânsito, em condições seguras, é um direito de todos e dever dos órgãos e entidades componentes do Sistema Nacional de Trânsito, a estes cabendo, no âmbito das respectivas competências, adotar as medidas destinadas a assegurar esse direito (BRASIL, 1997).

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Vemos que o trânsito em condições seguras é um direito de todos os cidadãos e o dever dos órgãos que constituem o Sistema Nacional de Trânsito é subsidiar meios para garantir esse direito, além de sua seguridade, fluidez, conforto educação para o trânsito e sua fiscalização. O Conselho Nacional de Trânsito (CONTRAN) é o órgão público que coordena o sistema, sendo o órgão nacional máximo normativo e consultivo nessa área.

O palestrante articulou algumas falas sobre como agir no trânsito em determinadas circunstâncias, por exemplo, sobre o uso de celular ao volante, sobre tipos de ultrapassagem, sobre dirigir alcoolizado ou em alta velocidade, caracterizando a direção perigosa. Também evidenciou, por meio de vídeos e imagens, as consequências dessa direção perigosa, que afeta não somente as vítimas envolvidas no acidente, mas também familiares, amigos e todos que as cercam.

Os participantes da palestra, sempre observadores e participativos, emitiram opiniões, como a necessidade de uma reforma no trânsito do município, para que se torne mais seguro. Também, admitiram que, constantemente, não pensamos no próximo antes de tomar alguma atitude que possa prejudicar a vida do outro, o que gera as consequências negativas no trânsito.

Por fim, apontados mais alguns esclarecimentos, prosseguiu-se com a finalização do encontro, com nossos agradecimentos aos assistidos e à equipe multidisciplinar do Programa Patronato, seguido de uma fala da professora orientadora de estágio. Foi reforçado que os encontros no Subprograma Blitz proporcionam um espaço de constante aprendizagem, tanto para os assistidos, quanto para as acadêmicas e equipe do Programa Patronato, já que, como seres humanos, estamos em constante aprendizado, transformação e mudança, por intermédio do processo de reflexão.

Considerações finais

Diante do exposto, proporcionamos aos assistidos do Programa Patronato de Campo Mourão, que participaram do Subprograma Blitz, (re)conhecimento sobre as regras de trânsito, maior possibilidade de terem boa conduta ao volante, alerta a respeito

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

de infrações e penas e, com isso, oportunizamos que se tornem condutores reflexivos e prudentes.

Observamos que, por meio das ações educativas desenvolvidas, a partir das atividades de discussão e de reflexão, propiciamos aos assistidos, ainda, a possibilidade para repensarem os delitos cometidos e para mudança de comportamento no trânsito. Para nós, futuras pedagogas, foi relevante tal oportunidade de colaboração para uma efetiva educação para o trânsito junto a esses sujeitos, mostrando-nos, mais uma vez, a preciosidade do trabalho do pedagogo em espaços não escolares.

Em suma, o Programa Patronato promove a conscientização e oferta condições para que o assistido possa reinserir-se no mundo do trabalho, sociedade e educação, fazendo que novos delitos sejam prevenidos e, possivelmente, não mais praticados por eles. É essencial, também, a presença do pedagogo nesse contexto, pois ele tem competência profissional para mediatizar o acesso desses sujeitos ao conhecimento de forma crítica, buscando a redução dos índices de reincidência dos delitos.

A contribuição do pedagogo nesse processo — de práticas de ensino em âmbito não escolar — é uma questão de humanização do sujeito assistido, além de sua realização por ter acesso ao conhecimento, que lhe é um direito. O pedagogo, mediante as suas orientações educacionais, palestras e cursos, pode dar voz a pessoas que, muitas vezes, antes sentiam-se desencorajadas diante de seu papel na sociedade. Com esse apoio pedagógico, essas pessoas assistidas podem perceber a sua potencialidade como sujeitos atuantes e cidadãos com direitos e deveres.

Referências

BRASIL, Código Brasileiro de Trânsito – CBT. **Lei Federal nº 9.503, de 23 de setembro de 1997**. Disponível: <<http://zip.net/bftBq7>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

BRASIL. **Lei Federal nº 7.210, de 11 de julho de 1984.** Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm>. Acesso em: 6 set. 2017.

BRASIL. **Lei Federal nº 9099, de 26 de setembro de 1995.** Lei dos Juizados Especiais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9099.htm>. Acesso em: 10 set. 2017.

CREPALDI, Elaise Mara Ferreira; NEVES, Sandra Garcia; RODRIGUES, Sônia Maria Yassue Okido. Educação não escolar: relato de experiência patronal. **Revista Educere**, Curitiba: SIPD/CÁTEDRA UNESCO, p. 19969 - 19976, 2017.

CZERWONKA, Mariana. **Acidentes de trânsito causaram 9,3 mil internações pelo SUS no Paraná**, 2017. Disponível em: <<http://portaldotransito.com.br/noticias/acidentes-de-transito-causaram-93-mil-internacoes-pelo-sus/>>. Acesso em: 15 nov. 2017, 17:11.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Maria Tereza Uille. **Patronato Municipal: municipalização da execução das alternativas penais.** 2013. Disponível em: <http://www.justica.pr.gov.br/arquivos/File/Patronato/cartilha_patronato_SEJU_29.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

ROSSI, Pedro Santo. **Dinâmica de grupo como instrumento didático.** 70. Monografia defendida em Didática do Ensino Superior – Universidade São Francisco, Bragança Paulista, 1999.

PATRONATO Municipal de Campo Mourão. **Minuta de Regimento Interno.** Campo Mourão, PR: 2013 (mimeo).

PATRONATO Municipal de Campo Mourão. **Projeto de Lei.** Cria o Patronato Municipal de Campo Mourão, o Fundo Municipal de Alternativas Penais e dá Outras Providências. Campo Mourão, PR: 2013 (mimeo).

ROLE OF THE PEDAGOGUE IN THE PATRONATO PROGRAM OF CAMPO MOURÃO AND ITS CONTRIBUTIONS TO THE IMPLEMENTATION OF THE BLITZ SUBPROGRAM

Abstract: The present work is a result of the Supervised Internship II, of the 4th year of the Pedagogy Course, of the State University of Paraná (UNESPAR) - Campus Campo Mourão / PR, in articulation with the work carried out by the components of the Pedagogy sector of the Patronato Program de Campo Mourão / PR, an institution of criminal execution in the open. We aim to present actions developed with a view to resocialization and social reintegration of graduates and beneficiaries of Justice (assisted), sent by determination of the Criminal Courts and Special Courts, to fulfill the Community Service Provision (PSC), ensuring the human rights of the subjects assisted. In the article we

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

outline the work of the pedagogue in non-school institutions, more specifically, in the Patronage Program, with practices developed in the Blitz Subprogram, aimed at assistants who committed traffic offenses, with the main objective of contributing with reflections and discussions about safe conduct in the transit, awakening critical sense and responsible posture, providing conditions for a reflection on a defensive direction. We also show the main elements of the meetings developed to materialize the Blitz Subprogram, with the organization of seminars and educational actions in the form of lectures, aimed at internalizing new behaviors by the attendees and reducing the recurrence of traffic offenses. For the proposed discussions, we focus especially on Brazil (1997), Brazil (2006), Gomes (2013) and Crepaldi et al. (2017). The conclusion we reach is the need to emphasize the relevance of the actions of the Patronage Program and the importance of the pedagogue in this process.

Keywords: Pedagogist. Patronage Program. Subprogram Blitz

PROBLEMATIZAÇÃO DO CONCEITO DE AMOR NAS RELAÇÕES AFETIVAS AO LONGO DA HISTÓRIA

Yea Fang Vieira Chang¹⁰⁸
Amanda Vaciliev Cavalcante¹⁰⁹
Andrea Geraldi Sasso¹¹⁰

Resumo: O presente trabalho foi desenvolvido com objetivo de compreender as modificações e discrepâncias encontradas no conceito de amor ao longo da história da humanidade, realizado por meio de um estudo qualitativo, elaborado por pesquisas em livros, teses, artigos e dissertações voltados a temática discutida. Verifica-se, que os primeiros conceitos sobre o amor compreendidos na história, foram elencados pelos gregos, com referenciais em: Sócrates, Platão e Aristóteles. Posteriormente, percebe-se um movimento no qual os historiadores denominam de fenda histórica, marcada pelo cristianismo, em que o conceito de amor é modificado e visto como um amor empático e solidário. Apresenta-se na discussão as ideias de pensadores como Nietzsche e Spinoza, agregando as pontuações acerca da temática, em que mencionam o amor como sendo potência de agir e sentir do ser humano, voltados na ideia do amor inato. Na atualidade temos autores que colocam o amor em uma posição de sentir intrínseco ao ser humano, que devido aos avanços tecnológicos e midiáticos facilitam a fragilidade das formas relacionais. Torna-se possível com este estudo observar as divergências históricas, contidas nas formas de conceitualizar e demonstrar o sentimento considerado racionalizado: o amor. Diante da pesquisa elaborada, pode-se concluir que a conceitualização de amor possui discrepâncias sociais e culturais, regadas de fatores históricos em suas formas de interpretações e internalização no sujeito singular que acaba por interferir diretamente as maneiras de relacionar afetivamente entre os sujeitos.

Palavras-chave: Amor; História; Contemporaneidade.

Este presente trabalho foi elaborado com intuito de compreender de forma cultural e social as modificações e discrepâncias encontradas no conceito de amor ao longo da história, esta que, por sua vez, remete aos aspectos de sentir do sujeito e de expressar em seu meio externo, na atualidade.

¹⁰⁸ Acadêmica do 8º período de Psicologia da Faculdade União de Campo Mourão/PR, yeafangvchang@gmail.com.

¹⁰⁹ Acadêmica do 4º período de Psicologia do Centro Universitário Integrado de Campo Mourão/PR, Amandacavalcante2008@hotmail.com

¹¹⁰ Especialista em Psicopedagogia Institucional, Educação Especial, Educação Infantil e Ensino Fundamental, Graduação em Pedagogia (UNESPAR *campus* de Campo Mourão/PR) e graduanda do 4º período de Psicologia da Faculdade União de Campo Mourão/PR, dreasasso@gmail.com.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Segundo Marques (2018) é possível observar os primeiros conceitos internalizados na sociedade grega, no qual o conceito de amor era intrínseco aos aspectos religiosos, com pontuações neste trabalho de Sócrates, Platão e Aristófanes de que o aspecto do amor era pontualmente personificado a figura de um deus, chamado de Eros.

Para a sociedade grega, de acordo com Marques (2018) e Ullman (2017), Eros era o responsável pela posseção do sujeito, no qual lhe era aberto a possibilidade de sentir e refletir sobre as emoções, especificamente o amor para com o próximo. O amor era voltado aos conceitos de dualidade, em que o sujeito buscava sua “outra metade”. As pessoas nasciam incompletas, carentes de afeto e, ao longo de sua vida, buscavam a parte que lhe faltava.

Com o passar do tempo, houve o que historiadores como Araújo (2002) e Priore (2012), denominam de fenda histórica, o marco do cristianismo (nascimento de Cristo), momento em que o conceito do amor deixa de ser platônico (busca pela perfeição, por meio da posseção divina) e voltado para a ideia de busca do amor verdadeiro, para se tornar um amor empático. É possível observar pela presença de relatos históricos de Jesus Cristo, em que determina o amor solidário, o amor sem benefícios próprios, com o propósito de amar a Deus (figura considerada onipotente, onisciente e onipresente no ocidente) e principalmente amar ao próximo como ama-se a si mesmo.

Durante a pesquisa é mencionado também acerca das ideias de Espinosa, que menciona o amor como uma potência de agir e sentir. O amor é inato do ser humano e considerado como um sentimento vindo dos afetos primários (alegria e tristeza). Já para Nietzsche, segundo Rubira (2008) e Junior (2011), o sentimento de amor acaba por se resumir em um sentimento de potência do próprio ser, em que a pessoa ama apenas o sentimento que o outro lhe proporciona, projetando no outro seus ideais, sendo assim, um sentimento também inato mas, agregado de egoísmo e cobiça, que são percepções puramente vindas do âmbito social, campo moral (considerando o outro como posse). Tais conceitos refletem a maneira como é vivenciado e praticado o amor na contemporaneidade.

Para agregar a análise bibliográfica da conceitualização do amor, cita-se um dos principais precursores da contemporaneidade sobre a temática, Zygmunt Bauman (2004),

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

com seus estudos críticos, em que, o amor é visto numa posição natural do ser, que atualmente encontra-se com aspecto de liquidez, sendo cada vez mais incosntante e frágil devido as interferências da modernidade e evolução das demandas econômicas e tecnológicas, atreladas as mudanças de modo de vida das pessoas em relação as suas interações sociais.

Materiais e métodos

O estudo é considerado de cunho bibliográfico, exploratório e qualitativo, a partir de consultas em artigos, livros, resumos, dissertações, teses e outras referências em periódicos científicos, cuja busca foi realizada em banco de dados *online*, voltados a temática discutida sobre a conceitualização do amor.

É classificado como bibliográfico por se basear em material já existente e exploratório por implicar em uma maior familiaridade com o problema em questão, tornando possível seu entendimento. Considerado qualitativo, devido a busca pela temática ser em âmbito pragmático com objetivo de levantar discussões. Sendo assim, tem o intuito de análise e problematização de um tema considerado relevante para uma compreensão acadêmica, voltada aos interesses culturais e históricos da sociedade.

Primícias da Conceitualização do amor

Os principais precursores na antiguidade, segundo Ullman (2017), das ideias acerca do amor, foram: Sócrates, Platão e Aristófales em relatos contidos em “O banquete” de Platão (sem data), em que os mesmos, pontuavam o amor como a personificação em um deus, nomeado de Eros.

Segundo Marques (2018), há relatos históricos do diálogo entre os filósofos (Platão, Fedro, Pausânias, Erixímaco e Agathon) com argumentações e hipóteses sobre o amor e a amizade. Resumidamente, o diálogo se constitui na discussão do amor como um deus que possui fontes nobres de pureza e virtude.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Quando Aristófanes participa do diálogo, menciona que na realidade, o deus Eros surge na espécie humana devido ao fato dos homens, em seu nascimento, terem sido cortados ao meio, e que o amor é “[...] uma dimensão interna ou estrutural dos seres humanos”, que ocasiona o comportamento do indivíduo em procurar incessantemente sua outra metade na terra, seja movido pelos fatores orgânicos de reprodução ou pelos fatores mentais de satisfação provocadas pela racionalização do ato sexual. Para o filósofo Aristófanes, o ser humano é um ser incompleto que deve, até sua morte, encontrar sua outra metade, que por sua vez, era do sexo oposto (MARQUES, 2018).

Socrátes, segundo Marques (2018), participa no diálogo quase em sua finalização e conceitua o amor como carência, no qual o sujeito tem consciência de que nasceu carente e que morrerá sozinho, por isso, para o filósofo, o amor é uma procura incansável pelo que não há, ou melhor dizendo, quem ama deseja algo ou alguém no qual não o proporciona sentimento de posse. Para Marques (2018), Socrátes complementa sua justificativa com a exemplificação do desejo do sujeito de atingir sua potência humana de coisas boas e belas, neste contexto, o amor não é bom nem belo é uma junção de conceitos positivos e negativos que acaba por o tornar um sentimento neutro.

Vale resaltar que neste período histórico, havia a crença de que os deuses refletiam diretamente nos comportamentos e pensamentos da sociedade e que nesta fase histórica o amor era considerado, em seu conceito, como um sentimento intermediado pela dádiva de um deus. Com Sócrates há a discussão de ser um sentimento nobre inerente no sujeito devido a possessão ou ser apenas uma busca incansável pelo inalcançável, criando assim, a ideia de amor platônico e idealizado.

Fenda Histórica: o Cristianismo na conceitualização do amor

As ideias permeadas na Grécia antiga, prevaleceram durante séculos, Marques (2018) coloca que em meio as formas de civilização, uma modificação intensa ocorre quando o cristianismo é propagado no Ocidente, momento que é pontuado o início do calendário gregoriano, em que o conceito de amor é modificado e passa a ser visto como um amor empático e solidário. Como afirma Araujo (2002), na atualidade a interpretação

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

de amor, principalmente no ocidente é imerso no cristianismo, que transforma o amor, que até então era platônico (busca pelo inalcançável e idealizado) e considerado como busca pelas almas (sujeito), em um sentimento que deve ser sentido do interior do sujeito sem possuir intuito de recompensa (amor empático).

O amor nesse contexto é carregado de ideologias¹¹¹ dos dogmas religiosos e essas ideologias são aceitas pela sociedade e transformadas como verdades em questões de afeto e fraternidade. De acordo com Araujo (2002) e Priore (2012) até o século XVII o amor era demonstrado a partir de atitudes que eram consideradas bem vistas pelo clero, baseadas e justificadas pelas ideias religiosas, o que não era especificamente um sentimento de fato sentido pelas pessoas, visto que neste período as relações amigáveis, amorosas e familiares eram baseadas em troca de *status*. Os amigos eram escolhidos de acordo com a classe que ocupavam, as mulheres escolhidas de acordo com a posição social da família e da riqueza que se tinha a oferecer, o que automaticamente fazia com que as famílias realizassem “filtros” de padrões e comportamentos que eram socialmente bem vistos, ou seja, se alguém da família realizasse um ato repudiado pela sociedade (por exemplo: mulher ser descoberta estéril, mulher trair o marido, filho ser homossexual, dentre outras) este/a era deserdada/o.

No século V e o desenrolar da queda do Império Romano, abri-se caminho para que a igreja como instituição, ocupe os espaços nas estruturas familiares, com a implementação das normas de casamento e ideal de família tradicional. Fazendo a relação com relatos bíblicos, podemos verificar a presença de termos a respeito de “amor puro”, “amor verdadeiro” que remete ao amor grego, porém sem presença do aspecto platônico, apenas pontuando assim o amor como uma questão de escolha (ARAUJO, 2002), ou seja,

O amor é sofredor, é benigno; o amor não é invejoso; o amor não trata com leviandade, não se ensoberbece. Não se porta com indecência, não busca os seus interesses, não se irrita, não suspeita mal; Não folga com a injustiça, mas folga com a verdade; Tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta (1 Coríntios 13:4-7).

¹¹¹ Considerada aqui como um conjunto de ideias e/ou pensamentos de um sujeito ou um grupo de indivíduos, podendo estar ou não ligada a ações econômicas, políticas e/ou sociais.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Com a presença da figura de Jesus Cristo, pode-se perceber que o conceito de amor não é mais visto como algo inserido por uma personificação no sujeito, mas sim, como um sentimento optado de ser sentido ou não pelo sujeito. Cabe a própria pessoa querer amar a todos sem querer algo em troca, portanto para a religiosidade cristã o amor é visto como caridade.

A caridade é sofredora, é benigna; a caridade não é invejosa; a caridade não trata com leviandade, não se ensoberbece; Não trata com a indecência, não busca os seus interesses, não se irrita, não suspeita mal; Não se alegra com a injustiça, porém se alegra com a verdade; Tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta. (BIBLIA SAGRADA, 2015, 1763).

Ideias de Nietzsche e Spinoza

Segundo Rubira (2008) e Junior (2011), os filósofos Nietzsche e Spinoza conceituam o amor como sendo fator de potência inerente intrinsecamente no sujeito, já tendo o conhecimento de não distinção entre corpo e alma, conseguem compreender o ser humano como um ser inteiro e íntegro de sentimentos e afetos.

Por considerar os sentimentos e as formas afetivas inatas, vão contra as ideias do cristianismo, como aponta Rubira (2008), Nietzsche que era considerado ateu¹¹², trazia em suas ideias niilistas, críticas em relação a forma estrutural da sociedade e de suas ideologias, mas segundo as obras de Espinoza podemos observar que o filósofo devido ao contexto cultural, também foi julgado e criticado como ateu, porém foi considerado como sendo panteísta¹¹³.

Nesta fase histórica, por volta do século XIX, esses autores se distanciam totalmente da ideia de escolha do sujeito de possuir tal sentimento, pois consideram a atividade e passividade do indivíduo perante seu contexto cultural. Segundo Braz (2006, p.), os sentimentos apenas são denominados e discriminados devido a linguagem e as expressões faciais, “[...] com suas expressões constantes e delicadas, comunicam intenções que, juntamente com a vocalização, ganham propósitos semânticos, dando origem a fala, fator de aproximação dos indivíduos”, acreditando que em estado animal o humano não sabe distinguir sentimentos, mas de forma inata há distinção de emoções por

¹¹² Não acredita em Deus e em nenhuma forma de divindade, negando a existência dos mesmos.

¹¹³ Acredita em Deus, mas considera o universo e todas as fontes divinas sendo íntegra, uma só.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

meio de gestos corporais e principalmente expressões faciais, que com o tempo, ao longo da evolução, mais precisamente com a inserção da linguagem, o ser humano adquiriu meios de distinção e discriminação dos sentimentos.

Para Nietzsche, segundo Junior (2011), o sentimento do amor é comparado ao egoísmo, cujo sujeito só ama de fato o “objeto” desejável que ele quer possuir. Baseado em Sócrates, Marques (2018) profere que o filósofo acreditava que só desejava o que era idealizado e inalcançável. Para Nietzsche, surge de um mesmo pressuposto mas, com ênfase nas questões de expressões egoístas, por meio do desejo e cobiça na posse do outro. Com essa definição, Rubira (2008) cita o que o filósofo denominou de *amor fati*, o sentimento racionalizado de desejar apenas o que se é necessário, sendo assim uma forma de amor ideal.

Espinosa, para Gleizer (2005) criou a teoria dos afetos, que exemplifica os aspectos sentimentais como potências vindas do indivíduo, essas potências podem aumentar ou diminuir dependendo se forem aspectos positivos e/ou negativos, para Espinosa o amor nada mais é que uma primícia de potência atrelado a alegria (sentimento primário) e causa exterior, neste caso, a causa exterior é dependente do outro, portanto para o filósofo o amor é inato ao seres humanos assim como para Nietzsche, mas é apenas o outro (objeto ou pessoa) que é capaz de despertar esse sentimento de fato no sujeito, ou seja, caso não haja desencadeamento do amor no sujeito, ele não desenvolverá tal sentimento.

Sobre o amor Líquido

Trazendo para a atualidade, encontramos o teórico Schumpeter (2017), que menciona que desde aproximadamente o século XV, nossa sociedade tem fortemente presente o sistema econômico capitalista, que por sua vez, deixa intrínseco os aspectos de compra e venda nas pessoas e que compõe a sociedade com essas ideologias. Com a mudança envolvendo os avanços financeiros, tecnológicos e ideológicos, a subjetividade dos seres humanos também se modifica, visto que o ser humano é um ser ativo e passivo dos fatores sociais.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Como as formas de vivência e “sobrevivência” sociais mudaram até os dias atuais, os sentimentos contidos nas pessoas também sofre alteração em suas formas de expressar-se, surge assim o termo “amor líquido”, cunhado pelo sociólogo Zygmunt Bauman, termo que remete a liquidez existente em meio às formas relacionais da contemporaneidade. Segundo o estudioso, os vínculos afetivos seja eles amorosos, familiares ou com estranhos estão cada vez mais fragilizados. “Na modernidade líquida os indivíduos não possuem mais padrões de referência, nem códigos sociais e culturais que lhes possibilitassem, ao mesmo tempo, construir sua vida e se inserir dentro das condições de classe e cidadão”. (FRAGOSO, 2011, p. 110).

Essa fragilidade acontece devido às implicações sociais, econômicas e tecnológicas da atualidade. Tais implicações estão intrínsecas as evoluções e manuseios dessas ferramentas, em que as pessoas tentem a internalizar e reproduzir de forma rápida a posse, afeto e substituição de objetos, que logo remete nos conceitos interpessoais:

A modernidade líquida em que vivemos traz consigo uma misteriosa fragilidade dos laços humanos — um amor líquido. A insegurança inspirada por essa condição estimula desejos conflitantes de estreitar esses laços e ao mesmo tempo mantê-los frouxos. (ZYGUMUNT, 2004, p. 06.).

Com as ideologias capitalistas, a mente humana está frequentemente banalizando os meios de aquisição e permanência de bens materiais, o que atrela as questões emocionais contidas nos objetos e na subjetividade, logo, o ser humano começa por fragilizar seus meios emocionais e afetivos, afetando assim diretamente suas formas de relacionar-se com outras pessoas. Bauman (2001) descreve, portanto, o amor em conceito de algo passageiro e fragilmente enraizado nas pessoas.

O amor começa assim para Bauman (2003) a ser conceitualizado como fraco, se distanciando assim da ideia grega de dualidade, pois os sujeitos nesta visão passam de uma posição de incompletos para inteiros, concordando com a ideia cristã de ver o amor como escolha, permitindo assim ao sujeito a substituição dos amores que não lhe promovem satisfação. Conseguimos atrelar essa satisfação com as ideias de Sócrates, visto que o filósofo proferia pela busca da satisfação, pela busca do inalcançável, pois

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

mesmo tendo ciência de que todo ser humano é perfeito¹¹⁴ com suas imperfeições, tolerar essas imperfeições tornou-se quase que impossível para a sociedade atual.

Considerações finais

Diante da pesquisa elaborada, pode-se concluir que a conceitualização de amor possui discrepâncias sociais e culturais, regadas de fatores históricos em suas formas de interpretações e internalização no sujeito singular. Quando se trata da subjetividade humana, diferentemente das emoções que são consideradas inatas, os sentimentos são pre disposição do humano desde o nascimento, que por meio de intermediações da linguagem e interações sociais, são aprendidos, tendo assim como fator principal para o desenvolvimento a história de vida do sujeito, interferindo assim diretamente nas formas de internalizar e de desmonstrar tais sentimentos.

Atualmente há diversas análises sobre o amor, que neste trabalho tentou-se resumidamente realizar uma análise histórica e cultural para auxiliar nas interpretações deste sentimento considerado demasiadamente complexo tendo como base os primeiros filósofos a discorrerem sobre a tematica como: Sócrates, Platão e Aristófanés, passando pela fenda histórica do cristianismo, que tornou-se divisor de águas nas questões de posseção inerente ao ser humano, para uma questão de escolha.

Com a elaboração deste trabalho conclui-se que para entendimento na área profissional da saúde quando há sujeitos com dificuldades de explicação deste sentimento, o ideal é realizar uma análise da história deste sujeito, para compreender como foi ensinado o amor à ele, para assim ajudá-lo de forma saudável e sem julgamentos.

Referências

ARAUJO, M.D.F. Amor, casamento e sexualidade: Velhas e novas configurações. *Psicologia, ciência e profissão*. Brasília/DF: Scielo, 2002. Disponível em:

¹¹⁴ Aqui a ideia de “perfeição” remete a ideia de único e subjetivo, ao contrário da origem latim da palavra, *perfectus*, que está ligado ao sentido de “completo”, pois reconhece-se que o ser humano é um ser em construção, com partes completas, incompletas e ainda não descobertas.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

- <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932002000200009&script=sci_arttext&tIng=es> Acesso em: 28 de Mar. de 2018.
- BAUMAN, Z. *Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro/RJ: Jorge Zahar, 2004.
- BAUMAN, Z. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro/RJ: Jorge Zahar, 2003.
- BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro/RJ: Jorge Zahar, 2001.
- Bíblia Sagrada**. Utah/EUA: A Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias, 2015. Disponível: https://www.lds.org/bc/content/shared/content/portuguese/pdf/language-materials/83800_por.pdf, acessado em: 28.03.2018.
- BRAZ, A.L.N. Reflexões sobre as origens do amor no ser humano. Sem cidade: *Revista eletrônica da União Latino Americana de Entidades de Psicologia*, 2006.
- FRAGOSO, T.D.O. Modernidade líquida e liberdade consumidora: O pensamento crítico de Zygmunt Bauman. Pelotas/RS: *Perspectivas Sociais*, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/percsoc/article/viewFile/2344/2197>> Acesso em: 10 de Abr. de 2018.
- GLEIZER, M.A. *Espinosa e a afetividade humana*. 2ª Edição. Rio de Janeiro/RJ: Jorge Zahar, 2005.
- GOLDENSTEIN, G.T. Trabalho e denominação no capitalismo monopolista: um esboço de sistematização. Rio de Janeiro/RJ: *Revista Adm Empresarial*, 1986.
- JUNIOR, O.G. Amor Dei e amor Fati. Rio de Janeiro/RJ: *Revista Trágica: estudos sobre Nietzsche*, 2011. Disponível em: <http://tragica.org/artigos/v4n2/oswaldo.pdf>, acessado em: 11.04.2018.
- MARQUES, M.P. Amor Platônico? São Paulo/SP: *Revista Cult*. 2018 Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/amor-platonico/>>, Acesso em: 27 de Mar. de 2018.
- PRIORE, M.D. *História do amor no Brasil*. 3ª Edição. São Paulo/SP: Contexto, 2012.
- RUBIRA, L. O amor *Fati* em Nietzsche: Condições necessária para a transvalorização? São Paulo/SP: *Polymatheia – Revista de Filosofia*, 2008. Disponível em: <http://uece.br/polymatheia/dmdocuments/polymatheia_v4n6_amor_fati_Nietzsche.pdf>, Acesso em: 10 de Abr. de 2018.
- SCHUMPETER, J.A. *Capitalismo, socialismo e democracia*. São Paulo/SP: Editora Unesp Digital, 2017.
- ULLMAN, R.A. *Amor e sexo na Grécia antiga*. Porto Alegre/RS: Edipucrs, 2017.

PROBLEMATIZATION OF THE LOVE CONCEPT IN AFFECTIVE RELATIONSHIPS THROUGH HISTORY

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Abstract: The present work was developed with the purpose of understanding the modifications and discrepancies found in the concept of love throughout the history of humanity, realized through a qualitative study, elaborated by researches in books, theses, articles and dissertations focus on the topic. It is seen that the first concepts about love understood in history were listed by the Greeks, with reference in Socrates, Plato and Aristophanes. Subsequently, notices a movement in which historians call the historical crevice, marked by Christianity, in which the concept of love is modified and seen as an empathic love and solidarity. The ideas of Nietzsche and Spinoza are presented in the discussion, adding the points about the theme, in which they mention love as a power to act and feel the human being, focused on the idea of innate love. At present we have authors who place love in a position of feeling intrinsic to the human being, who due to the technological and mediatic advances facilitate the fragility of relational forms. It is possible with this study to observe the historical divergences contained in the ways of conceptualizing and demonstrating the feeling considered rationalized: love. In the face of the elaborated research, one can conclude that the conceptualization of love has social and cultural discrepancies, irrigated by historical factors in its forms of interpretation and internalization in the singular subject that ends directly interfere with the ways of relating affectively among the subjects.

Keywords: Love; History; Contemporaneity.

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

Celise Mayer Rayzer¹¹⁵
Geovani Augusto Nunes¹¹⁶

Resumo: O presente trabalho visa apresentar uma breve análise sobre o preconceito racial presente no romance *Recordações do Escrivão Isaías Caminha*, de Lima Barreto. Para tanto, o trabalho versará sobre algumas noções discutidas por Hall (2006) referentes às questões de identidade e sobre o processo de outremização, termo criado por Spivak (1985), que abrange a relação estabelecida entre colonizador e colonizado. No romance *Recordações do Escrivão Isaías Caminha*, a representação do sujeito colonizado se configura na personagem Isaías, filho de mãe mulata e pai branco. A narrativa acompanha a trajetória de Isaías em sua tentativa de ascender socialmente em meio a um sistema discriminatório. Nota-se que Caminha constrói sua identidade com base nas palavras do “Outro”, palavras essas que são carregadas de significados e expressam o ideal de toda uma cultura preconceituosa e excludente, que possui dificuldades em aceitar o diferente. Entretanto, apesar de ficar magoado quando se depara com termos que tentam inferiorizá-lo, Caminha não toma este discurso para si, aprende a resistir e conserva-se firme frente às situações árduas. Sendo assim, percebe-se que Barreto produziu sua literatura tendo como alvo dar voz aos oprimidos, visando romper discursos herdados historicamente sobre a inferioridade dos negros. A partir das experiências vividas pela personagem Isaías Caminha, o autor fala sobre 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.

Palavras-chave: Preconceito racial. Identidade. Contradiscurso.

O presente artigo visa apresentar uma breve análise acerca do preconceito racial presente no romance intitulado *Recordações do Escrivão Isaías Caminha*, de autoria de Lima Barreto. Para tanto, o trabalho versará sobre algumas noções discutidas por Hall (2006) referentes às questões de identidade. Entendemos que esse é um conceito bastante complexo de se definir, pois como o próprio autor diz,

as tendências são demasiadamente ambíguas. O próprio conceito com o qual estamos lidando “identidade”, é demasiadamente complexo, muito pouco

¹¹⁵ Pós-graduanda em Estudos Literários. Unespar/Câmpus Campo Mourão. Email: celiserayzer@outlook.com

¹¹⁶ Pós-graduando em Estudos Literários. Unespar/Câmpus Campo Mourão. Email: geo_vaninunes@hotmail.com

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova (HALL, 2006, p. 8).

Segundo Paradiso e 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). Esse processo acontece entre a relação estabelecida por colonizador e colonizado, o sujeito europeu é o 'Outro', com inicial maiúscula, enquanto 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, tal qual 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 tiveram suas vozes silenciadas pela opressão dos povos dominantes, mostrar que o sujeito pós-colonial pode lutar para exercer seus direitos.

Para nossa análise, vemos 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 escrito "malditos são todos aqueles que dizem verdades incômodas" (SILVA, 2014, p. 51). De acordo com Silva (2014), 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 (SILVA, 2014, p. 52, grifo do autor).

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

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 de Isaías Caminha em sua tentativa de ascender socialmente em meio a um sistema discriminatório. O tratamento que a personagem 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:

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! (BARRETO, 1995, p. 5).

O esforço do jovem com seus estudos é perceptível, visto 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.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

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:

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 (BARRETO, 1995, p.6, 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:

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 (BARRETO, 1995, p.8).

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-se 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

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

ser funcionário do governo e conhecer os direitos constitucionais do cidadão, ignora este fato e o atende com falta de respeito:

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 (BARRETO, 1995, p. 33).

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), “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” (p.12-13). 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, a mesma 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 nesse contexto, é o de inferiorizar os negros, além de não se sentir parte do grupo no qual estava inserido:

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

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. (BARRETO, 1995, p. 118, 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 equipar-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 este tipo de manipulação, o protagonista usa de sua criticidade para desprezar este ato:

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 (BARRETO, 1995, p. 108).

Diante dessa análise, nota-se que a formação da identidade de Caminha é construída a partir de seu enfrentamento com o mundo; este 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, se depara com um mato rasteiro e percebe que sua condição atual se assemelha ao mesmo, que não cresce, somente rasteja. Assim como o mato, Caminha se sente seco, sem vida

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

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 e Bonnici (2005), 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 evidencia “a ambiguidade e fragmentação do colonizados” (p. 151).

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 de sua mãe evidencia um caráter subalterno. Segundo os autores, esse grupo “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 aceita o que quer que seja imposto a ele, são sujeitos psicologicamente afetados, pois esse pensamento de inferioridade está enraizado em sua mente, contudo, Caminha não deu ouvido aos conselhos da matriarca, pelo contrário, decidiu usar suas recordações como contradiscurso, como forma de expor o preconceito e discriminação racial, resistindo às majorias e agindo em favor dos oprimidos.

Conforme alguns estudiosos como Sanchez Neto (2012), Caminha representa o próprio Lima Barreto, pois ambos trabalhavam em jornais, eram mulatos 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. (SANCHEZ NETO, 2012, p. 155).

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

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, o personagem não partilha da concepção de negro como sem valor, pelo contrário, se considera um ser valoroso, inteligente e crítico.

Percebe-se também que Lima Barreto produziu sua literatura tendo como alvo dar voz aos oprimidos, visando romper discursos herdados historicamente sobre a inferioridade dos negros. A partir das experiências vividas pela personagem Isaías Caminha, assim como suas próprias vivências, o autor fala sobre 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.

Nosso trabalho, baseado na teoria pós-colonial, analisou essa 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 pós-colonial pode ter voz e que pode lutar por seus direitos na sociedade.

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, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaraeira Lopez 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.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

SANCHES NETO, Miguel. *Resenha de Recordações do escrивão 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.

RECORDAÇÕES DO ESCRIVÃO ISAÍAS CAMINHA: A BRIEF ANALYSIS OF THE RACIAL PREJUDICE PRESENT IN THE PAPER

Abstract: The present paper aims to present a brief analysis of the racial prejudice present in the novel *Recordações do escrивão Isaías Caminha*, by Lima Barreto. In order to do so, the paper will deal with some of the notions discussed by Hall (2006) regarding the issues of identity and the process of outremization, a term created by Spivak (1985), which covers the relationship established between colonizer and colonized. In the novel *Recordações do Escrивão Isaías Caminha*, the representation of the colonized subject is configured in the character Isaías, son of a mulatto mother and a white father. The narrative follows Isaiah's trajectory in his attempt to ascend socially through a discriminatory system. It is noted that Caminha builds his identity based on the words of the "Other", words that are full of meanings and express the ideal of a prejudiced and excluding culture that has difficulties accepting the different. However, despite being hurt when faced with terms that try to downgrade him, Caminha does not take this speech for himself, he learns to resist and he stands firm in the face of arduous situations. Thus, it is perceived that Barreto produced his literature aiming to give voice to the oppressed, aiming to break down discourses inherited historically on the inferiority of black people. From the experiences lived by the character Isaías Caminha, the author talks about the daily difficulties faced by black people, however distancing them from the condition of mere victims, but instead presenting them as individuals who, through the counter-discourse, are capable of fighting for their agency.

Keywords: Racial prejudice. Identity. Counter-discourse.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

RELATOS DE VIVÊNCIAS MACHISTAS

Loriane Trombini Frick¹¹⁷

Leidyane Tibério Neves¹¹⁸

Resumo: Vive-se numa sociedade onde ainda há forte dominação masculina, seja dentro de casa, no mercado de trabalho e até mesmo em locais de ensino, como as universidades. Este trabalho tem por objetivo identificar e analisar vivências machistas entre membros da comunidade interna e externa da universidade, bem como, analisar quais indicações são apontadas por estes para superação da desigualdade de gênero. Os dados foram coletados via formulário *online*, anônimo, usando a ferramenta “Formulários” do *Google* e pela disponibilização de caixas coletoras em locais comuns da universidade para que as pessoas deixassem relatos de situações machistas como alvos, autores ou espectadores, de forma anônima. Foram 22 respostas no formulário *online* e 42 relatos depositados nas caixas coletoras. Procedeu-se à análise de conteúdo, com criação de categorias. Evidenciou-se que o machismo é fortemente vivenciado pelos respondentes, dentro ou fora da universidade. Seis pessoas falaram que o machismo não existe ou que nunca presenciaram. O conteúdo dos relatos foi, principalmente, de caráter sexual, seguido de questões relacionadas ao trabalho e a capacidades intelectuais. Algumas menções foram feitas sobre questões físicas, econômicas, de liberdade, afetiva e de habilidades. Como forma de enfrentamento, os respondentes indicaram a promoção do respeito, luta por direitos, educação, conscientização e mais informação, além de fomentar uma cultura de inclusão e de convivência com a diversidade.

Palavras-chave: Machismo. Equidade. Gênero.

A violência contra mulher é baseada, muitas vezes, no machismo, originado de uma cultura que tenta inculcar a ideia de que a mulher é biologicamente desfavorecida e tem suas capacidades inferiorizadas em relação aos homens. Esse tipo de violência, perceptível no decorrer dos séculos, baseia-se na ideia de que as mulheres são facilmente domesticáveis, emocionalmente descontroladas, geradoras de comportamentos irracionais e ilógicos, para justificar tais agressões (BOURDIEU, 1995). É necessário desnaturalizar esse comportamento violento baseado em argumentos tão frágeis e ultrapassados. Pois não condiz com a realidade em que vivemos atualmente, onde a mulher, muitas vezes, tem suprido o papel feminino e masculino dentro de uma sociedade (CUNHA, 2014).

¹¹⁷Pedagoga e Doutora em Educação, Professora Adjunta na Universidade Federal do Paraná, loriane.trombini.frick@ufpr.br.

¹¹⁸Graduanda em Ciências Biológicas - Licenciatura, Universidade Federal do Paraná, leidyane_neves@ufpr.br.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Muitas leis e políticas foram sendo criadas ao longo dos anos, como resultado da luta das mulheres e de outros grupos sociais, ambicionando a equidade de gênero, a liberdade de identidade de gênero e sexual e a não violência. Um exemplo das conquistas do movimento feminista e de mulheres, e dos demais grupos sociais é a Lei nº 11.340, que ficou conhecida como Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006); a incorporação da orientação sexual e a identidade de gênero como direitos humanos (ONU, 2008); e o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT (SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS, 2009); juntamente com o Estatuto da Juventude com texto sobre o Direito à Diversidade e à Igualdade (BRASIL, 2013); e a lei do feminicídio, Lei nº 13.104 (BRASIL, 2015).

Os números de casos de violência contra a mulher evidenciam que ainda há muito o que se fazer. De acordo com os dados obtidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS), a taxa de homicídios contra mulher no Brasil é de 4,8 por 100 mil, ocupando assim a 5ª posição no ranking de feminicídio (entre 83 países), sendo que essa violência expressivamente maior na população negra. Em 2013 o número de homicídios de mulheres brancas caiu para 1.576, sendo que em 2003 foram contabilizadas 1.747 vítimas (mulheres brancas). Pode-se perceber uma queda de 9,8% no total de homicídios do período. Já os homicídios de mulheres negras aumentaram significativamente, de 54,2% no mesmo período, passando assim de 1.864 para 2.875 vítimas (WASELILSZ, 2015).

O Fórum de Segurança Pública realizou uma pesquisa, utilizando informações das Secretarias de Segurança Públicas, Polícia Civil e Militar de vários Estados, indicando dados preocupantes. Segundo este estudo, aproximadamente 12 mulheres, no Brasil, são vítimas de assassinato e 135 delas são estupradas por dia. Em 2016 foram apontados 49.497 casos de estupros em diferentes Estados do País, 4.657 assassinatos, sendo que 533 foram considerados feminicídio (FOLHA DE SÃO PAULO, 2017).

Registros de agressões contra as mulheres não se limitam apenas a atos físicos. Mas às agressões psicológicas, que causam sofrimento para as mulheres, e muito frequentemente, traumas permanentes. Segundo Waiselfilz (2015), as agressões psicológicas contra as mulheres, tanto na adolescência quanto na fase adulta, chegam a

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

quase 39.000 mil casos de queixas.

Visto essa rápida exposição, de alguns dados relativos à violência contra a mulher, destacamos que este estudo surgiu de dados coletados para uma roda de conversa, promovida pelo Projeto de Extensão “Dialética acerca da equidade de gênero e respeito à diversidade”¹¹⁹, iniciado em agosto de 2017, o qual tem por objetivo construir ações que fomentem a equidade de gênero e da garantia de direitos humanos para mulheres e para público LGBTQIA+ da comunidade de Palotina, Paraná. O projeto, por meio de palestras, oficinas, rodas de conversas e outras atividades, busca realizar reflexões democráticas a respeito de temas sugeridos pela própria comunidade.

Em junho de 2018 realizou-se uma roda de conversa chamada “*Machismo na Universidade*”, para a qual foram coletados alguns relatos de membros da comunidade interna e externa sobre situações machistas que teriam cometido, sofrido ou presenciado, bem como possibilidades de superação da desigualdade de gênero na nossa sociedade, especificamente na cidade de Palotina. Esses relatos, anônimos, foram usados como base das discussões e reflexões na roda de conversa. Dessa forma, este trabalho tem como objetivo analisar e refletir vivências machistas de membros da comunidade interna e externa, da universidade, expressos nesses relatos coletados; bem como, analisar as indicações expressas nestes relatos, referentes à superação da desigualdade de gênero.

Fundamentação teórica

Segundo Balestrin e Soares (2015, p. 58), “[...] o machismo é uma forma de discriminação, muitas vezes naturalizada em nossa sociedade, guiada pelo pressuposto de que o homem é um ser superior à mulher”. Para as autoras, o machismo considera a existência de uma hierarquia nas relações, se materializando de distintas formas:

[...] desde uma palavra que ofende, menospreza e/ou inferioriza a pessoa pelo fato de ser mulher, até formas de violência mais graves, como a violência física, sexual e patrimonial. Muitas vezes, o machismo está sutilmente colocado em piadas, expressões culturais, músicas, falas e tons de falas que implicitamente (ou nem

¹¹⁹ Projeto desenvolvido na Universidade Federal do Paraná, Setor Palotina, sob coordenação da Prof^a Dr^a Loriane Trombini Frick, devidamente registrado na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, sob o número 000139/2017.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

tão implicitamente assim) partem do princípio de que as mulheres são mais frágeis, incapazes de determinados feitos, menos inteligentes para algumas habilidades (BALESTRIN; SOARES, 2015, p. 58).

Tendo em vista que o machismo presume a hierarquização entre os gêneros, pondo a masculinidade no topo da pirâmide, ele se coloca contrário à *equidade*, um dos princípios da justiça, que indica que todos temos direitos iguais. Igualdade e equidade são princípios fundamentais de justiça social, alcançados por meio de lutas (AZEVEDO, 2013). O movimento feminista, luta, historicamente, pela equidade de gênero, isto é, contra a opressão das mulheres e a favor de uma sociedade onde homens e mulheres possam conviver de forma mais justa, democrática e com igualdade de direitos (LOURO, 2014).

As definições de masculinidade e feminilidade postas socialmente presumem que tais aspectos são e estão relacionados diretamente com o sexo biológico. Entretanto, Louro (2014) nos diz que tais categorias, de masculinidades e feminilidades, são na verdade, fruto de uma construção social, cultural e histórica, que contribui para a (re)construção de diferentes *identidades de gênero*. Portanto, ressaltamos que a categoria sexo refere-se apenas as características biológicas, relacionadas à anatomia e a fisiologia.

Assim, ao pensarmos o machismo, suas relações desiguais e de superioridade masculina, nos remetemos ao patriarcado que contribuiu e contribui, significativamente, para a construção e reafirmação social das relações dominação-subordinação. Já nas sociedades igualitárias Saffioti (2004) destaca que estas eram baseadas na caça e na coleta, a organização do trabalho não era baseada na desvalorização ou inferiorização das mulheres (como seres frágeis ou incapazes), e também a mulher não dependia de um marido ou pai. Havia também, conforme Redd (2008), uma divisão social do trabalho, onde as mulheres eram consideradas fundamentais para a unidade social.

Nas sociedades patriarcais, baseadas na ideologia sexista, há diferença de papéis e o estabelecimento de uma relação de dominação-subordinação (BOURDIEU, 1995). Diferentemente das sociedades igualitárias, nas sociedades patriarcais a mulher se priva no ambiente doméstico, passa a atender os desejos sexuais do marido, e atua como reprodutora e mantenedora do lar. Enquanto ao homem, cabe a responsabilidade pelo

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

trabalho, para manutenção financeira do lar, e a reprodução. Ao refletir a respeito do patriarcado, Saffioti (2004) destaca que este sistema naturaliza, socialmente, um pacto no qual se cria a ideia de que o homem possui o direito ao corpo da mulher, de todas elas, tornando-o um direito sexual.

Segundo Cunha (2014), isso pode ser percebido no sistema jurídico. A autora relata que “O Código Civil de 1916 dispunha que ao homem cabia o exercício do pátrio poder e que à mulher, ao tornar-se esposa, ficavam restritos diversos direitos civis, que dependiam da autorização do marido para serem por ela exercidos”. Somente em 1988, como a promulgação da Constituição Federal é que “o Direito brasileiro reconheceu a igualdade entre homens e mulheres, inclusive na sociedade conjugal” (Ibid., p. 155). Lira e Barros (2015, p. 276) destacam que “Na sociedade patriarcal, o pai tinha todo o poder sobre a família. E assim, com o casamento, a mulher deixava de ser “posse” do pai para ser do marido. E com tanto poder, o homem podia tudo contra a mulher, inclusive violentá-la”.

Percebe-se, portanto, que as construções históricas dos papéis dos gêneros vão influenciando na diferenciação, no tratamento desigual e na produção de violências. Destaca-se que não somente a mulher pode ser vítima de violência de gênero, mas os homens que não se enquadram nos papéis definidos socialmente para pessoas do gênero masculino. A herança da sociedade patriarcal parece viver nas relações sociais, mesmo que simbolicamente (LIRA; BARROS, 2015).

Metodologia

Este é um estudo descritivo, de caráter qualitativo (GIL, 2011). Os dados foram coletados via formulário *online*, anônimo, usando a ferramenta “Formulários” do *Google*, e pela disponibilização de caixas coletoras em locais comuns da universidade, para que as pessoas deixassem relatos de situações machistas como alvos, autores ou espectadores, de forma anônima. A caixa continha uma instrução, explicando o que era o projeto e solicitando que as pessoas deixassem um relato, de forma anônima: “*Você já presenciou, praticou ou foi vítima de machismo? Compartilhe conosco sua experiência. Escreva-a*

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

num papel.” O formulário *online* continha esta mesma pergunta e incluía a seguinte questão: “Para você, como podemos superar a desigualdade de gênero?”. Tanto o formulário *online*, quanto a caixa pediam, apenas, que a pessoa se identificasse¹²⁰ como aluno(a), professor(a), técnico(a) administrativo(a) ou visitante externo(a) à Universidade.

Foram confeccionadas dez caixas, distribuídas em diferentes locais do Setor Palotina, como banheiros e entradas dos prédios. O Formulário *online* foi disponibilizado na página do Facebook do Projeto de Extensão “Dialética acerca da equidade de gênero e respeito à diversidade”¹²¹, compartilhado em inúmeras páginas pessoais e relacionadas à universidade. As caixas e o formulário ficaram disponíveis para o público por cerca de 15 dias. Ressaltamos que no momento da coleta dos relatos não havia o objetivo de fazer uma investigação científica, por isso, não se procedeu com o rigor metodológico necessário. A análise do seu conteúdo foi realizada de forma superficial durante a roda de conversa sobre o machismo, como já relatado.

Foram coletados 22 formulários *online* e 42 relatos depositados nas caixas coletoras. Realizamos a leitura das respostas, bem como a criação de categorias para análise de conteúdo (BARDIN, 2011), para melhor compreensão dos resultados. São categorias que se aproximam, muitas vezes, o que faz a organização em categorias ser meramente didática. As categorias foram criadas pelos autores, a partir da leitura dos dados, tentando responder as perguntas: *Qual o principal teor das situações machistas vivenciadas ou praticadas? De que forma o machismo se materializa no setor Palotina?*

Resultados e discussão

No total, foram 64 relatos obtidos (22 respostas no formulário *online* e 42 relatos depositados nas caixas coletoras). Os dados evidenciam que o machismo está presente nas relações sociais e no cotidiano dos respondentes. As situações relatadas evidenciaram a ideia de subordinação, inferiorização ou até mesmo de fragilidade da

¹²⁰A coleta e uso dos dados observou as orientações dadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPR, zelando pela não identificação dos respondentes. Por isso, também não serão transcritos trechos dos relatos.

¹²¹Link de acesso à página do projeto no Facebook: [@dialecticaediversidade](#).

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

mulher perante o homem. Essas concepções se materializam de diferentes formas, nas relações interpessoais. O conteúdo dos relatos foi, principalmente, de caráter sexual, seguido de questões relacionadas ao trabalho e às capacidades intelectuais. Algumas menções foram feitas sobre questões físicas, econômicas, de liberdade, afetiva e de habilidades. O teor de cada relato pode ter relação com mais de uma categoria, por isso o número de citações de vivências pode ser maior que o número de relatos. A seguir, apresentamos os dados organizados em categorias, que são meramente didáticas e talvez se aproximem em vários momentos.

Machismo com conotação sexual

Obtivemos relatos de vivências nas quais mulheres foram assediadas sexualmente; vivem em relacionamentos abusivos; ou são (ou foram) tratadas como objetos sexuais. Nesta categoria se enquadram 27 relatos. Os relatos mencionam o assédio cometido por homens nas ruas, em festas ou em locais coletivos como ônibus, onde homens assobiam, fazem comentários sobre seu corpo (positiva ou negativamente) ou forçam o toque. Também relataram o fato de terem que manter relações sexuais com o parceiro mesmo sem vontade, ou tentativas de relação sexual vindas de pessoas estranhas quando estavam em situação de fragilidade, como quando alcoolizadas em festas. Alguns trechos¹²² evidenciam o exposto:

“Fui parada na greve dos caminhoneiros só pq meu carro estava só com meninas [...] Já fiquei com receio de ir tirar dúvidas com um professor em sua sala, por ele ter “fama” de dar em cima das alunas” (PESSOA RESPONDENTE A).

“Diversas vezes, principalmente em festas. Garotos apalpando meninas e se misturando na multidão. Totalmente desrespeitoso.” (PESSOA RESPONDENTE B)

“No colégio um garoto para se gabar com os amigos bateu na minha bunda na frente de todos, e eu me senti horrível com o abuso dele”. (PESSOA RESPONDENTE C)

“A primeira faz muito tempo estava bêbada em festa com amigos, sentei no sofá e veio um bosta e se achou no direito de passar a mão na minha perna, eu disse não, ele insistiu e tocou na minha vagina e clitóris, por cima da calça; na mesma hora, me levantei e fui embora [...]” (PESSOA RESPONDENTE D).

“Estava indo pegar o busão. Ao freiar do busão um cara chegou por trás e de cara o empurrei. Me senti péssima, e com o passar dos dias reparei que ele fazia sempre, com a desculpa de ser culpa do busão. Situação péssima” (PESSOA RESPONDENTE E)

¹²²Todos serão tratados apenas como pessoas respondentes. Os relatos foram respondidos anonimamente.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Algumas pessoas relataram o julgamento realizado ao comportamento feminino, que considera que a mulher deve ser “difícil”, isto é, não ter relações sexuais nos primeiros encontros e de que não pode andar somente com meninos, pois estas não serviriam para serem esposas. Também ligado ao comportamento feminino, houve relato de que são constantes os comentários de que o que deixa as mulheres nervosas seria a “falta de homem”.

Uma pessoa relatou que foi assediada numa entrevista de emprego. Nesta situação, o entrevistador sugeriu que ela soltasse os cabelos, pois ficaria mais bonita:

“Durante uma entrevista de emprego, o entrevistador, que era diretor do curso pré-vestibular particular, me pediu para soltar os cachos e disse que eu ficava mais bonita daquele jeito. Me pediu para ir na próxima etapa de cabelo solto. Como eu não estava lá para participar de um concurso de beleza e sim por uma vaga como profª eu não voltei para concluir a seleção” (PESSOA RESPONDENTE F).

Houve relato de que alunas da universidade teriam sido orientadas por uma professora a não irem para as aulas com roupas curtas para não tirarem a atenção dos alunos.

Tais relatos, evidenciam a concepção de que o homem possui total controle e domínio sobre a sexualidade e o corpo feminino, e o trata apenas como objeto dos seus interesses. Para Minayo (2005, p. 23-24),

A concepção do masculino como sujeito da sexualidade e o feminino como seu objeto é um valor de longa duração da cultura ocidental. Na visão arraigada no patriarcalismo, o masculino é ritualizado como o lugar da ação, da decisão, da chefia da rede de relações familiares e da paternidade como sinônimo de provimento material: é o “impensado” e o “naturalizado” dos valores tradicionais de gênero. Da mesma forma e em conseqüência, o masculino é investido significativamente com a posição social (naturalizada) de agente do poder da violência, havendo, historicamente, uma relação direta entre as concepções vigentes de masculinidade e o exercício do domínio de pessoas, das guerras e das conquistas.

Machismo com conotação a capacidade intelectual

Nesta categoria estão os relatos de vivências machistas que fazem alusão à capacidade cognitiva da mulher, sugerindo que ela seria inferior intelectualmente, em comparação ao homem ou de que determinadas áreas científicas ou tarefas fossem de

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

exclusividade masculina. Foram 8 citações nesse sentido. Elas se materializam em expressões ou ações como o tratamento de professores com relação a alunas em sala de aula, tratando-as como inferiores; com maior dificuldade de compreensão dos conteúdos do que os alunos, ao perguntar às alunas se precisaria que explicasse novamente para elas; ou ao expressar sua admiração pela qualidade do trabalho realizado apenas por mulheres.

Também há relatos de pessoas que vivenciaram situações em que alunos pediam para os professores explicarem novamente a matéria, porque as alunas não haviam compreendido, quando na verdade eram eles (alunos) que estariam com dificuldades.

Apenas uma pessoa informou que se sente discriminada por estudar ciência, área de física.

Uma pessoa ressaltou que sofreu preconceito dentro do trabalho por seus colegas, ao dizerem que ela teria conseguido subir de cargo apenas por ser mulher.

Alguns relatos são exemplo do exposto:

“Sim, o coordenador do curso de Engenharia Renováveis disse que ficaria admirado se o trabalho desse certo por ter sido feito somente por mulheres”
(PESSOA RESPONDENTE G)

“Quando um boy não entende a matéria e pede para explicar p/ as meninas?”
(PESSOA RESPONDENTE H)

“Professores que tratam alunas, como inferiores aos alunos, sempre reforçando como as mulheres são inferiores e ainda utilizam da autoridade de professor para isso” (PESSOA RESPONDENTE I)

“Preconceito e ser uma mulher que estuda ciência, ainda mais em uma área como física”. (PESSOA RESPONDENTE J)

Pode-se perceber que dentro do meio acadêmico, há uma grande inferiorização da capacidade cognitiva das mulheres, expressa por alunos e até por professores. No meio profissional, a competência e as conquistas de uma mulher são reduzidas ao seu corpo, e não a sua capacidade intelectual.

Machismo com conotação aos aspectos físicos

Muitas situações machistas vivenciadas pelas pessoas que responderam os formulários, materializam-se em expressões relacionadas ao aspecto físico da mulher.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Nesta categoria, identificamos cinco relatos de mulheres que sofreram preconceito, de homens e de mulheres, por não seguirem um padrão de corpo feminino (magra, branca e cabelos longos e lisos), estereotipado socialmente, como podemos perceber no relato *“Fiz uma entrevista para o cargo de secretária, depois de sair de lá super esperançosa eu soube que ele não me efetivou por ter o cabelo curto e ser gordinha”* (PESSOA RESPONDENTE K).

Uma destas pessoas relata ter desenvolvido distúrbios alimentares e depressão. Fato que pode ser considerado como uma consequência do machismo sofrido:

“Não sei se é do assunto, mas eu tive bulimia e anorexia, pois meu namorado e a mãe dele me chamavam de gorda, então eu comecei a comer e vomitar, fiquei internada 2 semanas, melhorei e acabei depois de anos tendo depressão e engordei 20 quilos, hoje passo por tudo novamente, além do meu namorado é algo que a sociedade impõe “Seja magra!” (PESSOA RESPONDENTE L).

Ainda com relação à aparência física houve indicação de que são constantes os comentários sobre aparência e vestimenta de mulheres, dentro do ambiente de trabalho universitário: *“Constantemente ouço comentários sobre a aparência ou vestimenta de mulheres”* (PESSOA RESPONDENTE M); *“Tem um grupo de meninos na turma de Computação com perfil fake no Tinder que alegam só dar likes em gordas, feministas e essas puta”* (PESSOA RESPONDENTE N).

Mulheres também são discriminadas no quesito força física. Dois relatos indicaram a presença constante de comentários que insinuam que mulheres não podem ser mais fortes que homens. O exposto pode ser observado nos seguintes relatos: *“Sim, presencio constantemente. Mulheres sendo inferiorizadas com relação a sua capacidade física [...]”* (PESSOA RESPONDENTE O). *“Sim, onde um menino fala que é mais forte que ela e diz que mulher nenhuma é mais forte que homem”* (PESSOA RESPONDENTE P).

Machismo com conotação às diferenças de trabalho

Quanto à opressão e discriminação contra as mulheres nos ambientes de trabalho, em oito momentos são relatados que determinados cargos e locais de trabalho são reservados apenas para homens, ou apenas para mulheres. Alguns relatos apresentaram

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

situações de discriminação que se manifestavam em comentários relacionados ao estranhamento por haver mulheres em equipes com muitos homens, como em trabalhos na área da computação, ou pela mulher ter comprado seu próprio carro (sozinha) e dirigi-lo.

Uma aluna da universidade descreveu que foi desrespeitada por um agrônomo que chegou na lavoura e ao ver a mulher dirigindo um trator disse que seu lugar não seria ali, mas dentro de casa. Tal concepção, de que o “lugar” da mulher é em casa, realizando atividades domésticas, foi relatada por outras pessoas, que se sentem oprimidas e desrespeitadas pelo julgamento social que as criticam por trabalharem fora de casa. Uma pessoa relatou que seu marido a impede de trabalhar porque, na sua concepção, lugar de mulher em casa, cuidando dos filhos.

Um aluno da universidade relatou que foi machista ao dizer para sua irmã lavar a louça, como se fosse responsabilidade unicamente dela, por ser mulher. Outra pessoa enfatizou que foi vítima de machismo ao não ter conseguido uma vaga numa empresa que contratava apenas mulheres que não poderiam mais ter filhos.

“Trabalho em uma área em que predomina o gênero masculino e normalmente ouço as pessoas dizerem que é estranho ver uma mulher numa equipe cheia de homens (computação). Também sou casada e vejo como machista a ideia de que deveria ficar em casa, ter filhos e tudo mais. Respeito quem pensa assim, mas acharia maravilhoso as pessoas reconhecerem que é ruim” (PESSOA RESPONDENTE Q).

“Fui vítima de machismo esses dias tava eu e meu pai nas lavouras andando de trator, aí eu estava dirigindo aí o engenheiro o meu pai apareceu e falou que ali não era lugar para mim e sim dentro de casa acho que independente cada um pode escolher o que fazer ele foi muito machista” (PESSOA RESPONDENTE R).

“Trabalho em uma área em que predomina o gênero masculino e normalmente ouço as pessoas dizerem que é estranho ver uma mulher numa equipe cheia de homens (computação). Também sou casada e vejo como machista a ideia de que deveria ficar em casa, ter filhos e tudo mais. Respeito quem pensa assim, mas acharia maravilhoso as pessoas reconhecerem que é ruim” (PESSOA RESPONDENTE S).

Machismo com relação às habilidades

Dentre os relatos obtidos, dois deles foram relacionados à diminuição da habilidade de dirigir da mulher. Uma pessoa disse que praticou isso no trânsito, expressando que mulheres não saberiam conduzir um veículo: *“Sim, já pratiquei no trânsito acidente –*

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

“mulher não sabe dirigir” (PESSOA RESPONDENTE T); outra pessoa diz que essas expressões são comuns, o que faz com que as mulheres se sintam inferiorizadas.

Machismo com conotação à liberdade

Nesta categoria foi identificado o relato de uma pessoa que foi ensinada a chegar cedo em casa, por ser mulher, e que a educação do seu irmão teria sido diferente: “Pais que ensinam a não chegar tarde só porque sou mulher e meu irmão pode tudo [...]” (PESSOA RESPONDENTE U).

Machismo com teor econômico

Duas pessoas fizeram alusão à discriminação que sofreram por serem mulheres pagando a conta. Uma foi porque ela teria pago sozinha a conta do motel e outra por ter pago a conta de um restaurante. A ideia de que o homem é o provedor, e que cabe apenas à ele o sustento, é muito forte. E está relacionado ao trabalho. Na categoria onde foram apresentados os relatos de diferenciação quanto aos locais de ocupação de trabalho das mulheres, percebemos certa ênfase de algumas pessoas que acreditam que a manutenção financeira do lar é de responsabilidade do homem, sendo este compromisso direcionado a ele.

Machismo com conotação afetiva

Nesta categoria houve apenas um relato, indicando que “garotos não choram” (PESSOA RESPONDENTE V). Embora não se trate de uma violência contra a mulher, pode ser uma expressão da dominação masculina que afeta as relações homens/homens. Segundo análise feita por Welzer-Lang (2001, p. 462),

[...] a educação dos meninos nos lugares monossexuados (pátios de colégios, clubes esportivos, cafés..., mas mais globalmente o conjunto de lugares aos quais os homens se atribuem a exclusividade de uso e/ou de presença) estrutura o masculino de maneira paradoxal e inculca nos pequenos homens a idéia de que,

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

para ser um (verdadeiro) homem, eles devem combater os aspectos que poderiam fazê-los serem associados às mulheres.

Formas de enfrentamento da desigualdade de gênero

O formulário *online* continha uma pergunta relacionada à possibilidade de superação da desigualdade de gênero. Das 18 respostas obtidas, a maioria delas refere-se à necessidade de uma sociedade onde haja mais respeito e onde as pessoas deveriam ser mais conscientes. Outras pessoas dizem que só haveria uma superação se as mulheres lutassem pelos seus direitos, assim teriam mais oportunidades e mostrariam sua capacidade. Alguns mencionaram que a melhor forma de superar as desigualdades seria a convivência com a diversidade, pois não se aceita ou respeita aquilo que não se conhece. Da mesma forma, indicou-se a criação de uma cultura de inclusão.

Algumas pessoas relataram que a superação do machismo seria difícil porque ele seria uma construção cultural no nosso país e estaria enraizado nas relações.

Interessantemente, outra pessoa indicou que seria necessário um equilíbrio e que para isso não deveria haver um feminismo extremo, pois, muitas vezes, brincadeiras seriam levadas muito a sério.

Assim como houve relatos de que não existe machismo na sociedade, houve relatos negativos quanto à ação do projeto e a superação da desigualdade de gênero. Uma pessoa escreveu sugerindo que o mundo ficaria melhor se houvesse um suicídio coletivo das pessoas que acreditam na igualdade de gênero e outra de que a desigualdade só seria superada quando se parasse de falar em gêneros. Uma pessoa ressaltou que a desigualdade de gênero não existe.

Considerações finais

Compreendendo que o machismo é uma forma de preconceito existente e enraizado na sociedade, desde muito tempo, a possível solução evidenciada nos relatos coletados seria mudar a forma de educação que faz alusão a distinção de gênero, para uma educação que promova a equidade e que contribua para a desconstrução de

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

estereótipos de gênero, com a promoção do respeito.

Considerando que os relatos foram obtidos dentro do meio universitário e que muitos respondentes foram jovens, evidencia-se que a herança do patriarcado está sendo repassada aos jovens, que a reproduzem em discursos e ações. Tal fato evidencia a urgência de uma educação de gênero nas escolas.

Quanto aos relatos negativos, referentes ao projeto e à superação da desigualdade de gênero, evidenciam que a temática ainda é um tabu e que incomoda. Tem-se a impressão de que desconstruir, repensar as formas de relação interpessoal incomoda, porque vai ao encontro de concepções preconceituosas, arraigadas na nossa sociedade, e que são reproduzidas e repassadas com força, veracidade e importância. Isso pode ser observado não apenas nos relatos relacionados ao comportamento machista masculino, mas também ao comportamento feminino que age de forma machista, legitimando tal conduta, visto que as mulheres ao vivenciarem tal realidade naturalizada, reproduzem tais condutas machistas sem se dar conta de tal perigo, para si e para as outras.

Consideramos que as ações desenvolvidas pelo projeto “Dialética acerca da equidade de gênero e respeito à diversidade” são importantes para a comunidade interna e externa à universidade, pois têm contribuído com a promoção de espaços de discussão e reflexão. Momentos de interação, compreensão da realidade, de diferentes violências, constituindo enquanto um espaço aberto para a mudança de pensamento, e possível construção de relações mais respeitadas e democráticas.

Referências

AZEVEDO, M. L. N. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? *Avaliação*, v. 18, n. 1, p. 129-150, mar. 2013.

BALESTRIN, P. A.; SOARES, R. F. R. Gênero e sexualidade nas práticas educativas. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 16, p. 47-61, jan/jun. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: jul. 2018.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORDIEU, P. A dominação masculina. *Educação e Realidade*. v. 20, n. 2, p. 133-184, jul/dez, 1995.

BRASIL. Lei nº. 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8o do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 8 ago. 2006, Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm> Acesso em: 26 abr. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015. Altera o art. 121 do Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 mar. 2015, Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2015/lei/L13104.htm>. Acesso em: 27 abr. 2017.

CUNHA, B. M. da. *Violência contra a mulher, direito e patriarcado: perspectivas de combate à violência de gênero*. XVI Jornada de Iniciação Científica de Direito da UFPR 2014.

FOLHA DE S. PAULO. *Brasil tem 12 assassinatos de mulheres e 135 estupros por dia, mostra balanço*. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/10/1931609-brasil-registrou-135-estupros-e-12-assassinatos-de-mulheres-por-dia-em-2016.shtml>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIRA, K. F. S.; BARROS, A. M. Violência contra as mulheres e o patriarcado: um estudo sobre o sertão de Pernambuco. *Revista Ágora*, Vitória, n. 22, 2015, p. 275-297. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/agora/article/view/13622>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MINAYO, M. C. S. Laços perigosos entre machismo e violência. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 18-34, jan/mar, 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232005000100005>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

ONU. Letter dated 18 December 2008 from the Permanent Representatives of Argentina, Brazil, Croatia, France, Gabon, Japan, the Netherlands and Norway to the United Nations addressed to the President of the General Assembly. 2008. Disponível em: <http://www.hirschfeld-eddy-stiftung.de/fileadmin/images/dokumente/virtuelle_bibliothek/UN_document_63_635_Eng.pdf>. Acesso em: 26 abr 2017.

REED, E. *Sexo contra sexo ou classe contra classe*. São Paulo: Editora Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2008.

SAFFIOTI, H. I. B. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS. *Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT*. Presidência da República: Brasília, 2009.

WASELFISZ, J. J. *Mapa da Violência 2015: homicídios de mulheres no Brasil*. 1ª ed. Flacso Brasil: Brasília, 2015.

WELZER-LANG, D. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Estudos feministas*, Ano 9, 2º sem., p. 460-482. 2001.

REPORTS OF EXPERIENCES MALE CHAUVINISM

Abstract: One life in a society where there is still strong masculine domination, be it in the home, without labor market and even in educational centers, like the universities. This work aims to identify and analyze male chauvinism experiences between members of the internal and external community of the university, as well as to analyze what indications are pointed out by these to overcome gender inequality. The data was collected via an online form, anonymously, using Google's "Forms" tool and by making collector boxes available at common university sites so people would report anonymous sex situations as targets, authors or bystanders. There were 22 responses in the online form and 42 reports deposited in the collection boxes. Content analysis was performed, with category creation. It was evidenced that the male chauvinism is strongly experienced by the respondents, inside or outside the university. Six people said that male chauvinism does not exist or that they have never witnessed it. The content of the reports was mainly sexual, followed by issues related to work and intellectual abilities. Some mentions were made about physical, economic, freedom, effective, and skill issues. As a way of coping, the respondents indicated the promotion of respect, a struggle for rights, education, awareness, and more information, as well as fostering a culture of inclusion and coexistence with diversity.

Keywords: Male chauvinism. Equity. Gender.

REPRESENTAÇÕES LITERÁRIAS DA MULHER NEGRA: TECENDO UM CONTRAPONTO ENTRE OS ROMANCES *ÚRSULA* E *VITIMAS-ALGOZES*

José Lucas Góes Benevides

RESUMO

O texto compara a representação da mulher escravizada nos romances *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis e *Vitimas-Algozes*, de Joaquim Manuel de Macedo (1869). Objetiva-se analisar como a autora e o autor constroem a imagem da mulher negra e as diferenças entre as caracterizações das personagens Suzana e Lucinda, respectivamente. Considerando o contexto histórico e literário no qual as obras supracitadas se inserem, pretende-se analisar como o ideal de mulher do século XIX é trabalhado nas obras analisadas, investigando como esse ideal é utilizado na construção das personagens negras. Defendemos, como hipótese, que essa diferença de abordagem relaciona-se diretamente com o lugar de fala de Reis e Macedo: a primeira, uma mulher negra, o segundo, um homem branco.

Palavras-chave: Mulher negra, Ideal de mulher do século XIX. Literatura comparada.

O texto objetiva tecer um contraponto entre a representação da mulher negra nos romances *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis (1859) e *Vitimas-Algozes*, de Joaquim Manuel de Macedo (1869), contrapondo a forma como os autores se reportam ao ideal de mulher da sociedade patriarcal-escravocrata do século XIX na construção do *ethos* das personagens Suzana e Lucinda, respectivamente.

Para tanto, faz-se necessário analisar brevemente alguns aspectos biográficos dos autores, pois contrapõem-se obras escritas por homens brancos, que fazem parte da elite do Rio de Janeiro, capital do Império, e a obra de Maria Firmina, uma mulher negra, geograficamente afastada do eixo Rio-São-Paulo, fator preponderante, pois entendemos que a diferença da abordagem dos autores e da autora tenha relação direta com o local de fala de cada um.

Maria Firmina dos Reis nasceu em São Luiz do Maranhão, em 11 de outubro de 1825, veio de família com poucos recursos, bastarda e mulata. Foi professora de Instrução Primária, falecendo com 92 anos.

Joaquim Manuel de Macedo (1820-1882) nasceu em Itaboraí, Rio de Janeiro. Formado em Medicina, nunca exerceu a profissão. Lecionou Geografia e História do

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Brasil no Colégio Pedro II, foi preceptor dos filhos da princesa Isabel. Seguiu também carreira política como deputado provincial (1864/68) e geral (1878/81), Membro do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) (ALMEIDA, 2013).

Bernardo Guimarães (1828-84), natural de Ouro Preto, pertencia a uma família de intelectuais. Bacharelou-se em Direito em São Paulo em 1852, atuando como juiz de 1861 a 1863, em Ouro Preto, e jornalista da corte no Rio de Janeiro, onde também lecionou latim, francês, retórica e poética no Colégio Pedro II (SOUZA, 2012).

Preambularmente, vale ressaltar que a presença da mulher negra na literatura brasileira do século XIX é, na maior parte dos casos, marcada por representações de escritores brancos. Esses autores, inseridos em uma sociedade escravocrata, em geral reproduzem estereótipos socialmente difusos acerca das mulheres submetidas ao cativeiro humano, literariamente juízos de valor sobre as mesmas, necessariamente permeados por discursos negativos correlatos à presumida luxúria ou/e iniquidade das mulheres escravizadas. (PROENÇA FILHO, 2004; SCHWARCZ, 1993). Sobre esse imaginário, Barbato comenta:

Dentro do discurso colonial, podemos encontrar a linguagem da missão civilizadora, na qual o europeu produz – para si mesmo – esses povos nativos como seres reduzidos e incompletos, que sofrem com a incapacidade de se tornar o que os europeus já são, ou de se transformar naquilo que os europeus pretendem que eles sejam. No caso do IHGB, podemos encontrar algo semelhante, pois também são discursos produzidos das cidades, das letras, da civilização, dos brancos, sobre o campo, os ignorantes, a barbárie e “pessoas de cor”. Trata-se de discursos produzidos por homens que creem ser representantes da cultura europeia, e o clima e a raça, e suas diversas consequências negativas atuam como forma de rebaixar esses homens descritos, perante os que os descrevem e os que leem esses relatos. (...) Assim foi-se criando e se disseminando a imagem desse Brasil Tropical, “terra da preguiça e da gula”, um lugar que não dependia do trabalho para bem usufruir da vida (...) uma terra de natureza pródiga, habitada por negros, índios e mulatos, para se tornar o “paraíso do indolente” era só uma questão de tempo, se pensarmos de acordo com as representações acerca do clima tropical desses tempos (...) A indolência era a marca tropical sobre seu físico, e a lascívia era a marca moral que os trópicos deixavam sobre aqueles que viviam sob seu sol escaldante, e respirava seus ares quentes e úmidos. Tudo isso era, segundo uma tradição que remonta aos tempos antigos, e perdurou até o início do século passado, um convite aos prazeres da carne (BARBATO, 2017, p.227-233)

Outrossim, também a representação literária da mulher negra é associada a um furor sexual nato como os casos de Rosa, de *A Escrava Isaura* (1875) e Bertoleza de *O*

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

cortiço (1890), romances nos quais as personagens de Bernardo Guimarães e Aluísio de Azevedo (respectivamente) são marcadas por uma sexualidade voluptuosa e, por consequência, pecaminosa, em contraponto direto ao arquétipo de comportamento feminino do século XIX, especialmente “a crença de que às mulheres cabe um papel necessariamente marcado pela pureza e, conseqüentemente, ideal e descarnalizado” (RIBEIRO, 2008, p.99). Em *Úrsula*, obra que antecede o abolicionismo como tema da literatura do Romantismo brasileiro¹²³, a negra Suzana é caracterizada pelo distanciamento da imagem que se fazia da mulher africana na sociedade escravista:

Foi Susana quem cuidou de Túlio [nascido em cativo] quando o rapaz foi separado de sua mãe biológica, e para o rapaz, ela é a mãe Susana. Além disso, a personagem possui fortes valores, pois é “boa e compassiva” [...] Susana tem uma alma nobre, ela é uma mulher de comportamento adequado, não importando aqui a cor de sua pele. E, sendo uma mulher correta, merece ser respeitada. (MENDES, 2013, p. 130-132)

Por sua vez, a trama de Lucinda, apresentada por Macedo, escritor branco, no romance de tese¹²⁴ *Vitimas-algozes*, também é um exemplo da construção literária do estereótipo da negra libertina e perigosa, apresentado como cerne da caracterização da personagem Lucinda. A personagem protagoniza uma trama que leva à perda da inocência da jovem Cândida¹²⁵ sendo a negra sua principal influência à promiscuidade, sendo a mucama a corruptora da candura de sua sinhazinha, mostrando, dessa forma,

¹²³No Brasil, após a proclamação da independência, em 1822, teve início o projeto de se construir uma identidade para a jovem nação brasileira. O Romantismo, primeira escola literária do país recém-independente, com José de Alencar, concebe a gênese da formação brasileira somente pela matriz indígena e europeia, buscando delinear uma nação que nasce escravista e patriarcal. O nacionalismo romântico anui à ideia da miscigenação entre brancos e índios como forma de branqueamento do indígena e seu contato permanente com os brancos para fins civilizacionais e que construísse uma história nacional harmônica e pacífica, um modelo narrativo também adotado pela literatura. (BOSI,1992). É nesse contexto, no qual a literatura tende a reproduzir a política nacionalista e escravocrata, que insere-se o pioneiro romance *Úrsula*, que subverte a *ideologia do colonialismo* “por fazer com que o negro seja humanizado e sujeito do seu próprio pensar, sendo parte fundamental da trama narrativa através da articulação dos acontecimentos e pela sua própria fala” (NASCIMENTO, 2009, p.7).

¹²⁴ O conceito de “romance de tese” é aqui compreendido como aquele com uma finalidade moralizante e normativa. Nessa modalidade, procurar demonstrar pela exemplificação a validade de uma visão do mundo como uma realidade social. Neles, “a suposta neutralidade do observador, ao descrever a gênese psicológica dos personagens, era pressuposto de primeira importância” (ALÓS, 2009, p.2009)

¹²⁵ Vale ressaltar que o nome da personagem Cândida é simbólico na construção da trama de Lucinda. O substantivo próprio em questão provém da palavra latina *Candidus*. O termo em tradução livre remete a “branco, brilhante, radiante, resplandecente”. Por analogia, é atribuído ao vocábulo também o significado de “pureza”, “ingenuidade”, “inocência”. Por conseguinte, a alcunha da sinhazinha reforça o caráter corruptor da mucama.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

a mulher negra como lasciva e perigosa, uma ameaça do ponto de vista moral.

[Com Lucinda], Macedo se mostra mais brando. Sem a sequência de mortes das duas primeiras histórias, sem, portanto, as agressões físicas que escravos perversos fazem contra seus senhores, em Lucinda Macedo mostra um outro tipo de violência: a violência moral. É a história de como uma mucama, escrava doméstica, que serve à sua senhora em seus afazeres, corrompe a vida dessas senhoras e a família senhorial. (ALVES, 2012, p.82)

A escolha destas obras como fonte motiva-se pela proximidade cronológica entre elas, e por inserirem-se em um contexto onde a questão da escravidão já era discutida, e seu fim ao menos projetado. O romance *Úrsula*, publicado nove anos posteriormente à Lei Eusébio de Queiros, que endossava a lei de 1831, que proibia o tráfico negreiro entre a África e o Brasil, diferente da primeira, instituiu um sistema de fiscalização marítima, visando impedir a entrada de navios negreiros no Império do Brasil. Sobre o contexto de promulgação dessa lei, Costa (1982, p. 18) salienta que ela está inserida em um contexto de colapso do paternalismo escravocrata¹²⁶ abalada pela ideia cristã de pecado de origem¹²⁷ o imaginário eurocêntrico acerca da África¹²⁸ e na afirmada

¹²⁶ Ao tratar o conceito de paternalismo no contexto escravocrata, Chalhoub explica que “trata-se de uma política de domínio na qual a vontade senhorial é inviolável, e na qual os trabalhadores e os subordinados em geral só podem se posicionar como dependentes em relação a essa vontade soberana. Além disso, e permanecendo na ótica senhorial, essa é uma sociedade sem antagonismos sociais significativos, já que os dependentes avaliam sua condição apenas na verticalidade, isto é, somente a partir dos valores ou significados sociais gerais impostos pelos senhores, sendo assim inviável o surgimento das solidariedades horizontais características de uma sociedade de classes. (...) Já os agregados e dependentes em geral viam-se envolvidos na teia complexa do favor, que garantia a subordinação da pessoa por meio de mecanismos de proteção com contraprestação de serviços e obediência. Assim, sendo a escravidão mantida unicamente pela violência direta, nossos escritores oitocentistas preferiam tematizar o Brasil a partir do problema do paternalismo e do controle social dos dependentes livres.” (2003, p. 26-27).

¹²⁷ A defesa da escravidão negra no Império Português na Idade Moderna baseou-se, particularmente, na presumida necessidade de cristianização dos povos africanos, designados pelo discurso colonizador como “bárbaros” e “incivilizados”. Nesse sentido, a escravidão vigorou durante todo o período colonial na então América Portuguesa sob o argumento de que a tutela senhorial retiraria os negros de suas práticas consideradas pecaminosas na África e, por meio da evangelização, o cativo serviria como caminho à redenção espiritual que colocava a instituição como uma forma legítima de tutela (ALENCASTRO, 2000). Conforme apresenta Azzi: “Três interpretações diversas, mas convergentes, eram apresentadas para explicar a origem da escravidão negra. A primeira delas afirma que a escravidão era consequência do pecado de Adão, e da maldição divina imposta ao homem de trabalhar a terra “com o suor” do rosto... A segunda versão considerava os africanos como descendentes de Caim e, portanto, traziam ainda na carne a maldição divina, ao primeiro homicida da humanidade... Na tradição popular, os negros eram considerados como a raça maldita de Caim, sendo a negritude de sua pele o sinal imposto pelo próprio Deus. De acordo com a terceira interpretação, os africanos eram os descendentes de Cam, o filho de Noé, amaldiçoado pelo pai por ter zombado de sua nudez, quando jazia embriagado após provar o fruto da videira”. (1987, p.80)

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

filantropia da escravidão¹²⁹ para com os africanos e seus descendentes:

Enquanto no passado, considerara-se a escravidão um corretivo para os vícios e a ignorância dos negros, via-se agora, na escravidão, a sua causa. Invertiam-se, assim, os termos da equação. Passou-se a criticar a escravidão em nome da moral, da religião e da racionalidade econômica. Descobriu-se que o cristianismo era incompatível com a escravidão; o trabalho escravo, menos produtivo do que o livre; e a escravidão uma instituição corruptora da moral e dos costumes.

Já Macedo publica *Vitimas-algozes* em um contexto onde o movimento abolicionista (1860- 1888) já tinha uma ampla atuação. Desse modo, objetiva-se analisar, em que perspectiva a autora e o autor representam a mulher negra, em contextos em que se ensaiava, a partir dessas leis emancipalistas, uma nova configuração social sem o regime escravocrata.

Suzana e Lucinda: Alguns contrapontos entre as personagens

Além do fato de que, como propriedade de um senhor as mulheres escravizadas estavam submetidas às vontades e desejos dissolutos de seus donos, frequentemente com uso de violência, as mesmas eram consideradas mulheres com furor sexual nato, pela influência africana em seu sangue, já que aquele continente era visto como um antro de barbárie e selvageria pelo Estado Brasileiro e o branqueamento era entendido como um meio civilizacional. .

Com efeito, entendia-se que o calor intenso da África, bem como tornava as mulheres africanas e suas descendentes mulheres “quentes” também (OLIVA, 2008). Em *Úrsula*, Suzana, negra nascida na África, a mulher negra é apresentada de maneira que ao mesmo tempo a distancia da imagem da africana lasciva e promíscua, mas

¹²⁸ Conforme explica Costa: “Durante três séculos (do século XVI ao XVIII) a escravidão foi praticada e aceita sem que as classes dominantes questionassem a legitimidade do cativo. Muitos chegavam a justificar a escravidão, argumentando que graças a ela os negros eram retirados da ignorância em que viviam e convertidos ao cristianismo. A conversão libertava os negros do pecado e lhes abria a porta da salvação eterna. Dessa forma, a escravidão podia até ser considerada um benefício para o negro! Para nós, esses argumentos podem parecer cínicos, mas, naquela época, tinham poder de persuasão. A ordem social era considerada expressão dos desígnios da Providência Divina e, portanto, não era questionada”. (2008, p.13)

¹²⁹ Sobre esses discursos, e o imaginário europeu sobre a África e os africanos, Oliva alerta que “(...), não podemos deixar de constatar que as representações sobre as populações e o meio ambiente africanos sofreriam a tendência de relacionar aquele mundo às imagens da barbárie, dos sacrifícios humanos, do canibalismo e da natureza fantástica, em um movimento imaginário de contraposição à auto-imagem europeia, ou seja, justamente em um exercício de autoconhecimento”. (OLIVA, 2008, p.20)

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

ressalta sua condição de escravizada:

Suzana, chama-se ela; trajava uma saia de grosseiro tecido de algodão preto, cuja orla chegava-lhe ao meio das pernas magras, e descarnadas como todo seu corpo: na cabeça tinha cingido um lenço encarnado e amarelo, que mal lhe ocultava as alvíssimas cãs. (REIS, 2004, p. 112)

Como se pode notar, além de vestes grosseiras (como era comum aos escravizados e escravizadas), a descrição de Suzana não remete a uma mulher com algum furor sexual ou sensual, ao passo que sua descrição física de alguém de “pernas magras, e descarnadas como todo seu corpo” elimina qualquer possibilidade do leitor enxergar nela alguma sensualidade ou algum atributo físico sedutor, mas exatamente o contrário. Com Suzana, Maria Firmina constrói uma personagem negra com comportamento e atitudes consonantes à moral do modelo de família patriarcal¹³⁰ do século XIX, a começar pela ausência de furor sexual, pois o sexo para as mulheres seria apenas um meio para se alcançar a maternidade, sendo, portanto, conjugal e com fins reprodutivos:

Ao estudar as mulheres, os médicos criaram um paradoxo que marcou a produção do conhecimento sobre a sexualidade feminina até o século XX. Embora definissem a mulher pela sexualidade, muitos médicos defendiam a tese de que a normalidade era a ausência do desejo e a incapacidade de alcançar o prazer sexual. A mulher normal seria, portanto, anestesiada para o exercício de sua sexualidade, estando canalizada para a reprodução. (MARTINS, 2004, p.112-113).

Nesse sentido, Suzana é uma “mulher normal” conforme o discurso médico da época, afastada do arquétipo senhorial dos (as) africanos (as) como bárbaros (as) e incivilizados (as), a idosa é representada como alguém que merece respeito, sobretudo por suas “alvíssimas cãs” (cabelos brancos), que denotam sua idade avançada, que é reiterada constantemente ao longo do romance. Também são narradas suas felizes lembranças da África, como pode se notar na passagem abaixo, na qual a África é representada como um lugar civilizado, em que ela tinha uma família, como afirma a

¹³⁰ O modelo de família patriarcal é herança da colonização jesuítica adotado na então América portuguesa no século XVI, que pretendia uma unidade fundada no tripé uma fé, uma lei, um rei, uma releitura política da uma trindade (Pai, Filho e Espírito Santo) (FREYRE, 2004). Para Samara, 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” (2002, p. 27-28).

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

velha africana a Túlio, em prantos:

Sim, para que estas lágrimas?!... Dizes bem! Elas são inúteis, meu Deus; mas é um tributo de saudade, que não posso deixar de render a tudo quanto me foi caro! Liberdade! Liberdade... Ah! Eu a gozei na minha mocidade! – continuou Susana com amargura – Túlio, meu filho, ninguém a gozou mais ampla, não houve mulher alguma mais ditosa do que eu. Tranquila no seio da felicidade, via despontar o sol rutilante e ardente do meu país, e louca de prazer nessa hora matinal, em que tudo aí respira amor, eu corria às descarnadas e arenosas praias, e aí com minhas jovens companheiras, no coração, divagávamos em busca das mil conchinhas, que bordam as brancas areias daquelas vastas praias. Ah! Meu filho! Mais tarde deram-me em matrimônio a um homem que amei como a luz dos meus olhos, e como penhor dessa união veio uma filha querida, em quem me revia, em quem tinha depositado todo o amor da minha alma: – uma filha, que era a minha vida, as minhas ambições, a minha suprema ventura, veio selar nossa tão santa união. E esse país de minhas afeições, e esse esposo querido, essa filha tão extremamente amada, ah Túlio! Tudo me obrigaram os bárbaros a deixar! Oh! Tudo, tudo até a própria liberdade! (REIS, 2004, p. 115)

Como se pode notar na passagem acima, a autora representa a família africana de acordo com o modelo familiar judaico-cristão¹³¹, portanto em consonância ao que se esperava de uma “boa mulher” na sociedade patriarcal brasileira. Dessa forma, por meio de Suzana, Maria Firmina dos Reis questiona o paternalismo intrínseco à ideologia escravista. Costa (1998) destaca ainda o papel do paternalismo no funcionamento da escravidão, uma vez que era comum entre os escravocratas o argumento que no Brasil o cativo humano não era violento, que aqui os senhores eram benevolentes e que as relações entre senhores e escravos caracterizavam-se pela filantropia que permitia aos africanos serem felizes, mesmo submetidos ao regime escravista. Rompendo com esse discurso tutelar que dava estofamento ideológico à instituição da escravidão no Império do Brasil, Suzana, mesmo sendo africana e escravizada, segue as normas de conduta consideradas como corretas à moral da época e passa ao largo de estar feliz, contrariando o discurso da presumida filantropia atribuída à escravização de africanos.

Já em *Vítimas-algozes*, um romance de tese, categoria no qual, por definição, as ideias expressas no texto são mais importantes do que o próprio enredo, para

¹³¹ A família é uma instituição social historicamente constituída aos moldes heteronormativos. Desse modo, o modelo tradicional de família remete às doze tribos de Israel, fundadas na instituição familiar e no pátrio poder. Esse ideal foi transliterado pela tradição cristã, que tem no arquétipo da Sagrada família (a de Cristo) um modelo milenar (SOUZA, 2011)

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

confirmar os perigos da escravidão à sociedade imperial brasileira, e em especial às famílias dos senhores Macedo, fundamenta sua hipótese no suposto caráter traiçoeiro e vingativo do escravo. Dentre outros, no último capítulo, Macedo apresenta “Lucinda, a mucama”, assim apresentada pelo autor:

A escrava entregue aos desprezos da escravidão, crescendo no meio da prática dos vícios mais escandalosos e repugnantes, desde a infância, desde a primeira infância testemunhando torpezas de luxúria, e ouvindo eloquência lodosa da palavra sem freio, fica pervertida muito antes de ter consciência de sua perversão e não pode mais viver sem violenta imposição fora da atmosfera empestada de semelhantes costumes, e das suas ideias sensuais; [...] Aos treze anos de idade a mucama de Cândida só respirava lascívia em desejos, ações e palavras de fogo infernal: sua natureza era sob esse ponto de vista impetuosa, ardente e infrene (MACEDO, 2010. p.61).

Nacitação acima, o autor explicita que Lucinda não é alguém confiável para exercer o papel de mucama, pois, submetida à escravidão, ela foi privada de educação e, portanto, é desprovida de qualquer senso moral. A negra protagoniza uma trama que leva à perda da inocência da jovem Cândida, sendo a mucama a corruptora da pureza de Cândida, que deixa de espelhar-se no exemplo mariano e passa a espelhar Eva, a responsável pelo pecado original, portanto, expressando uma antinomia em relação ao ideal de mulher do século XIX.

REFERÊNCIAS

- ALENCASTRO, Luiz Felipe. **O Trato dos Viventes: Formação do Brasil no Atlântico Sul**, Companhia das Letras, 2000.
- ALÓS, Anselmo Peres. Corpo e gênero no romance oitocentista brasileiro: uma leitura de Bom- Crioulo, de Adolfo Caminha. **Terra Roxa e Outras Terras: Revista de Estudos Literários**, v. 18, p. 16-25, 2009.
- ALVES, Marcos Francisco. **Os romancistas da Abolição: representação do escravo e discurso abolicionista nas obras de Bernardo Guimarães e Joaquim Manuel de Macedo** 164 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.
- AZZI, Riolando. **A cristandade colonial, um projeto autoritário**. Edições Paulinas, 1987. BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. CHALHOUB, Sidney. **Machado de Assis, historiador**. Companhia das Letras, 2003. COSTA, Emília Viotti da. **A abolição**. São Paulo: Editora da UNESP, 2008.

I ENCONTRO DE GÊNERO, DIVERSIDADE E CULTURA

MEMÓRIAS E NARRATIVAS

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2004.

MARTINS, Ana Paula Vosne. **Visões do feminino**: a medicina da mulher nos séculos XIX e XX. SciELO-Editora FIOCRUZ, 2004.

MENDES, Melissa Rosa Teixeira. **Uma análise das representações sobre as mulheres no Maranhão da primeira metade do século XIX a partir do romance Úrsula, de Maria Firmina dos Reis**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Mestrado em História Social, 2013.

NASCIMENTO, Juliano Carrupt do. **O romance Úrsula de Maria Firmina dos Reis: estética e ideologia no Romantismo brasileiro**. 2009. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira). Faculdade de Letras da UFRJ, 2009.

PROENÇA FILHO, Domício. A trajetória do negro na literatura brasileira. **Estudos avançados**, v. 18, n. 50, p. 161-193, 2004.

RIBEIRO, Luís Filipe. **Mulheres de papel**: um estudo do imaginário em José de Alencar e Machado de Assis. Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense (EdUFF), 1996.

SAMARA, Eni de Mesquita. O que mudou na família brasileira?: da colônia à atualidade. **Psicologia Usp**, v. 13, n. 2, p. 27-48, 2002.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, p. 99-133, 1993.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Da Aethiopia à África: as ideias de África, do medievo europeu à Idade Moderna. **Revista de história e estudos culturais**, Cruz das Almas, v. 5, n. 4, out. /dez. 2008.

ZIN, Rafael Balseiro. **Maria Firmina dos Reis**: a trajetória intelectual de uma escritora afrodescendente no Brasil Oitocentista. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

FONTES

MACEDO, Joaquim Manoel. **As vítimas-algozes—quadros da escravidão** (1869). São Paulo: Editora Scipione/Fundação Casa de Rui Barbosa, 1991

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula; A Escrava**. Florianópolis: Ed. Mulheres; Belo Horizonte: PUC Minas, 2004

**LITERARY REPRESENTATIONS OF THE BLACK WOMAN: WEAVING A
CONTRAPPOINTMENT BETWEEN THE ROMANCES ÚRSULA AND
VITIMAS-ALGOZES**

José Lucas Góes Benevides

The text compares the representation of the enslaved woman in the novels *Úrsula*, by Maria Firmina dos Reis and *Vitimas-Algozes*, by Joaquim Manuel de Macedo (1869). It aims to analyze how the author and the author construct the image of the black woman and the differences between the characterizations of the characters Suzana and Lucinda, respectively. Considering the historical and literary context in which the aforementioned works are inserted, it is intended to analyze how the nineteenth-century ideal of women is worked on in the works analyzed, investigating how this ideal is used in the construction of the black characters. We hypothesize that this difference of approach is directly related to the place of speech of Reis and Macedo: the first, a black woman, the second, a white man.

Keywords: Black woman, 19th century woman ideal. Comparative literature.