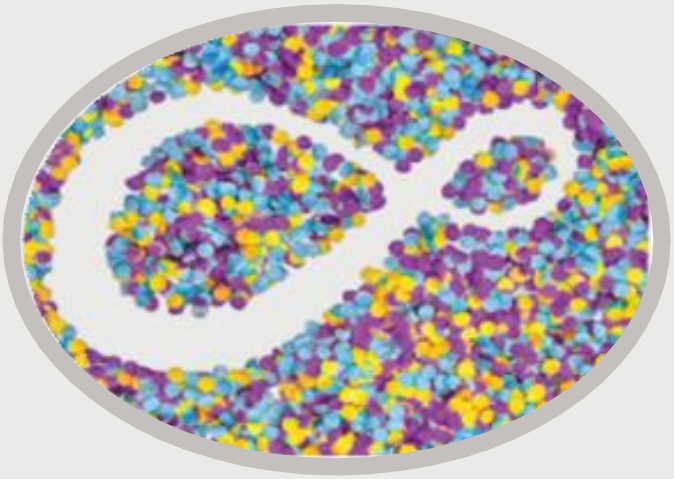


# III SEMINÁRIO NACIONAL AFIRMAÇÃO DAS DIVERSIDADES:
# ANAIS DOS RESUMOS EXPANDIDOS DO EVENTO

ISSN 2359-6422

## RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, GÊNERO, JUVENTUDES, INCLUSÃO DE PNE'S

# APRESENTAÇÃO

O III Seminário Afirmação das Diversidades tem sido um fórum privilegiado para o debate e aprofundamento das temáticas que pontuam as diversidades e as diferenças na sociedade brasileira, tais como relações étnico-raciais, gênero, juventudes e inclusão de PNE'S. A ausência de políticas concretas e realizáveis para as juventudes, a segregação e exclusão das pessoas com necessidades educacionais específicas, assim como as desigualdades raciais e de gênero constituem variáveis importantes para a identificação, análise e denúncia das diferentes facetas das desigualdades estruturantes da sociedade brasileira.

Na edição de 2018 o evento reuniu professores/as/, pesquisadores/as, técnicos/as-administrativos/as estudiosos/as, discentes, organizações da sociedade civil e movimentos sociais nacionais e internacionais para construção de um diálogo propositivo e orientado pela tríade pesquisa, ensino e extensão, assim como pela interseccionalidade de classe, raça, gênero e diversidade sexual.

No Seminário Afirmação das Diversidades de 2018, reafirmamos o compromisso de dar voz e vez aos discentes do ensino médio e às juventudes em suas mais diversas expressões. Estamos introduzindo uma seção de pôsteres que acolhe também os trabalhos e perspectivas de alunos do ensino médio do CEFET, das Redes estaduais e municipais, das Redes particulares e instituições de ensino superior. É também uma oportunidade para que estudantes de PIBIC Junior e outras modalidades se envolvam com os debates sobre relações étnico-raciais, inclusão, juventudes e diversidades.

Parte-se do princípio de que a diversidade é muito mais do que o conjunto das diferenças. Trata-se de uma construção social e cultural que é sempre perpassada por relações de poder. Portanto, afirmar as diversidades é assumir um compromisso histórico com as políticas de ação afirmativa, com o respeito às diferenças e à alteridade à medida que as sociedades do século XXI se tornam cada vez mais multifacetadas e complexas.

Neste sentido, acredita-se ser imperativo que as instituições de ensino engajem, de forma cada vez mais crescente, com o desenvolvimento de ações, programas e políticas institucionais que promovam a equidade de raça e gênero e a inclusão social e educacional em uma perspectiva dos direitos humanos e contra todas as formas de discriminação e racismo institucional.

**EXPEDIENTE**

**Diretor Geral**

Prof. Flávio Antônio dos Santos

**Vice Diretora**

Prof.ª Maria Celeste Monteiro de Souza Costa

**Chefe de Gabinete**

Prof. Henrique Elias Borges

**Diretor de Pesquisa e Pós-Graduação(DPPG)**

Prof. Conrado de Souza Rodrigues

**Diretor de Extensão e Desenvolvimento Comunitário (DEDC)**

Prof.ª Giani David Silva

**Coordenadoria de Relações Étnico-Raciais, Inclusão e Diversidades (CGRID)**

Prof.ª Silvani dos Santos Valentim

**COMISSÃO ORGANIZADORA**

**Docentes**

Profa. Dra. Adriana Venuto

Profa. Dra Karla Torres

Profa. Dra. Margareth Franklin

Profa. Dra. Ludmila de Vasconcelos Machado Guimarães (DSCA/CEFET-MG)

Profa. Dra. Silvani Valentim (Coordenação Geral)

**Discentes da Graduação**

Micaella Kiane de Oliveira Mendes

Karine Libanha

Nilva de Oliveira Boscatti

Alunos (as) do DCE

Discentes da Pós

Graduação

Ana Carolina Teixeira

Daniel Leão de Souza

Fernanda Aparecida de Souza

Jane Moreira de Carvalho

Graciela Boschetti

Suelem Cabral

Micheli Meneghin

Valdete dos Reis

COMITÊ CIENTÍFICO

Prof. Dr. Alexandre, do Nascimento (FAETEC/RJ)

Profa. Dra. Adriana Venuto (CEFET-MG)

Profa. Dra. Anna M. Canavarro Benite (UFG)

Prof. Dr.

Prof. Dr. Aurino Góis (PUC-MG)

Prof. Dr. Cláudio Resende (PUC-Minas /SMED-BH)

Profa. Dra. Izaura Maria de Andrade da Silva (UFMG)

Prof. Dr. Franklin Nascimento (IFB)

Prof. Dr. José Eustáquio de Brito (UEMG)

Profa. Dra. Karla Torres (CEFET-MG)

Profa Dra Kassandra da Silva Muniz (UFOP)

Profa. Dra. Kristine Lewis Grant (Drexel –EUA)

Profa. Dra. Juliana Batista dos Reis

Profa Dra. Laura Kaplan (SUNY-EUA)

Prof. Dr. Marcus Vinicius da Fonseca (UFOP)

Profa. Dra. Margareth Franklin (CEFET-MG)

Profa. MA. Marina Neves (UFJF/CEFET-MG)

Profa. Dra. Matilde Ribeiro/Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Prof. Dra. Nilma Lino Gomes (UFMG)

Profa. Dra. Patrícia Santana (Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte)

Profa MA. Quanita Roberson(Cincinatti, USA)

Profa. Dra. Raquel Quirino (CEFET-MG)

Profa. Dra. Renísia Cristina Garcia Filice (UNB)

Prof. Dr. Rodrigo Ednilson, de Jesus (UFMG)

Profa. MSc. Rosângela Aparecida da Silva (CEFET-MG)

Profa. Dra. Shirley Aparecida de Miranda (UFMG)

Profa. Dra. Silvani dos Santos Valentim (CEFET-MG)

Profa. Dra Tânia Mara Pedroso Müller (UFF) Profa

Dra Wilma de Nazaré Baia Coelho (UFPA)

Prof. Dra. Alessandra Sampaio Chacham (PUC MINAS)

Prof. Dr. Tuender Durães de Lima (CEFET e UEMG)

Prof. Dr. Josiley Franciscode Souza (UFMG)

Prof. Dr. Erisvaldo Pereira, dos Santos (UFOP)

Prof. Dra. Rosália Diogo

Profa. Dr. Juliana Batista dos Reis (UFMG)

Sarug Dagir Ribeiro

**PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO**

Stephanny Santos





# GRUPO DE TRABALHO 01

# SEGURANÇA PÚBLICA, RACISMO E DIREITOS HUMANOS

**SUMÁRIO**


GRUPO DE TRABALHO 01 6

SEGURANÇA PÚBLICA, RACISMO E DIREITOS HUMANOS 6

SUMÁRIO 17

EVIDÊNCIAS E SILÊNCIAMENTOS NOS DISCURSOS DE LÁGRIMAS CONTRA A POLÍTICA DE TOLERÂNCIA ZERO ANTI-IMIGRAÇÃO 17

EVIDENCE AND SILENCE IN TEACHING DISCOURSE AGAINST THE ZERO ANTI-IMMIGRATION POLICY 17

DA COLONIZAÇÃO GENOCIDA À VIOLÊNCIA URBANA: VÁRIAS FACETAS DA EXCLUSÃO SOCIORRACIAL DA JUVENTUDE NEGRA 21

DE LA COLONIZACIÓN GENOCIDA A LA VIOLENCIA URBANA: VARIAS FACETAS DE LA EXCLUSIÓN SOCIO-RACIAL DE LA JUVENTUD NEGRA 21

GENOCÍDIO DA JUVENTUDE NEGRA: QUEM VAI SEGURAR ESSE *B.O.?* 26

GRUPO DE TRABALHO 02 31

PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE GÊNERO, SEXUALIDADE E DIVERSIDADE PARA A INCLUSÃO SOCIAL E CIDADANIA LGBTQI 31

A PRESENÇA DE PESSOAS TRANS NA UFMG: PERSPECTIVAS INTERPESSOAIS E INSTITUCIONAIS 32

TRANSGENDER PRESENCE AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF MINAS GERAIS: INSTITUTIONAL AND INTERSUBJECTIVE CHALLENGES 32

GÊNERO NO CURRÍCULO DA FESTA JUNINA: CORPOS BAILANDO NOS POSSÍVEIS DO MUSICAR 39

GENDER IN CURRICULUM ON FESTA JUNINA: DANCING BODIES IN POSSIBLE MUSIC 39

“SOMOS FEITAS DE HISTÓRIAS”: (AUTO) ETNOGRAFIA MULTILOCAL E PRODUÇÃO DE NARRATIVAS COM TRAVESTIS USUÁRIAS DE UM SERVIÇO PÚBLICO DE SAÚDE REFERÊNCIA PARA DOENÇAS INFECTOCONTAGIOSAS 44

"WE ARE MADE OF HISTORIES": (SELF) MULTILOCAL ETHNOGRAPHY AND PRODUCTION OF NARRATIVES WITH TRAVESTIS USERS OF A PUBLIC HEALTH SERVICE REFERENCE FOR INFECTIOUS DISEASES 44

SEXO COMO NATURAL *VERSUS* SEXO COMO COSTRUÇÃO A PARTIR DE DITOS DE PROFESSORES/AS DE CIÊNCIAS 50

SEXO COMO NATURAL *VERSUS* SEXO COMO COSTRUCCIÓN A PARTIR DE DICTOS DE PROFESORES / AS DE CIENCIAS 50

A COR DO APAGAMENTO NÃO É FICÇÃO: HIV/AIDS E O GENOCÍDIO DA POPULAÇÃO NEGRA 54

POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE PESSOAS TRANSEXUAIS E TRAVESTIS NO CEFET-MG: ANÁLISE DE GÊNERO NA VISÃO QUEER 56

POLICIES OF INCLUSION OF TRANSEXUAL PERSONS AND TRAVESTIS IN CEFET-MG: GENDER ANALYSIS IN QUEER VISION 56
APONTAMENTOS SOBRE A *TEORIA QUEER* 61
NOTES ON THE *QUEER TEORY* 61
EDUCAÇÃO E EQUIDADE: ASSIMETRIAS ENTRE MENINAS E MENINOS NA ESCOLA 69
O SOFISMA “IDEOLOGIA DE GÊNERO” E O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE: IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. 72
THE SOPHISM "IDEOLOGY OF GENDER" AND THE MUNICIPAL LEVEL OF EDUCATION OF BELO HORIZONTE: IMPLICATIONS IN THE EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS 72
PUBLIC POLICIES FOR TRANGENDER INCLUSION IN HIGHER EDUCATION 77
NOTAS SOBRE TABU E OPRESSÕES SOFRIDAS PELA POPULAÇÃO LGBTQI NA CIDADE DE MAPUTO EM MOÇAMBIQUE 81
OS SENTIDOS DO TRABALHO PARA UMA MULHER TRANSEXUAL: A HISTÓRIA DE ARIEL 84
THE MEANINGS OF WORK TO A TRANSSEXUAL WOMAN: ARIEL’S HISTORY 84
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA PESSOAS LGBTI+ ENCARCERADAS EM CELA ESPECÍFICA: ALGUMAS REFLEXÕES 88
PUBLIC EDUCATIONAL POLICIES FOR LGBTI+ PEOPLE IMPRISONED IN SPECIFIC CELLS: SOME REFLECTIONS 88

GRUPO DE TRABALHO 03 92

RELAÇÕES DE GÊNERO E DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO NA CIÊNCIA, TECNOLOGIA (C&T) E NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. 92
A MULHER NO MUNDO DO TRABALHO: UMA TRAJETÓRIA DE (DES) IGUALDADE 93
MULHERES NA EDUCAÇÃO: OPÇÃO OU VOCAÇÃO? 98
DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO E MECANISMOS DE SEGREGAÇÃO DA MULHER NA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO 102
SEXUAL LABOR DIVISION AND WOMEN SEGREGATION MECHANISMS IN INFORMATION TECHNOLOGY 102
MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO: MULHERES EM PROFISSÕES TIPICAMENTE MASCULINASCHANGES IN THE WORLD OF WORK: WOMEN IN TYPICAL MALE PROFESSIONS 107
VIOLÊNCIA SIMBÓLICA DE GÊNERO NOS CURSOS DE ENGENHARIA DO CEFET-MG 111
GENDER SYMBOLIC VIOLENCE AT CEFET-MG’S ENGINEERING COURSES 111
SEXISMO E PRECONCEITOS DE GÊNERO NO TRABALHO DOCENTE: O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM DESTAQUE 114
SEXISM AND GENDER PREJUDICE IN THE TEACHING ENVIRONMENT: THE MALE TEACHER OF ELEMENTARY EDUCATION IN THE SPOTLIGHT 114
MULHERES NO MUNDO DO TRABALHO: QUANDO O TOPO DA CARREIRA É CONQUISTADO 119
WOMEN IN THE WORLD OF WORK: WHERE THE TOP OF THE CAREER IS CONQUERED 119
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E MENINAS EM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO 123

PROFESSIONAL EDUCATION AND GIRLS IN SOCIOEDUCATIVE MEASURE OF LIBERTY DEPRIVATION 123
A (DES) VALORIZAÇÃO DO TRABALHO FEMININO: ESTUDO DE CASO INDÚSTRIA TÊXTIL DE MINAS GERAIS 127
A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO E A SÍNDROME DE BURNOUT 132
LA FEMINIZACIÓN DEL MAGISTERIO Y EL SÍNDROME DE BURNOUT 132
PROFESSORES HOMENS NOS ANOS INICIAIS: UM ATO DE RESISTÊNCIA? 137
A CONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA, PELAS OPERÁRIAS, NA ATIVIDADE DE TRABALHO EM UM CANTEIRO DE OBRAS DA CONSTRUÇÃO CIVIL PESADA DE MINAS GERAIS. 141

GRUPO DE TRABALHO 04 145

MOVIMENTO DE MULHERES, FEMINISMOS E INTERSECCÇÕES: RAÇA, ETNIA E CLASSE. 145

MULHERES NEGRAS: PRODUÇÃO DA SUBJETIVIDADE E O ENFRENTAMENTO DA POBREZA 146
BLACK WOMEN: PRODUCTION OF SUBJECTIVITY AND POVERTY 146
NOVA PATERNIDADE 150
Um caminho alternativo na construção da igualdade de gênero 150
NEW FATHERHOOD 150
An alternative way in building gender equality 150
A TRAJETÓRIA DA MULHER NEGRA JORNALISTA: DAS CONSEQUÊNCIAS DA ESCRAVIDÃO, A BUSCA POR UMA VIDA MELHOR ATÉ A CONQUISTA DO PROTAGONISMO [1] 154
REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA PROSTITUIÇÃO 169
SOCIAL REPRESENTATION OF PROSTITUTION 169
O PROTAGONISMO DAS LIDERANÇAS FEMINISTAS DA ZONA RURAL DO VALE DO JEQUITINHONHA: OS PROCESSOS DE LUTA E RESISTÊNCIA DAS “PROMOTORAS DO CAMPO” 173
A CULTURA DE CONTROLE DOS CORPOS FEMININOS 177
THE CULTURE OF FEMININE BODY CONTROL 177
FEMINISMO E JUVENTUDE PERIFÉRICA: Considerações para o debate 181
FEMINISM AND PERIPHERAL YOUTH: Considerations for discussion 181
ATRAVESSAMENTOS E DESLOCAMENTOS DE CLASSE, RAÇA E GÊNERO NOS MOVIMENTOS SOCIAIS DE JUVENTUDE: DO CONTEXTO DAS OCUPAÇÕES ESTUDANTIS DE 2016 À TRAJETÓRIAS ATUAIS 186
FEMINISMO E JUVENTUDE PERIFÉRICA: Considerações para o debate 190
FEMINISM AND PERIPHERAL YOUTH: Considerations for discussion 190

GRUPO DE TRABALHO 05 195

'

AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO 196
QUEBRANDO IDEOLOGIAS SEGREGACIONISTAS: A INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NAS EMPRESAS 206

GRUPO DE TRABALHO 06 211

VIOLÊNCIA OBSTÉTRICA –A DOR QUE CALA. 211
EDUCAÇÃO PERINATAL – O DIÁLOGO ENTRE A SOCIOLOGIA E A SAÚDE 212
PERINATAL EDUCATION - THE DIALOGUE BETWEEN SOCIOLOGY AND HEALTH 212

GRUPO DE TRABALHO 07 215

GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NAS ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS E ESTADUAIS: PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO 215

I SEMANA "A REVOLUÇÃO DO GÊNERO" E PROJETO "LUGAR DE MULHER É ONDE ELA QUISER": ATOS POLÍTICO-EDUCACIONAIS DE RESISTÊNCIA 216

GRUPO DE TRABALHO 08 220

ACESSIBILIDADE FÍSICA: A FUNÇÃO DA ARQUITETURA E DA ENGENHARIA NA INCLUSÃO DAS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS. 220
Os Sentidos do Trabalho Para uma Mulher Transexual: a História de Ariel 221

GRUPO DE TRABALHO.09 225

CURRÍCULO ESCOLAR, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS QUESTÕES DE GÊNERO E RELAÇÕES ÉTNICO–RACIAIS NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO. 225
FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA MODALIDADE DE GRUPOS DE TRABALHO: REPERCUSSÕES NA PRÁTICA DOCENTE 226
CONTINUED TRAINING FOR ETHNIC-RACIAL DIVERSITY IN THE MODALITY OF WORKING GROUPS: REPERCUSSIONS IN TEACHING PRACTICE 226

O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA INFÂNCIA: AÇÕES DE CUIDAR E EDUCAR 230
"O REGISTRO DAS AUSENTES": UMA EXPERIÊNCIA DE INSERÇÃO DO CONCEITO DE GÊNERO NO CURRÍCULO ESCOLAR 235
"EL REGISTRO DE LAS AUSENTES": UNA EXPERIENCIA DE INSERCIÓN DEL CONCEPTO DE GÉNERO EN EL CURRÍCULO ESCOLAR 235
CURRÍCULO E GÊNERO: PRIMEIRAS ESCOLAS PARA MULHERES NO BRASIL OITOCENTISTA 243
CURRICULUM AND GENDER: FIRST SCHOOLS FOR WOMEN IN BRASIL OF NINETEENTH CENTURY 243
SERVIÇO SOCIAL E QUESTÃO RACIAL: UM ESTUDO DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL EM BELO HORIZONTE NA PERSPECTIVA ÉTNICO-RACIAL 247
SOCIAL WORK AND RACE ISSUE: A STUDY OF THE CURRICULUM OF THE SOCIAL WORK COURSE IN BELO HORIZONTE IN THE ETHNIC-RACIAL PERSPECTIVE 247
FORMANDO PROFESSORES: GRUPO DE DISCUSSÃO ÉTNICO – RACIAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO BARREIRO 251
DISCUTINDO AS RELAÇÕES RACIAIS – INTERVENÇÃO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE 252
DISCUSSING RACIAL RELATIONS - INTERVENTION IN A MUNICIPAL SCHOOL OF BELO HORIZONTE 252
SABERES DOCENTESE O PROCESSO FORMATIVO PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICO-RACIAIS 258
TEACHING KNOWLEDGE AND THE TRAINING PROCESS FOR THE EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS 258
APLICAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NUMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PRIVADA. 263
APPLICATION OF NATIONAL CURRICULAR GUIDELINES FOR EDUCATION OF ETHNIC RACIAL RELATIONS AND FOR THE TEACHING OF AFRO-BRAZILIAN AND AFRICAN HISTORY AND CULTURE IN A PRIVATE HIGHER EDUCATION INSTITUTION. 263
A INFLUÊNCIA DA LITURGIA AFRO-BRASILEIRA NA UTILIZAÇÃO DE PLANTAS MÍSTICAS EM OURO PRETO/MG 267
THE INFLUENCE OF THE AFRO BRAZILIAN LITURGY ON THE USE OF MYSTICAL PLANTS IN OURO PRETO/MG 267
POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: OS ENGODOS POR TRÁS DA BNCC E DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO. 272
EDUCATIONAL POLICIES IN BRAZIL: THE TRAPS BEHIND THE BNCC AND THE REFORM OF MIDDLE SCHOOL. 272
*LATO SENSU* EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS 277

GRUPO DE TRABALHO 10 283

CRÍTICA FEMINISTA NEGRA. 283
LUGAR DE MULHER NEGRA É ONDE ELA QUISER: 284
CONSIDERAÇÕES SOBRE MARIA EREMITA DE SOUZA 284
PLACE OF BLACK WOMAN IS WHERE SHE WANTS: CONSIDERATIONS ON MARIA EREMITA DE SOUZA 284
ALÉM DO UNIVERSALISMO FEMINISTA: 288
A FENOMENOLOGIA DA EXISTÊNCIA DA MULHER AFRODESCENDENTE NO BRASIL 288
ATRAVESSAMENTOS E DESLOCAMENTOS DE CLASSE, RAÇA E GÊNERO NOS MOVIMENTOS SOCIAIS DE JUVENTUDE: DO CONTEXTO DAS OCUPAÇÕES ESTUDANTIS DE 2016 À TRAJETÓRIAS ATUAIS 291

GRUPO DE TRABALHO 12 295

PROCESSOS ESCOLARES, RELAÇÕES 295

ÉTNICO-RACIAIS E EXPERIÊNCIAS JUVENIS. 295
A INVISIBILIDADE DA ANEMIA FALCIFORME 296
TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE ESTUDANTES PRETOS DO CURSO DE MEDICINA DA UFMG: 2014 - 2018 297
TRAJETORIAS ESCOLARES DE ESTUDIANTES PRETOS DEL CURSO DE MEDICINA DE LA UFMG: 2014 - 2018 297
EDUCAR-SE PELAS ESCREVIVÊNCIAS DAS JUVENTUDES NEGRAS E LGBTTQ+ DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO MINEIRA 305
SELF-EDUCATING THROUGH THE BLACK AND LGBTTQ+ YOUTHS OF THE STATE EDUCATION NETWORK OF MINAS GERAIS 305
JOVENS DE 15 A 17 ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL 307
JUÍZES (AS) NEGROS (AS) e PROCESSOS EDUCATIVOS: AS POSSÍVEIS CONEXÕES COM SUAS SENTENÇAS, ABORDANDO QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS. 312
JOVENS NEGRAS: RELAÇÕES RACIAIS E DE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR[1] 317
BLACK YOUNG: RACIAL AND GENDER RELATIONS IN THE SCHOOL CONTEXT 317
COR E ORIGEM SOCIAL: RELAÇÕES ENTRE PARES E PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO DE JOVENS QUILOMBOLAS 320
A INVISIBILIDADE DA ANEMIA FALCIFORME **Erro! Indicador não definido.**

GRUPO DE TRABALHO 13 324

LITERATURA E DIVERSIDADES. 324
AUTORRETRATO EM GIORGIO AGAMBEN E DAVI KOPENAWA 325
COMUNICAÇÃO ORAL – GT 13 LITERATURA E DIVERSIDADES 328
A prática da leitura de livros literários afro brasileiros na Educação Básica 328
The practice of reading Afro-Brazilian literary books in Basic Education 328
FIGURAÇÕES DO ANÃO EM CONTOS BRASILEIROS: POR UMA LITERATURA MENOR? 331

GRUPO DE TRABALHO 14 335

O ENSINO DA LITERATURA DE AUTORIA FEMININA: DESAFIOS 335

O NEGRO ESCRITO, NEGRISMO E NEGRITUDE 336

ENTRE LEMBRANÇA E ESQUECIMENTO: O LUGAR DE JÚLIA LOPES DE ALMEIDA 340

BETWEEN REMEMBRANCE AND FORGOTTEN: THE PLACE OF JÚLIA LOPES DE ALMEIDA 340

NARRATIVA DE AUTORIA FEMININA E A PRÁTICA DOCENTE 345

NARRATIVA DE AUTORES DE SEXO FEMENINO Y 345

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA 345

LITERATURA DE AUTORIA FEMNINA NEGRA NO ENSINO MÉDIO: PROPOSTAS DE LETRAMENTO LETRÁRIO 348

O PESSOAL E O POLÍTICO NA SALA DE AULA: LITERATURA E CRITICA FEMINISTA 351

THE PERSONAL AND THE POLITICAL IN THE CLASSROOM: LITARATURE AND FEMINIST CRITICAL 351

GRUPO DE TRABALHO 15 355

DIFERENÇA E DESIGUALDADE NA LITERATURA E NA EDIÇÃO. 355

RELAÇÕES ENTRE AS SEGMENTAÇÕES DE PADRÕES SOCIAIS E A DIVISÃO EM NICHOS DAS REVISTAS FEMINAS NO JAPÃO 356

NO REINO DAS ANDORINHAS – VOZES E MEMÓRIAS DO PASSADO NO PRESENTE DA LITERATURA E HISTÓRIA MOÇAMBICANAS 360

O SUJEITO NEGRO E O CAMPO EDITORIAL 364

O FEMINISMO DE CARMEN DA SILVA, NAS PÁGINAS DA IMPRENSA CONSERVADORA: A REVISTA CLÁUDIA E A FAMÍLIA TRADICIONAL BRASILEIRA. 368

REFLEXÕES ACERCA DE UMA HISTÓRIA EDITORIAL DA POESIA AFRO-BRASILEIRA 374

REFLECTIONS ABOUT AN EDITORIAL HISTORY OF AFRO-BRAZILIAN POETRY 374

“Quilombos editoriais” E sociabilidade afro-brasileira 376

RESISTIR Y EDITAR: POLÍTICAS DE SOCIABILIDAD EN LAS REVISTAS LITERARIAS DE LOS AÑOS 1970 379

*AFRONTA!*: REPRESENTATIVIDADE, IDENTIDADE E IDEOLOGIA NA APRESENTAÇÃO DE PERSONAGENS NEGROS CONTEMPORÂNEOS 383

*AFRONTA!* REPRESENTATION, IDENTITY AND IDEOLOGY ON CONTEMPORARY BLACK CHARACTERS PERFORMANCE 383

TRADUÇÃO, CONTEMPORANEIDADE E MILITÂNCIA CULTURAL: A OBRA DE MARIE NDIAYE NO SISTEMA LITERÁRIO BRASILEIRO 385

TRADUCTION, CONTEMPORAINÉITÉ ET MILITANTISME CULTUREL: L’OEUVRE DE MARIE NDIAYE DANS LE SYSTÈME LITTÉRAIRE BRÉSILIEN 386

TRADUÇÃO, CONTEMPORANEIDADE E MILITÂNCIA CULTURAL: A OBRA DE MARIE NDIAYE NO SISTEMA LITERÁRIO BRASILEIRO 386

A (IN)VISIBILIDADE DE AUTORES TRANSEXUAIS NA LITERATURA BRASILEIRA 389
THE (IN)VISIBILITY OF TRANSSEXUAL AUTHORS IN BRAZILIAN LITERATURE 389
HEROÍNAS: 393
RÓTULOS, DESAFIOS E EMPODERAMENTO NA LITERATURA JOVEM DE AUTORIA FEMININA 393
AS FIGURAÇÕES DA VIOLÊNCIA NAS OBRAS CACAU E CAPITÃES DA AREIA DE JORGE AMADO 397

GRUPO DE TRABALHO 16 403

FESTAS,CULTURA, MEMÓRIA, IDENTIDADE 403

E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS. 403

IDENTIDADE E CULTURA: POLÍTICAS PÚBLICAS ESTADUAIS NO CARNAVAL DO RIO DE JANEIRO 404
IDENTITY AND CULTURE: STATE PUBLIC POLICIES IN RIO DE JANEIRO CARNIVAL 404
ENTRE A VELA E O REFLETOR: 407
O DISCURSO DA TRADIÇÃO EM MEIO À TRANSPOSIÇÃO DOS CANTOS E RITMOS RITUAIS DO CONGADO PARA AS PERFORMANCES DE ARTISTAS PROFISSIONAIS 407
AS ESTRATÉGIAS ADOTADAS PELO MOVIMENTO SOCIAL QUILOMBOLA NA REALIZAÇÃO DO FESTIVAL CANJERÊ ENQUANTO ESPAÇO DE AFIRMAÇÃO IDENTITÁRIA, DE VISIBILIDADE E INTERLOCUÇÃO POLÍTICA: UM ESTUDO DE CASO 413
AS ESCOLAS DE SAMBA DO CARNAVAL CARIOCA: ANTROPOFAGIA E ESPOLIAÇÃO ÉTNICO-RACIAL 417
THE SAMBA SCHOOLS OF THE RIO DE JANEIRO CARNIVAL: ANTHROPOPHAGY AND SPOLIATION ETHNIC-RACIAL 417
LENDO AS FOLHAS: O PERCURSO DE DESENVOLVIMENTO DE UM ESTUDO DE CASO, SOBRE OS DISCURSOS DOS MESTRES EM SABERES TRADICIONAIS. 421
LENDO LAS HOJAS: EL PERCURSO DE DESARROLLO DE UN ESTUDIO DE CASO, SOBRE LOS DISCURSOS DE LOS MESTRES EN SABERES TRADICIONALES. 421
A ARTIFICAÇÃO DO DESFILE DAS ESCOLAS DE SAMBA: 424
TRAVESSIAS ATLÂNTICAS, RECONSTRUÇÕES MATERIAIS E TRANSFORMAÇÕES ESTÉTICAS 424
FESTAS DE CONGADOS NA CIDADE: ESPAÇOS URBANOS E RELAÇÕES RACIAIS 428
FIESTAS DE CONGADOS EN LA CIUDAD: ESPACIOS URBANOS Y DE LAS RELACIONES RACIALES 428

GRUPO DE TRABALHO 18 432

EDUCAÇÃO PARA DIVERSIDADE, INCLUSÃO SOCIAL E DIREITOS HUMANOS: EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS, PROJETOS INSTITUCIONAIS E POPULARES. 432

EDUCAÇÃO E DESENVOLIMENTO PSICOSSOCIAL: 433
OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 433

CULTURAS INDÍGENAS NO BRASIL: DESCONSTRUÍNDO ESTEREÓTIPOS COM OS ALUNOS DA REDE MUNICIPAL DE SÃO JOÃO DE MERITI 437
"MAS VOCÊ TÁ ALI NUM ESPAÇO QUE O TEMPO TODO ERA FEITO PRA ELITE, NÉ?" – EDUCANDAS DO CURSINHO POPULAR QUILOMBOLA CÓRREGO DO MEIO E O ACESSO À EDUCAÇÃO FORMAL. 442
PROJETO ONDAS MUSICAIS: PRÁTICA TRADICIONAL ALIADA A EXPERIMENTAÇÃO 447
PRÁTICAS DE ENSINO E ALTERNÂNCIA: A EXPERIÊNCIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFVJM 450
CURRÍCULO E DIVERSIDADE 455
AS AÇÕES AFIRMATIVAS E A NECESSIDADE DE UMA POLÍTICA DE DISTRIBUIÇÃO DE BOLSAS INTERSECCIONAL: SOBRE A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA, UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS 460
AFFIRMATIVE ACTIONS AND THE NEED OF AN INTERSECTIONAL DISTRIBUTION POLICY FOR SCHOLARSHIPS: ON THE EXPERIENCE OF THE GRADUATE PROGRAM IN ANTHROPOLOGY, MINAS GERAIS STATE UNIVERSITY 460
O PAPEL DE UMA ESCOLA NA (A)FIRMAÇÃO DE UMA POLÍTICA CULTURAL 465
GÊNERO, SEXUALIDADES E FEMINISMOS NA ESCOLA: UM ACERVO DE PROJETOS BRASILEIROS QUE RESISTEM AOS RETROCESSOS E AO PATRIARCADO. 469
GENDER, SEXUALITIES AND FEMINISMS AT SCHOOL: AN COLLECTION OF BRAZILIAN PROJECTS THAT RESIST TO RETROCESSES AND PATRIARCH 469
EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL 474
EXPERIÊNCIA DE PRÁTICA DOCENTE: A JUVENTUDE NO MUNDO DO TRABALHO E A CONSTRUÇÃO DE PROJETOS FUTUROS MEDIADA PELA ESCOLA NO CONTEXTO DA SOCIOEDUCAÇÃO 478
JUVENTUDE, CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO SOCIAL: ENVOLVIMENTO COLETIVO E SOCIABILIDADE DOS ESTUDANTES DO CEFETMG 483
GÊNERO, AGROECOLOGIA E EXTENSÃO RURAL: PROPOSTAS DE ATUAÇÃO POLÍTICA E EDUCACIONAL EM ESCOLAS TÉCNICAS DE TRADIÇÃO AGRÍCOLA 488

GRUPO DE TRABALHO 19 492

AÇÕES AFIRMATIVAS E BANCAS DE VERIFICAÇÃO DE COR/ETNIA NA SOCIEDADE BRASILEIRA. 492

COTAS RACIAIS NAS UNIVERSIDADES EM TEMPOS NEOLIBERAIS: REFLEXÕES SOBRE O DIREITO DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR 493
University racial quotas in the era of neoliberalism: reflections on the right to Higher Education access 493
A VERIFICAÇÃO DA AUTODECLARAÇÃO RACIAL NO CONTEXTO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS 497
THE VERIFICATION OF RACIAL SELF-DECLARATION IN THE CONTEXT OF AFFIRMATIVE ACTION 497

GRUPO DE TRABALHO 20 501

CORPO, DIFERENÇA E VULNERABILIDADE SOCIAL: ESTUDOS DISCURSIVOS EXPLANATÓRIOS CRÍTICOS DE NARRATIVAS DE VIDA E MIDIÁTICAS. 501

O DISCURSO DA AÇÃO PUBLICITÁRIA DE SUPER DRAGS - A PRIMEIRA ANIMAÇÃO DA NETFLIX BRASIL: ANÁLISE CRÍTICA DAS REAÇÕES SOCIODISCURSIVAS 503

THE SPEECH OF THE ADVERTISING ACTION OF SUPER DRAGS - THE FIRST ANIMATION OF NETFLIX BRAZIL: A CRITICAL ANALYSIS OF SOCIODISCURSIVE REACTIONS 503

DO ÉDEN AO APOCALIPSE: OPRESSÕES E RESISTÊNCIAS FEMININAS E AMBIENTAIS À LUZ DO FILME *MÃE!* 507

FROM EDEN TO APOCALYPSE: FEMININE AND ENVIRONMENTAL OPPRESSIONS AND RESISTANCES IN THE LIGHT OF THE FILM MON! 507

AS REAÇÕES SOCIODISCURSIVAS SOBRE A INTERNACIONALIZAÇÃO DO FUNK: OS CORPOS ABJETOS E AS IDEOLOGIAS SUBJACENTES 513

THE SOCIO-RESOURCES REACTIONS ABOUT THE INTERNATIONALIZATION OF THE FUNK: THE ABNESS BODIES AND UNDERLYING IDEOLOGIES 513

O HUMOR SEXISTA DE GÊNERO NA FOTOPOTOCA 517

THE HUMOR GENDER SEXIST IN FOTOTOCA 517

MOVENDO AS ESTRUTURAS: 522

a discussão da (re)configuração do midiativismo no YouTube 522

MOVING STRUCTURES: 522

the (re)configuration of mediaiactivism on YouTube 522

“A GENTE PODE MANIFESTAR AFETIVIDADE”: UMA ANÁLISE CRÍTICO-DISCURSIVA DO REFORÇO DO DISCURSO HETERONORMATIVO POR MEIO DA DICOTOMIA MASCULINO X FEMININO EM NARRATIVAS DE VIDA DE MULHERES REITORAS DE IFES MINEIRAS 526

"WE CAN DEMONSTRATE AFFECTIVENESS": A CRITICAL-DISCURSIVE ANALYSIS OF THE REINFORCEMENT OF HETERONORMATIVE DISCOURSE THROUGH MALE DICOTOMY X FEMININE IN NARRATIVES OF LIFE OF WOMEN RECTORS OF IFES MINEIRAS 526

SOB A ÓTICA DAS CRIANÇAS: CULTURA DE MÍDIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO EM DESENHOS ANIMADOS 530

UNDER THE OPINION OF CHILDREN: MEDIA CULTURE IN CHILD EDUCATION AND GENDER REPRESENTATIONS IN ANIMATED CARTOON 530

DISCUTINDO IDENTIDADES DE GÊNEROS NA FOTO DE CAPA DA PÁGINA DO FACEBOOK “ORGULHO DE SER HÉTERO”. 535

DISCUSSING GENDER IDENTITTIES ON THE HOMEPAGE OF THE FACEBOOK GROUP “STRAIGHT PRIDE” 535

OS DISCURSOS DE HUMOR E A CONSTRUÇÃO DE GÊNERO 540

HUMOROUS DISCOURSE AND THE CONSTRUCTION OF GENDER 540

FEMINILIDADES TRANS ENCARCERADAS: ANÁLISE CRÍTICA TEXTUALMENTE ORIENTADA ACERCA DAS REAÇÕES SOCIODISCURSIVAS MIDIÁTICAS 545
DISCURSO E MÍDIA: UMA ANÁLISE DISCURSIVO-CRÍTICA DAS REPRESENTAÇÕES DE LULA E MARISA LETÍCIA NAS PRÁTICAS MIDIÁTICAS JORNALÍSTICAS DIGITAIS 550
DISCOURSE AND MEDIA: A CRITICAL DISCURSIVE ANALYSIS OF THE REPRESENTATIONS OF LULA AND MARISA LETÍCIA IN JOURNALISTIC MEDIA PRACTICES 550

# EVIDÊNCIAS E SILÊNCIAMENTOS NOS DISCURSOS DE LÁGRIMAS CONTRA A POLÍTICA DE TOLERÂNCIA ZERO ANTI-IMIGRAÇÃO

# EVIDENCE AND SILENCE IN TEACHING DISCOURSE AGAINST THE ZERO ANTI-IMMIGRATION POLICY

Magali Simone de Oliveira[1]

Carla Moreira Barbosa[2]

**1-INTRODUÇÃO***:* Em vários países a ideia de que a família é a base da sociedade é um discurso fundador. A política de tolerância zero que, entre abril e junho de 2018, separou mais de 2000 imigrantes ilegais, os chamados *"dreamers",* de seus filhos, sobrinhos, netos, ou tutelados, também detidos em gaiolas e/ou abrigos, colocou em xeque a premissa de valorização da família pelos Estados Unidos da América.

Assim, conforme Pêcheux (In: Gadet, 2014), o discurso é constituído pela história e lugar onde são produzidos. Desta forma, as imagens das crianças chorando, chamando por seus pais ou responsáveis expuseram as diferentes relações de força estabelecidas entre os distintos sujeitos envolvidos neste confronto, evidenciando distintas formações discursivas e formações ideológicas.

Deste modo, foi explicitado que o discurso de lágrimas das crianças cuja fala foi constituída por um silenciamento fundador, uma vez que elas, por não serem responsáveis por seus atos, não puderam manifestaram-se contra a separação de seus familiares – tornou-se um grito conta a política de tolerância zero de Trump que reverberou no apoio de vários agentes políticos dos Estados Unidos e do mundo.

**1.2- METODOLOGIA**:

Desta maneira, por meio de uma pesquisa bibliográfica, descritiva e documental, objetiva-se usar os seguintes conceitos pechêutianos: i- as formações imaginárias; ii- o discurso fundador e iii- os discursos do silêncio (Orlandi, 2007)[3], para evidenciar as estratégias discursivas utilizadas pelos adversários dos horrores provocados por esta política de separação de crianças

[1] Jornalista, graduada pela PUC/MG, mestre em Letras pela UFSJ e doutoranda em Estudos de Linguagem, na linha de Análise do Discurso pelo CEFET-MG. E-mail: magalisimone1@gmail.com

[2] Carla Moreira Barbosa é docente no CEFET/MG, Dra. em Estudos de Linguagem pela UFF. Desenvolveu estágio pós-doutoral na UFMG (2011), cuja pesquisa se concentrou na História das Ideias Linguísticas em interface com a Análise do Discurso. De 2011 a 2014 fez estágio pós-doutoral na UFF, integrando o Laboratório Arquivos do Sujeito (LAS), que tem parceiras com os laboratórios *CORPUS* (UFSM) e EL@DIS(USP- Ribeirão Preto. E-mail: profcarlabmor@gmail.com

[3] Incluo os conceitos de silenciamento, silêncio fundador, silêncio constitutivo e outros da obra de Orlandi (2007) como pechêutianos, por entender que esta pesquisadora trabalha com conceitos fundadores de Pêcheux de quem é discípula.

e seus familiares, e do próprio presidente Donald Trump ao revogar, temporariamente, esta medida ordenando a reunião das famílias dos chamados *"dreamers* .

**1.3- DESENVOLVIMENTO:**

Partindo da análise de duas tabelas fundamentadas no conceito de formações discursivas, o primeiro contrapôs as relações de força estabelecidas entre as crianças e todos os opositores à separação das famílias, que se tornaram porta-vozes destes meninos e meninas.

Já a segunda tabela, também analisado a partir dos conceitos de formações imaginárias, contrapôs a relação de forças entre os defensores das crianças e Donald Trump que revogou o decreto. A segunda tabela foi baseada nas seguintes contraposição: uma cobrança e no acatamento ao solicitado. Mas a análise das estratégias discursivas destes sujeitos sociais díspares criou sentidos semelhantes.

**1.4- RESULTADOS:**

As formações imaginárias propostas por Pechêux (In: Gadet, 2004) estudadas neste artigo, mostraram que as estratégias discursivas dos opositores à política de tolerância zero à imigração ilegal e do próprio presidente Donald Trump ao revogar o decreto, determinando a reunião das famílias dos imigrantes ilegais também foi similar aos efeitos de sentido observados na primeira tabela.

Nas duas tabelas, todos os sujeitos sociais envolvidos usaram discursos constituídos por sintagmas verbais e adjuntais de caráter patêmico, como argumentos para defender ou acatar a necessidade preemente de se extinguir o sofrimento das crianças e dos seus pais. A exploração do caráter patêmico se constitui no que Orlandi (2007) chama de silêncio constitutivo.

Ao dizer alguma coisa, sempre se deixa de dizer algo. Assim, ao optarem pela doxa; pelos "valores éticos e morais que condenam a imputação de sofrimento às crianças"; tanto os opositores da separação dos imigrantes de suas famílias, quanto o próprio Donald Trump silenciaram o caráter epistêmico deste discurso.

Assim, não ocorreram protestos contra os fundamentos desta política de imigração ou contra os critérios que distinguem os imigrantes considerados ilegais ou "*loosers" (grifo meu)*[4] não aptos às exigências necessárias à concessão do visto, dos legais ou "*winners" (*também grifo meu*)* aptos a conseguirem a tal documentação.

[4] Usei o conceito de *loosers* e *winners,* por entender que fazem parte de uma certa representação da concorrência capitalista solidificada pelo conceito liberal de meritocracia. Aos melhores, o melhor.

O silenciamento desta discussão parece apontar para uma certa concordância com a política da "América para americanos", uma das bandeiras da campanha do governo Trump. Tal lema remete ainda às frases do presidente associadas a discursos fundadores da história mundial do século XX: o nazismo. Assim como Hitler classificava os judeus como "animais"; Trump já designou os imigrantes ilegais da mesma forma[5]. Embora tenham protestado contra o sofrimento das crianças, ninguém usou como argumento em seus discursos, críticas aos dizeres xenofóbicos de Trump.

Há também outro tipo de silenciamento que perpassa essa questão, designado por Orlandi (2007) como "silêncio local", relacionado à censura e ao que pode (ou não) ser dito. Foi emblemático o fato de os presidentes dos países que tiveram cidadãos separados de suas crianças; entre o atual ocupante da Presidência da República, Michel Temer (MDB); terem se calado sobre esta situação.

Este silêncio dos governantes dos países de origem dos imigrantes separados de suas crianças, entre eles o Brasil que teve 51 famílias nesta situação, parece reforçar o caráter *looser* de suas nações. Ao não defenderem seus cidadãos, evidenciam a fragilidade política e econômica de seus países; que não se dispuseram a, em retaliação, por exemplo, impor medidas semelhantes para os imigrantes estadunidenses.

Por outro lado; este silenciamento se constitui em um silêncio local, uma autocensura política que objetiva evitar desgastes com o beligerante Donald Trump, poderoso suficiente para impor sanções econômicas danosas a suas nações; boa parte delas em crise.

## 1.5-ALGUMAS CONSIDERAÇÕES BASEADAS NA ANÁLISE DO ARTIGO.

A premissa de que "todos somos iguais, mas uns são mais iguais que outros", de Orwell (1945)[6], parece continuar em vigor. Deste modo, no jogo de formações imaginárias, as crianças e os imigrantes ilegais são representados como "ninguém", sujeitos que como menores ou "criminosos", vivem uma situação de não (poder) dizer. Os defensores da união das famílias de imigrantes ilegais, por sua vez, tornam-se, desta maneira, porta-vozes de "ninguém".

Como sujeito do discurso, segundo o critério de formação imaginária, o presidente Donald Trump é representado e se representa como o "dono do poder" para resolver a situação e assim o faz. Formações discursivas e ideológicas baseadas em discursos patêmicos

[5] Da Redação/ HYPNESS. *Para Donald Trump imigrantes ilegais "não são pessoas" e sim "animais*". Publicado em maio de 2018. Disponível em : https://www.hypeness.com.br/2018/05/para-donald-trump-imigrantes-ilegais-nao-sao-pessoas-e-sim-animais/. Acesso em 24 de junho de 2018.

[6]Orwell, George. **A revolução dos bichos**: um conto de fadas/ tradução Heitor Aquino Ferreira; posfácio Cristopher Hitchens – São Paulo: Companhia das Letras.2007.

constituídos por doxas humanitárias estão presentes em todos os enunciados, mas não há argumentos contrários ao caráter xenofóbico da legislação anti-imigração.

Tais discursos patêmicos, deste modo, são perpassados pelo chamado silêncio constitutivo. E revelam que no país que se apropriou do adjetivo gentílico "América" para designar os nascidos nos Estados Unidos como "americanos" – embora brasileiros, porto-riquenhos e venezuelanos que constituem parte dos "ilegais' também o sejam - não há lugar para *loosers*.

Assim, o lema "América para americanos" de Trump e os critérios que norteiam a política de tolerância zero à imigração ilegal articulam representações de um discurso fundador mundial baseado em teorias racistas do século XIX, constituídas por premissas da existência de seres humanos passíveis de serem classificados como "inumanos".

O silenciamento sobre os fundamentos desta política cria discursos (não ditos) que dividem o mundo em *"loosers*" e *"winners".* Submetidos ao silenciamento local, os *loosers* e seus governantes se calam. Desta maneira, a pretensão de encontrar nos Estados Unidos uma forma de enriquecimento e ascensão social funciona, para muitos, como o canto das sereias: leva os incautos navegantes a se afogarem em um mar repleto de profundas e amargas ilusões.

P**alavras-chave:** Formações imaginárias. Discurso fundador. Crianças enjauladas.

**Área do conhecimento/CNPQ**: 8.01.01.00-3 Teoria e Análise Linguística

**2- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

GADET, François, HAK, Tony (Orgs). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução Berthania S. Mariani...[et.al] – 5ª ed- Campinas, SP. Editora da Unicamp. 2014.

ORLANDI, ENI. (ORG**). O Discurso Fundador.** A formação do país e a construção da identidade nacional. Belo Horizonte. Pontes. 3ª ed. 2003.

_____ **As formas do silêncio.** Campinas. Editora da Unicamp, 2007.

ORWELL, George. **A revolução dos bichos**: um conto de fadas/ tradução Heitor Aquino Ferreira; posfácio Cristopher Hitchens – São Paulo: Companhia das Letras. 2007.

# DA COLONIZAÇÃO GENOCIDA À VIOLÊNCIA URBANA: VÁRIAS FACETAS DA EXCLUSÃO SOCIORRACIAL DA JUVENTUDE NEGRA
# DE LA COLONIZACIÓN GENOCIDA A LA VIOLENCIA URBANA: VARIAS FACETAS DE LA EXCLUSIÓN SOCIO-RACIAL DE LA JUVENTUD NEGRA

**Aline Pereira da Costa** [7]

***"O mundo do colonizado é um mundo dividido em dois. A linha divisória, a fronteira, está indicada pelos quartéis e pelos postos da polícia. " (Frantz Fanon, Condenados da Terra).***

O trecho acima descrito compõe parte do capítulo *Violência*, do célebre livro do escritor Frantz Fanon, onde aborda como a violência, objetiva e subjetiva, foi a grande marca do processo de colonização africana. No entanto, passados mais de cem anos do fim legal do regime escravocrata no Brasil, o que se percebe é que a violência e o uso da força policial continuam a determinar os limites entre os indivíduos na nossa sociedade, identificando quem é ou não sujeito de direito na sociedade.

O Brasil possui, atualmente, um dos mais altos índices de homicídios entre a população jovem do mundo e, em todas as unidades da federação, os jovens negros são as principais vítimas da violência (UNESCO, 2004). Segundo o sociólogo Júlio Jacob Waiselfisz, a situação no Brasil é "epidêmica", pois a taxa de homicídios entre jovens está três vezes acima da média internacional sendo muito elevada se levarmos em conta o contexto externo.

De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), genocídio pode ser compreendido como qualquer ato cometido com a intenção de destruir, total ou parcialmente, um grupo nacional étnico, racial ou religioso. Dentre as práticas de genocídio relacionadas pela entidade, é interessante destacar três: 1) assassinato de membros do grupo; 2) causar danos à integridade física ou mental de membros de um grupo e 3) impor deliberadamente ao grupo condições de vida que possam causar sua destruição física total ou parcial.

Nessa perspectiva, a inexistência/ineficácia das políticas públicas para a juventude negra, bem como seus altos índices de mortalidade, compõe parte do projeto genocida do Estado brasileiro, o presente estudo, que se encontra em fase de pré-qualificação, está baseado

[7] Mestranda em Relações Étnico-Raciais, CEFET/RJ, alpe.costa@gmail.com
Orientador: Dr. Carlos Henrique dos Santos Martins
Programa de Pós Graduação em Relações Étnico Raciais, CEFET/RJ

no princípio de que o jovem "é sujeito dotado de memória e que esta se constrói nas relações sociais e contextos familiares" (MARTINS, 2011, p. 218).

A fim de analisar e refletir sobre essas memórias, o presente estudo será desenvolvido via triangulação metodológica, através da análise das narrativas orais de jovens negros em conflito com a lei do DF e pela aplicação de questionários semiestruturados, discutindo os aspectos em comum nas suas trajetórias de vida e as estratégias de sobrevivência diante das situações de vulnerabilidade sociorraciais vivenciadas.

Afirmando, ainda, que o racismo deva ser compreendido enquanto arma ideológica que serviu (e serve) como instrumento de dominação e exploração de povos oprimidos historicamente, é que necessário que o compreendamos como eixo central do debate a violência praticada e sofrida pela juventude negra e sua relação com o projeto genocida do Estado brasileiro contra a população negra.

Ressalta-se que a hierarquização racial praticada durante o período colonial foi preponderante para efetivação do processo de colonização e para a perpetuação da desigualdade racial no Brasil até os dias atuais. Tal lógica é amparada pelas discussões realizadas por intelectuais como Mbembe (2016), que aborda como o racismo e a violência foram elementos centrais da constituição do Estado Moderno, através da legitimação de quais corpos "poderiam" morrer. Em outras palavras, que grupos e raças podem ou não ser exterminadas, compreendendo, assim, uma lógica institucional de genocídio das populações não brancas, sobretudo as de origem africana.

Diversos autores, como Raimundo (2014), reforçam a concepção de que a violência praticada, sobretudo contra a juventude negra, compõe parte de um histórico processo de exclusão dessa população:

> Entende-se que violência está ligada à estrutura que organiza as relações sociais, reproduzindo-se no cotidiano dos diversos grupos e, aqui especificamente, no cotidiano da juventude negra. Essa perspectiva nos remete à compreensão de que se faz necessário entendê-la a partir de suas condições concretas de existência, e não apenas como uma forma degenerativa do ser humano (RAIMUNDO, 2014, p.123).

Nessa perspectiva, o Estado brasileiro seria o operador da lógica de manutenção de poder e hierarquização sociorracial, que, assim como no período escravocrata, definiu categorias de pessoa/não pessoa para a estruturação das sociedades coloniais, hoje estrutura a sociedade capitalista racializada, pelo critério real e simbólico de quem produz ou não produz (e quem consome/não consome). Hierarquização essa que, devido ao nosso longo histórico de exclusão sociorracialsociorracial, produziram altos índices de desigualdades e perigosas associações

entre negritude e pobreza e entre pobreza e violência, fazendo da juventude negra o seu principal alvo.

Essa relação entre violência e racismo constitui um instrumento de colonização e controle da população negra, sobretudo jovem. Segundo Mbembe (2016):

> Com efeito, em termos foucaultianos, racismo é acima de tudo uma tecnologia destinada a permitir o exercício do biopoder, "aquele velho direito soberano de morte". Na economia do biopoder, a função do racismo é regular a distribuição de morte e tornar possível as funções assassinas do Estado. Segundo Foucault, essa é "a condição para a aceitabilidade do fazer morrer" (MBEMBE, 2016, p.128).

Mas é preciso compreender que, para além do enfrentamento da exclusão sociorracial e da violência (sendo esta entendida apenas como uma questão de segurança pública), é fundamental que toda a sociedade brasileira compreenda o racismo como eixo estruturante das relações sociais no país e assim entender sua superação como eixo principal na busca de mudanças significativas.

Um dos principais exemplos da prática de genocídio contra a população negra encontra-se nas altas taxas de mortalidade da juventude negra, pois, de acordo com o relatório da CPI de Jovens Negros e Pobres de 2015 da Câmara dos Deputados, a cada 23 minutos morre um jovem negro assassinado no Brasil. Segundo Atlas da Juventude (2017), as chances de jovens negros morreram por homicídios são 147% maiores do que de jovens de outros grupos étnicos, por exemplo.

Tais dados apontam que, dentro do universo de marginalização da juventude, onde os/as jovens negros têm estado cada vez mais na rota do crime e da violência, todavia, esse aspecto tem sido apenas um constituinte da vulnerabilidade da população juvenil no Brasil. A inexistência ou ineficácia das políticas públicas para a juventude negra, bem como os altos índices de encarceramento, compõe parte do projeto genocida operado pelo racismo.

Vargas (2010) chama atenção que, muitas vezes, o entendimento de dados, tais como os acima mencionados, como prática de genocídio é meio difusa, especialmente quando a morte da população negra está relacionada ao não acesso aos serviços públicos ou mesmo à negligência do Estado, como na morte de crianças. Contudo, o autor retrata que, ainda assim, prevalece o entendimento de que os negros são vítimas preferenciais de processos socioestruturais resultantes de políticas públicas ativas, como é o caso da brutalidade policial, ou passiva, como no acesso à assistência médica inadequada.

O que se percebe é que, historicamente, a juventude negra esteve alijada de qualquer política pública que pudesse ampará-la de acordo com o seu nível de crescimento e importância para o desenvolvimento do país. O reflexo disso se encontra nas pesquisas sobre a situação do

jovem negro brasileiro, nas quais este encontra-se sem trabalho e estudo digno, sem acesso a saúde e como a maior vítima da violência urbana.

Acredita-se que o caminho de transformação desse quadro de violência, para além das políticas públicas de segurança humanizadas, dar-se-á de duas maneiras: pela formação política dos/das jovens negros, proporcionando uma tomada de consciência da sua identidade racial, e pela compreensão desse jovem negro como sujeito de direito e agente político de transformação, pois, a afirmação da identidade negra se constitui como elemento fundamental para superação do racismo e da desigualdade racial no Brasil.

Os representantes do Estado precisam perceber que o racismo e a discriminação racial são fatores de vulnerabilidade para a juventude negra e que isso se expressa no acesso dessa parcela da população aos seus direitos sociais básicos. Tal situação corrobora com a análise de Souza (2013) sobre a desigualdade racial no país:

> Os baixos índices socioeconômicos que retratam as condições da maioria da população negra, desde o período pós-abolição, é um fenômeno social que atesta o grau de exploração e exclusão reinante na sociedade brasileira. Sejam nos relatos históricos ou nos mais diversos levantamentos, constata-se o quanto à população negra vem sofrendo em termos de escolaridade, mortalidade infantil, violência urbana, local de moradia, saneamento básico, mercado de trabalho, concentração de renda e outros aspectos reveladores da cidadania de um povo (SOUZA, 2013, p.6).

Ou seja, apesar dos avanços da última década no que tange às Políticas de Promoção à Igualdade Racial ou mesmo a aprovação do Estatuto da Juventude – Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013, não obtivemos, até o momento, uma mudança significativa na reversão do quadro de mortalidade e exclusão sociorracial da juventude negra. Assim, à medida que o Estado se nega a desenvolver mecanismos para o enfrentamento da mortalidade juvenil negra, ele assume a responsabilidade pela negação dos direitos fundamentais dessa parcela da população reafirmando sua lógica genocida.

**PALAVRAS CHAVES: Juventude Negra; Genocídio, Exclusão Sociorracial.**

## REFERENCIAL TEÓRICO

MBEMBE, Achille. Necropolítica. Biopoder, soberania, estado de exceção política de morte. Disponível https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169.

IPEA, Atlas da Violência 2017. Rio de Janeiro, junho 2017I. Disponível em http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/2/2017.

MUNANGA, Kabenguele. Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. Cadernos PENESB, Número 5. Niterói: EDUFF, 2004, p:15-35.

SOUZA, Mário. Racismo Como Instrumento Epistemológico e Político Para o Entendimento da Situação da População Negra na Sociedade Brasileira. (In) Revista da ABNP, v. 6, n. 12 • nov. 2013–fev. 2014 • p. 06-19.

VARGAS, João Costa. A diáspora negra como genocídio: Brasil, Estados Unidos ou uma Geografia Supranacional da morte e suas alternativas. Revista da ABPN, v. 1, n. 2,p. 31-65.jul./out.2010.

# GENOCÍDIO DA JUVENTUDE NEGRA: QUEM VAI SEGURAR ESSE *B.O.?*

Jair da Costa Junior[8]

Regina de Paula Medeiros[9]

## INTRODUÇÃO

O resumo em tela apresenta um recorte teórico de pesquisa de mestrado que analisou as percepções de jovens de Belo Horizonte, que apresentam estereótipos raciais e classes sociais distintas colhidas em técnica de grupo focal. O objetivo é apresentar uma abordagem teórica elucidativa do fenômeno do genocídio da juventude negra sob a concepção de racismo estrutural. Tomando a colonização como marco da instituição da colonialidade do poder (Quijano, 2005), tal abordagem permite o aprofundamento da discussão sobre os homicídios de jovens negros/as, extrapolando a perspectiva da ação racional objetivada no Estado Democrático de Direito, ponto convergente e comumente aceito nas pesquisas sobre o campo da segurança pública. Questiona-se, portanto, os discursos que legitimam as ações do Estado, com base na teoria da ação disposicional (*habitus*). O Estado assume centralidade nesta abordagem por considerar que sua gênese seja indissociável de um processo de unificação dos diversos campos, que por sua vez acompanha a constituição progressiva do monopólio estatal da violência física e simbólica legítima (BOURDIEU, 2014). Entende-se que haja uma convergência entre as estratégias e dispositivos de controle estatais oficiais com o código de comportamento que orienta as práticas sociais.

## SOCIEDADE, POLÍCIA E GÊNESE DO ESTADO: UMA RELAÇÃO HOMÓLOGA

Uma das formas de analisar a ordem social e o Estado, retirar do foco as questões superficiais que constituem meros efeitos e não causas, seria aplicar o pensamento genético (BOURDIEU, 2014). O retorno às origens talvez seja uma das formas mais eficientes de desbanalizar o pensamento. Conceder a devida importância à história e restituir o caráter estruturante das práticas, é buscar ver nos processos compartilhados as assimetrias que a história linear e única ofusca. Para tanto, "a história concebida assim não é inspirada em um interesse de *antiquário*, mas sim preocupada em compreender porque se compreende e como se compreende" (BOURDIEU, 1989, p. 37). Segundo Davis (2018), o enraizamento de

[8] Me. Ciências Sociais (PPGCS-PucMinas). Ag. Finan. CAPES. jc.juniorjah@gmail.com

[9] Dra. em Antropologia Social e Cultural e professora do PPGCS Ciências Sociais.. Av Dom José Gaspar, 500, prédio 47, Coração Eucarístico. repameca@pucminas.br

ideologias que sustentam a violência de Estado não é abordado com seriedade, uma vez que tem fundamento na colonização e escravidão.

O Brasil passou pelo mais denso, o mais longo e o mais violento regime de escravização de todas as Américas. Ocupado no início da colonização e extinto quase quatro séculos depois, recebeu aproximadamente seis milhões de pessoas africanas. Mantidas sobre um rígido sistema de violências físicas e simbólicas, as pessoas escravizadas tinham suas vidas e sua morte condicionadas à vontade dos senhores. Elias (1997, p. 77) classificou a colonização da América do Sul como "um dos mais extremos exemplos de desvalorização de um código que fornece significado e orientação a um grupo".

Segundo Elias (1997, p. 162), "os Estados são caracterizados pelas pessoas que são seus governantes e que, em qualquer época dada, reivindicam para si o monopólio da força física". Representa uma forma da imposição desigual do poder objetivo de um grupo, materializado nos dispositivos de Estado, que são a extensão do que é simbolicamente exercido nas relações sociais. Nesse sentido, o monopólio da força física é uma invenção social não-planejada que "surgiu gradualmente no transcurso de centenas de anos como parte de um processo social a longo prazo, até que atingiu o nível de hoje" (ELIAS, 1994, p. 162).

Os primeiros esboços de uma organização burocrática na colônia, os Senados das Câmaras, eram compostos por "portugueses de nascimento ou de ascendência, e gozavam de posições de prestígio entre seus vizinhos e contemporâneos" (RUSSEL-WOOD, 2012, p. 24), considerados "nobres da terra", nomeadas diretamente pela coroa portuguesa. Com isso,

> era esperado que com os representantes escolhidos fossem guardiões desse *ethos* [...] sua principal responsabilidade era trabalhar para o bem comum, criar uma atmosfera e promover práticas que pretendessem conter o que poderia ser comportamentos individuais e coletivos aberrantes ou desviantes, e fazer com que os infratores agissem em conformidade com o comportamento padrão (RUSSEL-WOOD, 2012, p. 23).

Tidos como seres inferiores, negras/os e indígenas, toda sua cultura e valores foram considerados inadequados ao padrão (*europeizado*) de civilização que se almejava. Nessa incipiente organização burocrática, já se observava o foco do controle social sobre essas populações ao privilegiarem as rendas de carceragem e contratações de capitães-do-mato (RUSSEL-WOOD, 2012, COTTA, 2012). Considerado o primeiro protótipo de polícia (REIS, 1995), os capitães-do-mato se tornaram uma ferramenta de desarticulação simbólica (FLAUZINA, 2006) incorporando cativos, negros libertos, forros e pardos estrategicamente para o exercício das atividades repressivas e desmantelamento de quilombos. Implantada no

século XVI, a "intendência [de polícia] assumiria o papel civilizador daquele espaço colonial" (COTTA, 2012, p. 67). "A vigilância torna-se, então, um meio fundamental de concentração de recursos políticos na formação do Estado-nação, caracterizando um processo socio-histórico de pacificação interna" (SOUZA, 2015, p. 42), que tinha a competência de "manter a ordem e civilizar os hábitos de uma população negra e mestiça" (COTTA, 2012, p. 70). A polícia brasileira nasce com um potencial para imposição pela violência imensurável, considerando seus predecessores (capitães-do-mato) e o modelo militarizado pautado no exército e a constituição do Estado, que dela guarda expectativas quanto sua ação e eficácia.

Nesse transcurso histórico, a prática policial sustentada na suposta manutenção da ordem vem se pautando na perseguição da população não branca e seus territórios, como representação do perigo, alimentado por um processo de incorporação de um *habitus* reproduzido socio-historicamente. Há, como pano de fundo, um sentido incutido no código de comportamento que sustenta a representação (HALL, 2016) que pesa sobre a população não branca e pobre brasileira.

*Habitus* é um princípio de construção, uma estrutura mental que, "tendo sido inculcada em todas as mentes socializadas de uma certa maneira, é ao mesmo tempo individual e coletiva; uma lei tácita (*nomos*) da percepção da prática que fundamenta o consenso sobre o mundo social" (BOURDIEU, 1996, p. 127). É, portanto, o princípio de ajustamento entre estruturas sociais e as estruturas individuais que permite a homogeneização sobre os sentidos e representações do mundo social.

O racismo tem estruturado as relações sociais e precisamos tratá-lo com a devida consideração. A violência estatal, tanto a física quanto a simbólica, não tomando o estatuto visível de uma prática racista, justamente por se ancorar na ideia de legitimidade do Estado e suas leis, mantém no racismo seu substrato na atualidade.

## CONSIDERAÇÕES

A polícia se tornou o bode expiatório que vai assumir o *B.O* por toda sociedade. A diferença entre o policial que aborda ou assassina uma/um jovem negra/o inferindo ser uma/um bandida/o, para uma pessoa que exerce qualquer outra atividade que não pressuponha o uso de arma de fogo e uma autorização "legal" para matar, é que um executa, e o outro, potencialmente deseja a execução. O desejo de eliminar negras/os não é menos perverso que o ato objetivo de eliminação. Ao passo que, quem deseja eliminar, legitima, pelo consentimento silencioso e

inconsciente, quando o Estado o faz. Enquanto ordenador do espaço social, o Estado oficializa a representação marginalizada que pesa sobre a população negra. O jargão da classe média, "*bandido bom é bandido morto*", muitas vezes repetido pelos setores populares e reforçado pela mídia, explicita essa questão. Sobretudo quando a representação do bandido está associada à imagem de jovens negras/os e pobres. O Estado assassina, pela omissão ou ação, de forma exclusiva e discriminada, jovens negras/os e pobres. Identificando os alvos prioritários para ação a partir da observância de elementos que remetem a um pertencimento identitário na estética e cultura da população negra.

**REFERENCIAS**


BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Betrand, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 4ª ed. São Paulo: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**. 1ª edição. São Paulo: companhia das letras, 2014.

COTTA, Francis Albert. **Matrizes do sistema policial brasileiro**. Belo Horizonte: Crisálida, 2012.

DAVIS, Ângela. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo, 2018.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. **Os Alemães**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro. **Corpo negro caído no chão**: o sistema penal e o projeto genocida do Estado brasileiro. 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade de Brasília, Programa de Pós-graduação em Direito, Brasília, 2006.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed Puc - Rio, 2016.

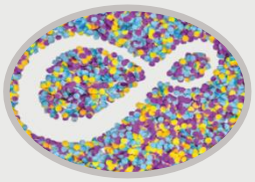
QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina**. Clacso. 2005.

REIS, João José. Quilombos e revoltas escravas no Brasil. São Paulo: **Revista USP**, n. 28, p. 14-39, 1995.

RUSSEL-WOOD, A.J.R.. A base moral e ética do governo local no Atlântico luso-brasileiro durante o Antigo Regime. In: GONÇALVES, Andrea Lisly; CHAVES, Claudia Maria das Graças; VENÂNCIO, Renato Pinto. **Administrando Impérios**: Portugal e Brasil nos séculos XVIII e XIX. Belo Horizonte: Fino traço, 2012.

SINHORETTO, Jacqueline et al. A filtragem racial na seleção policial de suspeitos: segurança pública e relações raciais. **Relatório final de pesquisa**. MJ-SENASP/UFSCar, 2013. 347p.

SOUZA, Robson S.R. **Quem comanda a segurança pública no Brasil?**Belo Horizonte: letramento, 2015.



GRUPO DE TRABALHO 02

# PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE GÊNERO, SEXUALIDADE E DIVERSIDADE PARA A INCLUSÃO SOCIAL E CIDADANIA LGBTQI

# A PRESENÇA DE PESSOAS TRANS NA UFMG: PERSPECTIVAS INTERPESSOAIS E INSTITUCIONAIS

# TRANSGENDER PRESENCE AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF MINAS GERAIS: INSTITUTIONAL AND INTERSUBJECTIVE CHALLENGES

Paulo Henrique de Queiroz Nogueira[10]
Beatriz Marques Trindade Campos[11]
Raul Alvim Capistrano[12]

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, em andamento e ainda em sua fase inicial de levantamento de dados, tem como objetivo identificar e analisar experiências de trânsito de gênero de pessoas trans na Universidade Federal de Minas Gerais. Buscando estabelecer, através do uso de narrativas, como essas experiências marcam a trajetória pessoal e escolar desses sujeitos em seu ingresso na universidade e no cotidiano de sua experiência acadêmica nas várias unidades da universidade. Estabelece, para isso, o campo de estudos de gênero, gays e lésbicos, queer e trans como referenciais analíticos e utiliza como método de produção de dados a técnica de entrevista narrativa, cujo objetivo principal é reconstruir a dinâmica interação entre processos biográficos individuais e mecanismos coletivos/institucionais.

Assume-se aqui como hipótese desta pesquisa que pessoas trans, em um longo processo de reconhecimento identitário, vivenciam e expressam percepções de gênero contrárias as designadas pelos binarismos das normas de gênero. E que, portanto, tanto de um ponto de vista pessoal, quanto institucional, sua inserção em instituições educacionais, em especial a UFMG, dar-se-á em contextos discriminatórios em que a transfobia vitimizaria esses corpos e inferiorizaria essas expressões de gênero. O que está posto nesta hipótese é que tais condições podem ser investigadas a partir da narrativa desses sujeitos sobre essas experiências e, em seus desdobramentos, as lógicas institucionais que amparam as relações interpessoais dentro das unidades acadêmicas possam vir a sofrer intervenção de forma a minorar a transfobia e permitir uma melhor inserção desses sujeitos no cotidiano acadêmico.

[10]Doutor em Educação, professor da Faculdade de Educação da UFMG, pauloqn@yahoo.com.br.
[11]Graduanda do curso de Geografia/IGC/UFMG, bolsista PRAE/UFMG, beatriz-trindade@live.com
[12]Graduando do curso de Filosofia/FAFICH/UFMG, bolsista PRAE/UFMG, raulcaps@hotmail.com

Essa pesquisa, portanto, associa-se a uma dimensão extensionista junto à Pró-reitoria de Assuntos Estudantis com o intuito de fortalecer, especificamente, o combate à transfobia e, em seus desdobramentos, a homofobia como um dos índices sistêmicos de regulação dos corpos presentes no complexo relacional do sistema sexo-gênero.

## DESENVOLVIMENTO

A pesquisa iniciou-se no segundo semestre de 2017 com a coleta de informações junto a Pró-reitora de Graduação/PROGRAD da UFMG para o levantamento de estudantes que tenham solicitado o uso do nome social aprovado pelo Conselho Universitário no dia 7 de julho de 2015[13].

Nesse primeiro levantamento, foram listados vinte estudantes, dezenove matriculados na graduação e um na pós-graduação. Sendo que, desse total, duas tinham abandonado os seus cursos de origem e um estudante tinha matrícula em disciplina isolada – o que torna o vínculo precário frente aos demais estudantes regulares. Excetuando-se esse último, foram enviados aos demais e-mails convidando-os a participarem de entrevistas com a equipe que realiza a pesquisa.

Já foram realizadas, até o momento 10 entrevistas com os que constam nessa lista inicial, somando-se ainda mais duas entrevistas, uma com um estudante que solicitou o nome social no primeiro semestre de 2018 e outro estudante que não solicitou o nome social por já ter retificado o seu nome em cartório.

Essa particularidade - presença de pessoas trans que não necessitam ou ainda não fizeram o pedido do nome social - justifica uma segunda estratégia de recrutamento em que, através de uma rede de informantes, consiga se chegar as pessoas trans que não são conhecidas pela PROGRAD, inclusive os possíveis funcionários submetidos a outra pró-reitora – posteriormente ainda a ser contatada.

As entrevistas foram registradas em áudio e se solicitou aos participantes narrarem livremente sua trajetória pessoal e escolar com o intuito de constituir um relato autobiográfico de suas experiências de transgenerificação e os contextos familiares e escolares anteriores a entrada na universidade e após o seu ingresso.

[13] No dia primeiro de março de 2018, o Supremo Tribunal Federal, por unanimidade, reconheceu que pessoas trans podem alterar o nome e o sexo no registro civil sem que se submeter a cirurgia ou processo judicial. O que, de fato, tornará, a curto prazo, dispensável requerer o uso do nome social por pessoas trans nas instituições de ensino.

Após transcritas, as entrevistas serão categorizadas e gerar-se-ão as primeiras análises do perfil dos entrevistados que, apoiadas num questionário censitário respondido pelos participantes, servirão como material para a apresentação neste seminário.

A metodologia do estudo, portanto, apoia-se no uso de entrevistas narrativas em que cada um dos sujeitos envolvidos será convidado a compor uma narrativa sobre suas experiências e trajetórias pessoais. A escolha da narrativa se dá por acreditamos ser possível, através desse expediente, não apenas colher informações importante, mas dar a fala e o protagonismo da escrita a esses sujeitos e a sua subjetividade.

Posto que ao se compor uma narrativa se propõe levar em consideração as escolhas, percursos e vicissitudes vividas tanto no que concerne ao processo de transgenerificação, quanto a sua inserção em diferentes instituições como a família ou escola, por exemplo.

O uso de narrativas como um método estruturante da pesquisa foi explorado por Schutze com o intuito de recompor as interseções entre biografias individuais e processos coletivos em que os sujeitos estão inseridos. O intuito é permitir que essas interações sejam configuradas como ações nos quais se sobrepõem e se interpenetram dimensões distintas da subjetividade: as escolhas que os agentes fazem individualmente e os agenciamentos coletivos que imprimem sobre essas escolhas formas de expressão e de estar no mundo.

Essa inflexão ganha relevância ao se constatar que a transgenerificação, é uma experiência que, por um lado, se elabora na fronteira entre o público e o privado, e, por outro lado, carrega e veicula expressões e performances de gênero engendradas a partir de interpelações produzidas pelas hierarquias do sistema sexo-gênero e que são caracterizadas, por diferentes autores de diferentes formas, como: mau, enfermo, descomposto, anormal, doente, abjeto, não-natural, doentio, pecaminoso.

Mobiliza-se, na análise do fenômeno em tela, um conjunto de autores e pesquisadores filiados ao campo de estudos sobre gênero, homossexualidades, transgenerificação e diversidade sexual, oriundos de diferentes matrizes conceituais e campos de pesquisa e intervenção, que se abrigam sobre os mais variados dísticos. Entre eles, como os mais conhecidos e de produção mais instigantes, os teóricos filiados aos *Queer Studies* e do recente campo de estudos nomeado de *Transgender Studies*.

Assim, autores como Judith Butler, Donna Haraway, Joshua Gamson, Michael Foucault, Susan Stryker, Stephen Whittle, Aren Aizura, entre outros, fazem parte do *corpus* analítico da pesquisa.

**RESULTADOS**

Por ser uma pesquisa ainda em andamento, pretendemos apresentar as primeiras formulações analíticas advindas de nossa entrada no campo, contato com os sujeitos da pesquisa e dados sistematizados após aplicação dos questionários, realização, transcrição, categorização e análise das entrevistas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há poucas pesquisas realizadas sobre processos de transgenerificação no Brasil. E, em sua maioria, essas pesquisas se detêm sobre o universo específico da travestilidade – acentuadamente associando essa expressão e identidade de gênero ao fenômeno da prostituição e ao mercado sexual.

Existindo poucos estudos que focam, de maneira mais geral, outras experiências de trânsito de gênero e, mais especificamente, aquelas que acompanham a inserção de pessoas trans no ensino superior.

Tratando-se, portanto, de uma questão recente no cotidiano das universidades brasileiras, impulsionada pela aprovação do uso do nome social nos registros acadêmicos e profissionais, que exige de nós maior conhecimento para que, inclusive, possam ser elaboradas politicas de assistência estudantil que venham a combater à transfobia interpessoal e institucional que marca a trajetória de escolarização desses sujeitos. Faz parte do escopo da pesquisa, portanto, colaborar com essa demanda por mais conhecimento dessas vivências e colaborar em sua inserção de pessoas trans no cotidiano acadêmico.

**Palavras Chaves**: transgenerificação, ensino superior e diferença.

**Financiamento:** Pró-reitoria de Assuntos Estudantis/PRAE/UFMG.

**Área do conhecimento:** 7.08.01.03-7 Sociologia da Educação

## REFERÊNCIAS

BULTER, Judith. Cuerpos que importan< sobre los limites materiales y discursivos del “sexo”. Buenos Aires: Paidós, 1ºed, 2002, 352p.

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

FOUCAULT, Michael. História da sexualidade. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

GAMSON, Joshua. As sexualidades, a teoria queer e a pesquisa qualitativa. In.: DENZIN, Norman.; LINCOLN, Yvonna. (orgs). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 345 – 362.

HARAWAY, Donna Jeanne. Simians, cyborgs, and women : the reinvention of nature. New York: Routledge, 1991. 287p.

STRYKER, Susan. WHITTLE, Stephen. (orgs) The transgender studies reader. New York: Routledge, vol. 1, 2006, 752p.

STRYKER, Susan. AIZURA, Aren. (orgs) The transgender studies reader. New York: Routledge, vol. 2, 2006, 693p.

RETRATOS DA INFÂNCIA DE CRIANÇAS TRANSGÊNEROS

Bruna Andrade Pinheiro de Lima, Graduanda em Psicologia PUC/Minas, Brasil, bruhaplima@gmail.com

Bruna Kac Cartum, Graduanda em Psicologia PUC/Minas, Brasil, bruninhacartum@hotmail.com

Letícia Borges da Costa Santos, Graduanda em psicologia PUC/Minas, Brasil, leticiaborgessc@gmail.com

Maristela Costa de Andrade, Psicóloga, Mestre em Psicologia UFRJ, Professora titular de Psicologia PUC/Minas, Brasil, mcapsico@terra.com.br

Na sociedade atual, a construção de gênero imposta pelo padrão social já é apresentada a partir do nascimento. A diferença da identidade de gênero começa na escolha das cores do quarto do bebê, a separação de brinquedo “de menino” e “de menina”, brincadeiras, desenhos, filmes, roupas, etc. Essa divisão e diferenciação estão presentes há muitos séculos e em diferentes sociedades. Qualquer criança que saia dessa concepção de identidade binária é considerada como errada, anormal, algo a ser corrigido e, dessa forma, reprimida. Essa realidade é comum na vida de pessoas transgêneros e limita os direitos previstos para todos os cidadãos pela Constituição Brasileira de 1988 e as coloca em uma situação de segregação e marginalização dentro do ambiente social. Tal segregação pode gerar impactos na saúde física e mental das pessoas trans. Diante desse panorama geral, levantou-se a seguinte questão: Como foi vivida a infância das pessoas transgêneros no ambiente escolar e familiar? Tendo como base esse levantamento, o objetivo geral do projeto foi conhecer, por meio de profissionais e

transgêneros adultos, as vivências na infância das pessoas trans. Com objetivos específicos de: esclarecer os percalços e as dificuldades que as pessoas trans enfrentam quando crianças; verificar a saúde das mesmas, no âmbito físico e psicológico; identificar maneiras de inclusão na sociedade. Realizou-se uma pesquisa qualitativa/quantitativa descritiva, utilizando entrevistas semi estruturadas com profissionais que nos direcionaram a procurar jovens adultos transgêneros, de 20 a 30 anos, que através do método ‘’história de vida’’, forneceram informações sobre a vivência trans. Com os profissionais da área, obteve-se um panorama geral e real da situação das pessoas trans atualmente no Brasil. O retrato da infância de pessoas transgêneros é marcado por uma grande divisão de gênero binário, que resultava em preconceito, exclusão e violências no âmbito escolar, familiar e estatal. Esses pontos dificultam a vida em geral dessas pessoas, não somente na infância, mas ao longo da vida em que são privados de direitos, convívio social, oportunidade de estudo e emprego. No geral se tornam um grupo excluído da sociedade com forte tendência ao adoecimento psíquico. As pessoas trans na infância utilizam estratégias para expressarem sua identidade de gênero, tais como brincadeiras onde interpretam papéis do sexo oposto ao seu e o uso de roupas neutras. Foi destacado pelos entrevistados que o sofrimento psíquico é desenvolvido a partir da puberdade, inclusive devido às mudanças corporais vivenciadas, gerando um estranhamento e não aceitação do próprio corpo. Essa sensação de não pertencimento traz conflitos e em consequência casos de depressão. Em contrapartida, a vivência da adolescência permite um conhecimento maior de mundo, por meio das mídias, da grande circulação de informações e da globalização em geral, possibilitando a identificação de outras pessoas que compartilham as mesmas situações que a sua e proporciona um autoconhecimento. Após a percepção de ser trans, se inicia o processo de transição. No Brasil, esse processo apresenta ainda muitas falhas, devido à falta de preparação profissional, governamental e médica. Foi unânime a crítica à demora em aprovação do processo no SUS, a necessidade de laudo psicológico para a comprovação da transgeneridade, a dificuldade na mudança dos documentos e a falta de políticas inclusivas. Foi notável a escassez de profissionais ativos na área, sendo um empecilho para a realização mais completa do projeto, além de demonstrar a dificuldade encontrada pelo público trans para conquistar uma transição mais saudável e menos traumática. Por todos esses dificultadores citados, muitos relataram a procura pela automedicação e práticas clandestinas mais baratas, colocando em risco sua própria saúde física. A saúde mental também é afetada, a constante exclusão social combinada à falta de profissionais capacitados para atender esse público gera um alto nível de adoecimento psíquico. Nesse ponto, destacamos uma entrevistada

que se encontrava em um quadro de síndrome do pânico, causada por situações diárias de preconceito e violência, tanto na rua quanto em casa. Outro ponto destacado foi a maior marginalização da mulher trans comparado ao homem trans, essa muitas vezes causada pelo machismo estrutural presente na sociedade. Nesse panorama, além da falta de políticas públicas em geral, por meio dessa pesquisa surgiu a necessidade de que esses projetos estejam voltados para a infância, principalmente no âmbito escolar, de modo que o acesso à informação, a visibilidade e o reconhecimento da identidade trans sejam assuntos presentes no currículo escolar. Além disso, falta um investimento na capacitação e formação de professores aptos a lidar com a expressão das diversas identidades existentes. Por fim, retomamos a situação do Brasil, que possui uma das constituições mais inclusivas do mundo, porém, na prática, isso não se reflete no cotidiano da população. A luta por parte de movimentos sociais representa uma resistência aos altos índices de morte e violência sofridos e é também uma das poucas saídas para a luta em busca de direitos, uma vez que o governo não tem representado ou buscado formas de inclusão para os transgêneros.

# GÊNERO NO CURRÍCULO DA FESTA JUNINA: CORPOS BAILANDO NOS POSSÍVEIS DO MUSICAR

# GENDER IN CURRICULUM ON FESTA JUNINA: DANCING BODIES IN POSSIBLE MUSIC

Camila Amorim Campos[14]

Tayline Silva de Oliveira[15]

A festa junina acontece todos os anos na escola observada perante muita dedicação e expectativa. Incluída já no início do ano no calendário escolar, é planejada entre os/as professores/professoras da escola pensando no tema do projeto em estudo. No ano do presente estudo o tema era "Ecologia Integral". Definido o tema do projeto, várias atividades são realizadas na escola para que as crianças entendam do que se trata e para que a festa junina possa ter sentido para elas. Assim, as professoras do anexo[16], na companhia das coordenadoras, juntaram-se e fizeram acordos para que o tema da festa fosse trabalhado nos teatrinhos, nas histórias contadas, em reflexões depois do relaxamento[17] e para que também tivesse influência na escolha das músicas.

No entanto, a preocupação para que nada dê errado na festa junina inclui uma preocupação no currículo para que meninos e meninas disciplinem seus corpos segundo determinadas regras de gênero - *"Turma, como vocês sabem nossa festa junina está chegando! Então, nossas aulas de educação física até o dia da festa serão ensaios para no dia a gente fazer uma apresentação bem linda... As meninas com seus vestidos e os meninos de caipira, camisa xadrez, bigode!"* (Diário de campo, 16 de maio de 2017). Nessa direção, o currículo da festa junina com o musicar diz como os corpos devem estar, demanda das crianças determinados modos de ser e estar nesse currículo.

O musicar é um dispositivo que "ensina os indivíduos a tornarem-se sujeitos dotados" (MAKNAMARA, 2011, p. 68) de características específicas. Como dispositivo "dispõe algo em uma organização peculiar, dentro de uma racionalidade particular" (MAKNAMARA, 2011, p. 69). Segundo Foucault (2000), dispositivo é "a rede de relações que podem ser

[14] Mestra em educação pelo Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - camilaamorimcampos@gmail.com

[15] Mestra em educação pelo Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - tayline.silva@yahoo.com.br

[16] A escola onde aconteceram as observações é um anexo. O anexo é composto pelo 1º, 2º e 3º ano.

[17] O relaxamento é comum no dia a dia da escola. Acontece todos os dias depois recreio com o intuito de acalmar as crianças para retornarem para suas salas. As crianças escutam uma música para relaxar e vão fazendo os gestos de acordo com a coordenadora.

estabelecidas entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquitetura, regramentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não dito" (FOUCAULT, 2000, p. 244). Para efetivar-se, o musicar toma o currículo como instrumento importante.

Entendemos currículo como "um texto que forma e produz modos de agir e conduzir; como uma linguagem, na qual as palavras usadas para nomear as coisas, os sujeitos e o mundo são produzidas em relações de poder e têm efeitos sobre aquilo que nomeia" (PARAÍSO, 2007, p. 93-94). Isso significa que o currículo "está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos" (SILVA, 2010, p. 27). Um currículo que "nos produz". (SILVA, 2010, p. 27), que "quer 'um sujeito', que lhe permita reconhecer-se nele" (CORAZZA, 2001, p.15) e que pode utilizar o musicar como instrumento produtivo.

Ao entendermos que o currículo tem "vontade de sujeito", produz saberes, ensina e produz significados, o currículo da festa junina com o musicar entrelaça-se com as relações de gênero e sexualidade e tem vontade de "*meninas de vestidos"* e *"meninos de bigode"* (Diário de Campo, 30/06/2017). Argumentamos, então, que o currículo investigado demanda uma posição de sujeito *criança dançante generificada* por meio do musicar na festa junina. Há um investimento no currículo para que as crianças dancem e ao mesmo tempo não escapem às normas de gênero. Assim, este estudo teve como objetivo analisar como o currículo tenta produzir corpos generificados por meio do musicar e da dança na festa junina. Posição de sujeito seria, então, o "lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes" (FOUCAULT, 2005, p. 107). No entanto, as crianças no dia da festa junina mostram que outros modos de vida são possíveis no *currículo dançante com o musicar*.

Os procedimentos metodológicos utilizados foram: coleta de dados em 3 turmas dos 3 primeiros anos do Ensino Fundamental, leitura e análise de textos; observação das aulas com registro em diários de campo; observação desses/as estudantes em outros espaços da escola; entrevistas e conversas informais estudantes e profissionais da escola.

O corpo constituído por gestos, sensações, falas, posturas é "também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se exibem, a educação de seus gestos..." (GOELLNER, 2003, p.28). Ou seja, o corpo é "produto e efeito de relações de poder" (MEYER, 2005, p.16). O corpo é a todo instante controlado, vigiado na escola. Segundo Carvalhar (2009) "observá-los e corrigi-los tem sido (...) central nas práticas pedagógicas ao longo dos séculos" (CARVALHAR, 2009, p.66). Não obstante, é notória a grande preocupação

da escola em controlar os corpos; de "*estarem lindos para a festa junina*"; da necessidade de muitos ensaios para "*estarem perfeitos na apresentação"* e de acordo com o que se espera segundo as normas de gênero. Ou seja, "o corpo [também] se torna o lugar de aprendizagem de gênero" (OLIVEIRA, 2016, p.84).

Gênero seria, assim, "o conjunto de efeitos produzidos nos corpos" (CARDOSO, 2012, 154-155). São "os modos pelos quais o feminino e o masculino são representados e produzidos em uma dada cultura e em um determinado momento histórico" (LOURO, 1997, p.22) ou em determinado estilo musical (MAKNAMARA, 2011). Gênero, deste modo, aponta para diversos e determinados processos de construção discursiva. Nesse sentido, as relações de gênero vão compor o currículo da festa junina nessa disputa de poder pelos corpos.

Demanda-se um sujeito *criança dançante* que deve estar atento aos movimentos feitos pela professora, com os ouvidos antenados ao ritmo da música e para o musicar para que assim não descompasse o currículo. Ademais, o currículo da festa junina com o musicar contesta crianças paradas, meninas que não rebolam, meninos que não "*dancem com as mãos para trás"*, crianças que *"atrapalhem a dança".*

Uma vez ensaiados, a posição de sujeito *criança dançante* demandada aponta para questões que ultrapassam o movimento dos corpos. O movimento tem que ir de acordo com o que permita reconhecer-se como pertencente a um gênero. Dessa forma, entende-se que no currículo da festa junina as normas de gênero são ensinadas e devem ser aprendidas já que a posição de *criança dançante* envolve também a leitura de seus corpos como meninas e meninos, por isso essa posição de sujeito é generificada.

Palavras-chave: gênero, currículo, música

---

7.08.00.00-6 Educação 7.08.05.00-8 Currículo

**REFERÊNCIAS:**

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, G. L (org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.151-172.

CARDOSO, Lívia de Rezende. Homo experimentalis [manuscrito]: dispositivo da experimentação e tecnologias de subjetivação no currículo de aulas experimentais de ciências - UFMG/FaE, 2012. 308 f. Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2012.

CARVALHAR, Danielle Lameirinhas. *Identidades generificadas no currículo da educação infantil*: entre princesas, heróis e sapos. 2009. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CORAZZA, Sandra. O currículo como modo de subjetivação do infantil. In: CORAZZA, Sandra. O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 56-77.

FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. In: MACHADO, Roberto. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 2000a. p. 243-276

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

GOELLNER, S. V. (Orgs.).A produção cultural do corpo. In.: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade:* um debate contemporâneo sobre educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p.28-40.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pósestruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MAKNAMARA, Marlécio. Currículo, gênero e nordestinidade: o que ensina o forró eletrônico? Tese de Doutorado (Educação): FaE/UFMG, 2011.

MEYER, Dagmar E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane, GOELLNER, Silvana (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*: um debate contemporâneo na educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 9-27.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de. Corpos feitos de plástico, pó e glitter: currículos para dicções heterogêneas e visibilidades improváveis. 423f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e Mídia Educativa Brasileira: poder, saber e subjetivação. Chapecó: Argos, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche*: a poética e a política do texto curricular. 1.ed., 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 120p.

# “SOMOS FEITAS DE HISTÓRIAS”: (AUTO) ETNOGRAFIA MULTILOCAL E PRODUÇÃO DE NARRATIVAS COM TRAVESTIS USUÁRIAS DE UM SERVIÇO PÚBLICO DE SAÚDE REFERÊNCIA PARA DOENÇAS INFECTOCONTAGIOSAS

# "WE ARE MADE OF HISTORIES": (SELF) MULTILOCAL ETHNOGRAPHY AND PRODUCTION OF NARRATIVES WITH TRAVESTIS USERS OF A PUBLIC HEALTH SERVICE REFERENCE FOR INFECTIOUS DISEASES

Andreia Resende dos Reis[18]

Luciana Kind do Nascimento[19]

O presente estudo é parte de um desdobramento da pesquisa de doutoramento em Psicologia realizada entre os anos de 2015 e 2018 no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC Minas. O trabalho objetivou analisar as narrativas das travestis como enunciadoras legítimas de suas experiências que, no interior da norma de gênero heterossexual sofrem efeitos no modo como se organiza a atenção à saúde a elas direcionada. Neste estudo, foram seguidos princípios da pesquisa qualitativa. O campo inicial da pesquisa foi um serviço público referência estadual para doenças infectocontagiosas com irradiações para outros espaços cotidianos. Para tanto, nessa investigação, foram realizaras 21entrevistas narrativas. O material empírico produzido na tese foi dividido em duas partes: a primeira resultou em um roteiro de dramaturgia, escrito a partir de fragmentos de 16 entrevistas realizadas dentro da instituição de saúde com as travestis usuárias do serviço de saúde. Na segunda parte, discorro sobre cinco entrevistas trabalhadas de modo mais linear, realizadas nos pontos de prostituição, no trabalho e em residências, como proposta da etnografia multilocal. Amparei-me na emergência dos estudos de gênero e em sua influência na constituição das identidades travestis. Recorri às contribuições teóricas para problematizar como esse campo de saber é polarizado, tanto por dimensões regulatórias de gênero, tendo a heteronormatividade como padrão, quanto por dimensões de marcações discursivas e de disputas políticas. Foi possível concluir que os

[18] Dra em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Psicóloga na instituição Eduardo de Menezes – Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais – FHEMIG. Endereço de contato: deiares1@hotmail.com

[19] Pós-doutora em Psicologia Social (UFMG). Professora no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Endereço de contat0a: ppgpsi@pucminas.br

espaços pelos quais circulam as travestis indicaram possibilidades de experiências pouco conhecidas. Por serem pouco conhecidos, esses espaços muitas vezes as posicionam no campo da exclusão, fomentando a produção e a manutenção de desigualdades de gênero, que recaem sobre preconceito e discriminação. Por outro lado, as travestis apontaram para a produção de subjetividades, ao tratarem de temas sobre marginalidade, discriminação, preconceito, medo, sofrimento, privação de direitos, hiv, afetos, amores, famílias, dentre outras experiências. Ao ouvi-las, conclui-se também que o campo da atenção à saúde, ainda é permeado por preconceito e discriminação, o que ocasiona a formação de uma barreira que impede que não seja fornecido um atendimento de qualidade e respeitoso, diminuindo o acesso dessa população aos serviços de saúde e/ou a sua adesão a algum tipo de tratamento.

**Palavras-chave**: Travestilidades; Saúde; Gênero.

**Área de conhecimento conforme CNPQ: 7.07.05.00-3**

**Financiamento:** Fundação de Amparo à pesquisa – Fapemig

## REFERÊNCIAS

Alves, C. E. R. & Moreira, M. I. C. (2015). Do uso do nome social ao uso do banheiro: (trans)subjetividades em escolas brasileiras. Quaderns de Psicologia. 17(3), 59-69. doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1275

Andrade, L. (2012). Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa. (Tese de Doutorado, Universidade Federal Do Ceará Faculdade De Educação Programa De Pós-Graduação em Educação, Fortaleza). Recuperado a partir de 150.162.242.35/bitstream/handle/123456789/.../tese%20Luma%20Andrade.pdf?...1...

Antra Associação nacional de travestis e transexuais (2018). Recuperado a partir de https://www.facebook.com/antrabrasil

*Antunes, P. P. S. (2010). Travestis envelhecem?* (Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Gerontologia, São Paulo). Recuperado a partir de https://sapientia.pucsp.br/simple-search?query=travestis+envelhecem%3f

Benedetti, M. (2005). *Toda Feita: o corpo e o gênero das travestis.* Rio de Janeiro: Garamond.

Bento, B. (2006). *A Reinvenção do Corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Garramond.

Brasil. (2009). Ministério da Saúde. Carta dos direitos dos usuários da saúde.

(2a. ed.). Brasília:Ministério da Saúde, 2009. 9 p. (Série E. Legislação de Saúde). Recuperado a partir de http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/carta_direito_usuarios_2ed2007.pdf

Brasil. (2012). Resolução nº 466 (2012, 12 de dezembro). Conselho Nacional de Saúde. Brasília. T**rata de pesquisas em seres humanos e atualiza a resolução 196.** Diário Oficial da União. Brasília, nº 12, 13 de jun. 2013, Seção 1. Recuperado a partir de http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf

Brasil. (2013). Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, Departamento de Apoio à Gestão Participativa. 2 Brasília, 2013. Recuperado a partir de

bvsms.saude.gov.br/bvs/.../politica_nacional_saude_lesbicas_gays.pdf

Brasil. (2017a). Ministério da Saúde. Recuperado a partir de

portalsaude.saude.gov.br/...ministerio/.../27154-ministerio-da-saude-habilita-novos-se...

Brockmeier, J. & Harré, R. (2003). Narrativas: problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 16*(3), 525-535. Recuperado a partir de

www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722003000300011&script=sci...tlng...

Butler, J. (1999). Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: Louro, G.L. *O corpo educado – pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.

Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*. Buenos Aires: Paidós.

Butler, J. (2013). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. (5a ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Butler, J. (2015). *Quadros de guerra: Quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Carrara, S. (2010). Políticas e direitos sexuais no Brasil contemporâneo. *Bagoas:*

*Revista de estudos gays*, *4*(5), 131-147. Recuperado a partir de https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2316

Conselho Federa de Psicologia. (2013). *Nota técnica* sobre *processo transexualizador* e demais formas de assistência às pessoas trans. Recuperado a partir de https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/09/Nota-técnica-processo-Trans.pdf

Denzin, N. K. (2010). *The Qualitative Manifesto*. Walnut Creek, CA: Left Coasr Prees.

Fine, M., Weis, L., Weseen, S. & Wong, L. (2006). Para quem? Pesquisa qualitativa, representações e responsabilidades sociais. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. (Org.), *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (pp.115-139). Porto Alegre: Artemed.

Foucault, M. (2000). *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. (22a ed.). Petrópolis: Vozes.

Guimarães, A. (2015). Todas as mulheres do mundo: a construção do corpo travesti no Brasil das décadas de 1960 e 1970. In: Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. (Org), *Transexualidade e travestilidade na saúde*. (pp. 39-64). Brasília: Ministério da Saúde.

Jesus, J.G de (2012). *Orientações sobre a população transgênero: conceitos e termos*. Brasília: Recuperado a partir de https://www.sertao.ufg.br/up/16/o/orienta%c3%87%c3%95es popula%c3%87%c3%83o_trans.pdf?1334065989>.

Jovchelovitch, S. & Bauer, M. (2005). Entrevista narrativa. In: M. Bauer& G. Gaskell, (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.* (pp.90-112). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Kulick, D. (2008). *Travesti - prostituição, sexo, gênero e cultura no Brasil*. Rio de Janeiro: FioCruz.

Lanz, L. (Geraldo Eustáquio de Souza) (2014). *O Corpo da Roupa: a pessoa transgêneraentre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero*. (Dissertaçãode Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação emSociologia, Paraná). Recuperado a partir dehttp://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/bitstream/handle/1884/36800/R%20-%20D%20-%20LETICIA%20LANZ.pdf

Leite Júnior, J. (2008). *"Nossos corpos também mudam"**:** sexo, gênero e a invenção das categorias "travesti" e "transexual" no discurso científico*. (Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ciências da Religião, São Paulo). Recuperado a partir de https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/3992

Louro, L. G. (2004). *Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer.* (2a ed.). Belo Horizonte: Autêntica.

Marcus, G. (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografia multilocal. *Alteridades, 11*(22), (pp.111-127). Recuperado a partir de www.redalyc.org/articulo.oa?id=74702209

Miskolci, R. (2016). *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. (3a ed.). Belo Horizonte: Autêntica.

Pelúcio, L. (2009). *Abjeção e desejo: uma etnografia travesti e o modelo preventivo de aids.* São Paulo: Annablume; Fapesp.

Portaria nº 2.836. (1, dezembro, 2011). Institui, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), a Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis eTransexuais. Recuperado a partir de bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt2836_01_12_2011.html

Portaria nº 2.803. (19, novembro, 2013). Redefine e amplia o Processo Transexualizador no Sistema Único de Saúde (SUS). Dou. nº 225, de 20-11-2013, Seção 1. Recuperado a partir de bvsms. saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2803_19_11_2013.html

Resolução nº 1, de 29 de Janeiro, 2018, que estabelece normas de atuação para as psicólogas e os psicólogos em relação às pessoas transexuais e travestis. Recuperado a partir de cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/01/Resolução-CFP-01-2018.pdf

Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: SAGE Publications.

Scott, J. (1989). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, *2*(16), pp. 71-99. Disponível em: tp://wesleycarvalho.com.br/wpcontent/

uploads/G%C3%AAnero-Joan-Scott.pdf.

Simpson, K. (2015). Transexualidade e travestilidade na Saúde. In: Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de

Apoio à Gestão Participativa. (Org), *Transexualidade e travestilidade na saúde*. (pp. 83-98). Brasília: Ministério da Saúde.

Vergueiro, V.(2016). Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análiseautoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade). Recuperado a partir de https://repositorio.ufba.br › ... › Dissertações de Mestrado (Poscultura)

Wall, S. (2006). An autoethnography on learning about autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods*, *5*(2), Article 9. Recuperado a partir de http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_2/pdf/wall.pdf

# SEXO COMO NATURAL *VERSUS* SEXO COMO COSTRUÇÃO A PARTIR DE DITOS DE PROFESSORES/AS DE CIÊNCIAS

# SEXO COMO NATURAL *VERSUS* SEXO COMO COSTRUCCIÓN A PARTIR DE DICTOS DE PROFESORES / AS DE CIENCIAS

Tayline Silva de Oliveira[20]
Camila Amorim Campos[21]
Jéssica Sapore de Aguiar[22]

A discussão da categoria sexo como natural ou como uma construção se vincula à discussão das categorias gênero e sexualidade serem naturais ou também construções socio-históricas. Isso acontece por uma suposta sequência entre sexo-gênero-sexualidade de lógica binária que se sugere naturalizada. Segundo essa lógica, o sexo compreendido "em termos de uma característica biológica" (LOURO, 2013, p. 82), "anterior à cultura" (LOURO, 2013, p.83), "indica determinado gênero e esse determinado gênero, por sua vez, indica o desejo ou induz a ele. Essa sequência supõe e institui uma coerência e uma continuidade entre sexo-gênero-sexualidade" (LOURO, 2013, p. 82) e determina a heterossexualidade compulsória.

Em contrapartida, alguns/algumas autores/as, tais como Louro (2013) e Butler (2016), afirmam o caráter construído do sexo. Segundo Louro (2013), a ordem determinada pela heteronormatividade "só parece segura por se assentar sobre o duvidoso pressuposto de que o sexo existe fora da cultura e, consequentemente, por inscrevê-lo num domínio aparentemente estável e universal, o domínio da natureza" (LOURO, 2013, p.83). Essa aparente "ordem" é abalada pela afirmação de que "sexo, é também, um constructo cultural" (LOURO, 2013, p.69). O sexo "também é o meio discursivo/cultural pelo qual 'a natureza sexuada' ou 'um sexo natural' é produzido e estabelecido como 'pré-discursivo', anterior à cultura" (BUTLER, 2016, p.27). "Essa constituição, lembra-nos Butler nunca é feita de maneira neutra, mas a partir de discursos que se assentam num binarismo restritivo, no falocentrismo e na heterossexualidade compulsória. " (PELÚCIO, 2012, p.210). "Ela afirma e repete uma norma" (LOURO, 2013, p.82).

[20] Mestra em educação pelo Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - tayline.silva@yahoo.com.br
[21] Mestra em educação pelo Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - camilaamorimcampos@gmail.com
[22] Mestra em educação pelo Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – jessicasapore@gmail.com

O objetivo deste trabalho foi identificar e analisar o conceito de sexo a partir dos ditos de professores/as de ciências sobre sexo e sexualidade. As ferramentas metodológicas utilizadas neste trabalho são duas: entrevistas individuais narrativas com 10 professores/as de ciências da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e análise do discurso de inspiração foucaultiana. As entrevistas são o método utilizado para a "produção de informações" (MEYER e PARAÍSO, 2012, p.16) que foram posteriormente transformadas em materiais para proceder a análise do discurso. A análise de discurso na perspectiva foucaultiana, como explica Fisher (2001), trata de analisar porque aquilo é dito, "suspendendo continuidades, acolhendo cada momento do discurso e tratando-o no jogo de relações em que está imerso" (FISHER, 2001, p.221).

Neste trabalho, discurso é entendido como "prática" (FOUCAULT, 1972, p. 52). Uma "prática produtiva tensionada por lutas" (PARAÍSO, 2010, p. 41). Como definiu Michel Foucault (1972), discurso são "práticas que formam sistematicamente os objetos de que fala" (FOUCAULT, 1972, p. 64). "O discurso constrói o sujeito" (BUTLER, 2015, p.162). Para Butler (2002), sujeitos generificados são produzidos por meio de "performances repetidas", resultantes de "discursos reguladores" pré-existentes para meninas e meninos (BUTLER, 2002, p. 120). O gênero então é consequência da repetição de atos discursivos. No contexto da produção de sujeitos, a performatividade, entendida como "prática reiterativa e situacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia" (BUTLER, 2015, p. 154). Sexualidade é aqui entendida como "um nome que se pode dar a um dispositivo histórico" (FOUCAULT, 2007, p.116). Isso significa compreender a sexualidade "uma invenção social, uma vez que se constitui, historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, normatizam, que instauram saberes, que produzem 'verdades'" (LOURO, 1999a, p.11).

A maioria dos/as professores/as entrevistados mostraram entender que o sexo é biológico, característica que pode pertencer à vários discursos, tais como o Discurso Machista, Discurso Feminista e o Discurso Religioso, por exemplo. A professora Tulipa[23], por exemplo, ao contar uma história enfatizou que a "*menina nasceu menina*". A terminologia utilizada aciona a noção de sexo "em termos de uma característica biológica" (LOURO, 2013, p. 82) e que determina também seu gênero. A professora Orquidea também opera com uma linguagem que trabalha com um conceito de sexo natural, biológico ao dizer: "Assim, biologicamente, ele tem um sexo".

[23] Os nomes dos/as professores/as entrevistados/as foram substituídos.

No sentido contrário, Louro (2013) problematiza a expectativa que se tem sobre as transformações que o corpo sofre ao longo da vida. Espera-se que tal transformação "se dê numa direção única e legítima" (LOURO, 2013, p.83) que reafirme os atributos de seu sexo considerado biológico e de seu gênero e a partir daí que sua sexualidade tenha como alvo um corpo de sexo e gênero opostos ao seu. "A ordem 'funciona' como se os corpos carregassem uma essência desde o nascimento; como se os corpos sexuados se constituíssem numa espécie de superfície pré-existente, anterior à cultura" (LOURO, 2013, p.83). Considerar o sexo como construção social é, então, uma característica importante do Discurso *Queer*.

A professora Jacarandá, durante as entrevistas, diz sobre a pessoa "*ser o sexo que quiser, no momento que quiser*" e que "*você pode nascer com pênis e se identificar com o outro sexo*". Isso demonstra uma concepção fluida de sexo e por isso não natural/essencial. Quando diz "*um ponto que não tem uma definição de masculino e de feminino, vai ter de todos os tipos, eu posso ser isso ou aquilo, eu posso ser só um, eu posso ser...*", isso demonstra uma noção fluida de gênero. Quando diz "*transa com homem, transa com mulher, transa com não sei o quê*", isso demonstra uma noção fluida de sexualidade. Tudo isso numa mesma fala é mais uma evidência da desconstrução da sequência sexo-gênero-sexualidade como natural e de que o Discurso *Queer* está presente nos ditos dos/as professores/as de ciências sobre gênero e sexualidade.

Esse entendimento vai ao encontro de Butler (2016), que afirma que o sexo "é uma significação performativamente ordenada" (BUTLER, 2016, p.70). Uma significação que pode "ocasionar a proliferação parodística e o jogo subversivo dos significados do gênero" (BUTLER, 2016, p.70) caso seja reconhecida como construção cultural no lugar de uma essencial natural presa a um corpo. As identidades sexuais, assim como as identidades de gênero, que são também binárias, "não são naturais, antes produtos de ideais regulatórios que regem sua construção" (PINO, 2007, p. 152). A noção essencialista, de que a sexualidade é natural ou possui partes naturais, faz parte de esforços e normas para naturalizar a heterossexualidade compulsória dentro de uma lógica linear e restritiva para corpo, sexo, gênero e sexualidade. Ao observar pessoas *queers*, segundo Butler (2016), pode-se ver a desnaturalização do sexo e do gênero por meio de uma "performance" que toma o lugar da coerência da "lei heterossexual".

A partir deste trabalho foi possível perceber que alguns/mas professores/as entende sexo como uma categoria natural e biológica, enquanto outros/as entendem o conceito de forma mais fluida, de forma que o sexo é também uma construção social e histórica. A fala desses/as

professores/as é subsidiada por diferentes discursos sobre sexo, gênero e sexualidade que concorrem entre si ou se complementam para dar sentido a essas categorias.

Palavras-chave: Professores. Sexo. Sexualidade.

7.08.00.00-6 Educação 7.08.01.00-2 Fundamentos da Educação

**REFERÊNCIAS**

BUTLER, Judith. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v.10, n.1, 2002, p. 67- 155.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado:* pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p.151-172.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero*: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

FISHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise de discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n.114, p.197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber.* Petrópolis: Vozes, 1972.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I*: a vontade de saber. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org). *O corpo educado:* Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho:* ensaios sobre sexualidade e teoria *Queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, 90p.

MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy. Metodologias de Pesquisa pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar.; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Org.) *Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p.15-22.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e formação profissional em lazer. In: ISAYAMA, Hélder Ferreira (org.). *Lazer em estudo:* Currículo e formação profissional. Campinas, SP: Papirus, 2010, p.27-58.

PELÚCIO, Larissa. Subalterno quem, cara pálida? Apontamentos às margens sobre pós-colonialismos, feminismos e estudos *Queer*. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar.* São Carlos, v.2, n.2, jul-dez 2012, p.395-418.

PINO, Nádia Perez. A teoria *Queer* e os intersex: experiências invisíveis de corpos des-feitos. *Cadernos Pagu* (28), janeiro-junho de 2007, 149-174.

# A COR DO APAGAMENTO NÃO É FICÇÃO: HIV/AIDS E O GENOCÍDIO DA POPULAÇÃO NEGRA

Marcos Fábio de Faria[24]

Palavras-chaves: Literatura brasileira. HIV/Aids. Negro na literatura. Saúde Pública.

Esta proposta trata-se da quinta etapa da pesquisa *Discurso e positividade*, desenvolvida junto ao Grupo de Trabalho Gênero, Trabalho e Tecnologia - GENTTE, no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG - e Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Aqui, pretendo fazer uma reflexão sobre as relações de saúde pública envolvendo a recente fase da epidemia do hiv/aids e o genocídio da população negra no Brasil, tema que se encontra à revelia das produções artísticas, sobretudo literária, como, também, das produções intelectuais em geral. Em artigos anteriores, me vali da literatura ficcional para compor os argumentos acerca das várias facetas da epidemia discursiva e, também, da linguagem enquanto vírus no tocante ao hiv/aids. Nesse atual ponto da pesquisa, além da insuficiência de materiais artísticos que possam dar conta do recorte racial e identitários da epidemia do hiv/aids no Brasil, reverbera, também, uma análise de classe referente à literatura no país, que desconsidera, de forma lata, a maior porcentagem da população e, estrita, a maior porcentagem da população que vive e convive com hiv, que são os negros e pardos. Desse modo, parte-se da concepção de pensar o silêncio como discurso e, à partir dessa visão, as reverberações desse silêncio em forma de apagamento. Portanto, este trabalho busca uma reflexão do papel da arte como arquivamento, ou não, da passagem do humano na terra e, como recorte atual sobre o tema segue as relações de colonização que, por sua vez, guetifica a população negra e sua realidade social via o seu de apagamento e o silenciamento discursivo.

## REFERÊNCIAS:

[24] Me. Marcos Fabio de Faria.
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.
Instituto de Ciência, Engenharia e Tecnologia (ICET)
Rua do Cruzeiro, no 01, Bairro Jardim São Paulo
Teófilo Otoni – MG – CEP: 39803-371
marcosfabiodefaria@gmail.com

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.* São Paulo: Selo Negro, 2011.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Nova York: ONU, 1948. Disponível em: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>. Acesso em 12 nov. 2016.

FARIA, Marcos Fábio de. AIDS, uma vilã na literatura. In: CHAVES, Anna Cecília Santos; CAETANO, Paulo Roberto Barreto. *Literatura, direito e justiça*. Belo Horizonte: Crivo, 2016. p.135-168.

GARCIA, Esteban Andrés. Políticas y placeres de los fluidos masculinos: barebacking, deportes de riesgo y terrorismo biológico. *Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas*, Universidade de Buenos Aires, Buenos Aires, 2009.

MARQUES, Daniela de Freitas. A herança do vento. *Revista de Direito*, Universidade Federal de Minas Gerais, v.39, n.39/jan.jun, p.77-107, 2001.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro:* processo de um racismo mascarado. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

PRECIADO, Paul Beatriz. Basura y género. Mear/cagar/femenino/masculino. *Errancia ...la palabra inconclusa*, número cero, Dossiê Rebeldía o apatía -esta es la cuestión-, maio de 2011. Disponível em:<http://www.iztacala.unam.mx/errancia/v0/PDFS/POLIETICAS%20DEL%20CUERPO%201%20BASURA%20Y%20GENERO.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2016.

SONTAG, Susan. *A doença como metáfora - aids e suas metáforas*. Tradução de Paulo Henriques Britto. São Paulo: Cia das Letras, 2007.

TEODORESCU, Lindinalva Laurindo; TEIXEIRA, Paulo Roberto. *Histórias da aids no Brasil, v.1*: as respostas governamentais à epidemia de aids. Brasília: Ministério da Saúde/Secretaria de Vigilância em Saúde/ Departamento de DST, 2015.

# POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE PESSOAS TRANSEXUAIS E TRAVESTIS NO CEFET-MG: ANÁLISE DE GÊNERO NA VISÃO QUEER

# POLICIES OF INCLUSION OF TRANSEXUAL PERSONS AND TRAVESTIS IN CEFET-MG: GENDER ANALYSIS IN QUEER VISION

Luciana Rodrigues da Silva[25]

Débora Pazetto Ferreira[26]

## 1 INTRODUÇÃO

O Brasil lidera o ranking mundial de violência praticada contra pessoas transexuais e travestis. Este cenário é resultado da consolidação de uma sociedade heterosexista que estabeleceu o binarismo de gênero como norma. O preconceito, como violência mais comum vivenciada por esse grupo, é força motriz para exclusão desses sujeitos do convívio social, do cenário acadêmico e do mercado de trabalho. De acordo com a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) a expectativa de vida dessa população no Brasil não passa de 35 anos, 90 % dessa população vivem da prostituição devido ao preconceito no mercado de trabalho e falta de qualificação profissional, além de que poucos chegam às universidades, como afirma o defensor público João Paulo Carvalho Dias, presidente da comissão de Diversidade Sexual da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), que o país concentra 82% de evasão escolar de travestis e transexuais.

Os debates sobre diversidade de gênero nos diversos estratos sociais obrigam o Estado a pensar políticas inclusivas que resgatem não só a dignidade da pessoa, mas também sua própria identidade, que se perde no momento em que nome e gênero se destoam. Nesse sentido, o Estado elabora o Nome Social através do Decreto 8.727, sabe-se que é uma medida necessária, no entanto cabe analisar se é suficiente para garantir a permanência desse público no ambiente acadêmico assegurando o respeito à sua identidade de gênero.

O estudo proposto parte da premissa de que o preconceito existe devido às construções sociais. Faz-se, portanto, necessária analisar as tecnologias de construção de gêneros na perspectiva da Teoria Queer, como afirma louro (2001):

[25]Tecnóloga em Processos Gerenciais/ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica- Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG
lucianinhaxc@hotmail.com

[26]Dr.(a) em Filosofia
Professora no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG/ PPGET
deborapazetto@gmail.com

> Uma pedagogia e um currículo queer estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. Ao colocar em discussão as formas como o 'outro' é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. (...) em vez de meramente contemplar uma sociedade plural, seria imprescindível dar-se conta das disputas, dos conflitos e das negociações constitutivos das posições que os sujeitos ocupam (LOURO, 2001, p. 550).

## 2 OBJETIVOS

O objetivo deste artigo é fomentar uma análise reflexiva sobre os dispositivos histórico-sociais de construção de gênero e em que medida este incentivam o preconceito sofrido por transexuais e travestis no contexto social, principalmente no ambiente escolar, à luz da Teoria Queer. Ao mesmo tempo, o projeto a ser desenvolvido propõe uma análise empírica da eficácia do Nome Social como medida de inclusão no CEFET-MG.

## 3 METODOLOGIA

O método utilizado será a pesquisa exploratória com procedimentos qualitativos. Para a coleta de dados, será utilizada pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas, a partir das quais serão averiguadas situações vivenciadas, expectativas, sensação de pertencimento ao ambiente acadêmico e demais experiências que os participantes quiserem registrar.

## 4 REFERENCIAL TEÓRICO

No final do século XX, o "homossexualismo" deixa de ser considerado como patologia, mas os efeitos desse discurso ainda persistem em diversas instâncias culturais, fazendo a regulação de gênero dos corpos até os dias atuais. De acordo com Butler (2001), esse discurso "estabelece os limites de normalidade aos corpos sexuados e produz a heterossexualidade como norma" (BUTLER, 2001 *apud* REIS, 2014, p. 238).

Para Foucault (2006) em cada sociedade há "[...] os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros, a verdade é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem [...]" (FOUCAULT, 2006, p.12). Para Bento (2003) são elas: "[...] Família, Estado, Igreja, Medicina e Escola" (BENTO 2003 *apud* REIS, 2014, p. 239).

Nesse sentido, a construção de gênero nada mais é que um padrão ditado pelas instituições que estabelecem os lugares a partir dos quais os sujeitos podem se posicionar. Como diz Butler (2002): "O gênero é performativo porque é resultante de um regime que regula as diferenças de gênero. Neste regime os gêneros se dividem e se hierarquizam de forma coercitiva" (BUTLER, 2002, p. 64).

As pessoas transexuais e travestis são consideradas "anormais" pelas instituições de poder sob o discurso dicotômico da sexualidade, "[...] como consequência, todos os sujeitos e

comportamentos que não se enquadram dentro dessa lógica ou não são percebidos, ou são tratados como problemas e desvio [...]" (LOURO, 1997, p.76). Esse padrão corroborou na estigmatização dessa população tornando-a vulnerável. Tal conduta demanda estudos e questionamentos sobre a forma de construção dos saberes, como argumenta Foucault (2001) "não se trata de mudar as verdades produzidas pelo sujeito, e sim mudar os modos de produção, o regime institucional sobre essas verdades" (FOUCAULT, 2001, *apud* GUIRADO 2007, p.223-244). Preciado (2014) completa:

> O que é preciso fazer é sacudir as tecnologias da escritura do sexo e do gênero, assim como suas instituições. Não se trata de substituir certos termos por outros. Não se trata nem mesmo de se desfazer das marcas de gênero ou das referências à heterossexualidade, mas sim de modificar as posições de enunciação. (PRECIADO, 2014, p.27).

## 5 CONCLUSÃO

É fato que o Estado e a sociedade negam o direito à identidade de pessoas transexuais e travestis quando reserva a si o direito de determinar, a partir de critérios externos identificados nos corpos, o limite da masculinidade e da feminilidade, e quando atribui gênero baseado nessa concepção, como afirma Castro (2013):

> [...] o Estado e seu arcabouço jurídico-legal funcionam como moinhos produtores de substâncias, categorias, papéis, funções, sujeitos, titulares desse ou daquele direito etc. O que não é carimbado pelos oficiais competentes não existe – não existe porque foi produzido fora das normas e padrões – não recebe selo de qualidade [...] (CASTRO, 2013, [on-line]).

Divulgar a maneira como as técnicas construtivas de gênero têm interferido na relação social das pessoas transexuais e travestis, e como essa prática tem impedido a formação acadêmica, profissional e humana dessa minoria, permitirá a abertura de discussões e ações que ressaltem a importância do reconhecimento dos direitos desse público e o respeito à diversidade de gênero. Como afirma Paulo Freire (2006):

> É a partir de este saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças. [...] Como ser humano, não resta dúvida de que nossas principais responsabilidades consistem em intervir na realidade e manter nossa esperança. (FREIRE, 2006, p.79).

Procura-se mostrar que não basta elaborar políticas públicas em favor das pessoas transexuais e travestis sem mudar o discurso construído pelas tecnologias de gênero que se encontra enraizado na sociedade. É preciso fazer a desconstrução dos saberes até agora tidos como verdades universais e mudar a forma como são difundidas essas verdades. Espera-se que um

novo entendimento sobre esses assuntos possa contribuir para que a sociedade em geral compreenda e aceite a diversidade de gênero.

**REFERÊNCIAS**


BRASIL, Decreto n. 8.727 de 28 de abr. de 2016. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, Brasília: Distrito Federal, 2016. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/D8727.htm>. Acesso em 25/11/2017.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. Mapa dos assassinatos de travestis e transexuais no Brasil em 2017, p. 1-121. Disponível em: <https://antrabrasil.org/mapadosassassinatos/>. Acesso em 03/04/2018.

BUTLER, Judith. Criticamente subversiva. In: JIMÉNEZ, Rafael M. Mérida. *Sexualidades transgressoras*. Una antologia de estudos queer. Barcelona: Icaria editorial, p. 55 a 81, 2002.

CASTRO, E. V. D. Povos indígenas no Brasil. *No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é*. P.1-20, Set. 2013. Disponível em:< https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_%C3%ADndio.pdf >>. Acesso em: 10/07/ 2017.

FOUCAULT, Michel. "A ética do cuidado de si como prática da liberdade". In: *Ditos & Escritos V - Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber.* 13 ed. Rio de Janeiro: GRAAL, p. 96-123, 1988.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 22 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*, São Paulo: Paz e Terra, p.18, 19, 29, 77, 79, 2006.

GUIRADO. M & R. Lerner (Org.), *Psicologia, pesquisa e clínica: por uma análise Institucional do Discurso*. São Paulo: Anna Blume, Fapesp, p. 223-244, 2007.

LOURO, G.L. Teoria Queer- Uma política pós-identitária para a educação. *Estudos Feministas*. Florianópolis, v.2, n.9, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação:* uma perspectiva pós-estruturalista. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 76-86, 1997.

PRECIADO, B. *Manifesto Contrasexual.* Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo, n-1 edições, p.27, 2014.REIS, Cristina D'Avila. *Normas de gênero em um currículo escolar:*

*a produção dicotômica de corpos e posições de sujeitos meninos-alunos*. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v.22, n.1, 2014.

**APONTAMENTOS SOBRE A *TEORIA QUEER***

**NOTES ON THE *QUEER TEORY***

Diego Pontes[27]

## INTRODUÇÃO

Data-se que no final dos anos 80, nos Estados Unidos, começa a ser "confabulada" e articulada a *Teoria Queer*[28]. A partir da tessitura de duras críticas ao discurso da heterossexualidade, do patriarcado, das políticas de identidade e do (hetero)capitalismo, ativistas e pesquisador@s, por meio da crítica à concepção de que as sexualidades seguem um curso natural, pontuam que a *Teoria queer "*nasce" em um cenário de críticas ao binarismo homossexual/heterossexual como forma de expressar e classificar as sexualidades, os gêneros e os regimes regulatórios e normalizantes. Com isso, a partir do trabalho que aqui se apresenta, destaca-se que essa teoria tem sido amplamente utilizada por diversas áreas do conhecimento para descrever gêneros e sexualidades que, de modo geral, contestam o "Império Sexual" heteronormativo tal como nos mostra Preciado (2011).

A teoria em destaque tem sido amplamente utilizada por diversas áreas do conhecimento para descrever expressões de gêneros e sexualidades que, de modo geral, contestam o "Império Sexual" heteronormativo tal como nos mostra Preciado (2011), mas também pode ser entendida como uma "identidade" (com todas as aspas possíveis) que se aproxima daquelas pessoas que estão marginalizadas e oprimidas. Pode-se, com isso, dizer que *queer* é a resistência ao regime do "normal" e suas políticas se apresentam como contrárias às redes de poder que sustentam as instituições, assim como ao heterosexismo institucionalizado e às mobilizações antigay que (re)informam e legitimam o discurso de poder da heteronormatividade.

A ideia proposta pel@s teóric@s e ativistas de reapropriação e positivação do termo pejorativo – *queer* - ligado aos homossexuais e que, segundo Guacira Lopes Louro (2008), "pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário", permite compreender *queer*, também, como:

---

[27]Bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. Mestre pelo Programa de Pós Graduação em Urbanismo, História e Arquitetura da Cidade – PGAU/UFSC. Mestrando pelo Programa de Pós Graduação em Antropologia da Universidade Federal do Paraná PPGA/UFPR.

[28] Originada a partir dos Estudos Culturais norte-americanos e em meio aos debates pós-identitários, a teoria *queer* emerge em contraponto aos estudos socioantropológicos heterossexistas sobre minorias sexuais e às políticas identitárias LGBTs, que acabavam por naturalizar e assimilar a norma heterossexual.

> o sujeito da sexualidade desviante – homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, *drags*. É o excêntrico que não deseja ser "integrado" e muito menos "tolerado". Queer é um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro e nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do "entre lugares", do indecidível. Queer é um corpo estranho, que incomoda, perturba, provoca e fascina. (LOURO, 2008).

Com a pretensão de sexualização da sociedade de forma heteronormativa, corporalidades dissidentes das normas sexuais subvertem a "ordem sexual" e propõem, além de mudanças nas políticas sexuais, adentram ao campo da subjetividade política, fazendo com que ordens que ditam a moral e as boas maneiras sejam repensadas sob a ótica da desconstrução da própria linguagem, "passando a entender *queer* como uma prática de vida que se coloca contra as normas socialmente aceitas. " (COLLING, 2005). Louro (2008) reitera ainda que os efeitos e impactos das experiências desses sujeitos podem ser pensados como fortemente políticos, pois "o que eles ousam ensaiar repercute não apenas em suas próprias vidas, mas na vida de seus contemporâneos. Esses sujeitos sugerem uma ampliação nas possibilidades de ser e de viver. " (LOURO, 2008).

Tendo uma forte influência de teorias pós-estruturalistas, as ações e os debates teóricos presentes no ambiente onde o *queer* se constrói mostram, em última instância, que o "que estava sendo posto em cheque, nesses debates, era a concepção da identidade homossexual unificada que se vinha constituindo na base de tal política de identidade." (LOURO, 2008). Assim, entre tensões internas travadas pelo embate de divergências teóricas e de ideologias no interior do movimento gay institucionalizado, o *queer* surge "com toda sua carga de estranheza e de provocação, e é assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais precisamente para caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação. Para esse grupo, *queer* significa colocar-se contra a normalização. " (LOURO, 2008).

Assim, segundo Preciado (2011) a construção e assimilação de um modelo homossexual descrito como "normal" - rico, monogâmico, detentor de poder -, claramente legitima e reproduz a estabilidade e afirmação da heterossexualidade, do patriarcado, do binarismo de gênero e também do sistema sexopolítico capitalista, passa ostensivamente a tornar-se o alvo das críticas traçadas pelo teoria *queer*.

Segundo teóricxs *queer*, a oposição heterossexualidade/homossexualidade, presente na cultura ocidental moderna deveria ser repensada com base nas desconstruções e desnaturalizações, o que provocaria novas percepções e outras epistemologias a respeito do sexo, da sexualidade e dos gêneros, e romperia com mitos implantados sobre os corpos que

escapam à via planejada pela educação dos corpos por meio da norma hetero. Ao instigar rupturas, não apenas de políticas de assimilação, mas do próprio sistema capitalista, os estudos *queer* alertam, com isso, "para o fato de que uma política de identidade pode se tornar cúmplice do sistema contra o qual ela pretende se insurgir. " (LOURO, 2008).

No artigo *Multidões Queer,* Preciado (2011) destaca que fundamentalmente pela desontologizaçao das políticas e das identidades em oposição ao "Império Sexual" têm se apontado para um olhar que nos diga que não há uma base natural que legitime a ação política. A multidão sexual passa então a ser apreendida como "o sujeito possível da política queer", que se expressa em uma multidão de corpos transviados: "trans, homens de pênis, bolachas lobas, *ciborgues*, *femmes, butchs*, maricas lésbicas".

Desse modo, a noção de sexopolítica é "acionada" como uma das formas dominantes da ação *biopolítica* no capitalismo. Sexualizam-se os órgãos, classificam-se os códigos de feminilidade e masculinidade a partir de uma norma binária, incidindo, assim, um discurso sobre os sexos e as tecnologias de normalização e controle das identidades sexuais como um agente de controle da vida.

Guacira Lopes Louro (2004) convida a uma reflexão que abranja *Uma política pós-identitária para a educação* a partir da teoria *Queer* como meio para uma reflexão sobre a regulação dos corpos por normas culturais. A autora nos mostra que o estranhamento do currículo exige um posicionamento que entenda que "agora as certezas escapam, os modelos mostram-se inúteis, as fórmulas são inoperantes" (p.29) para lidarmos com as múltiplas realidades coexistentes. Segundo Louro (2004),

> trata-se, portanto, de uma mudança no foco e nas estratégias de análises; trata-se de outra perspectiva epistemológica que está voltada, como para a cultura, para as "*estruturas linguísticas ou discursivas*" e para seus "*contextos institucionais*". (...) que sugere o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar *qualquer dimensão da existência*. [grifos meus] (...) as questões insolúveis não cessam as discussões, mas em vez disso, sugerem a busca de outras perguntas, provocam o posicionamento a partir de outro lugar (LOURO: 2004, p. 46; 52)

Por este caminho, imerso nos questionamentos que a teoria *queer* levanta a respeito dos corpos-currículos, *Por um olhar queer sobre o processo educativo*, Igor Henrique Lopes de Queiroz (2013) nos inspira a questionar o imaginário que associa diretamente educação à disciplina, ordem e controle, nos colocando diante da inevitável necessidade de identificar e desconstruir os pressupostos de neutralidade do processo educativo e, com isso, tensionar as ferramentas e os meios utilizados para o educar e sua curricularização calcada em "mensagens

culturais homogeneizantes e silenciadoras e as noções de harmonia social e ordem que levariam ao progresso" (Queiroz, 2013).

## DESDOBRAMENTOS TEÓRICOS E DOBRAS REFLEXIVAS

No contexto contemporâneo, a abordagem sobre a diversidade sexual pela ótica da teoria *queer* tem provocado questionamentos que partem da consideração da educação como modelo *biopolítico* de controle no processo de normalização e disciplinamento dos corpos, e também a respeito dos limites discursivos sobre a sexualidade e o gênero interpelados por concepções biologizantes e naturalizadas, monolíticas e a-históricas. (BUTLER, 2003).

Por meio da teoria *queer* torna-se possível questionar a matriz masculina e heterossexual que serve de orientação e matriz para construção dos corpos-currículos e apontar para a necessidade de uma formação pedagógica baseada no reconhecimento da diversidade sexual, e não mais a partir de seu silenciamento e normatização da diferença ou do que se encontra fora da norma.

Desse modo, podemos notar que todo o aparato – educativo-pedagógico, médico, religioso, midiático, familiar, etc – projetado para a manutenção de estruturas e sistemas explicáveis que expressam uma "organização" social calcada no ideal binário da diferença sexual (homem e mulher, hetero e homo) e, com isso, um discurso naturalizado que aponta para uma "correspondência lógica" entre sexo-gênero-sexualidade-desejo, o que nos revela uma concepção racional de sujeitos "normais".

Entendendo então que vivenciamos um momento onde o exemplo já não vale como referência e que os corpos carregam consigo marcas das diversidades, diásporas e movimentações, e também onde as posições de centro vêm sendo cada vez mais questionadas, em um contexto onde as ciências sociais se deparam com a noção de *pós-estruturalismo* e se escreve na negação de tradições teóricas que teriam moldado o pensamento social, privilegiando discursos efetivos e formas de pensar o nosso envolvimento pessoal e sociopolítico com o "outro" e com o conhecimento a seu respeito, podemos, com isso, notar que a ciência, imbuída de um discurso de verdade, disseminou sobre os corpos categorias para ordená-los com base em discursos heteronormativos e racionais impulsionados pelo *glamour* do positivismo.

No entanto, como questiona a teoria *queer*, as categorias e definições aplicadas aos corpos não são estáticas, ao contrário, se montam e se destroem constantemente, o que me faz pensar que por mais rígidas que sejam essas normas, por mais inescapáveis que pareçam, algo foge do seu domínio. Há expressões que não se definem.

Fazendo uma ponte com essa reflexão, Preciado (2010) aponta, no que diz respeito à identidade, que o questionamento cada vez mais ostensivo sobre a natureza das diferenças de gênero tem desmantelado o "Império Sexual" hetero, compreendendo essas questões como um sistema *heteropolítico*, que:

> contribui para a normalização e a integração dos gays e lésbicas na cultura heterossexual dominante, o que favorece as políticas pró-família, tais como a reivindicação do direito ao matrimônio, à adoção e a transmissão do patrimônio. Algumas minorias gays, lésbicas, transexuais e transgêneros reagiram e reagem hoje contra esse essencialismo e essa normalização da identidade homossexual. (PRECIADO, 2010, p. 17-18)

Vale lembrar que a concepção de família na cultura ocidental moderna está calcada na ideia naturalizada de reprodução e de corpos biologizados, e sob o regime do patriarcado expressa uma unidade social onde "o cabeça governava" as mulheres, as crianças, os escravos, etc. Esta instituição social, valorizada pela lógica heteronormativa e por discursos de ampliação de direitos civis e da cidadania, que refletem a integração e assimilação dos "desviados" à lógica heteronormal, passa a ser posta em cheque diante da proposta *queer* de questionar e sugerir a dissonância do corpo e das relações que o compõem e circundam.

A desterritorialização da heterossexualidade e os abalos epistemológicos produzidos pelo impacto da teoria *queer*, além de apresentar a heterossexualidade como um regime político (Wittig, 2001) por onde a administração e gestão dos corpos como parte de uma biopolítica se faz em meio a uma crítica ao "Império Sexual" por meio de uma leitura cruzada entre Wittig e Foucault, como apresentado por Preciado (2011) e que possibilita a partir dos anos 80 "que desse uma definição da heterossexualidade como tecnologia biopolítica destinada a produzir corpos héteros (straigght).".

A ideia de sexopolítica é trazida por Preciado (2011) por uma crítica a Foucault questionando a ideia da disciplina e normatização das sociedades modernas europeias. Para a construção da noção de "Império Sexual" onde os corpos identificados como anormais passam a ser compreendidos como potencias políticas e "não simplesmente como efeitos dos discursos sobre o sexo" (Preciado, 2011), destacando que "a evolução da sexualidade moderna está diretamente relacionada como o surgimento do que se poderia denominar o novo "Império

Sexual””. [...] A sexopolítica não pode se restringir à regulação das condições de reprodução da vida, nem aos processos biológicos que “interessam à população”. (PRECIADO, 2011. p.3):

> O corpo hétero é o produto de uma divisão do trabalho da carne segundo a qual cada órgão é definido por sua função. Toda sexualidade implica sempre uma territorialização precisa da boca, da vagina, do ânus. Deste modo, o pensamento heterocentrado assegura o vínculo estrutural entre a produção da identidade de gênero e a produção de certos órgão como órgão sexuais e reprodutores. Capitalismo sexual e sexo do capitalismo. O sexo do ser vivo se converte em um objeto central da política e da governabilidade. (PRECIADO, 2011. p. 3)

Foucault, ao desconsiderar de sua análise a proliferação de tecnologias do corpo sexual no século XX, onde podemos apontar a medicalização e o tratamento de crianças intersexuais, a cirurgia da transexualidade, o movimento de regulação do trabalho sexual pelo Estado, o crescimento da indústria pornográfica, reitera um olhar onde a *biopolítica* pode ser pensada como “uma máquina para naturalizar o sexo”.

As novas tecnologias médicas e jurídicas de John Money (o “Hegel da história do sexo”), que colocavam as minorias como anormais desconsiderou que justamente “esta multiplicidade dos anormais é a potência que o Império Sexual tenta regular, controlar, normatizar” (Preciado, 2011. p. 2). Desse modo, na política das multidões queer,

> O gênero deixou de ser uma noção a serviço de uma política de reprodução da vida sexual para ser o signo de uma multidão. O gênero não é o efeito de um sistema fechado de poder, nem uma ideia que atua sobre a matéria passiva, mas o nome do conjunto de dispositivos sexopolíticos (desde a medicina até a representação pornográfica, passando pelas instituições familiares) que serão o objeto de reapropriação pelas minorias sexuais. O corpo não é um dado passivo sobre o qual atua o biopoder, mas mais exatamente a potência mesma que torna possível a incorporação prostética dos gêneros. [...] A sexopolítica não é apenas um lugar de poder, mas sobretudo o espaço de uma criação onde se sucedem e se justapõem os movimentos feministas, homossexuais, transexuais, intersexuais, transgêneros, chicanas, pós-colonial... as minorias sexuais se convertem em multidões. O monstro sexual que tem por nome multidão se torna queer. (PRECIADO, 2011, p.3)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS E ABERTURAS POSSÍVEIS

As estratégias políticas das multidões queer de dês-identificação ou identificações estratégicas e reconversões de tecnologias corporais, assim como a desontologização do sujeito político sexual, nos mostra que essa mesma multidão carrega consigo “história das tecnologias de normalização dos corpos, ela tem também a possibilidade de intervir nos dispositivos biotecnológicos de produção de subjetividade sexual. Os corpos já não são dóceis.”. (PRECIADO, 2011. p. 4)

As críticas às universalizações impostas pelo glamour da história positivita e a colocação das identidades como lugar da ação política propostas pela teoria *queer* sugerem então que o que está em jogo é como resistir ou como reconverter as formas de subjetivação sexopolíticas. Dessa forma, torna-se necessário pensar para além da "diversidade sexual", o que implica por desnaturalizar as categorias que têm norteado a ação política das "minorias" que reivindicam o "respeito às diferenças", sobretudo no que diz respeito às políticas públicas voltadas para questões ligadas ao corpo. Nessa direção, podemos trazer o exemplo de ativistas anti-especistas, anti-racistas, de políticas da alimentação, das modificações corporais, BDSM, e de outras multiplicidades e distintas táticas feministas que, em seus aparatos discursivos, questionam a pretensa lógica de uniformidade dos movimentos de massa.

Com isso, entende-se que o desafio presente nos debates *queer* se mostra não apenas em assumir que as posições de sexualidades e gêneros multiplicaram-se e proliferaram-se a tal ponto, tornando assim impossível e incabível lidar com elas guiado por esquemas binários e biologizantes (Butler, 2003), mas perceber e admitir que os limites da identidade podem ser repensados, contestados, subvertidos e ultrapassados.

Se enquanto movimento, o *queer* surge como crítica radical ao processo institucionalizador das identidades não normativas e como produto de um discurso acadêmico importado/pirateado do contexto norte-americano, e que vem sendo fortemente utilizado nos estudos contemporâneos sobre sexualidades no contexto brasileiro, isso me leva a questionar se tal suporte teórico dialoga com as realidades vivenciadas por *fanchas, bichas, machorras, travas, bolachas, maricas, caminhoneiras, viados* e *barbies* do contexto brasileiro.

## REFERÊNCIAS


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

COLLING, Leandro. **Mais definições em trânsito**. Bahia: Universidade Federal da Bahia - UFBA, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. *A construção escolar das diferenças*. In: **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Editora vozes, 1997._____ **Um corpo estranho. Ensaios sobre a sexualidade e teoria queer**, 2008.

MISKOLCI, Richard. **A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização**. In: Sociologias, Porto Alegre, n 21. 2009

PRECIADO, Beatriz. **Multidões *queer*: notas para uma política dos anormais**. Estudos feministas, Florianópolis, CFH/CCE/UFSC, v.19, n.1, p. 11-20, 2011

QUEIROZ, Igor Henrique Lopes de. **Por um olhar queer sobre o processo educativo**. Ver Bagoas, n.9, 2013

# EDUCAÇÃO E EQUIDADE: ASSIMETRIAS ENTRE MENINAS E MENINOS NA ESCOLA

Humberto Mauro Gonçalves Mariano de Souza Castro[29]
Lorena Carlos Aiala[30],
Orientadoras: Profa.Dra. Juliana Gonzaga Jayme[31]
Profa.Dra. Maria Ignez Costa Moreira[32]

Desde 2016 a articulação entre os Programas de Pós-graduação em Psicologia e em Ciências Sociais, a Pró-reitoria de Extensão da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e o Núcleo de Educação, Cultura e Cidadania da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte vem gerando um trabalho de cooperação entre a universidade e a educação básica do município de Belo Horizonte. A cooperação se iniciou com o projeto: "Meninas e meninos aprendem a mesma coisa? Desigualdades no processo de ensino e aprendizagem. ", com o objetivo de compreender como as desigualdades nos processos de ensino e aprendizagem de linguagens e matemáticas entre meninos e meninas são produzidas no âmbito escolar. De maneira geral, o que motivou este projeto foi o fato de o sucesso ou fracasso escolar estar relacionado ao gênero do/a estudante. No ano seguinte, a partir da avaliação das experiências, foram levantadas as demandas dos/as docentes da rede municipal, que resultou na elaboração do projeto "Educação, diversidade e Cultura: Práticas de Intervenção", desenvolvido em 2017. O objetivo deste projeto era de promover a instrumentalização teórico-metodológica dos/as professores/as, uma vez que a sala de aula não deve ocupar o "lugar comum" da reprodução e reificação dos estereótipos de gênero, mas sim se caracterizar como o espaço para desnaturalização e reflexões sobre a realidade. Tendo em vista o objetivo geral do projeto, foi desenvolvido e ministrado um minicurso sobre as teorias de gêneros para os/as docentes da rede municipal e os agentes culturais que trabalham nos museus da cidade.

[29] Graduando do curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, E-mail: humberto.mauro1@gmail.com
[30] Graduanda do curso de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, E-mail: lorena.aiala@hotmail.com
[31] Professora do Departamento de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Curso de Graduação – Unidade Coração Eucarístico e do Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, E-mail: julianajayme@pucminas.br
[32] Professora da Faculdade de Psicologia Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Curso de Graduação – Unidade Coração Eucarístico e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, E-mail: maigcomo@uol.com.br

Em 2018, a cooperação entre os Programas de Pós-graduação, Pró-reitoria de Extensão da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e o Núcleo de Educação, Cultura e Cidadania continua a ser desenvolvida por meio de um conjunto de ações que se iniciaram com a observação das relações entre meninas e meninos no contexto de quatro escolas municipais localizadas nas seguintes regionais: Regional Barreiro, Regional Pampulha, Regional Norte e Regional Oeste. As observações em curso têm sido registradas em diários de campo, para posterior análise e devolução para os/as educadores/as das escolas participantes. Após a discussão das informações produzidas nesta primeira fase, do ano de 2018, intenciona-se a elaboração de um minicurso para docentes da Rede Municipal de Educação e a confecção, com a participação dos docentes, de material didático que servirá como ferramenta norteadora de ações na escola no que concernem às relações de gênero.

Nesta primeira etapa do projeto, das observações das relações entre meninas e meninos na escola em vários aspectos e espaços, pôde-se perceber como o conjunto de processos escolares afetam e constroem os sujeitos. Em outras palavras, as observações demonstram como as relações escolares reificam às desigualdades de gênero ao naturalizar determinadas "habilidades" para meninos e meninas. Aos meninos são associadas práticas educacionais esportivas e comportamentais, são estimulados a atividades nos diversos espaços, ocupam a quadra, na aula de informática utilizam jogos que exigem maior movimento, no recreio exploram um espaço maior, enquanto que às meninas, são associadas tarefas consideradas calmas e que não demandam esforço físico, nas atividades físicas ficam sentadas na arquibancada, na informática, brincam com jogos mais coloridos e que exigem menos movimentos, no recreio ocupam os espaços contíguos, o que contribui para a permanência em posição de passividade. Analisar essas relações a partir das teorias de gênero é pensar como a partir de um conjunto de práticas e processos educacionais da escola modos de ser vão sendo formados, repercutidos e reificados.

A reificação dos papeis sociais é constituída de forma que desde criança, através da socialização primária e secundária, é apreendido e normatizado comportamentos sobre o que é ser homem e o que é ser mulher. Desta maneira, espera-se que os homens sejam sujeitos diferenciados, pela forma de vestir, pela maneira de andar, de se comportar, pela agilidade, coragem, virilidade, bravura, heroísmo. Ser homem é não ser mulher. É ser superior a fragilidade. Esta distinção, historicamente, sustentou um conjunto de desigualdades e violências, pois, a partir de argumentos que se sustentavam em aspectos biológicos, morais, políticos, religiosos negavam-lhes direitos básicos pelo simples fato de ser mulher. A partir

deste breve panorama, compreende-se que a desigualdade e a discriminação contra as mulheres é um processo de construção cultural e está presente em vários âmbitos, seja no mercado de trabalho, nas relações religiosas, políticas e culturais. Estas constatações não se fazem diferentes na instituição escolar, uma vez que alunos/as, professores/as, entre outros/as, estão inseridos na sociedade, vivenciando e reproduzindo estes valores estereotipados.

A sexualidade é um dispositivo histórico constituído a partir de discursos que regulam, normatizam e produzem saberes. Fonte de disputa, formas de ser se mostram políticas e dizem de suas relações socais. Nas escolas, as relações se encontram dentro de um contexto temporal, espacial e simbólico e nele já está subentendido qual é o lugar de meninos e meninas. Dessa maneira, a legitimidade das opressões de gênero se dão através de gestos, movimentos e palavras. A escola, como espaço de reflexão pedagógica sobre saber e poder do sexo nos diz sobre os sentidos que os corpos devem tomar, rumo aos papéis hegemônicos de gênero, por exemplo. Nesse sentido, deve-se assumir a existência das diferenças entre os gêneros, de forma que esta não seja transformada em desigualdade. As tecnologias usadas pela escola repercutem a norma heteronormativa e atua de maneira a afirma-la. Analisar as relações no âmbito escolar é atentar aos conjuntos de processos que afetam o corpo, generificando-o, sexualizando-o, para atuar diante dos processos desiguais, que perpetuam opressões, visando relações menos violentas e igualitárias. Portanto, conceber que as escolas são responsáveis pela socialização dos/as alunos/as do ensino fundamental até o médio e são também o espaço onde os indivíduos aprendem a se conhecer e reconhecer o outro admite-se que esta instituição deve ser capaz de agregar valores sociais que orientem para uma sociedade mais justa.

Palavras-chave: Relações de Gênero. Aprendizagem. Equidade de Gênero
Área do conhecimento: Psicologia Social

# O SOFISMA “IDEOLOGIA DE GÊNERO” E O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE: IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

# THE SOPHISM "IDEOLOGY OF GENDER" AND THE MUNICIPAL LEVEL OF EDUCATION OF BELO HORIZONTE: IMPLICATIONS IN THE EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS

Nilma Coelho[33]

Profa Dra. Analise de Jesus da Silva[34]

Este texto compõem a pesquisa de mestrado em Educação na FaE/UFMG iniciada em 2018 e que propõe a discussão do Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte e suas implicações na prática das (os) educadoras (es) da Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa prevê a problematização da expressão “Ideologia de Gênero” e a elaboração de um produto: qual seja, de uma oficina pedagógica para docentes da EJA (CURY, 2001; FREIRE, 2007) em Belo Horizonte com foco na análise crítica do plano municipal de educação e suas implicações.

Pretende-se demonstrar que o artifício que tem sido criado nas casas legislativas pelo Brasil e, no caso em questão, em Belo Horizonte, com o sofisma da “Ideologia de Gênero” é de uma urdidura maior e mais complexa que passa pelos planos municipais de educação (2015), mas cujo alvo principal é a docência, limitando a(o) professora(r) a reproduzir um modelo antigo de ensino, um modelo acrítico e asséptico.

Embora, gênero seja objeto de estudo há bastante tempo (SCOTT, 1998; PRECIADO, 2014; WITTIG, 1992), o binômio “Ideologia de Gênero” apareceu no Brasil há pouco mais de uma década. Judith Butler é considerada a filósofa mais importante da atualidade a tratar do tema. No livro “Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade” (2003), a autora

33 Mestranda em Educação FaE/UFMG. Gestora de Políticas Públicas na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. nilmacoelho@hotmail.com

34 Doutora em Educação UFMG. Professora Associada na FaE/UFMG. Av. Antônio Carlos,6627. Pampulha BH/MG. analisedasilva@ufmg.br

propõe o caráter performativo do gênero, problematizando a tríade gênero/ sexo/ desejo, assim como, o rompimento com o modelo binário e heteronormativo.

A ideia de gênero como ideologia teria surgido em textos do então cardeal Joseph Ratzinger em 1997. Em 2010, um advogado argentino ligado à igreja católica, Jorge Scala, lançou um livro intitulado "La Ideologia de Género", que foi traduzido no Brasil por um padre paulistano, Pe. Luis Carlos Lodi da Cruz. Assim, a chamada "Ideologia de Gênero" passou a ocupar destaque nos espaços públicos, principalmente, nas conferências e no Legislativo: câmaras e assembleias.

Atualmente, tem-se assistido a um avanço da pauta de setores conservadores. Entende-se por conservador uma filosofia política e social que defende a manutenção das instituições sociais tradicionais no contexto da cultura, da civilização e do Legislativo que passa, necessariamente, pela retirada de direitos historicamente conquistados e positivados pela Constituição de 1988. Assim, assiste-se a uma investida desses grupos no Legislativo com apresentação de projeto de leis, e manejos para barrar qualquer projeto que trate de direitos, das políticas públicas, das ações afirmativas, incluindo formação inicial e continuada para docentes, escolha de material didático, apropriação de currículo e práticas do cotidiano escolar. É imprescindível que se problematize a expressão "Ideologia de Gênero" como um sofisma que urdido pelos setores reacionários, encontra respaldo nos setores conservadores da nossa sociedade para retirar aqueles direitos.

Metodologicamente, a pesquisa prevê a análise documental (CELLARD, 1998) do Projeto de Lei nº1700/15 que se converteu na Lei nº 10.917/16 e de todas as suas emendas, com as justificativas; trabalhar historicamente o surgimento a chamada "Ideologia de Gênero"; e identificar quais os grupos que utilizam a expressão e sua filiação partidária e ideológica, enfim, a polissemia do termo ideologia.

Outro recurso metodológico da pesquisa refere-se a observação participante (THIOLLENT, 2002) do cotidiano de escolas com a intencionalidade de verificar os impactos do plano municipal na prática docente. Para tanto, serão escolhidas escolas municipais que possuam em seu corpo discente estudantes travestis e transexuais que utilizam institucionalmente o dispositivo de nome social (ALVES, 2017), pois acredita-se que nessas escolas as discussões de gênero e diversidade sexual evidenciem possíveis tensões interpessoais viabilizando reflexões críticas sobre a presença destes sujeitos de direitos nas escolas.

O nome social pode ser compreendido como aquele escolhido por sujeitos travestis e transexuais para se apresentar socialmente, uma vez que o nome civil revela uma incongruência entre o sexo anatômico designado no nascimento e a expressão de gênero. Desde 2008, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte possui uma política pública de regulamentação de uso de nome social, especificamente dos estudantes anteriormente citados, conforme Resolução do Conselho Municipal de Educação (CME) 002/08 (BELO HORIZONTE, 2008).

Não obstante, o objeto não se restringe a uma análise da prática docente e sim uma análise do discurso (FOUCAULT, 1998; ORLANDI, 1983) legislativo na Câmara Municipal de Belo Horizonte, pretendendo-se demonstrar que a criação de um discurso contra "Ideologia de Gênero" tem um endereçamento muito maior do que a comunidade LGBTIQA: a retirada de direitos das políticas públicas das ações afirmativas.

Usamos a sigla LGBTIQA aos nos referirmos a Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Intersexos, *Queer's* e Assexuados . Optou-se por utilizar uma sigla que contemplasse o maior número de representações possíveis de pessoas não heterossexuais. Nesse sentido, há uma ampliação da sigla, sendo que, por não haver um consenso no tocante a população de travestis e transexuais utilizou-se apenas um T de transgênero para representar essa população trans (travestis, transexuais). A palavra transgênero nos serve como um guarda-chuva e não como um apagamento dos sujeitos transexuais e travestis. A intenção foi tornar o texto mais fluido sem perder de vista os sujeitos. "Um (...) apontamento diz respeito ao princípio de universalização, que homogeneíza travestis, transexuais e transgêneros, como se fossem todas iguais, sem distinção, produzindo generalizações estereotipantes. ( PERES, 2009) . O mesmo tratamento foi dado ao sujeito *Queer*. "O uso do termo *Queer* pela cultura popular vem se tornando cada vez mais comum nas últimas décadas. A origem remonta a fins dos anos 1980, nos EUA, como resposta ao padrão de gênero binário, às normas e à opressão social a tudo que diverge que é "excêntrico", "esquisito" e " diferente" (SPARGO, 2017) citado por CARNEIRO, 2018).

Como a pesquisa encontra-se em fase inicial, ainda não foram obtidos resultados. Para essa comunicação oral, propõe-se apresentação parcial da análise documental do Plano Municipal de Belo Horizonte e suas emendas à luz dos teóricos escolhidos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


ALVES, C. E. R. Nome Sui Generis: o nome (social) como dispositivo de identificação de gênero. 1. ed. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. PARECER CNE/CEB 11/2000 Relator: Carlos Roberto Jamil Cury, publicado no Diário Oficial da União de 9/6/2000, Seção 1e, p. 15. VerResolução CNE/CEB 1/2000, publicada no Diário Oficial da União de 19/7/2000, Seção 1, p. 18.

BELO HORIZONTE, Câmara Municipal. **Projeto de Lei PL 1700/15**. Disponível em https://www.cmbh.mg.gov.br/atividade-legislativa/pesquisar-proposicoes/projeto-de-lei/1700/2015#inicioRelacionadas. Acesso em: 20 de jul.2017.Texto Original.

BELO HORIZONTE Lei 10.917/16. Disponível em HTTPS://www.cmbh.mg.gov.br/atividade-legilativa/pesquisar-legislacao#inicioResultados_normas. acesso em 20 de jul. 2017.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação - Conselho Municipal de Educação.Resolução 002/2008. *Dispõe sobre os parâmetros para a Inclusão do Nome Social de Travestis e Transexuais nos Registros Escolares das Escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – RME/BH, DOM, 23 de julho de 2009.*

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2018.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Ed. Vozes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1998

OLSON, David R. A escrita sem mitos. In: ____. *O mundo no papel* : as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. Trad. Sérgio Bath. São Paulo: Atica, 1997.

ORLANDI, Eni. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1990.

_____ . **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

_____ . **Efeitos do verbal sobre o não verbal**. Rua, Campinas, v.1, n.1, p. 35-47, 1995.

_____. **Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia**. Campinas: Pontes, 2012.

SCALA, J. Ideologia de Gênero: **o neototalitarismo e a morte da família**. *Zenit.* 31 jan. 2012. Disponível em: <https://pt.zenit.org/articles/ideologia-de-genero-neototalitarismo-e-a-morte-da-fami-lia/>. Acesso em: maio de 2017

_____. Ideologia de Gênero: **o neototalitarismo e a morte da família**. 2. ed. Trad. Lyège Carvalho. São Paulo: Katechesis, 2015.

# POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INCLUSÃO DE TRANSGÊNEROS NO ENSINO SUPERIOR

# PUBLIC POLICIES FOR TRANGENDER INCLUSION IN HIGHER EDUCATION

Ricardo Loureira de Mello Cansi[35]

Ednéa Zandonadi Brambila Carletti[36]

## 1. INTRODUÇÃO

Debates acerca de gênero e sexualidade tem ganhado enorme visibilidade nos últimos tempos por sua estreita ligação aos direitos humanos. Promover a equidade de gênero tem sido a forma pela qual se visa superar desigualdades e possibilitar o respeito e a efetivação dos direitos de uma minoria social.

Apesar de haver diversas propostas de ações governamentais que visam amparar uma parcela da população mais necessitada para conceder-lhes melhores oportunidades de vida digna, a luta dos movimentos sociais ainda é grande. O objetivo deste trabalho é discutir acerca dessas ações no contexto educacional voltadas para o público transgênero.

Num sistema democrático como o vigente em nosso país, apoiar grupos minoritários de qualquer ordem através da difusão de políticas de inclusão é um imperativo. Um grupo em específico que sofre com a rejeição social e por consequência se encontra em uma situação de vulnerabilidade é o das pessoas transgêneros, o que justifica políticas de inclusão voltadas a assegurar a dignidade desse grupo social.

## 2. METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos da pesquisa o procedimento metodológico adotado foi o de revisão de literatura através de um delineamento descritivo-exploratório afim de permitir a compreensão do marco teórico. O maior objetivo da pesquisa bibliográfica exploratória é esclarecer e definir conceitos enquanto promove a revisão da bibliografia sobre o tema em questão. Para trazer maior relevância das informações que compõem a presente pesquisa a coleta de informações foi realizada em livros, em artigos acadêmicos buscados na base de dados da plataforma Scielo, e foram incluídas também dissertações de mestrado que tratavam do tema.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

[35] Pós-graduando em Docência do Ensino Superior pela Multivix-ES, ricardoloureira@outlook.com

[36] Professora Orientadora: Me. em Ciência da Informação, Coordenadora de Pesquisa e Extensão da faculdade Multivix- ES, edneab@gmail.com

As discussões sobre transgeneridade pressupõem o entendimento da trajetória de construção desse termo e de questões relacionadas a identidade de gênero, que tem suas origens atribuídas à Teoria Queer, e levadas adiante pelas pesquisas de Judith Butler, uma das maiores filósofas contemporâneas referência nos estudos sobre gênero (BARBOSA, 2018).

Como sujeitos sociais que somos, constituídos histórica e culturalmente, é difícil não vislumbrar uma divisão entre masculino e feminino, pelo fato de já termos arraigado a ideia de que essas categorias são indiscutíveis e fixas. Sendo assim, pensar a sexualidade implica a noção de que o binarismo masculino x feminino é naturalizado, sendo que a desconstrução desse paradigma é uma das premissas da Teoria Queer (SOUZA; CARRIERI, 2010).

A partir do século XVIII surge a necessidade de diferenciar homens e mulheres para interpretar questões relacionadas a sexualidade. Começa-se então a falar sobre gênero, e seu significado passa a ser visto como construído historicamente tendo por base as relações sociais de poder. A regulação do comportamento social passa ser definida pela premissa de que determinado sexo biológico indica o gênero, tornando as diferenças de sexo algo natural e determinado (SOUZA; CARRIERI, 2010).

A consequência da diferenciação dos gêneros é a ideia de bissexualidade natural, onde o sexo define o gênero e determina a sexualidade. Ao exercer esse poder de determinar o gênero, o sexo passa a regular os comportamentos que são esperados para aquela nomenclatura, o lugar a ser ocupado e também o papel que deve ser por ele desempenhado. Esses padrões sociais esperados estabelecem uma verdadeira identidade psicológica moldada em valores de masculinidade e feminilidade, classificando os indivíduos (BARBOSA, 2018).

É a partir dessa classificação que se justifica diferenças morais de comportamentos entre os gêneros, estabelecendo-se a heteronormatividade como um ‘padrão natural’, e os demais comportamentos que fogem a essa regra como uma anormalidade que precisa de tratamento, de conserto (BARBOSA, 2018). Essa estrutura segrega e marginaliza aqueles que se encaixam em um gênero diferente daqueles tidos como corretos. Percebe-se então que a sexualidade foi sendo moldada com a finalidade de controle social e estratificação das relações de poder. A desigualdade nas relações de poder é decorrência dessa visão binária que implicou a hierarquização das relações sociais (OLIVEIRA, 2017).

Trabalhar com questões que envolvem o termo transgênero pode causar um pouco de confusão de sentido visto que ele engloba todos aqueles indivíduos que em sua singularidade não se enquadram no sistema de normatividade binarista vigente em nossa sociedade. (OLIVEIRA, 2017). O vocábulo transgênero representa uma multiplicidade de sujeitos, corpos

e identidades, do qual derivam diversos outros termos e nomenclaturas para acompanhar o seu dinamismo, como a transexualidade e a travestilidade (ALVES, 2016).

O adequado direcionamento das políticas públicas pressupõe a fixação do uso de uma terminologia própria. A transexualidade é caracterizada por uma divergência entre físico x psicológico, um conflito entre o corpo e a identidade de gênero. Nela, de forma cirúrgica, o indivíduo deseja efetuar a concordância do seu corpo ao gênero que almeja. O transexual masculino tem o psíquico feminino, e com o transexual feminino, ocorre o contrário. Por sua vez, travestis são pessoas que apesar de aceitarem seu sexo biológico, se identificam como do gênero oposto, e assim se vestem. Como não sentem aversão ao seu órgão genital, não buscam a cirurgia de resignação (DIAS, 2014).

Ocorre que essa visão de que a cisgeneridade é uma norma padrão, enquanto a transgeneridade é 'anormal' amplia na sociedade a intolerância com aquelas pessoas que não se encaixam nos estereótipos convencionados como padrão. O sujeito transgênero não coaduna com as performances que lhe são socialmente impostas levando-se em conta o seu sexo biológico. O gênero imposto pela sociedade não é por ele aceito, gerando uma indignação em seguir os ditames normativos que lhe foram estipulados. Dentro desta ótica, constata-se então que os sujeitos que ultrapassam o gênero binário acabam sendo punidos socialmente, o que evidencia a necessidade de se discutir políticas de inclusão voltadas a assegurar a dignidade desse grupo social (OLIVEIRA, 2017).

Desta feita, ao se abordar políticas públicas devemos partir da premissa de que elas visam igualar todas as forças sociais, já que alguns grupos se encontram em situação de exclusão. Para combater a desigualdade, a marginalização e a discriminação são pensadas ações afirmativas destinadas àqueles que estão em condições de desvantagens em decorrência de fatores históricos e culturais, como é o caso das pessoas transgêneros (FONSECA, 2009).

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo-se do pressuposto de que a educação é um direito de todos e, numa perspectiva coletiva, o papel das Universidades é o de servir como instrumento de promoção social, e funcionar como uma escada que contribui com o progresso da humanidade, necessário se faz o debate acerca de um processo de inclusão educacional que valorize as diferenças.

São inúmeras as medidas de ação afirmativa adotadas hoje em nosso país no que diz respeito ao campo educacional, como cotas para o acesso à universidade, concessão de bolsas de estudo e formas de financiamento mais favoráveis. Todos esses fatores apontam para construção de espaços sociais menos excludentes e apresentam alternativas para diminuir a

desigualdade de acesso, ampliando o convívio com as diversidades de gênero presentes na sociedade.

Para promover esses espaços inclusivos algumas universidades têm adotado, por exemplo, cotas para candidatos transexuais e transgênero na pós-graduação, com o objetivo de garantir a permanência desse grupo no ensino superior. Decerto, não resta dúvida de que políticas públicas de inclusão educacional contribuem para corrigir distorções e desequilíbrios em nossa realidade social, portanto, se faz necessário ampliar cada vez mais esse sistema.

**Palavras-chave**: Gênero; Educação; Diversidade.

Área do conhecimento: 7.08.00.00-6 Educação

## REFERÊNCIAS

ALVES, Cláudio Eduardo Resende. **UM NOME SUI GENERIS**: implicações subjetivas e institucionais do nome (social) de estudantes travestis e transexuais em escolas municipais de Belo Horizonte/MG. 2016. 217 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

BARBOSA, Fernanda Lopes. **Dignidade da pessoa humana para todos? Um estudo comparado dos direitos dos transexuais**. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Direito, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

DIAS, Maria Berenice. **Homoafetividade e os direitos LGBTI**. 6ª edição. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2014.

FONSECA, Dagoberto José. **Políticas Públicas e ações Afirmativas**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

OLIVEIRA, Aryanne Sérgia Queiroz de. **"DA LAGARTA À BORBOLETA"**: O processo de constituição da identidade e os direitos do sujeito transexual. 2017. 199 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais e Humanas, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2017.

SOUZA, Eloisio Moulin de; CARRIERI, Alexandre de Pádua. A analítica queer e seu rompimento com a concepção binária de gênero. **RAM, Rev. Adm. Mackenzie (Online)**, São Paulo, v.11, n.3, p.46-70, jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-69712010000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 jun. 2018.

# NOTAS SOBRE TABU E OPRESSÕES SOFRIDAS PELA POPULAÇÃO LGBTQI NA CIDADE DE MAPUTO EM MOÇAMBIQUE

Dinazilda Cunha de Oliveira[37]

Maria Ignez Costa Moreira[38]

A comunicação oral que será apresenta no GT "Perspectivas teóricas de gênero, sexualidade e diversidade para a inclusão social e cidadania LGBTQI" são notas do diário de campo no estágio doutoral realizado pela doutoranda no Centro de Estudos Africanos da Universidade Eduardo Mondlane na cidade de Maputo em Moçambique.

A pesquisa de doutorado em andamento discute a temática da migração estudantil universitária de mulheres de alguns dos países africanos de língua oficial portuguesa, nomeadamente, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e Moçambique para Belo Horizonte. Ela está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais desde 2015 com previsão de conclusão até fevereiro de 2019.

O objetivo geral da tese é analisar os processos de subjetivação, à luz da interseccionalidade, nas experiências de mulheres africanas vindas de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e Moçambique que são países que fazem parte dos PALOP (países africanos de língua oficial portuguesa) e integram o movimento migratório internacional e temporário/especial que vêm ao Brasil para estudar em universidades de Belo Horizonte - MG. Os objetivos específicos são:

- Analisar as interseccionalidades de gênero, sexualidade, raça e classe social na experiência subjetiva das mulheres africanas no contexto migratório em direção às universidades em Belo Horizonte;

- Compreender as experiências, as relações, e os vínculos estabelecidos pelas estudantes universitárias africanas no contexto social de Belo Horizonte;

- Refletir sobre as experiências vividas no contexto social e universitário de Belo Horizonte e seus impactos quanto à expectativa de retorno das mulheres aos seus países de origem.

[37] Doutoranda em Psicologia pela PUCMinas, Mestre em Psicologia pela Universidade do Porto – Portugal com Revalidação pela UFMG, Psicóloga pela UFMG. E-mail: dinacoliveirapsi@gmail.com

[38] Orientadora da tese no PPG em Psicologia da PUCMinas. Doutora em Psicologia Social pela PUC-SP. Psicóloga pela UFMG. E-mail: maigcomo@uol.com.br

Pesquisa financiada pela CAPES.

A migração de estudantes africanas e africanos tem sido incentivada e financiada pelo governo brasileiro a partir de acordos como Programa de Estudante Convênio de Graduação e de Pós-Graduação (PEC-G e PEC- PG) desenvolvidos pelos ministérios das Relações Exteriores e da Educação (MRE e MEC), em parceria com universidades públicas – federais e estaduais – e particulares. Eles têm o intuito de oferecer vagas gratuitas nas universidades brasileiras para cidadãos preferencialmente inseridos em programas de desenvolvimento socioeconômico, acordados entre o Brasil e os países de origem dos estudantes.

A África é o continente de origem da maior parte dos graduandos, com destaque para Cabo Verde, Guiné-Bissau e Angola (MOURÃO, 2013). Embora nem sempre o Brasil seja a primeira opção dos estudantes (MOURÃO, 2009; HIRSCH, 2009; GUSMÃO, 2008), o país é hoje um importante polo de formação de quadros qualificados para os PALOP.

Para Gusmão (2012) a categoria migração temporária e/ou especial, na qual se encontram as estudantes dos PALOP, ainda é um conceito em construção e sem uma consolidação no campo científico por abarcar uma nova realidade e uma situação de transitoriedade.

Este tipo de migração tem como objetivo formar profissionais qualificados que retornem aos seus países de origem para ocupar cargos que exigem estudos universitários, possui características próprias que a distingue dos moldes das teorias tradicionais dos estudos dos fenômenos migratórios (GUSMÃO, 2012).

As estudantes trazem consigo a história de seu grupo social e um projeto coletivo de formação que passa pelo desejo e interesse pessoal, de suas famílias, comunidades e do Estado. Ao chegar, elas se deparam com a necessidade de integração a uma nova sociedade e cultura. E com diferentes tipos de relações, formas de estar e expressões do gênero e outras interseccionalidades.

Logo, através da experiência de viver e conviver em uma outra realidade concreta, material e também simbólica, novos significados vão surgindo e também ressignificações no que se refere ao gênero, sexualidade, raça, classe. E a compreensão destas categorias não será construída a partir de um olhar individualizante, ao contrário, a interseccionalidade é um referencial teórico que nos aponta a necessidade de entender e operacionalizar estas categorias de forma integrada.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatorze estudantes de diferentes IES em Belo Horizonte: PUCMinas, UFMG, Newton Paiva, Izabela Hendrix. Antes das

entrevistas as alunas preencheram uma ficha com seus dados onde foi perguntado a elas sobre suas escolhas em relação ao gênero e sexualidade.

Todas elas se declararam mulheres cisgênero, ou seja, são mulheres que nasceram com genitália feminina e possuem identidade de gênero correspondente ao feminino. Em relação à orientação sexual duas são bissexuais e as outras heterossexuais.

As estudantes que se declaram bissexuais são de Cabo Verde.

No GT será possível dialogar sobre questões que são tabus e que oprimem a população LGBTQI em Maputo e também sobre os relatos que apareceram da experiência das estudantes bissexuais cabo-verdianas em Belo Horizonte. A apresentação tem o objetivo de ser um espaço de construção e trocas de aprendizado sobre as influências socioculturais relacionadas à sexualidade, opressões e possiblidades de empoderamento LGBTQI.

## REFERÊNCIAS


GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Africanos no Brasil, Hoje: Imigrantes, Refugiados e Estudantes**. Tomo, n.21, 2012. Disponível em: http://www.seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/895. Acesso em 22 jul. 2016.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **África e Brasil no mundo acadêmico: diálogos cruzados**. Colóquio saber e poder, Campinas, SP: Focus, Unicamp, 2008. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/focus/textos/GUSMAO%20-%20Africa%20e%20Brasil%20no%20mundo%20academico.pdf. Acesso em 25 jun. 2016.

HIRSCH, Olívia Nogueira. **A gente perece um camaleão': (re)construções identitárias em um grupo de estudantes cabo-verdianos no Rio de Janeiro**. Pro-Posições (Unicamp) v.20, n. 1 (58) – jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n1/v20n1a05.pdf. Acesso em 25 jul. 2016.

MOURÃO, Daniele Ellery. **Guiné-Bissau e Cabo Verde: identidades e nacionalidades em construção**. Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 83-101, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n1/v20n1a06.pdf. Acesso em 04 ago. 2016.

MOURÃO, Daniele Ellery. **Identidades em Trânsito: África "na pasajen": identidades e nacionalidades guineenses e cabo-verdianas**. Campinas: Arte Escrita, 2009.

MOURÃO, Daniele Ellery. **Outros Atlânticos: reconfigurações identitárias de estudantes cabo-verdianos em trânsito entre Cabo Verde, Portugal e Brasil**. Tese de Doutorado, Rio de Janeiro – RJ: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

# OS SENTIDOS DO TRABALHO PARA UMA MULHER TRANSEXUAL: A HISTÓRIA DE ARIEL

# THE MEANINGS OF WORK TO A TRANSSEXUAL WOMAN: ARIEL'S HISTORY

Rodrigo Teodoro Moreira[39]

Carolina Riente de Andrade Paula[40]

Thais Zimovski Garcia de Oliveira[41]

Esse artigo tem por objetivo apresentar os achados de uma pesquisa que buscou compreender os significados do trabalho para transexuais, a partir da perspectiva de uma mulher trans, aqui denominada Ariel. Este exercício é relevante para o meio acadêmico, sobretudo, como aporte aos estudiosos que pretendem compreender os impactos da inserção de sujeitos que não atendem ao padrão heteronormativo no ambiente empresarial. O perfil exaltado de um trabalhador ideal, destaca um modelo de homogeneidade e de formalidade no âmbito das organizações (SARAIVA & IRIGARAY, 2009). Esse modelo, normalmente, é atribuído ao padrão heteronormativo – homem, branco, jovem, não portador de deficiências, heterossexual –, enquanto aquele que não se enquadra nessas características é considerado desviante ou anormal. Um bom exemplo se encontra nos grupos excluídos da sociedade, que são as minorias políticas e sociais, tal como os e as transexuais (FLORES-PEREIRA; ECCEL, 2010). Barboza (2012, p.1), afirma que a transexualidade "pode ser compreendida como uma forma de expressão da identidade pessoal, multifacetada e dinâmica, na medida em que pode ser alterada ao longo da vida, em função das vivências individuais." Para a autora, a transexual sente-se pertencente ao sexo contrário àquele que lhe foi atribuído ao nascer, vive e afirma-se de acordo com o gênero ao qual sente-se pertencente e deseja obter o reconhecimento dessa nova identidade, independente da ocorrência ou não de transformação da sua genitália e da orientação sexual que adota. É grande o preconceito voltado para esses sujeitos e, claramente, não está limitado ao ambiente de trabalho, ele também se espalha por todas as relações sociais

[39] Graduado em Administração pelo CEFET-MG. E-mail: digo_tm22@hotmail.com

[40] Professora orientadora: Psicóloga, Mestre e Doutora em Administração pelo CEPEAD/UFMG. Professora do CEFET-MG do Departamento de Ciências Sociais e Filosfoia. Pesquisadora do Núcleo de Estudos Organizacionais, Sociedade e Subjetividade – NOSS. E-mail: profcarolinariente@gmail.com

[41] Mestranda em Administração pelo CEPEAD/UFMG. E-mail: thais.zimovski@yahoo.com.br

e instituições, iniciando-se, muitas vezes, na própria família, e perpetuado na escola, na igreja, nos estabelecimentos públicos e privados (SILVA, 2011). Assim, os desafios da inserção das transexuais no mercado de trabalho formal já se inicia, muitas vezes, bem antes da decisão de procurar um emprego. Quando conseguem concluir seus estudos enfrentam um desafio adicional: a documentação incompatível com sua identidade de gênero. Isso leva grande parte das transexuais a passar por constrangimentos e discriminação frente aos processos seletivos das empresas. Segundo Vasconcellos (2014), as transexuais, quando não conseguem um emprego formal acabam, na maioria das vezes, no mercado informal e ou na prostituição. De acordo a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA, 2018), cerca de 90% da população transexual está se prostituindo neste momento no Brasil – considerado o país mais transfóbico do mundo. Segundo o relatório "Mapa dos Assassinatos" da Antra 2017 (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS, 2018, p. 14), no ano de 2017 "ocorreram 179 assassinatos de pessoas Trans". A associação ainda destaca que esses números são maiores, mas há pouca atenção do governo em divulgar números oficiais e muitos casos não são contabilizados como deveriam.

A metodologia utilizada neste trabalho teve uma base subjetivista, de natureza descritiva e exploratória, a qual se pautou em técnicas qualitativas, com encontros pessoais e entrevistas semi estruturadas. Foi utilizado o estudo de caso, onde foi analisada a trajetória de vida de uma transexual. Epistemologicamente, utiliza-se o olhar fenomenológico, que situa-se no paradigma interpretativista (BURRELL e MORGAN, 1979), que busca trazer a construção da realidade pela perspectiva do outro, apreendendo o mundo sob nova perspectiva.

Ariel tem 24 anos, é funcionária pública do Banco X e trabalha no Sindicato dos Bancários de Belo Horizonte. A entrevistada relatou advir de uma família constituída de "pessoas simples", possuidoras de poucos recursos financeiros, sendo criada unicamente pela mãe e tendo tido pouco contato com o pai. Segundo Ariel, apenas sua irmã mais velha aceitou sua identidade de gênero, enfrentado dificuldades no convívio com sua mãe e seu irmão mais novo. Aos 16 anos e com características físicas ainda de um garoto, Ariel, que se via como um gay afeminado na época, foi direcionada pela mãe em sua primeira experiência no mercado de trabalho. Numa tentativa clara de masculinização da filha, a mãe a matriculou em um curso profissionalizante de mecânica. Com aproximadamente 19 anos e sob pressão da mãe, Ariel conseguiu seu primeiro emprego formal, como atendente de telemarketing em um *call center*. Nesse local, a entrevistada teve seu primeiro contato com uma travesti, que se tornou sua amiga.

Ariel já se sentia diferente em relação aos seus amigos homossexuais e, diante da proximidade com a colega, Ariel se inteirou e se identificou com o conceito de transexualidade. Munida de informações escassas e do salário de atendente, Ariel começou a se automedicar, esporadicamente, com hormônios femininos. Diante de alguns insucessos na tentativa de conseguir um emprego melhor, nesse período de tempo em que atuava no *call center*, a entrevistada decidiu fazer sua inscrição no processo seletivo do Banco X. Ainda aos 19, foi aprovada no concurso e, aos 20, foi efetivada como funcionária da estatal. Foi quando ela já estava trabalhando no banco que a transformação se iniciou de fato, sem as interrupções no uso de hormônios. A estabilidade oriunda de um concurso público, atrelada a um salário melhor foram fatores fundamentais para seu processo de feminilização e na regularização da documentação com seu nome social (ela pôde utiliza-lo até mesmo no crachá). Também pôde implantar próteses de silicone nos seios e pagar um advogado para a alteração documental. Além disso, como concursada pública, Ariel conquistou sua independência financeira, conseguiu financiar seu próprio apartamento e já não dependia financeiramente de sua mãe.

Dentro da agência em que trabalhava, Ariel teve seu primeiro contato com o Sindicato dos Bancários de Belo Horizonte. Devido ao excesso de horas extras a que os funcionários eram submetidos, a entrevistada resolveu se pronunciar e foi a única em sua dependência a ter coragem de expor o ocorrido. A partir desse momento, Ariel foi convidada a deixar sua função de caixa e a atuar diretamente como líder sindical. No sindicato, a entrevistada tenta alavancar questões de inclusão e igualdade nas oportunidades de encarreiramento e benefícios para minorias sociais dentro do banco. Importante destacar como a luta pelos seus direitos leva Ariel a uma luta maior: a dos direitos de todos os trabalhadores, especialmente aqueles pertencentes aos grupos historicamente oprimidos. No entanto, segundo Ariel, a despeito da importância do trabalho no sindicato, sua maior militância é no momento em que ela grava os vídeos para o seu canal no Youtube. Perce-be, assim, que o trabalho acaba por transcender a relação dinheiro-mercadoria e acaba por gerar realização pessoal e coletiva, na medida em que a entrevistada se encontra envolvida em exercícios de práticas que envolvem e problematizam a cultura trans. Ariel credita a maior parte de suas conquistas ao trabalho no Banco X. Além das possibilidades advindas do poder econômico adquirido, a entrevistada ainda consegue mensurar certo empoderamento e aceitação social, frente à sociedade.

Conclui-se que, mm pleno século XXI, o trabalho ainda é visto como um segregador social. A transexual, inserida no mercado de trabalho formal, acaba sendo menos marginalizada pela sociedade. Para a transexual, além da independência financeira, o trabalho ainda

possibilita sua auto-aceitação física, estabelece uma plataforma de militância e empoderamento, e exerce um fator de naturalização por parte da sociedade. De acordo com Berenice Bento (2008), a inserção de sujeitos transgênero no mercado formal é muito baixa. A socióloga vê o Estado como principal agressor das transexuais a partir do momento em que políticas públicas encontram-se ausentes e a ação violenta da polícia se faz crescente. Segundo essa autora, se não existem bases para a proteção física da transexual, cogitar a sua inserção no mercado de trabalho é algo muito distante.

## REFERÊNCIAS


Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA**). Mapa dos assassinatos de Travestis e Transexuais no Brasil em 2017**. Disponível em https://antrabrasil.org/ <Acessado em 20/04/2018>.

BARBOZA, Heloisa Helena. Proteção da autonomia reprodutiva dos transexuais. **Rev. Estud. Fem.,** [s.l.], v. 20, n. 2, p.549-558, ago. 2012. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s0104-026x2012000200015.

BENTO, Berenice. **O que é transexualidade?** São Paulo, Brasiliense, 2008.

BURRELL, G.; MORGAN, G. **Sociological paradigms and organizational Analysis**. London: Heinemann Educational Books, 1979

FLORES-PEREIRA, M. T.; ECCEL, C. S. Diversidade nas organizações: uma introdução ao tema. In. BITENCOIURT, C. e colaboradores. **Gestão contemporânea de pessoas:** novas práticas, conceitos tradicionais. Porto Alegre: Bookman, 2010.

SARAIVA, L. A. S. IRIGARAY, H. A. R. Políticas de diversidade nas organizações: uma questão de discurso? **Revista de Administração de Empresas**, 49, 2009.

SILVA, Sofia Vilena de Moraes e. **Transexualidade e discriminação no mercado de trabalho.** 12 f. Tese (Doutorado) - Curso de Direito, Universidade Federal de Pernambuco, João Pessoa, 2011.

VASCONCELLOS, Luciana Teixeira de. Travestis e Transexuais no Mercado de Trabalho. In: **Congresso Nacional de Excelência em Gestão.** Rio de Janeiro, 2014. p. 1 - 17.

# POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA PESSOAS LGBTI+ ENCARCERADAS EM CELA ESPECÍFICA: ALGUMAS REFLEXÕES

# PUBLIC EDUCATIONAL POLICIES FOR LGBTI+ PEOPLE IMPRISONED IN SPECIFIC CELLS: SOME REFLECTIONS

Frederico de Freitas Fróis[42]
Silvani dos Santos Valentim[43]

## RESUMO EXPANDIDO

*Este estudo é parte integrante da pesquisa de mestrado em andamento realizada pelo autor, que pretende analisar como se estrutura o Programa de Reabilitação, Reintegração Social e Profissionalização-PRRSP e sua política direcionada as pessoas LGBTI+[44] - lésbica, gay, bissexual, travesti, transexual e intersexual, encarceradas em cela específica, normatizada pela Resolução Conjunta SEDS- Secretaria de Estado de Defesa Social e SEDESE- Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social, Nº 01/2013, do estado de Minas Gerais - do Presídio Regional de Vespasiano- PRVESP.*

O presente trabalho tem como objetivo propor algumas reflexões a respeito das politicas públicas educacionais direcionadas a população LGBTI+ encarcerada do sistema prisional brasileiro, que se encontra em cela específica, conforme orienta a resolução conjunta Nº 1, de 17 de abril de 2014, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária – CNPCP e o do Conselho Nacional de Combate à Discriminação - CNCD/LGBT.

As alas destinadas as pessoas LGBTI+ privadas de liberdade existem no Brasil desde 2009. Em junho de 2014, de acordo com o Levantamento Nacional de Informações Penitenciarias - Infopen, havia no sistema prisional 10 alas e 54 celas exclusivas para pessoas LGBTI+ em 17 estados e no Distrito Federal- Minas Gerais, Pernambuco, Rio Grande do Sul,

[42] Psicólogo, mestrando em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. fredericofrois@gmail.com
[43] **Ph.D em educação, Professora Associada do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais,** atua no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. silvanisvalentim@gmail.com
[44] A resolução conjunta Nº 1, de 15 de abril de 2014, faz uso do acrônimo LGBT para falar sobre a população lésbica, gay, bissexual, travesti, transexual e intersexual. Contudo, o Manual de Comunicação LGBTI+, de 2018, traz o acrônimo LGBTI+ como a terminologia mais atualizada sobre a população acima descrita.

Espírito Santo, Paraná, Bahia, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Goiás, Pará, Santa Catarina Acre, Alagoas, Maranhão, Mato Grosso e Rio Grande do Norte.

Ainda de acordo com o Infopen, Minas Gerais é um dos três estados que mais oferta vagas para a população LGBTI+ em suas unidades prisionais, além disso, reivindica o pioneirismo pela prática que se deu inicio em abril de 2009 em caráter experimental no Presídio de São Joaquim de Bicas II - PRSJB II, que posteriormente é transferida para a Penitenciária Professor Jason Soares Albergaria - PPJSA, também localizada na cidade de São Joaquim de Bicas, na Região Metropolitana de Belo Horizonte, por iniciativa da Coordenadoria Especial de Políticas de Diversidade Sexual (Cods).

Em 17 de abril de 2014, foi criada a resolução conjunta Nº 1 a nível federal, com a participação do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária – CNPCP e o Conselho Nacional de Combate à Discriminação - CNCD/LGBT, que orienta e propõe diretrizes em relação ao acolhimento das pessoas LGBTI+ encarceradas no sistema prisional brasileiro, recomendando que em todo território nacional sejam criados espaços específicos para essa população. Além de propor a criação desses espaços, traz garantias em relação a atenção integral a saúde de acordo com a Política Nacional de Saúde Integral de lésbica, gay, bissexual, travesti, e transexual – LGBTI+ e da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde das Pessoas Privadas de Liberdade no Sistema Prisional – PNAISP, a continuidade do tratamento hormonal para as pessoas trans, dentre outras, e o acesso a continuidade da formação educacional e profissional sob a responsabilidade do Estado.

De acordo com o relatório do Infopen de junho de 2016, apenas 12% da população prisional do Brasil está envolvida em algum tipo de atividade educacional. Bahia e Espírito Santo se destacam por serem os estados com o número acima da média nacional de pessoas envolvidas em atividades educacionais, respectivamente 20 e 23%. Nesse mesmo relatório constata-se o baixo nível de escolaridade da população privada de liberdade no Brasil. De acordo com o levantamento, 75% da população prisional brasileira ainda não acessou o ensino médio, tendo concluído no máximo o ensino fundamental. Entre a população que se encontra no ensino médio, tendo concluído ou não, temos 24% da população privada de liberdade.

Segundo o Defensor público João Paulo Carvalho Dias, que é presidente da Comissão de Diversidade Sexual da Ordem dos Advogados do Brasil e membro do conselheiro do Conselho Municipal de LGBTI+ em Cuiabá, o Brasil concentra 82% da evasão escolar de pessoas trans. De acordo com o defensor público a evasão acontece pela não aceitação e pela falta de politicas pública de inclusão, o que faz com que esse público evada para a prostituição,

trabalho informal e o desemprego. Acrescenta que o tempo de permanência de pessoas trans no ambiente escolar limita-se a uma média de quatro anos (ALMEIDA, 2016).

Entre os meses de dezembro de 2015 e março de 2016, foi realizada uma pesquisa sobre ambiente educacional no Brasil, protagonizado pela Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT). Nessa ocasião, 1.016 estudantes entre 13 e 21 anos, sendo a maioria cursando o ensino médio, responderam a um questionário que foi disponibilizado online, e mais uma vez se constatou que a evasão escolar entre as pessoas LGBTI+ acontece por causa do ambiente hostil.

Compreendendo que a educação é uma das ferramentas que promove a redução da criminalidade e que confere cidadania e consequentemente integração e participação das pessoas no meio social, seja a partir de uma consciência transformada e transformadora e do empoderamento que esta ferramenta possibilita, pretende-se a partir de revisão bibliográfica das produções cientificas sobre a temática do encarceramento das pessoas LGBTI+, verificar e refletir a respeito do que tem sido feito no contexto prisional no sentindo de construir alguma via para que essas pessoas ao retornarem ao convívio social extramuros, salientando que carregarão o estigma de ex-presidiária e de pessoa desviante da heteronormatividade.

**PALAVRAS-CHAVE**: Pessoas LGBTI+ encarceradas; Políticas Públicas Educacionais; sistema prisional.

**FINACIAMENTO:** CEFET-MG

**ÁREA DE CONHECIMENTO:** Educação

**REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, Aline. Evasão escolar entre travestis é bem maior. Diário de Cuiabá. Cuiabá. 07 maio 2016. Cidades. Disponível em: < http://www.diariodecuiaba.com.br/detalhe.php?cod=490505>. Acesso em 20 jul. 2018.

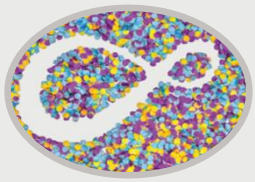
Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.

Brasil. (2014). **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias INFOPEN** – junho de 2014. Brasília: Ministério da Justiça.

Brasil. (2016). **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias INFOPEN** – junho de 2016. Brasília: Ministério da Justiça.

**Resolução Conjunta** CNCD/CNPCP nº1, de 17 de abril de 2014.

**Resolução Conjunta** SEDS/SEDESE nº1, de 23 de janeiro de 2013.



GRUPO DE TRABALHO 03

# RELAÇÕES DE GÊNERO E DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO NA CIÊNCIA, TECNOLOGIA (C&T) E NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.

# A MULHER NO MUNDO DO TRABALHO: UMA TRAJETÓRIA DE (DES) IGUALDADE

Gissele Quirino Herculano Xavier[45]
Maria Adélia da Costa[46]

Este artigo problematiza as diferentes trajetórias percorridas por mulheres em suas carreiras acadêmico-profissionais, desvelando as lutas e avanços femininos em uma sociedade desigual e hierárquica, cuja opressão de sexo e exploração de classe são elementos constituintes desses percursos.

Segundo Scott (1995), os gêneros masculino e feminino são frutos de uma construção histórica e social baseada nas diferenças percebidas entre os sexos, o que implica em uma forma primária de significar as relações de poder. Destarte, Quirino (2015) afirma que esse conceito passa a ser usado com um apelo relacional entre homem e mulher, considerando tanto o processo de dominação quanto o de emancipação, envolvendo relações de interação, conflito e poder entre homens e mulheres. Nesse contexto, Saffioti (1992) afirma que o gênero contribui para desnaturalizar e historicizar as desigualdades entre homens e mulheres de modo a identificar os diferentes poderes detidos e sofridos entre os sexos.

A opressão feminina ocorre desde os primórdios e se perpetua até os dias de hoje nos moldes da sociedade patriarcal, porém, para Kergoat (1996) as relações sociais entre os sexos possuem uma conotação antagônica que atravessa uma tensão no campo social e, portanto, é no contexto econômico, na diferença de classe e no âmbito do trabalho, que tais diferenças entre homens e mulheres materializam de forma evidente e explícita. O capital utiliza a força de trabalho feminina de acordo com as necessidades do mercado e, conforme afirmam Santos e Oliveira (2010), se processa tanto do ponto de vista ideológico - por meio da reprodução do papel conservador da família e da mulher, como na perspectiva da inserção precária e subalterna no mundo do trabalho. A feminização do mercado de trabalho está imbricada nas estratégias de exploração do capital que utiliza a força de trabalho feminina para precarizar e subutilizar o seu trabalho. Assim, Quirino (2015) reitera que as relações de gênero se prendem à prática social, que permite a passagem do abstrato para o concreto, como possibilidade de

[45] Mestranda no programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica – CEFET-MG

[46] Professora e orientadora. CEFET-MG

pensar simultaneamente as dimensões materiais e simbólicas que envolvem as relações sociais entre homens e mulheres.

Cisne (2009) confirma que essa sociedade permeada por relações de opressão, exploração e a apropriação pelo capital do trabalho das mulheres, potencializa a desigualdade de classe e sexo. No Brasil, cresce a participação das mulheres no mercado de trabalho, conforme aponta Rosado (2011 et. al), embora cercada de limitações. Entretanto, segundo Bruschini (2007), a estrutura ocupacional do mercado de trabalho brasileiro apresenta tendências recorrentes que pouco tem se alterado nos últimos anos. A autora destaca a elevada presença feminina em setores tradicionais, como na indústria da confecção, em ocupações dos serviços de cuidado pessoal, higiene e alimentação. Outros guetos femininos por ela identificados ocorrem nas áreas de enfermagem, nutrição, assistência social, psicologia, e no magistério nos níveis pré-escolar.

A Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED) do DIEESE (2018) indica que em 2017, aumentou o número de mulheres ocupadas em algumas regiões, no setor de indústria de transformação, comércio e reparação e em menor proporção no setor de serviços, porém a taxa de desemprego ainda continua maiores para elas. A melhor situação alcançada pelas mulheres no mercado de trabalho, contudo, não eliminou a histórica desigualdade nas oportunidades de inserção ocupacional entre os sexos.

A teoria da divisão sexual do trabalho evidencia as diferenças entre os percursos profissionais femininos e masculinos, por meio dos seus dois princípios organizadores: (i) existe trabalho de homem e trabalho de mulher e (ii) o trabalho de homem vale mais que o trabalho da mulher (Hirata e Kergoat 2007). Tais princípios permitem explicar as escolhas dos caminhos femininos marcadamente diferentes dos masculinos, além das dificuldades delas em se inserirem e ascenderem em áreas masculinas.

No que tange à divisão sexual do trabalho, o trabalho doméstico também representa um elemento fundante no presente estudo. O Relatório Anual Socioeconômico para Mulher (RASEAM, 2015/2016) mostra que em 2014 a jornada total das mulheres, somando-se o tempo dedicado ao trabalho principal (mais de 35 horas semanais) aos afazeres domésticos (quase 21 horas semanais), era sempre superior à jornada total dos homens (quase 42 horas dedicadas ao trabalho principal e 10 horas aos afazeres domésticos). Assim, as mulheres apresentam, em média, jornadas semanais totais mais longas que as dos homens, atingindo 55,9 horas semanais, respectivamente, contra 51,8 horas dos homens em média.

Em relação às dificuldades de ascensão profissional enfrentadas pelas mulheres, explicadas pela "segregação vertical" (Olinto 2011) e pela a metáfora do "teto de vidro" (Morrison, 1992), dados do Relatório Anual Socioeconômico da Mulher (RASEAM 2015/2016), apresentam um reduzido número de mulheres em cargos diretivos nos diferentes ramos de atividade econômica, cerca de 37,3% do total, e que os setores agrícola, da indústria e de construção são os que têm os menores índices de presença feminina em altos cargos.

A participação das mulheres em relação aos homens, é maior nas áreas "femininas": 71,1% em educação, saúde e serviços sociais, cerca de 43,2% no setor de alojamento e alimentação. Em referência às barreiras enfrentadas pelas mulheres, explicadas pela "segregação horizontal" (Olinto, 2011) e pelo "labirinto de cristal" (Lima 2013), dados do IPEA (2016) apontam uma redução nas desigualdades salariais no período, uma vez que esse crescimento foi maior para mulheres (61%) do que para homens (44%). Porém, conforme afirma Guimarães (2012), a redução dos diferenciais de rendimento, está condicionada ao processo de valorização real do salário mínimo, que aumenta os rendimentos entre a população ocupada que recebe o salário mínimo e por sua vez, é significativamente representada por mulheres e negros. No entanto, esse movimento de aproximação dos rendimentos ainda se mostra lento e desigual entre os grupos.

Houve evolução da participação feminina no mercado de trabalho e redução da diferença entre homens e mulheres na população economicamente ativa, porém na base social da pirâmide, nas camadas inferiores, o número de mulheres é maior que em outras camadas sociais.

Os dados apresentados mostram que a inserção das mulheres no mercado de trabalho ocorre de forma desigual. O emprego doméstico ainda é o nicho feminino por excelência, sendo a principal ocupação das mulheres negras. Os desafios de ser mulher trabalhadora, da igualdade salarial, de assumir funções de chefia e ao mesmo tempo ser mãe e dona de casa evidenciam que as dificuldades femininas no mercado de trabalho derivam de sua condição feminina e demarcam suas escolhas acadêmico-profissionais. Eis aí o início da trajetória desigual.

**Palavras-chave:** Divisão sexual do trabalho. Trajetória profissional. Opressão e exploração.
Área do conhecimento: 7.08.01.03-7 - Sociologia da Educação

**BIBLIOGRAFIA**


BRASIL/SPM. **Relatório Anual Socioeconômico da Mulher** – RASEAM 2015/2016. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, abril de 2018. 227p. Disponível em: file:///C:/Users/Gissele/Downloads/raseam_2015-2016%20correto.pdf. Acesso em 20/06/2018.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. **Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos**. Cadernos de pesquisa, v. 37, nº 132, p. 537-572, set/dez 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0337132. Acesso em 30/05/2018.

CISNE, Mirla. **Serviço Social: uma profissão de mulheres para mulheres?** Uma análise crítica da categoria gênero na histórica feminização da profissão. Dissertação de Mestrado. Recife, 2004.

DIEESE. **A inserção das mulheres nos mercados de trabalho metropolitano**. Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED): Boletim de março de 2018. Disponível em: https://www.dieese.org.br/analiseped/2018/2018ApresentacaoMulherSintMet.html. Acesso em 30/05/2018.

GUIMARÃES, José Ribeiro Soares (org.). **Perfil do Trabalho Decente no Brasil:** um olhar sobre as Unidades da Federacão durante a segunda metade da década de 2000. Brasilia: OIT, 2012. 416p. Disponível em: http://www.ilo.org/brasilia/temas/trabalho-decente/WCMS_234424/lang--pt/index.htm. Acesso em 30/06/2018.

IPEA. **Políticas sociais: acompanhamento e análise.** Nº 22. IPEA: Brasília, 2016. ____. Mulheres e trabalho: breve análise do período 2004-2014. Nota ténica nº 24. IPEA: Brasília, março de 2016. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/160309_nt_24_mulher_trabalho_marco_2016.pdf. Acesso em 15/06/2018.

KERGOAT, Danièle. Relações **sociais de sexo e divisão sexual do trabalho**. In: LOPES, Marta J. M. MEYER, Dagmar E. WALDOW, Vera R. (orgs.) **Gênero e Saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. P. 19-27.

LIMA, B. S. O labirinto de cristal: as trajetórias das cientistas na Física. **Estudos Feministas**. Florianópolis, setembro-dezembro, 2013.

MORRISON, A. **New solutions to the same old glass ceiling**. *Women in Management. Review*, [S.l.], v. 7, n.4. 1992.

OLINTO, G. **A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil**. **Inc. Soc.**, Brasília, DF, v.5 n.1, p.68-77, jul. /dez. 2011.

QUIRINO, Raquel. **Divisão sexual do trabalho, gênero, relações de gênero e relações sociais de sexo:** Aproximações teórico-conceituais em uma perspectiva marxista. Artigo submetido e aprovado para publicação na Revista Trabalho & Educação de 2015. v.24. n.2. p.229-246.

ROSADO, A. P. N. et al. **Disparidade de Gênero nas Relações de Trabalho no Brasil nos Anos de 2007 e 2008**.

SAFFIOTI, H.I. B. **Rearticulando gênero e classe social**. In: OLVEIRA, A.; BRUSCINI, C. (Org.). Uma questão de gênero. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992. p. 183-215.

SANTOS, Silvana Mara de Morais dos. OLIVEIRA, Leidiane. **Igualdade nas relações de gênero na sociedade do capital**: limites, contradições e avanços. Rev. Katál. Florianópolis v. 13 n. 1 p. 11-19 jan./jun. 2010

SCOTT, Joan. **Gênero, uma categoria útil de análise histórica.** (1995). Educação e realidade, 2009.

# MULHERES NA EDUCAÇÃO: OPÇÃO OU VOCAÇÃO?

Camila Gonçalves[1]

Raquel Quirino[2]

As relações entre homens e mulheres no mundo do trabalho, embora ainda muito injustas, estão se modificando ao longo do tempo. As mulheres têm adentrado em áreas de atuação até bem pouco tempo restritas aos homens. Porém, os estereótipos e marcadores de gênero que determinam à mulher o espaço doméstico, voltado para as atividades de reprodução das condições de existência, continuam fortemente presentes nas relações sociais entre os sexos. Embora a mulher tenha saído de casa para atuar no espaço produtivo, a lógica contrária não se concretizou, pois, os homens não assumiram a responsabilidade pelo trabalho doméstico, deixando, assim, a mulher trabalhadora com seu "trabalho duplicado" (NOGUEIRA, 2004).

Muraro (2002, p.157) ressalta que "ao mesmo tempo em que a da mulher brasileira é considerada uma das mais modernizadas do continente, outras ainda se encontram mergulhadas no mais profundo tradicionalismo", indicando um longo caminho a se percorrer para uma divisão sexual no trabalho mais equitativa e partilhada entre os gêneros.

Em se tratando de escolhas profissionais, evidenciam-se nos dados oficiais (INEP, 2016) que embora tenham diversas possibilidades de escolhas, as mulheres contemporâneas continuam escolhendo profissões feminilizadas, como na área da educação. Em 2016, 52% dos ingressantes da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas são mulheres, sendo que nas Escolas Politécnicas, apenas 18%. (INEP, 2016).

Pode-se inferir que as escolhas dessas mulheres foram forjadas histórica e culturalmente a partir das relações sociais antagônicas entre os sexos, uma vez que "as psiques masculina e feminina vão sendo fabricadas nas centenas de milhares de anos seguintes, dependendo destas mesmas relações (MURARO, 2002, p. 191)". Nesse sentido, muitas das ações de hoje são reflexos do que foi desenvolvido na psique anos atrás e, para que as mudanças aconteçam, para além das ideologias, "a modernização das cabeças está na base da modernização das estruturas (Idem, p. 194)".

Nessa mesma linha de pensamento, Louro (2003, p. 21) afirma que "para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos".

Assim, tais estereótipos de gênero do que é "ser mulher" ainda se encontram presentes

em seu comportamento e influenciam suas escolhas profissionais. Além disso, a educação feminina foi constituída para o entendimento de uma inferioridade em relação aos homens no âmbito de atividades mais "rudes" e influenciadas para atividades mais "nobres" voltadas para uma continuidade das suas funções no lar. Daí o porquê de serem incentivadas ao trabalho na educação e na saúde, ambas voltadas para o cuidado. (CAMPAGNOLI et al, 2003, p. 150).

Importa para esse estudo evidenciar se a herança de modelos de comportamento feminino ainda é um fantasma que influencia as condutas profissionais da mulher moderna, visto que ainda hoje tende a escolher profissões voltadas para o cuidado, tais como na área de saúde e de educação.

No entanto,

> é preciso ter a consciência de que não são os fatores biológicos, muito menos, exclusivamente pessoais, que levam uma pessoa a fazer escolhas na sua vida, principalmente a opção profissional. A memória coletiva interfere nas preferências individuais. A família pode influenciar na escolha de uma profissão, uma pessoa que sirva de modelo pode servir de incentivo para a opção profissional (RABELO, MARTINS e AVEIRO, 2012, p. 6174).

Souza e Guedes (2016) afirmam que a participação das mulheres no mercado de trabalho tem forte ligação com os mecanismos facilitadores para que elas possam conciliar a rotina entre o trabalho remunerado e o trabalho não remunerado dedicado à família. Além disso, os autores afirmam que quanto maior a "desfamiliarização" dos cuidados da mulher no âmbito doméstico, maior tende a ser a participação delas no mercado de trabalho, em empregos formais e em jornadas integrais.

Portanto, infere-se que no entendimento das mulheres a sobrecarga de trabalho nas esferas públicas e privadas justifica a busca por trabalhos remunerados com jornadas menores, com uma demanda de empenho também menor. E, essa inserção parcial no mercado de trabalho relaciona-se com a dificuldade de conciliação entre o trabalho remunerado e o trabalho doméstico.

No que se refere à escolha da mulher pela docência deve-se ter uma visão histórica de como se deu a sua inserção nessa atividade, uma vez que inicialmente era um espaço social estritamente masculino. Dessa forma os primeiros professores eram "modelos de virtudes, disciplinados disciplinadores, guias espirituais, conhecedores das matérias e das técnicas de ensino" e, além disso, deviam ter como qualidades a "afeição e autoridade, bom senso, firmeza e bondade, piedade" (LOURO, 2003, p. 92-93).

No Brasil esse modelo de escola permanece até o final do século XVII quando começa

a haver mudanças na instituição escolar até que se transforme em outro tipo de escola. Na segunda metade do século XIX a presença da mulher passa a ser permitida nas salas de aula; dividem-se as turmas para "turma de meninas", com aulas ministradas por mulheres, e "turma de meninos", com as aulas ministradas por homens. Segundo Louro (2003, p. 95), "o magistério se tornará, neste contexto, uma atividade permitida e, após muitas polêmicas, indicada para mulheres, na medida em que a própria atividade passa por um processo de ressignificação". Nesse processo, a docência passa a ser associada às características femininas tais como a sensibilidade, o cuidado e o sentimento de cuidado.

A partir daí,

> as escolas de formação docente enchem-se de moças, e esses cursos passam a constituir seus currículos, normas e práticas de acordo com as concepções hegemônicas do feminino. Disciplinas como Psicologia, Puericultura e Higiene constituem-se nos novos e prestigiados campos de conhecimento daquelas que são agora as novas especialistas da educação e da infância (LOURO, 2003, p.97).

No entanto, Rabelo, Martins e Aveiro (2012, p. 6168) enfatizam que a abertura do magistério às mulheres teve como consequência a desqualificação e desvalorização da profissão, limitando suas competências profissionais a supostos "dons", resultantes de um comportamento emocional e moral. Por ser considerada consequência de um "dom" ou "vocação natural" da mulher, a remuneração da profissão docente, que já era pequena, ficou ainda menor. Por muitos anos o magistério foi a única atividade "possível" a algumas mulheres e, embora tenha passado por intensas modificações ao longo da história, seu processo de intensa feminilização perpetua sua desvalorização no mundo do trabalho.

Destarte, questiona-se em que medida a condição feminina determina as escolhas de mulheres pela área de educação, não obstante as suas opções por outras áreas mais valorizadas social e economicamente? O que explica a opção das mulheres por essa carreira? Afinidade real ou o incentivo de uma memória coletiva de que é uma área mais "adequada" às mulheres do que outras áreas?

Espera-se, a partir da análise dos relatos de mulheres professoras formadas em nível de mestrado e doutorado, compreender até que ponto os estereótipos de gênero, pautados na divisão sexual do trabalho determina áreas e atividades profissionais adequadas para homens e mulheres e influenciam tais escolhas, além de analisar as consequências inerentes a esse processo.

Divisão sexual do trabalho; trabalho docente; feminização do magistério.

7.08.00.00-6 Educação

## REFERÊNCIAS

CAMPAGNOLI, Adriana; COSTA, Araci; FIGUEIREDO, Alcio; KOVALESKI, Nadia. A mulher, seu espaço e sua missão na sociedade. Análise crítica das diferenças entre os sexos. **Revista Emancipação**. v. 3, n. 1, p. 127-153, 2003. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/43>. Acesso em: 6 abr 2018.

HIRATA, Helena. **Divisão - Relações Sociais de Sexo e do Trabalho: contribuição à discussão sobre o conceito de trabalho**. Em Aberto. Brasília, ano 15, n.65. jan/mar. 1995.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO Teixeira – **INEP.** Disponível em: http://www.inep.gov.br/. Acesso em 18 mar. 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MURARO, Rose Marie, 1932. **A mulher no terceiro milênio: uma história da mulher através dos tempos e suas perspectivas para o futuro.** 8 ed. - Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 2002.

NOGUEIRA, Cláudia M. **A feminização do trabalho**. Campinas: Autores Associados, 2004.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, Antonio Maria. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do Magistério. In: **Congresso luso-brasileiro de história da educação**, 4., 2010, Uberlândia. *Anais*... Aveiro: FCT, 2010. p. 6167-6176. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf>. Acesso em: 06 abr 2018.

SÁ, Carolina Mafra de; ROSA, Walquíria Miranda. A história da feminilização do magistério no Brasil: uma revisão bibliográfica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3, 2004, Curitiba. **Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação**. Vitória: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2004. p. 1-8. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo5/477.pdf>.

ROSA, Mislene A. Gonçalves; QUIRINO, Raquel Gonçalves. ***Relações de Gênero na Ciência e Tecnologia (C&T):* estudo de caso de um Centro Federal de Educação Tecnológica.** Diversidade e Educação, v. 4, n. 8, p. 42-55, 2017.

# DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO E MECANISMOS DE SEGREGAÇÃO DA MULHER NA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO

# SEXUAL LABOR DIVISION AND WOMEN SEGREGATION MECHANISMS IN INFORMATION TECHNOLOGY

Graciela Boschetti[47]

Raquel Quirino[48]

Este artigo é parte integrante de um projeto de pesquisa de mestrado em Educação Tecnológica e tem o objetivo de fazer um debate teórico acerca da divisão sexual do trabalho e os mecanismos de segregação da mulher na Tecnologia da Informação (TI). A partir de uma revisão da literatura em bases nacionais e internacionais, as dimensões deste debate estão baseadas na epistemologia feminista de base marxista e intenciona ampliar a discussão sobre as relações de sexo/gênero e o trabalho feminino de uma categoria profissional de alta qualificação do setor terciário, predominantemente androcêntrica.

A divisão sexual do trabalho, enquanto base material das relações de gênero, é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais de sexos e tem sido utilizada para construir uma narrativa que organiza a vida de homens e mulheres na sociedade em compartimentos estanques e sexuados. Historicamente adaptado a cada sociedade, esse fenômeno se caracteriza pela designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado, portando dois princípios organizadores: o da separação que seleciona trabalhos de homens e de mulheres e o da hierarquização que determina que um trabalho de homem "vale" mais que um de mulher (KERGOAT, 2009).

Quirino (2015) caracteriza a divisão sexual do trabalho, uma forma dinâmica, em constante transformação, como uma categoria central para investigar e compreender a subordinação das mulheres na sociedade, sendo ao mesmo tempo expressão e reforço da perpetuação dessa subordinação social. Pensar na imbricação entre classe, gênero e raça na atual sociedade capitalista contribui para compreender as experiências das mulheres trabalhadoras em todo o mundo. A consubstancialidade entre essas categorias dota de sentido a condição de subalternidade feminina e reduz suas práticas sociais a "papeis sociais" sexuados

[47] Mestranda em Educação Tecnológica do CEFET-MG – graciela@andradeboschetti.com.br

[48] Profª Drª do Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG - quirinoraquel@hotmail.com

e seus efeitos concretos na inserção e permanência das mulheres no mundo do trabalho (HIRATA e KERGOAT, 2007).

Sendo assim, os obstáculos enfrentados pelas mulheres no campo científico são concretos, apesar de não-formais, e se apresentam, principalmente, por dois tipos de exclusão - exclusão vertical, que se refere a sub-representação feminina em postos de prestígio e exclusão horizontal, que se refere ao número reduzido de mulheres em áreas do conhecimento mais valorizadas - e outras muitas formas de dificultar o acesso, permanência e ascensão feminina nas profissões com prevalência masculina (LIMA, 2013).

O fenômeno do "Teto de vidro" ficou conhecido como metáfora para se referir à exclusão vertical ou hierárquica das mulheres do topo das carreiras científicas e tecnológicas. Essa expressão é utilizada para sinalizar as barreiras não-formais que impedem a ascensão na carreira das mulheres a partir de um determinado estágio alcançado. São bloqueios invisíveis, incutidos não apenas no ambiente externo, mas também, embutidos culturalmente na forma de pensar de nossa sociedade machista. É mais uma consequência de uma série de violências veladas, perpetrada contra os corpos e comportamentos femininos. (Lima, 2008).

As diversas barreiras encontradas pelas mulheres no desenvolvimento de suas carreiras científicas e tecnológicas, pelo simples fato de serem mulheres podem ser traduzidos pela expressão "Labirinto de Cristal". Lima (2013) destaca que as diversas dificuldades dispostas na trajetória científica feminina simbolizadas pelo labirinto, são permeadas por diversos desafios e armadilhas, predispondo à construção de uma carreira não linear, ao desperdício ou ao baixo aproveitamento dos talentos femininos, de modo a reforçar sua baixa representatividade em espaços marcadamente masculinos.

A ciência e a tecnologia têm a ideologia de quem as domina, e, em um mundo dividido em classes, o aparato e o desenvolvimento tecnológico está a serviço da classe dominante e não a serviço da grande maioria da sociedade. Logo, o espaço que se ocupa no desenvolvimento é um espaço de poder, e o poder é, desde muito tempo, masculino. Ao passo que se compreende quais os papéis normatizados para o grupo social masculino e para o grupo social feminino, é possível compreender, também, de que forma o mundo do trabalho se comporta nesse processo quando, principalmente, mulheres se atrevem a transgredir as normas estabelecidas e ocupar os espaços assumindo papeis destinados "naturalmente" ao homem.

O setor de tecnologia da informação (TI) não é diferente de outros ramos da ciência e da tecnologia: é uma área ocupada predominantemente por profissionais do sexo masculino, e como afirma Rapkiewicz (1998), um domínio onde o senso comum atribui às mulheres certa

incompetência. A autora demonstra em seu estudo de doutoramento com mulheres brasileiras e francesas, que elas ainda na informática "artesanal" estavam concentradas nas categorias profissionais da base da estrutura organizacional do setor, por vezes nem sequer eram consideradas como sendo do âmbito da informática[49], reproduzindo "a polarização qualificado=masculino x desqualificado=feminino". A substituição dos computadores de grande porte por microcomputadores, a partir da expansão da microinformática, ensaiou uma possibilidade de ampliação da presença das mulheres em postos socialmente valorizados da TI, a partir do "desmantelamento" da casta criada pelos informatas homens e seus aquários onde se concentravam os computadores de grande porte.

Entretanto, a era da microinformática também se caracterizou por transformar o artefato tecnológico computador, de bem de capital em bem de consumo e em seguida as novas formas de gestão geradas pela popularização do acesso ao microcomputador também significou a descaracterização da estrutura do emprego no setor de TI, surgindo a flexibilidade, as fragmentações de funções, como analistas e programadores, a integração do conhecimento do analista de negócios com o conhecimento tecnológico e as novas tecnologias (rede de computadores, internet), que recriou outros mecanismos de diferenciação das atividades do setor, passando a exigir profissionais com habilidades técnicas e sociais, retornando à tendência das concentrações de postos associados ao masculino, o *hard* ou técnico e socialmente superior e ao feminino o *soft* ou o "gel da equipe" e socialmente inferior (GUERRIER et al, 2009).

Assim, Whitehouse e Diamond (2005) ao pesquisarem as profissionais da TI na Austrália, encontraram-nas segregadas em subáreas que requerem diversas *soft skills*[50] as quais mulheres tem "naturalmente", postos de trabalho considerados pouco técnicos ou ligados as áreas de gestão e comunicação social. Semelhantemente, Guerrier et al (2009) destacam que os empregadores de mulheres na TI do Reino Unido, concentradas em funções consideradas "*técnicas, mas não muito*..", não reconhecem formalmente ou valorizam tais habilidades.

Scott-Dixon (2004), traz no seu trabalho de pesquisa com trabalhadoras da TI do Canadá as marcas da transversal de gênero relacionadas à flexibilização do trabalho no setor e as consequências para o público feminino que é representado por poucas as mulheres que atuam e são bem-sucedidas nas áreas que são mais associadas à profissão (áreas consideradas técnicas) e não associadas ao trabalho de cuidado. Castro (2016) traz constatações similares,

[49] Em muitos países como a França a função de digitação não era considerada técnica, mas operacional, no entanto inúmeros estudos sobre essa categoria profissional exaltam a qualificação tácita da função (RAPKIEWICZ, 1998).
[50] Habilidades sociais e comportamentais inatas ou aperfeiçoadas, relacionadas à comunicação (CASTRO 2016)

quando se dedicou a investigar as novas formas de organização do trabalho da TI no Brasil e observa como o impacto da flexibilização do trabalho no setor é diferente na vida das trabalhadoras em relação aos profissionais do sexo masculino. Apesar da(o) profissional de TI ocupar um lugar social elevado, suas poucas mulheres apesar de melhores escolarizadas, estão concentradas em funções pouco técnicas, e menos valorizadas socialmente, validando a aplicação dos mecanismos de segregação da mulher na Ciência e Tecnologia.

Palavras-chave: Divisão Sexual do Trabalho. Mecanismos de Segregação. Mulheres na TI.

**REFERÊNCIAS**

CASTRO, Bárbara. As armadilhas da flexibilidade: trabalho e gênero no setor de tecnologia da informação. 1 ed. São Paulo: Annablume trabalho, 2016.

GUERRIER, Yvonne, et al. 'Tecnical, but not very...': constructing gendered identities in IT-related employment. Work, employment and Society, v. 23(3):494-511, London, 2009.

KERGOAT, D. (2009). Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In Helena Hirata, Françoise Laborie, Hélène Le Doaré e Danièle Senotier (Orgs.), Dicionário Crítico do Feminismo (pp. 67-75), São Paulo: Editora Unesp.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cadernos de pesquisa*, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007.

LIMA, Betina Stefanello. *Teto de vidro ou labirinto de cristal? As margens femininas das ciências.* 133f. 2008. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

_____ The glass labyrinth: the women scientific's trajectories in Physics. *Revista Estudos Feministas*, v. 21, n. 3, p. 883-903, set./dez. 2013.

QUIRINO, Raquel. Divisão sexual do trabalho, gênero, relações de gênero e relações sociais de sexo: aproximações teórico-conceituais em uma perspectiva marxista. *Revista Trabalho e Educação*, v. 24, n. 2, p.229-246, maio/ago. 2015.

RAPKIEWICZ, Clevi Elena. Femina Computationalis ou A Construção do Gênero na Informática; Tese (Doutorado em Ciências em Engenharia de Sistemas e Computação) – Programa de Pós-graduação de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro; Rio de Janeiro, 1998.

SCOTT-DIXON, Krista. Doing IT: women working in information technology. Toronto, Canada: Sumach Press, 2004, 241pp.

WHITEHOUSE, Gillian ; DIAMOND, Chris. “Hybrids” and the gendering of computing jobs in Australia. Ajis, v. 12, n.2, p. 79-89, may. 2015.

# MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO: MULHERES EM PROFISSÕES TIPICAMENTE MASCULINASCHANGES IN THE WORLD OF WORK: WOMEN IN TYPICAL MALE PROFESSIONS

Kelly de Souza Resende[1]

Raquel Quirino[2]

Historicamente homens e mulheres têm papéis predefinidos segundo o seu sexo biológico e ocupam dois grupos distintos na sociedade. Tal divisão vai além do espaço doméstico e encontra lugar no mundo do trabalho assalariado, no qual existem trabalhos destinados aos homens e outros destinados às mulheres. O lado perverso dessa lógica é que o trabalho desenvolvido por eles sempre tem maior valor social e econômico agregado do que o trabalho desenvolvido por elas. Instalam-se dessa forma, os dois "princípios organizadores da divisão sexual do trabalho" (KÉRGOAT, 1996) (i) princípio da separação - que determina a existência de trabalho de homem e trabalho de mulheres- e (ii) princípio da hierarquização – em que o trabalho do homem é mais valorizado que o das mulheres (HIRATA e KERGOAT, 2007) assim, existe opressão às mulheres em todas as áreas e ocupações profissionais, sobretudo naquelas em que os papéis masculinos são hegemônicos.

É importante esclarecer que os estudos sobre a divisão sexual do trabalho abrangem as diferenças e desigualdades entre homens e mulheres, tanto no trabalho remunerado e nas profissões, quanto no trabalho doméstico, acompanhando o desenvolvimento, avanços e deslocamentos dessa divisão do trabalho entre os sexos. Nesse sentido, Kérgoat (1996, p. 1) enfatiza que a divisão sexual do trabalho ocorreu inicialmente para designar uma diferença entre atividades desenvolvidas por homens e de mulheres na sociedade como complementares e com base em uma estruturação familiar orgânica. No entanto, essa estruturação familiar era um espaço de demonstração de poder do gênero masculino sobre o feminino, estabelecendo assim "uma relação de poder dos homens sobre as mulheres".

Assim, alguns mecanismos sociais associam-se aos princípios organizadores da divisão sexual do trabalho, afim de reforçarem as desigualdades entre os gêneros no mundo do trabalho. Tais mecanismos apresentam-se como segregação horizontal e vertical. A segregação

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET/MG, Belo Horizonte. E-mail: kelresende@yahoo.com.br

[2] Orientadora: Prof.ª. Drª. Adjunta, do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET/MG, Av. Amazonas, 7675 - Nova Gameleira - CEP 30510-000 - Belo Horizonte, MG, Brasil. E-mail: quirinoraquel@hotmail.com

horizontal inclui mecanismos que fazem com que as escolhas de carreiras sejam marcadamente segmentadas por gênero". Assim as meninas são condicionadas a escolherem determinadas profissões e atividades afim de "estabelecer para si mesmas estratégias de vida mais compatíveis com o que consideram ou são levados a considerar como mais adequados para elas" (OLINTO, 2011). Já a vertical, aponta as dificuldades inerente na valorização e ascenção profissional da mulher no mercado de trabalho. Infere-se, assim, que uma evolução da mulher no mercado de trabalho em várias áreas, profissões e ocupações pode lograr uma conquista social dos direitos das mulheres decorrente de uma luta perante as desigualdades vivenciadas na sociedade e na divisão sexual do trabalho.

A segregação horizontal no mundo do trabalho é explicada por Olinto (2011) como a designação das mulheres para atividades e funções tipicamente femininas, limpas e livres de riscos, nas quais se exigem minúcia, delicadeza e sensibilidade, geralmente associadas ao cuidado e à preservação da vida, como um prolongamento do trabalho desenvolvido por elas no ambiente doméstico. No entanto, algumas mulheres vêm transgredindo e desafiando o *status quo* do mundo do trabalho e seguem outro caminho para além das profissões tipicamente femininas, porém, ainda são muitas as dificuldades enfrentadas por elas.

Fato esse estudado pela feminização das profissões (YANNOULAS, 2013), esse fenômeno precisa ser melhor analisado em consequência dos desafios inerentes à divisão sexual do trabalho. Embora os dados comprovem que os homens ocupados em atividades tipicamente masculinas estão em maioria como na "construção civil e transporte, armazenagem e correio, que empregavam, respectivamente, 13% e 7,8%" e as mulheres nessas atividades representavam uma porcentagem pequena, cerca de 0,5% e 1,2% (IBGE, 2017), esses dados demonstram que um avanço da mulher em áreas masculinas existe, mas muito precisa evoluir. Além disso, houve um crescimento considerável das mulheres no mercado de trabalho, conforme apontado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)[3]. Em 1970, as mulheres adentraram com porcentagem de 18,5% no mercado de trabalho, já em 2010 esse valor foi de quase 50%, observa-se, portanto, que as mulheres ainda enfrentam uma conjuntura desfavorável em relação ao gênero masculino. Outro dado importante nessa análise é o aumento de desocupados, liderados por mulheres em relação aos homens: eles são 52,3% e elas 69,7%, mesmo sendo elas que possuem maior escolaridade se

comparado com os homens, com ensino superior completo, as mulheres possuem cerca de 23,8%, em contrapartida deles, que possuem

[3]IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Indicadores sociais. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101459.pdf. Acesso em 26 abr. 2018.

cerca de 14,4% (IBGE, 2017). Dessa forma esta pesquisa considera os estudos da feminização das profissões e ocupações, que tratam de analisar também os "processos de incorporação de mulheres em determinada profissão ou ocupação" explicando as razões pelas quais elas foram aceitas nos espaços - de tradição masculina, além de buscar compreender os impactos em razão dessa admissão (YANNOULAS, 2013).

Também nessa perspectiva Hirata e Kérgoat (2007, p. 2) afirmam que a análise acerca da divisão sexual do trabalho é fundamental para "ir bem além da simples constatação das desigualdades". É necessário mostrar o sistema por trás dessa desigualdade, mostrar a forma concreta como ocorre na sociedade à utilização dessas disparidades para manter um padrão de separação e hierarquização das atividades, assim como de sexo e, por conseguinte "criar um sistema de gênero".

Ressalta-se que, as pesquisas sobre a divisão sexual do trabalho não têm por finalidade vitimizar a mulher. O que se espera é fomentar o debate, dar visibilidade à atuação e produtividade femininas - nem sempre vistas e valorizadas nas tramas sociais -, e evidenciar que, não obstante o trabalho duplicado que exercem, as mulheres estão rompendo preconceitos e exclusões, transgredindo o *status quo*, promovendo mudanças no mundo do trabalho e protagonizando a sua própria história.

A partir da análise de dados do IBGE, IPEA e outros, e dos relatos das histórias de vida dessas mulheres e através de pesquisas como as empreendidas por Hirata (2002), Quirino (2011), Resende (2012), Olinto (2011), Kergoat (1996), Yannoulas et. al. (2013), entre outras, que evidenciam os desafios enfrentados por elas, ao ingressarem em áreas e ocupações de tradição masculinas, espera -se com as informações levantados e os resultados obtidos suscitar reflexões, diante da divisão sexual do trabalho das novas faces do trabalho feminino e das possibilidades de mudanças no mundo do trabalho.

Palavras-chaves: Feminização das profissões. Relações de gêneros. Divisão sexual do trabalho.

Área de Conhecimento:

Educação Referências:

HIRATA, Helena. **Nova divisão sexual do trabalho**? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____; & KERGOAT, D. "**Novas configurações da divisão sexual do trabalho**". *Cadernos de Pesquisa,* v. 37, n. 132, 2007, p. 595-609.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. **Características gerais dos domicílios e dos moradores 2017** – IBGE, 2018. Disponível em:

<Https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101566_informativo.pdf>. Acesso em 02 maio 2018.

KERGOAT, Danièle. **Relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho**. In: LOPES, Marta J. M. MEYER, Dagmar E. WALDOW, Vera R. (orgs.) Gênero e Saúde. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. P. 19-27

OLINTO, Gilda. **A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil.** Inc.Soc., Brasília, DF, v. 5 n.1, p.68-77 jul/dez. 2011.

QUIRINO, Raquel. **Mineração também é lugar de mulher!** Desvendando a (nova?!) face da divisão sexual do trabalho na mineração. UFMG, Faculdade de Educação. Tese de Doutorado. Belo Horizonte, 2011.

RESENDE, Maria Cristina Rodrigues. **Mulheres em ambientes masculinizados**: análise da inserção de mulheres nos canteiros de obras da construção civil em duas empresas de Belo Horizonte. Dissertação de mestrado. BH, 2012.

YANNOULAS, Silvia. **Feminização ou feminilização?** Apontamentos em torno de uma categoria. Temporalis. Brasília, v. 11, n.22, p.271-292, jul./dez. 2011.

YANNOULLAS, Silvia (org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília: Abaré editorial, 2013.

# VIOLÊNCIA SIMBÓLICA DE GÊNERO NOS CURSOS DE ENGENHARIA DO CEFET-MG

## GENDER SYMBOLIC VIOLENCE AT CEFET-MG'S ENGINEERING COURSES

Bruna Gonçalves[51]

Raquel Quirino[52]

Os dados do Censo Demográfico do IBGE (2014) demonstram que as mulheres têm mais escolaridade do que os homens, sendo que a proporção daquelas que completaram a graduação é 25% superior à deles. No entanto, há uma desigualdade de rendimento entre trabalhadores e trabalhadoras. Para o Instituto, essa distinção pode ser explicada pela procura feminina pelas profissões ligadas à Educação, Humanidades e Artes, sendo essas áreas as de menores rendimentos médios mensais entre as pessoas ocupadas, independente do setor. Esse diferencial se mantém mesmo quando a proporção de mulheres se torna equivalente à dos homens, como na área de Ciências Sociais, Negócios e Direito, em que elas recebem apenas 66,3% do rendimento deles. Por parte do IBGE, há o entendimento de que alguns mecanismos de socialização, tais como a escola com seus currículos, livros didáticos e práticas em sala de aula, são capazes de reforçar estereótipos e explicar parte da reprodução dessa desigualdade. Além disso, a entrada das mulheres no mercado de trabalho, por si só, não implica em um processo natural que promoverá uma redefinição de papeis na sociedade. Apesar da proporção de mulheres em idade ativa ocupadas tenha aumentado substancialmente nos últimos 40 anos, a responsabilidade pelas atividades domésticas e de cuidados continua sendo uma atribuição quase exclusivamente feminina. Olinto (2011) nomeia como "segregação horizontal" o fenômeno que, originado das escolhas das mulheres por determinados campos profissionais, indica a presença inexpressiva delas nas áreas tecnológicas. Corroborando esse conceito, o primeiro princípio organizador da divisão sexual do trabalho, proposto por Hirata e Kérgoat (2009), anuncia que existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres. Por sua vez, como as profissões de mais prestígio e remuneração no mercado de trabalho são de áreas mais tecnologizadas, a baixa participação delas nesses setores acarreta outro fenômeno de

[51] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG. E-mail: brunadogoncalves@gmail.com

[52] Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG. E-mail: quirinoraquel@hotmail.com..

desigualdade denominado “segregação vertical”, no qual, além dos rendimentos femininos ficarem aquém dos recebidos pelos homens, elas dificilmente alcançam níveis de prestígio e poder nas carreiras. Tal fenômeno também conhecido como “teto de vidro” (MORRISON e GLINOW, 1990; STEIL, 1997) pode ser associado ao princípio da hierarquia (HIRATA e KÉRGOAT, 2009) que assinala que o trabalho executado pelos homens tem valor superior ao da mulher. Apesar da baixa presença das mulheres nas áreas da Ciência e Tecnologia (C&T), elas têm provocado deslocamentos e transgredido o *status quo* à medida que adentram em áreas tidas como redutos masculinos, o que confirma a falácia da inaptidão delas por atividades dessa natureza (TABAK, 2015). No entanto, ainda prevalecem dificuldades para as mulheres se inserirem e permanecerem nessas áreas. Nesse contexto, a presente pesquisa evidencia que as causas desse fenômeno de exclusão das mulheres das carreiras de C&T estão dialeticamente postas tanto no campo material quanto no universo simbólico, no qual estão as culturas, crenças, hábitos e instituições. Bourdieu (1999) confirma que as instituições exercem um trabalho de eternização dos costumes, sendo preciso questionar quais são os mecanismos históricos responsáveis pela des-historização e pela eternização das estruturas da divisão sexual e dos princípios dela decorrentes. O teórico diz, ainda, que a diferença biológica se torna a justificativa natural da diferença construída entre os gêneros, e isso se manifesta na divisão do trabalho. Saffioti (1997) também dialoga com esse pressuposto afirmando que as identidades de homens e mulheres são construídas socialmente, atribuindo papéis distintos para as diferentes categorias de sexo. A autora diz que a naturalização desses processos socioculturais é a forma mais fácil de legitimar a “superioridade” masculina. Há uma inflexão acentuada entre masculinidade e violência, sendo que a segunda expressão é vista como pertencente à primeira (GOMES, 2008) e há uma forma de violência “suave, insensível às próprias vítimas” (BOURDIEU, 1999). Apesar das mulheres resistirem ao domínio masculino desde a sua implantação (SAFFIOTI, 2011), Bourdieu (1999) alerta que a adesão feminina à dominação dos homens está longe de ser um ato intelectual, consciente, livre, deliberado de um sujeito “isolado”. É necessário, ainda de acordo com o sociólogo, considerar que as estruturas de dominação são produto de um trabalho incessante de reprodução, para o qual contribuem agentes específicos: homens, com a violência física e simbólica, e instituições, como família, Igreja, Escola, Estado. Sendo o foco deste trabalho a violência simbólica de gênero, esta pesquisa dialoga com a ideia de que ela se faz presente também no meio universitário, sendo traduzida em falas e atitudes de preconceito e discriminação quando estudantes optam por cursos que tradicionalmente são de outro sexo (CASAGRANDE e SOUZA, 2015). Assim,

tendo como lócus de pesquisa o CEFET-MG, e como sujeitos alunas graduandas das engenharias da instituição, busca-se, na perspectiva das entrevistadas, desvelar como se dá a violência simbólica de gênero na engenharia, e como elas têm conseguido se manter no curso. Espera-se que a compreensão das dificuldades e desafios enfrentados pelas alunas, bem como as estratégias de resistência e os desafios enfrentados por elas, possam lograr uma reflexão e mudanças de comportamentos, de forma a se reduzir as desigualdades de gênero na engenharia.

**Palavras-chave:** Divisão sexual do trabalho; Violência Simbólica de Gênero; Mulheres nas Engenharias.

**Área do conhecimento:** Educação

**REFERÊNCIAS**

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Tradução Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL. IBGE. **Estatística de Gênero**: uma análise dos resultados de censo demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

CASAGRANDE, Lindamir Salete; SOUZA, Ângela Maria Freire de Lima e. Para além do gênero: mulheres e homens em engenharias e licenciaturas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 24, n. 3, p. 825-850, set. 2016.

GOMES, Romeu. A Dimensão Simbólica da Violência de Gênero: uma discussão introdutória. **Athenea** Digital, n.14, p. 237-243, 2008.

KERGOAT, Daniele. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, Helena et al. (Org.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: UNESP, 2009

MORRISON, Ann M.; GLINOW, Mary Ann. Women and minorities in management. **American Psychologist**, v.45, n.2, p.200-208, fev. 1990

OLINTO, Gilda. A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil**. Inclusão Social**, vol. 5 nº 1, Brasília, jul./dez. 2011, pag .68-77.

STEIL, Andrea Valéria. Organizações, gênero e posição hierárquica – compreendendo o fenômeno do teto de vidro. **Revista de Administração da Universidade de São Paulo (RAUSP)**, São Paulo, v.32, n.3, p.62-69, jul./ago./set. 1997.

TABAK, Fanny. Apesar dos avanços: obstáculos ainda persistem. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, Curitiba, nº33, p. 88-101, jan/jun. 2015.

# SEXISMO E PRECONCEITOS DE GÊNERO NO TRABALHO DOCENTE: O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM DESTAQUE

# SEXISM AND GENDER PREJUDICE IN THE TEACHING ENVIRONMENT: THE MALE TEACHER OF ELEMENTARY EDUCATION IN THE SPOTLIGHT

Rodrigo Zola[53]

Raquel Quirino[54]

Os conceitos de masculinidade e feminilidade são construtos sociais e culturais, que uma vez consolidados e difundidos em uma dada sociedade, contribuem de forma decisiva na formação das características dos sujeitos, levando à formação de grupos duais antagônicos que reforçam os estereótipos de gênero. Assim, traços como agressividade, racionalidade, independência e sexualidade latente caracterizam-se como sendo pertinentes à masculinidade e traços como zelo, cuidado, sensibilidade e delicadeza como pertinentes à feminilidade (MELO et. al., 2004).

Tais diferenças características inerentes aos gêneros não seriam nocivas à convivência humana se não fossem eivadas de preconceitos. Segundo Fiske (1998), o preconceito é uma atitude negativa dirigida a membros de determinados grupos sociais em três aspectos fundamentais: (I) o cognitivo, manifestado pela presença dos estereótipos; (II) o afetivo, que é o preconceito em si e (III) o comportamental, que traz como resultados atos discriminatórios. Assim o preconceito pode ser definido como uma construção social a respeito de atributos considerados negativos que caracterizam determinados grupos e gera uma relação de opressão, na qual, a partir do olhar de alguns, o "outro diferente", se apresenta com uma conotação negativa.

Como uma das formas de expressão de preconceito de um grupo social contra outro se pode citar o sexismo, como um resquício da cultura patriarcal, um instrumento utilizado pelo homem para garantir as diferenças e desigualdades de gênero (FERREIRA, 2004). O termo pode ser conceituado como avaliações negativas e atos discriminatórios dirigidos às mulheres e se

[53] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG.
E-mail:rodzola@hotmail.com

[54] Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG.
E-mail: quirinoraquel@hotmail.com..

manifesta sob diversas formas, explícitas ou implícitas nas relações sociais (MESQUITA FILHO, EUFRÁSIO e BATISTA, 2011).

Embora o sexismo possa ser relacionado a todo tratamento preconceituoso dado pela sociedade a seus grupos constituintes como homossexuais, transgêneros, aos que não se identificam com nenhum dos gêneros, dentre outras formas de representação de identidade sexual e até mesmo aos homens, normalmente é associado à posição que o machismo determina para as mulheres. Mulheres e homens podem ter atitudes sexistas e, assim, o termo "machismo" pode ser substituído por sexismo quando se tratar de opressão e preconceito de gênero, independentemente do sexo biológico ou da orientação sexual.

No mundo do trabalho o sexismo se apresenta na divisão de áreas e profissões baseada no sexo biológico. Como um mecanismo determinante das desigualdades entre homens e mulheres causa segregações e a criação de guetos ocupacionais, ao se determinar lugares específicos para a atuação de um e de outro. Para Kergoat (2009) essa relação de disputa e poder se estrutura a partir do princípio organizador da separação, segundo o qual, existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres, explicando assim a segregação horizontal e a setorização do trabalho feminino e masculino.

O antagonismo e tensão permanentes existentes entre o grupo social mulheres e o grupo social homens caracterizam a divisão sexual do trabalho como a divisão social do trabalho baseada no sexo biológico. Pela característica de embate entre esses grupos sociais, as mulheres são vítimas de opressão e sexismo quando ocupam áreas tradicionalmente destinadas aos homens. A opressão contra o gênero feminino no trabalho se apresenta em forma de preconceitos e obstáculos reais ou simbólicos que são impostos às mulheres quando ocupam áreas masculinizadas, de forma que sejam dificultados a elas a inserção, permanência e ascensão nessas áreas.

Embora seja hegemonicamente uma área feminizada, questões relacionadas ao gênero marcam sobremaneira a profissão docente, sobretudo nos primeiros anos da Educação Básica, com destaque para a Educação Infantil. Por ter uma clientela de zero a cinco anos de idade traz em seu bojo o princípio do cuidado (*care*), estereótipo associado ao feminino, como uma extensão do trabalho realizado pela mulher no ambiente doméstico quando cuida de sua prole.

Historicamente, a Educação Infantil no Brasil não constituiu um foco relevante das preocupações políticas e sociais e, a maioria absoluta dos docentes desse segmento, é constituída por mulheres. Essa construção histórica pode ser pensada a princípio pelo caráter assistencialista e sempre vinculada às necessidades das mães trabalhadoras. Pode ser também uma consequência da designação dada às mulheres pela sociedade patriarcal como educadoras natas e por associação ao seu papel de mãe, pois, de acordo com Arce (1997, p.115): "educam e cuidam de seus filhos mesmo nas piores condições possíveis e não precisam aprender a fazê-lo, pois é algo "natural" ao gênero feminino". Mas, e quando os homens se aventuram pela atuação profissional nessa área? Para Ramos (2011), a presença de professores homens na Educação Infantil provoca um olhar de estranhamento por parte da comunidade escolar. De acordo com Sayão (2005, p.16) os docentes homens nessa área enfrentam alguns questionamentos sobre a sua sexualidade diante da escolha da "profissão feminina" e também convivem com a "crença disseminada de um homem sexuado, ativo, perverso e que deve ficar distante do corpo das crianças".

Tendo em vista que o surgimento de estereótipos profissionais de gênero é reforçado pela divisão sexual do trabalho, que por sua vez reforça os conceitos de masculinidade e feminilidade, infere-se que os homens que atuam em campos profissionais femininos também são atingidos pela mesma forma de violência simbólica que atingem mulheres em campos de trabalho masculinos. Destarte, a atuação de professores homens na educação infantil, passa pelo que neste trabalho denomina-se "sexismo às avessas", uma vez que busca desvelar os preconceitos e opressões sofridos pelos homens no mundo do trabalho da docência.

À luz da teoria da divisão sexual do trabalho, preconizada por Kergoat (2009) e Hirata (2011), fundamentada na Sociologia do Trabalho francesa de base marxista, busca-se identificar os obstáculos enfrentados pelos professores da educação infantil e evidenciar se os preconceitos de gênero se aplicam também a esse grupo social. A análise será feita a partir dos relatos de três professores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte que atuam na educação infantil, cujas entrevistas foram realizadas por Ramos (2011) em sua pesquisa de mestrado "Um estudo sobre os profissionais homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte – M.G", apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Espera-se que as reflexões suscitadas possam enriquecer os estudos sobre a divisão sexual do trabalho e as relações de sexo/gênero na docência, dando destaque ao protagonismo masculino em uma área de atuação hegemonicamente feminina e em uma profissão associada à feminilidade.

**Palavras-chave:** Masculinidade e Feminilidade; Sexismo; Divisão Sexual do Trabalho.

**Área do conhecimento:** Educação

## REFERÊNCIAS

ARCE, A. *Jardineira, Tia e Professorinha:* a realidade dos mitos. 1997, 128 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 1997.

FERREIRA, M. C. Sexismo hostil e benevolente: inter-relações e diferenças de gênero. *Temas em psicologia da SBP*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 119-126, 2004.

FISKE, S. T. Stereotyping, prejudice and discrimination. In: GILBERT, D. T.; FISKE, S. T.; LINDZEY, G. (Eds.) *The Handbook of social psychology*. Boston: McGrawHill, 1998, p. 357-411.

KERGOAT, Daniele. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, Helena [et. al.] (orgs). *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

LIMA, Betina Stefanello. O Labirinto de Cristal: as trajetórias das cientistas na física. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 21(3):496,set-dez./2013.

MELO, G. F.; GIAVONI, A.; TROCCOLI, B. T. Estereótipos de gênero aplicados a mulheres atletas. *Psicologia:* teoria e pesquisa, Brasília, v. 20, n. 3, p. 251-256, set.-dez. 2004.

MESQUITA FILHO, Marcos. EUFRÁSIO, Cremilda. BATISTA, Marcos Antônio. Estereótipos de Gênero e Sexismo Ambivalente em Adolescentes Masculinos de 12 a 16 Anos. *Saúde Soc*. São Paulo, v.20, n.3, p.554-567, 2011.

RAMOS, Joaquim. *Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de belo horizonte-MG*. (2011) Dissertação (Mestrado) Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais.

SAYÃO, Deborah Thomé. *Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil*: um estudo de professores em creches. 2005. 273 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis.

# MULHERES NO MUNDO DO TRABALHO: QUANDO O TOPO DA CARREIRA É CONQUISTADO

# WOMEN IN THE WORLD OF WORK: WHERE THE TOP OF THE CAREER IS CONQUERED

Lucimara Moreira[55]

Raquel Quirino[56]

A desigualdade de gênero ainda é visível na maioria das sociedades, e "assim como gênero é um conceito socialmente criado, as responsabilidades atribuídas a homens e mulheres também o são". Destarte, as relações sociais desiguais e hierárquicas entre homens e mulheres se materializam na divisão sexual do trabalho e preconiza posições desiguais nas várias esferas sociais através da disseminação do estereótipo do que seria apropriado para cada sexo (MEDEIROS; VALADÃO JUNIOR, 2011, p.111). Hirata e Kergoat (2007) colocam a divisão sexual do trabalho como o centro dessa relação social desigual entre os sexos, que privilegia e valoriza o trabalho masculino, tido como produtivo, e desvaloriza o trabalho da mulher, associado ao reprodutivo.

Partindo desse pressuposto a divisão sexual do trabalho se organiza a partir de dois princípios organizadores: o da separação entre trabalhos de homens e de mulheres; e o da hierarquia, no qual o trabalho do homem vale mais do que o da mulher (HIRATA; KERGOAT, 2007). Esses princípios são observados em todas as sociedades, independente do tempo e espaço, e legitimados através da ideologia naturalizada que "rebaixa o gênero ao sexo biológico, [e] reduz as práticas sociais a "papéis sociais" sexuados que remetem ao destino natural da espécie" (HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 599).

Apesar das constantes conquistas femininas ao longo dos anos, Pateman (1993 apud DINIZ, 2012) observa que, mesmo tendo conquistado a situação civil e jurídica equivalente a dos homens, as mulheres ainda não participam dos espaços públicos com essa mesma igualdade, sofrendo preconceitos de toda sorte, desigualdades salariais e assédio moral e sexual.

[55] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG. E-mail: lucmoreira@yahoo.com

[56] Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG. E-mail: quirinoraquel@hotmail.com..

Portanto, apesar das mulheres estarem conquistando um espaço cada vez maior no mercado de trabalho brasileiro, desde meados da década de 1970, esse aumento está concentrado em trabalhos ditos femininos e precarizados, apesar de uma parcela mais escolarizada estar conseguindo acessar a profissões de prestigio e cargos de gerência e diretoria (BRUSCHINI, 2007).

Hirata (2002) corrobora essa informação, descrevendo que a globalização ampliou a oportunidade de trabalho para as mulheres, contudo, veio acompanhada de um cenário de bipolarização das ocupações, com possibilidades de postos de trabalho extremamente precarizados para umas e cargos altamente especializados para outras.

Apesar de pequena, a participação feminina nos cargos de chefia vem aumentando gradativamente. Nas entrevistas realizadas por Mourão (2006, p.81) com mulheres gerentes e suas equipes, houve semelhanças nos resultados das características do gerenciamento feminino, apontadas por ambos como: "organização, eficiência, flexibilidade e cuidado com o outro". Mourão (2006, p.892) esclarece que as mulheres começaram a ascender a altos postos de trabalho ocasionando uma "feminilização" na forma de gerenciar, buscando as melhores características do gerenciamento masculino e feminino em prol de obter melhores resultados. Em sua análise, Mourão (2006) infere que as gerentes não recebem os mesmos incentivos sociais que os homens para chegarem ao topo das carreiras. Fatores como: ""homens escolhem homens" para postos no poder; e dificuldades e falta de estímulo organizacional para maior inclusão de mulheres em postos de alta hierarquia" (MOURÃO, 2006, p. 83) são apontadas como alguns fatores que dificultam ou impedem a chegada da mulher à alta direção.

Tal fenômeno, denominado "teto de vidro" tem sido observado nas empresas desde os anos 1980 em duas abordagens diferentes, porém complementares: as práticas discriminatórias, veladas ou manifestas, que retiram as mulheres das posições de poder; e a menor predisposição feminina a assumir postos de chefia (VAZ, 2013). Essas abordagens demonstram, segundo Vaz (2013), os mecanismos sociais históricos de exclusão feminina, como as barreiras para ingresso no ensino superior, a repartição desigual das tarefas domésticas e de criação dos filhos entre homens e mulheres, a priorização da carreira do cônjuge, e os mecanismos de exclusão presentes nas empresas.

Portanto, através da pesquisa Vaz (2013) evidencia que o ambiente empresarial reproduz a discriminação sofrida pelas mulheres na sociedade, já que os funcionários são, antes de tudo, cidadãos que levam seus valores para as empresas, influenciando as práticas organizacionais e de convivência nesse ambiente.

Apesar da tendência social do rebaixamento das mulheres a posto de trabalho precarizados no mercado de trabalho, algumas mais qualificadas e portadoras de capital social e cultural, conseguem ascender ao topo das carreiras, corroborando a bipolarização das carreiras femininas descrita por Hirata (2002).

Em que pese tais conquistas, ainda que em número exíguo, o presente artigo analisa os discursos de leitores de um site de notícias sobre mulheres que ascenderam profissionalmente, a fim de se compreender como essa parcela da sociedade percebe as mulheres que conquistaram altos cargos de chefia, e verificar em que medida os preconceitos de gênero ainda se fazem presentes.

Serão analisados os comentários referentes à notícia da admissão de Claudia Sender como presidente da TAM Linhas Aéreas em 2013, publicadas no site G1 (2013). A metodologia utilizada será a pesquisa documental e a análise de discurso, conforme Orlandi (2005). O critério de escolha do site de notícias foi aquele que contivesse o maior número de comentários dos leitores. Os excertos de falas dos comentários foram escolhidos com base no eixo proposto pela pesquisa e foram analisados tendo como embasamento as teorias da divisão sexual do trabalho e do fenômeno do " teto de vidro".

**Palavras-chave:** Divisão Sexual do Trabalho; Teto de Vidro; Análise de Discurso.

**Área do conhecimento:** Educação

## REFERÊNCIAS

BRUSCHINI, Maria Cristina. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 537-572, 2007. Disponível em: http:// http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/340. Acesso em: 20 jun. 2018.

DINIZ, Ana Paula Rodrigues. **Mulheres gerenciáveis? Uma análise dos discursos sobre as mulheres na revista Exame**. 2012. 184 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2012. Disponível em: < http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-92XHRW>. Acesso em: 20 jun. 2018.

G1. **TAM anuncia Claudia Sender como nova presidente da aérea**. G1 Economia, São Paulo, 2013. Disponível em < http://g1.globo.com/economia/negocios/noticia/2013/05/tam-anuncia-claudia-sender-como-nova-presidente-da-companhia.html>. Acesso em 28 jun. 2018.

HIRATA, Helena. Globalização e divisão sexual do trabalho. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 17-18, p. 139-156, 2002. Disponível em: <

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332002000100006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 20 jun. 2018.

HIRATA, Helena. KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595-609, 2007. Disponível em < http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/344/348>. Acesso em 20 jun. 2018.

LATAM AIRLINES GROUP. **Relações com os investidores – Governança corporativa**. Santiago, [201?]a. Disponível em < http://www.latamairlinesgroup.net/phoenix.zhtml?c=251290&p=irol-govManage>. Acesso em 20 jun. 2018.

LATAM AIRLINES GROUP. **Relações com os investidores – Sobre a LATAM**. Santiago, [201?]b. Disponível em < http://www.latamairlinesgroup.net/phoenix.zhtml?c=251290&p=irol-homeProfile2 >. Acesso em 20 jun. 2018.

MEDEIROS, Cintia Rodrigues de Oliveira. VALADÃO JUNIOR, Valdir Machado. Masculinidade e feminilidade na AMEAS: holograma, ilhas de claridade ou uma selva desconhecida? **Cadernos Ebape.BR**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 79-96, mar., 2011. Disponível em < http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/5192>. Acesso em 20 jun. 2018.

MOURÃO, Tania M. Fontenele. **Mulheres no topo de carreira. Flexibilidade e Resistência**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/procuradoria/pesquisa/mulheres-no-topo-de-carreira-flexibilidade-e-persistencia>. Acesso em: 20 jun. 2018.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes Editores; 2005

PATEMAN, C. **O Contrato Sexual**. Trad. Marta Avancini. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

VAZ, D. F. O teto de vidro nas organizações públicas: evidências para o Brasil. **Economia e Sociedade**. Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas, v. 22, n. 3, p. 765-790, 2013. Disponível em: < http://www.repositorio.unifesp.br/handle/11600/8116>. Acesso em: 20 mar. 2018.

# EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E MENINAS EM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO

# PROFESSIONAL EDUCATION AND GIRLS IN SOCIOEDUCATIVE MEASURE OF LIBERTY DEPRIVATION

Sílvia Danizete Pereira Barbosa[57]
Raquel Quirino[58]

Este trabalho resulta de uma pesquisa de mestrado que busca desvelar como se dá a educação profissional de meninas adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação no estado de Minas Gerais, partindo-se dos princípios elencados na Lei 8.069/90 que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA e na Lei 12.594/2012 que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo-Sinase. Concebendo que as medidas socioeducativas surgiram com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e podem ser definidas como os meios de responsabilização de jovens e adolescentes pelo não cumprimento dos deveres individuais perante a sociedade, destaca-se que elas se configuram como "a dimensão pedagógica no enfrentamento da transgressão à lei", pois buscam a proteção desses sujeitos de forma educativa e não repressiva (FALEIROS e PRANKE, 2000, p. 104). Sendo aplicadas conforme a gravidade do ato infracional[59] cometido as medidas socioeducativas apresentam seis tipos: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviço à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação, sendo as cinco primeiras classificadas como medidas de meio aberto e as duas últimas como medidas de meio fechado. Compreendendo a educação como direito positivado na Constituição Federal de 1988, que se faz protegido e garantido pelo ECA e pelo Sinase, jovens e adolescentes em conflito com a lei também são sujeitos de direitos e fazem jus a todos os níveis e modalidades do ensino público, gratuito e de qualidade destinados à sua faixa etária, incluindo-se aí a Educação Profissional. E esta, por sua vez, insere-se como eixo estratégico no cumprimento da medida socioeducativa,

[57] Mestra em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG, Socioeducadora em Medida Socioeducativa de Internação e Professora na Educação Básica. E-mail: danizete.silvia@hotmail.com

[58] Pós-Doutora em Educação pela UFMG. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG. E-mail: quirinoraquel@hotmail.com

[59] Ato análogo a crime ou contravenção penal cometido por adolescente.

objetivando proporcionar não só a capacitação para a inserção no mercado de trabalho, mas também viabilizar práticas que desenvolvam habilidades e autonomia para o exercício da cidadania (COSTA, 2006). Classificando-se como uma pesquisa qualitativa, metodologicamente ela se desenvolveu segundo os princípios éticos estabelecidos pela legislação e pela Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas (SUASE), preservando-se o sigilo das identidades dos gestores e das adolescentes participantes, de modo que seus nomes foram substituídos por códigos alfanuméricos, ficando gestores identificados por Gestor 1, Gestor 2 e Gestor 3, e adolescentes como A1, A2, A3, A4 e A5. O *lócus* empírico foi o único centro socioeducativo feminino do estado de Minas Gerais, sendo realizadas entrevistas semiestruturadas com os/as gestores/as e uma seção de grupo focal com cinco adolescentes institucionalizadas, destacando-se que duas meninas se encontravam em internação provisória[60] e três já estavam sentenciadas com a medida de internação. De acordo com Brasil (2015) 4% da população adolescente e jovem cumprindo medidas socioeducativas são do sexo feminino. Embora o número seja pequeno em face do grupo masculino, evidencia-se uma grande carência de pesquisas relacionadas à educação profissional nesse contexto, assim como estudos relacionados à criminalidade juvenil feminina. Constantino (2001) explica que a escassez desses estudos se deve, não só à reduzida incidência feminina em atos criminosos, mas também ao papel secundário atribuído à mulher na vida social, aos preconceitos sexistas e à falta de interesse manifestada pela opinião pública em relação a essa temática. Diante desse problema e consciente de que a educação profissional se configura como um mecanismo de empoderamento no processo de reinserção social das jovens que estão privadas de liberdade buscou-se averiguar se elas sofrem com estereótipos de gênero, constatando-se que as unidades masculinas possuem atividades diferenciadas e mais profissionais, enquanto elas realizam artesanatos de dobraduras, pintura e outros artesanatos. Também a maioria dos cursos ofertados a elas são estereotipadamente "femininos" (manicure, cabelereiro, massagem, maquiagem) ou traduzem um prolongamento do trabalho doméstico (confecção de salgados, bolos, costura etc.). Tais atividades reforçam a manutenção dos estereótipos de gênero e demarcam os espaços destinados às mulheres, colocando as jovens em atividades tidas como delicadas e do lar e os meninos naquelas tidas como tarefas masculinas, tais como marcenaria, mecânica e outros. Ao analisar como é viabilizada a oferta dos cursos

[60] Internação provisória consiste no período em que adolescentes que cometeram ato infracional ficam institucionalizados para aguardar o processo judicial e a sentença do/a juiz/a, que designará qual medida socioeducativa deverá ser cumprida. Esse período deve ser inferior a quarenta e cinco dias.

às adolescentes percebeu-se que a educação profissional destinada a elas acontece de forma precária e está condicionada a vários fatores, que vão desde a possibilidade da equipe de gestores conseguirem parcerias para ministrarem os cursos, até o atendimento das normas prescritas no regimento interno para o deslocamento das meninas, não conseguindo atender às reais expectativas e demandas das mesmas. No que se refere à relevância que as meninas conferem aos cursos realizados notou-se que elas consideram importante fazer cursos para se conseguir um emprego, mas enfatizam a necessidade de se obter um certificado para que o/a juiz/a tenha conhecimento de seu desenvolvimento na medida socioeducativa e avalie a possibilidade de conceder-lhes a liberdade, uma vez que, para ser desligada da instituição elas precisam cumprir o eixo da profissionalização. Essa preocupação com a certificação acaba transformando a participação nos cursos em uma moeda de troca, na qual a instituição não se dedica a atender as reais demandas e necessidades das internas, tampouco com a qualidade dos cursos ministrados, muito menos com a conscientização das internas da necessidade da profissionalização. Elas, por sua vez, participam de quaisquer cursos, independentemente do seu interesse e vontade, puramente para receber o certificado e cujo relatório será encaminhado ao judiciário. Essa prática acaba jogando por terra todos os preceitos da legislação que orienta uma profissionalização condizente com os projetos de vida das adolescentes e com o mercado de trabalho atual. Diante do estudo ora apresentado foi possível identificar a latente necessidade de se desenvolver políticas públicas capazes de estabelecer mecanismos de capacitação e profissionalização de adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa de internação, sobretudo do sexo feminino, objetivando o empoderamento e a desconstrução dos estereótipos de gênero que marcam a delinquência feminina.

**Palavras-chave:** Educação Profissional; Medida Socioeducativa de Internação; Meninas Adolescentes.

**Área do conhecimento:** Educação

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos (SDH).
**Levantamento Anual SINASE 2013.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2015. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/noticias/pdf/levantamento-2013>. Acesso em 13/05/2016.

_____. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 03/09/2015.

_____. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em 03/09/2015.

_____. Presidência da República. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo-SINASE**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm>. Acesso em 05/08/2016.

CONSTANTINO, Patrícia. **Entre as escolhas e os riscos possíveis:** a inserção das jovens no tráfico de drogas. Dissertação de mestrado. Fundação Fiocruz / Escola Nacional de Saúde Pública. Rio de Janeiro, 2001.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da (Coordenação técnica). **Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006. Disponível em: <http://www.tjsc.jus.br/infjuv/documentos/midia/publicacoes/cartilhas/criancaeadolescente/Socioeduca%C3%A7%C3%A3o.%20Estrutura%20e%20Funcionamento%20da%20Comunidade%20Educativa.pdf>. Acesso em 03/09/2015.

FALEIROS, Vicente de Paula; PRANKE, Charles Roberto. (coordenadores). **Dez anos de Estatuto da Criança e do Adolescente:** Avaliando resultados e projetando o futuro. CECRIA/AMENCAR . ECA_10 anos. Pesquisa. Brasília- 2000. Disponível em: <http://docplayer.com.br/16290812-Dez-anos-de-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente.html>. Acesso em 31/03/2016.

# A (DES) VALORIZAÇÃO DO TRABALHO FEMININO: ESTUDO DE CASO INDÚSTRIA TÊXTIL DE MINAS GERAIS

Mislene Rosa[61]

Raquel Quirino [62]

**Palavras-chave:** Divisão Sexual do Trabalho; Relações de Gênero; Indústria Têxtil

## 1.INTRODUÇÃO

A pesquisa investiga a valorização (ou desvalorização) das mulheres no trabalho produtivo assalariado e, nas perspectivas dos estudos da divisão sexual do trabalho e da problematização das relações sociais de gênero propostas nas construções teóricas da Sociologia do Trabalho Francesa, analisa-se o reconhecimento profissional da mulher na indústria têxtil. Busca-se investigar de que formas as empresas utilizam-se da naturalização das características e habilidades atribuídas às mulheres, contribuindo para o estereótipo de trabalhadoras ditas de "baixa qualificação", com baixos salários e que realizam tarefas com pouco reconhecimento e valorização social.

Os dados empíricos validam que a divisão sexual do trabalho expressa uma hierarquia de gênero que aponta sempre para a desqualificação do trabalho feminino, comprovando uma desigualdade entre os sexos desfavorável para as mulheres.

A desvalorização da força de trabalho feminina remete a questões culturais construídas sobre desigualdades sociais, além da sobrecarga de trabalho da mulher, devido aos afazeres e responsabilidades domésticas, nem sempre reconhecidas e valorizadas. Sendo assim, embora observe-se que as mulheres ocupem espaços antes atribuídos aos homens, elas estão em

[61] Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Mestra em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Pós-Graduação em Engenharia de Segurança do Trabalho e Graduação em Engenharia Mecânica pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas). E-mail: misleneag@gmail.com.

[62] Professora do Programa em Pós-Graduação em Educação Tecnológica (CEFET-MG). Pós-doutorado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Formação e Qualificação Profissional (FORQUAP) no CEFET_MG. E-mail: quirinoraquel@hotmail.com.

posições hierárquicas inferiores e obtém ganhos menores em relação às mesmas funções ocupadas por eles.

## 3. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujos achados foram analisados em uma perspectiva crítica dialética. Para se evidenciar *in loco* a valorização (ou desvalorização) profissional das mulheres, foi escolhida como unidade de coleta para os dados empíricos, uma empresa do ramo têxtil situada na região metropolitana de Belo Horizonte. Os dados foram coletados nessa unidade por meio de entrevistas semiestruturadas com os gestores da fábrica e trabalhadoras de áreas operacionais. Para manter o sigilo, o nome da empresa foi substituído pela nomenclatura TX-MG, e o nome dos/as entrevistados/as foram substituídos pela letra E, um código numérico e o cargo na empresa.

## 4. RESULTADOS/DISCUSSÃO

### 4.1 A (des) valorização do trabalho feminino

De acordo com Hirata (2008) as características atribuídas às mulheres tais como minúcia e paciência, não são entendidas como técnicas aprendidas, mas sim dons naturais, portanto, desvalorizadas. Tal constatação tem sua base material na divisão sexual do trabalho e, na indústria têxtil TX-MG, os setores/áreas nos quais as mulheres se destacam são desvalorizados financeiramente, uma vez que os setores/áreas onde os homens atuam em maioria, as remunerações são maiores.

> Na fiação é onde eu tenho mais mulheres trabalhando. Por exemplo, funções que exige mais demanda para carregar peso, são masculinas, por exemplo engomadeira e urdideira. Hoje no setor de engomadeira é onde se tem o salário maior. Os salários menores são os dos fiandeiros. (E.9 – Gestor Gerente)

Ao mesmo tempo, na justificativa do uso do trabalho feminino, os gestores tendem a enumerar as habilidades e capacidades femininas atribuindo-lhes o caráter de trabalhos simples e não qualificados. Evidenciou-se que, as tarefas e funções consideradas mais simples e menos qualificadas são pouco significativas para a empresa; dessa forma, a frequência de treinamentos e investimentos são menores e as possibilidades de promoção das trabalhadoras para funções mais qualificadas ou cargos de chefia são mais difíceis.

Pesquisando a indústria têxtil no século XIX, Lima (2009) constata que as mulheres trabalhavam prioritariamente nos setores onde as atividades eram consideradas mais fáceis e simples - fiandeiras em grande maioria. A autora descreve o processo de trabalho:

> As fontes sugerem que o início da vida de trabalho das operárias nas fábricas se dava na fiação executando tarefas consideradas mais simples, as mais habilidosas e pacientes se encarregavam dos fusos, emendando os fios que arrebatavam nos filatórios, se constituindo nas verdadeiras fiandeiras. Outras cuidavam das espulas das bobinas, das canelas, além da limpeza do ambiente e de outras tarefas adjacentes (LIMA, 2009, p.180).

Na empresa TX-MG o entrevistado E9 descreve um processo muito semelhante ao encontrado por Lima (2009). Ainda que o gestor fale em "fiandeiro" (no masculino) constatou-se que o maior quantitativo é de "fiandeiras" (no feminino),

> Por exemplo, o fiandeiro que não tem experiência, que a gente vai treinar, ele entra neste nível de fiandeiro, ai depois eu tenho outro cargo de emendador que tem um salário maior. Então se a pessoa não tem experiência, geralmente eu levo para uma função menos estratégica que é mais fácil dele aprender e futuramente, se ele tiver um perfil adequado, eu convido ele para outra máquina. Inicialmente todas as pessoas entram no nível mais fácil de se aprender, para futuramente exercer uma função melhor e melhor remunerada. Por exemplo o engomador que é um nível de salário melhor. (E.9 – Gestor Gerente)

A escolaridade na empresa TX-MG não tem sido considerada como critério relevante de seleção, sendo oscilante de acordo com a oferta de mão de obra no mercado de trabalho. Geralmente o nível requerido para funções básicas é o ensino fundamental, embora atualmente muitos trabalhadores e trabalhadoras tenham o ensino médio completo.

Já a qualificação faz parte do processo produtivo, sendo imprescindível para garantir a competitividade da empresa. Dessa forma à preocupação com o nível de qualificação da/o trabalhadora/or está presente no cotidiano da fábrica. Evidenciou-se que a profissionalização ocorre nas próprias situações de trabalho. As/os trabalhadoras/es mais experientes orientam e disseminam os conhecimentos sob a supervisão da/o monitora/or operacional de treinamento e do chefe de turma. Observou-se que, nessa modalidade de qualificação, o treinamento fica restrito aos funcionários de um mesmo setor.

Para funções específicas que demandam um conhecimento técnico a empresa oferece curso de qualificação externo, por exemplo, o curso de Técnico Têxtil. De acordo com o setor de RH, a formação profissional é ofertada considerando a necessidade de vagas no setor, ou seja, o treinamento está atrelado à abertura de vagas e a capacidade instalada em cada setor. As/os

participantes da pesquisa foram unânimes em relação à oportunidades iguais de qualificação nas ofertas da empresa e que os cursos e treinamentos não se restringem aos homens ou às mulheres, podendo candidatar-se todas/os as/os funcionárias/os.

No entanto, evidenciou-se uma contradição nesse discurso de igualdade de oportunidades. Segundo o entrevistado E10, no setor operacional, as oportunidades de qualificação e treinamentos são divididas em internas e externas; as mulheres são maioria nos treinamentos internos e os homens, geralmente, nos treinamentos externos:

> As internas: curso de qualificação em qualidade, ferramentas, sistemas de gestão, são temas básicos do sistemas de gestão. São oferecidos para todos os funcionários no geral, não há nenhuma limitação de gênero. As externas: é basicamente a formação técnica no Rio de Janeiro no SENAI (subsidiado pela empresa). Nesse caso não era exclusivo para homens, mas uma seleção natural que acabava que só os homens faziam. Era o curso de técnico têxtil. (E.10 – Gestor Supervisor)

É preciso analisar tais questões a partir da divisão desigual do trabalho doméstico entre os sexos - fatores contributivos, ainda que não explícitos -, que impedem as mulheres terem acesso às mesmas oportunidades que os homens. Tal argumento questiona a fala do entrevistado E10 quando afirma haver uma "seleção natural que acaba que só homens faziam". Procura-se demonstrar que esse processo não é "natural", mas ocorre a partir das práticas sociais que desvelam a diferença entre os sexos.

## 5. CONCLUSÃO

Este artigo procura retratar a partir de entrevistas com gestores e trabalhadoras de uma indústria têxtil, elementos de suas experiências que ajudem a elucidar a (des) valorização profissional da mulher. Os dados coletados e analisados à luz do referencial teórico da divisão sexual do trabalho, expressos nas relações sociais de gênero, possibilitaram trazer à tona a condição da mulher no mundo de trabalho.

Na análise sobre a divisão sexual do trabalho, a primeira constatação é sobre a dupla opressão/exploração sofrida pelas mulheres. De um lado a mulher está subordinada ao papel de cuidadora da família e responsável pelo trabalho reprodutivo no âmbito doméstico e, por outro lado, sofre como os homens a exploração do trabalho produtivo assalariado. Constata-se que essa exploração é ainda maior, uma vez que elas recebem menores salários, estão nas funções menos valorizadas, com pouco prestígio e são consideradas trabalhadoras sem qualificação.

## REFERÊNCIAS

HIRATA, Helena. Divisão–relações sociais de sexo e do trabalho: contribuição à discussão sobre o conceito de trabalho. **Em Aberto**, v. 15, n. 65, 2008.

# A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO E A SÍNDROME DE BURNOUT
# LA FEMINIZACIÓN DEL MAGISTERIO Y EL SÍNDROME DE BURNOUT

Carla Chamom
Raquel Quirino
Renata Raquel Costa

Tendo como base teórica de análise as teorias da divisão sexual do trabalho, sobretudo advindas da Sociologia do Trabalho Francesa de base marxista, a pesquisa problematiza a feminização do magistério e a Síndrome de Burnout como uma possível consequência desse fenômeno.

A divisão sexual do trabalho se caracteriza como uma das formas da divisão do trabalho social, modulada histórica e socialmente, na qual se tem "[...] a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (HIRATA e KÉRGOAT, 2007, p.)." Os princípios norteadores dessa divisão, para Hirata e Kérgoat (2007), estão presentes e imutáveis em todas as sociedades e culturas, e em todos os momentos históricos. Compreendem (i) que existem trabalhos específicos para homens e mulheres e (ii) que os trabalhos dos homens são mais valorizados do que o trabalho das mulheres. Nesse sentido, todas as funções exercidas fora do lar, com maior valor de troca agregado são exercidas pelos homens e, aquelas exercidas no âmbito doméstico, cujo valor é apenas de uso, são designadas para as mulheres.

Outros conceitos complementam essa teoria quando discutem sobre os lugares e papéis atribuídos aos homens e às mulheres e as desigualdades inerentes a essa divisão no mundo do trabalho. Olinto (2011) define a "segregação horizontal", como uma forma de separação na qual as mulheres são levadas a fazer escolhas e a seguirem caminhos marcadamente diferentes daqueles escolhidos ou seguidos pelos homens. E como as profissões femininas tendem a ser menos valorizadas no mercado de trabalho, considera-se que a segregação horizontal das mulheres está relacionada a outro tipo de segregação denominada "segregação vertical". Esta, por sua vez, é ainda mais sutil e ainda mais imperceptível, mas tende a fazer com que as mulheres se mantenham em posições mais subordinadas e não progridam nas suas escolhas profissionais.

Porém, Lima (2013) adverte que as barreiras, mesmo as não formais, bem como inúmeros outros obstáculos são enfrentados pelas mulheres ao longo de toda a sua trajetória profissional e não somente em um determinado patamar. Denominado como “labirinto de cristal” aponta também para uma inclusão subalterna e a sub-representação feminina em determinadas profissões e nas posições de prestígio.

Mas, não obstante a todas as segregações e obstáculos enfrentados, a mulher a cada dia vem conquistando mais escolaridade e ocupando mais espaços de trabalho fora do ambiente doméstico. Quirino (2011) descreve que a crescente participação da força de trabalho feminina no Brasil nos últimos 40 anos não liberou a mulher do trabalho doméstico, que continua a ser exercido majoritariamente por elas. Assim, conforme Nogueira (2006), as mulheres têm o seu “trabalho duplicado”, dividindo-se entre o trabalho doméstico - repetitivo e desvalorizado, porém necessário para a reprodução das condições de existência -, e o trabalho assalariado, numa jornada extenuante e nem sempre valorizada, capaz de fazê-la se sentir exausta fisicamente e pouco motivada a alçar novos horizontes.

Destarte, nesse contexto de divisão do trabalho entre os sexos, observa-se a função docente como um trabalho altamente feminizado. A “feminização do magistério” remonta tempos antigos, e agravou-se com o advento das indústrias, se caracterizando pela ocupação da mulher nos espaços da sala de aula e o concomitante esvaziamento da presença masculina em virtude da busca por ocupações mais rentáveis.

Segundo Louro (2015) as mulheres tinham “por natureza” uma inclinação para o trato com as crianças. Bastaria inculcar nas mentes das mulheres que o magistério representava a “extensão da maternidade” e que cada aluno ou aluna fossem vistos como um filho ou uma filha espiritual. O argumento parecia perfeito, a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário poderia ampliá-la ou sublimá-la. Nesse momento, reduziu-se notadamente o número de homens que exerciam a função de pedagogos ou preceptores de crianças e jovens, agudizando os princípios da divisão sexual do trabalho e todas as segregações e desigualdades inerentes a ela.

Tal processo de feminização do trabalho docente reflete aspectos referentes às relações sociais presentes nas ações coletivas e expressa a divisão sexual do trabalho e a reprodução de um esquema binário que situa o masculino e o feminino como categorias excludentes e dá sentido à história de professoras e professores e ás suas práticas escolares.

Atualmente no Brasil, a divisão sexual do trabalho docente e a feminização do magistério são comprovadas pelo número de mulheres atuantes na docência, sobretudo na

Educação Básica, que ultrapassa o número de homens. O perfil predominantemente feminino dos profissionais vai se alterando na medida em que progridem nos níveis e modalidades de ensino, da educação infantil para o ensino médio e a educação profissional.

PROFESSORES /AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA SEGUNDO O SEXO - BRASIL 2017

| CRECHES | | PERCENTUAL FEMININO | PRÉ ESCOLA | | PERCENTUAL FEMININO | ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL | | PERCENTUAL FEMININO | ENSINO MÉDIO | | PERCENTUAL FEMININO | EDUCAÇÃO PROFISSIONAL | | PERCENTUAL FEMININO |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| FEM | MASC | | FEM | MASC | | FEM | MASC | | FEM | MASC | | FEM | MASC | |
| 5198 | 76 | 98,56 | 3798 | 107 | 97,26 | 7696 | 549 | 93,34 | 3537 | 2809 | 55,74 | 662 | 715 | 48,08 |

Fonte: INEP – Censo da Educação Básica 2017

Essa evidente diminuição da presença masculina nas salas de aula à medida em que os níveis de ensino progridem tem sua raiz histórica pautada também no processo de feminização do magistério, pois a atividade docente no Brasil havia sido iniciada por homens, especialmente pelos jesuítas.

Segundo Yannoulas (1992) existe uma relação entre a entrada das mulheres no magistério e a progressiva desqualificação da profissão, ou seja, com o aumento das mulheres nesta função, diminui a remuneração e o trabalho passa a ser considerado pouco qualificado. A justificativa é que ao se feminizar uma determinada profissão, ela passa a ser concebida como a extensão do espaço privado de reprodução social no espaço público, logo a extensão do desempenho das atividades vividas no lar, executadas pela mulher, que já o faz por dedicação e doação, não precisaria receber por elas, ou talvez recebesse apenas a renda complementar ao do homem.

Diante do exposto, é inegável que a dupla jornada de trabalho exercida pelas mulheres no ambiente doméstico e assalariado, assim como a responsabilidade pelos cuidados com a casa e com os filhos – muitas vezes sem a presença do cônjuge – e a necessidade de lecionar em diversas escolas – devido aos baixos salários recebidos – , acarretam a elas um desgaste físico que pode levar a exaustão. Agregue-se a isso a desvalorização social e econômica do trabalho exercido por ela tanto no ambiente doméstico quanto na carreira docente e é possível inferir que tal sobrecarga física e emocional, consequentemente, pode levá-las a desenvolver um quadro patológico, denominado Síndrome de Burnout.

Segundo Carlloto (2002) esta é traduzida como um tipo de estresse ocupacional e exaustão extrema que acomete profissionais envolvidos com qualquer tipo de cuidado em uma relação de atenção direta, contínua e altamente emocional. No caso dos professores, a causa está no cerne das atividades desenvolvidas, pois no exercício profissional da atividade docente encontram-se extressores psicossociais, alguns relacionados à natureza de suas funções, outros

relacionados ao contexto institucional e social onde se desenvolvem, como por exemplo, na escola e a extensão de sua jornada com atividades domésticas.

Assim, a presente pesquisa visa, em seus limites, responder às questões suscitadas e analisar a relação existente entre a feminização do magistério e a Síndrome de Burnout. Busca-se por meio de uma pesquisa teórico empírica e a partir da análise crítica dos relatos de professoras que foram vítimas do problema, compreender em que medida a condição feminina - com todas as suas especificidades -, e as características da divisão sexual do trabalho docente contribuem para que esse quadro se instale preponderantemente entre as mulheres professoras, conforme atestam os dados oficiais e diversas pesquisas sobre o tema.

**Palavras chave:** Feminização do Magistério. Síndrome de Burnout. Divisão Sexual do Trabalho Docente.

**REFERÊNCIAS**

Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br> Acesso em 03/06/2018.

CARLLOTO, Mary Sandra **A síndrome de Burnout e o trabalho docente**. Psicologia em Estudo, Maringá, v.7, n.1, p.21-29, jan/jun.2002

CODO, Wanderley (Coord**) Educação: carinho e trabalho**. 4ºed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

HIRATA, Helena e KERGOAT, Danièle. **Novas configurações da divisão sexual do trabalho**. Cadernos de Pesquisa, v.37, n.132,p.595-609, set/dez.2007.KERGOAT, Danièle Divisão Sexual do Trabalho e Relações Sociais de Sexo. In: HIRATA, Helena (Org.).

LIMA, Betina Stefanello. **O labirinto de cristal: as trajetórias das cientistas na Física**. *Estudos Feministas*: Florianópolis, setembro-dezembro, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula**. In História das Mulheres no Brasil (Org) 2015, p.450

NOGUEIRA, Claudia M. **O trabalho duplicado** – A divisão sexual do trabalho e na reprodução: um estudo das trabalhadoras do telemarketing. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

OLINTO, Gilda, **A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil**. In Inc. Soc. Brasília, DF, v.5n.1, p. 68-77, jul/dez.2011.

QUIRINO, Raquel. **O Trabalho da mulher nos últimos 40 anos**. *Revista Tecnologia e Sociedade.* 2ª Edição. Curitiba, 2012. p.90-102.

SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência**? Bauru: EDUSC, 2001

# PROFESSORES HOMENS NOS ANOS INICIAIS: UM ATO DE RESISTÊNCIA?

Julio Cezar Pereira Araújo [63]
Iury Fagundes da Silva [64]

## INTRODUÇÃO

Na escola, por diversas vezes, o professor homem tem a sua voz silenciada por apresentar um corpo que gera um estranhamento/desconforto/desconfiança para o outro, fruto do imaginário social de que o cuidado para com as crianças está relacionado à maternidade e, portanto, deve ser uma tarefa realizada pelas mulheres. Este processo de feminização ganhou força com a difusão das escolas normais de nível médio.

Ao observarmos dados atuais da Educação Básica (constituída pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), constatamos que as mulheres continuam em maior número no exercício do magistério. De acordo com o Censo Escolar de 2015, evidenciado pelas Sinopses Estatísticas da Educação Básica[65], atualmente, possuímos 758.840 mil professores/as nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Ensino Regular e/ou Especial. Categorizando estes dados, percebemos que 89,51% são do sexo feminino, para 10,49%[66] do sexo masculino. As inquietações que sempre nos foram presentes durante a nossa trajetória acadêmica, começaram a se materializar através da participação em eventos científicos, publicação de artigos, ingresso em grupos de pesquisas, entre outros, com a finalidade de estudar e debater questões de gênero, sexualidades e formação docente.

Sendo assim, esta comunicação tem como questão problema analisar quais práticas de resistências que os professores homens que atuam na docência dos anos iniciais do ensino fundamental produzem para desconstruir a visão estabelecida da docência, enquanto um espaço feminilizado.

## O ITINERÁRIO METODOLÓGICO

[63] Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense, no Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (UFF/INFES). Mestrando em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: juliocezar.p.araujo@gmail.com
[64] Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense, no Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (UFF/INFES). Pós-graduando em Educação Inclusiva em Contexto Escolar pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: iuryfagunde5@hotmail.com
[65]. O censo escolar de 2015, dividiu o número de professores/as através do Sexo, Faixa Etária, Região Geográfica, Unidade da Federação e Município. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse. Acesso em: 14 de dez. de 2016.
[66] Em números são 679.273 professoras do sexo feminino, contra 79.567 professores do sexo masculino.

Para a produção deste trabalho, utilizaremos como abordagem a pesquisa qualitativa, pois a mesma "não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.". (GERHARDT, SILVEIRA, 2009, p. 31).

Na construção dos dados empíricos, faremos uso da entrevista narrativa no campo de pesquisa pós-estruturalista em uma perspectiva etnográfica, com professores homens, que atuam com turmas dos anos iniciais (1º ano ao 5º ano). Podemos considerar as entrevistas narrativas, como uma instância central ao permitir que os sujeitos discursem sobre os fatos (ANDRADE, 2012). A riqueza das narrativas propõe ainda um desafio ao pesquisador: o de se tornar parte do processo. A utilização de um roteiro semiestruturado (pré-testado), permite que o andamento da entrevista ocorra de forma mais espontânea. Pode-se então, pensar a entrevista narrativa enquanto "jogos de linguagem, reciprocidade, intimidade, poder e redes de representação" (SILVEIRA, 2002, p. 125 apud ANDRADE, 2013, p. 176). Para Andrade, as histórias narradas por meio das entrevistas, "não são dados prontos ou acabados, mas documentos produzidos na cultura e por meio da linguagem, no encontro entre pesquisador/a e sujeitos da pesquisa" (2012, p. 176).

## REFERENCIAL TEÓRICO

Não é difícil perceber que nas sociedades, incluindo a brasileira, homens e mulheres não possuem posições iguais; as relações de gênero que os/as constroem, estão ligadas aos *scripts* (GUIZZO; FELIPE, 2017) que as sociedades as atribuem. Estas relações são construídas através de cenários que verificam o lugar social da mulher e o do homem, de acordo com as delimitações feitas pelo outro. De acordo com Goellner (2010, p. 72), a construção social dos sujeitos se configura de maneira distinta, pois "os sujeitos são diferentes não apenas porque pertencem a classes sociais distintas, mas, sobretudo, porque são produzidos também a partir de outros marcadores identitários", tais como gênero, raça/etnia, sexualidade, religião, capacidade física, dentre outros. Apoiado nesta construção é legítimo perceber o investimento que a sociedade faz para produzir a naturalização dos sujeitos, a partir da divisão sexual do trabalho.

Refletindo sobre este contexto, podemos supor que ser professor dos anos iniciais é romper com barreiras e enganos que surgem durante a realização da docência, além disso, é não se curvar frente aos discursos normatizadores, produzidos em torno da docência que a

legitima como lugar feminino. Ao pesquisar sobre os processos da resistência da docência masculina nos anos iniciais, são poucas as referências que podem ajudar no embasamento teórico da discussão. Assim, acreditamos que de certo modo, podemos suscitar uma discussão que irá contribuir para ampliar as produções, pautadas nas resistências dos professores homens. As pesquisas lidas até o momento: Louro (2013), Rabelo (2008, 2013), Sayão (2005), Vianna (2013), não contemplam a questão das resistências exercidas pelos professores atuantes.

Apoiando-se nas discussões a cerca das resistências produzidas por Foucault (1988), inferimos que as resistências se operam junto às relações de poder. Para ele, "onde há poder há resistência" (p. 105). Desse modo, compreendemos a resistência como parte do poder.

> [...] lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo), esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder. Deve-se afirmar que estamos necessariamente "no" poder, que dele não se "escapa" [...]. Esses pontos de resistência estão presentes em toda rede de poder. Portanto, não existe com respeito ao poder *um* lugar da grande Recusa – alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim, resistências no plural que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder" (FOUCAULT, 1988, p. 105 e 106, grifo do autor).

Deste modo, podemos compreender a resistência como uma estratégia que compõem as relações de poder. Foucault (1998, p. 241) afirma que "para resistir é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele [...], como ele ela vem de baixo e se distribui estrategicamente". Portanto, é necessário que nós, professores homens, nos posicionemos frente às posições hierárquicas e desiguais de gênero, criando resistências aos modelos hegemônicos de masculinidade que são praticados dentro e fora da escola.

Assim como Ferrari e Castro (2015), questionamos o imaginário do homem possuidor do respeito e da autoridade dentro da sala de aula. Fundamentados nos estudos de Foucault, os autores afirmam que o atual modelo de escola, realiza investimentos que apostam para "vigilância, para controle e para punição como mecanismos capazes de disciplinar os sujeitos e construir corpos dóceis [...] em que as pessoas, uma vez confinadas, devem obedecer a regras de disciplinas sem questionar" (ibidem p. 59). Portanto, de forma cuidadosa, é necessário criar mecanismos que questionem os processos de controle e disciplina dentro contexto escolar.

Sendo assim, enfatiza-se que o processo de resistências do professor homem mostra-se superior ao controle por parte de coordenadores/as, professoras, auxiliares, responsáveis e

pelos/as alunos/as sofrido por ele dentro da escola. A escola como espaço democrático deve assegurar que a prática da docência masculina seja reconhecida por toda comunidade. Por fim, não podemos deixar de enfatizar que a docência também produz e reforça o binarismo, uma vez que o homem necessita demarcar a sua voz no ambiente escolar.

Por tudo isso, esperamos que este texto seja capaz de inquietar pensamentos, transformar ideias e de produzir novas reflexões juntos aos/as alunos/as, professores/as, responsáveis e interessados/as pela temática da docência masculina.

## REFERÊNCIAS


ANDRADE, Sandra. S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. *In*: MEYER, Dagmar E, PARAÍSO, Marlucy A. (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação* Belo Horizonte, Mazza Edições, 2012.

FERRARI, Anderson. CASTRO, Roney P**.** *Diferenças, sexualidades e subjetividades em jogo no contexto escolar*. Revista Teias. v. 16, n. 40, p 56-71, 2015.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: A Vontade de Sabe*r. 22ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

GERHARDT, Tatiana E. SILVEIRA, Denise T. *Métodos de pesquisa*. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOELLNER. Silvana V. *A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade*. Cadernos de Formação RBCE, p. 71-83, mar. 2010.

GUIZZO, B. S.; FELIPE, Jane. Rompendo com os scripts de gênero e de sexualidade na infância. In: SARAIVA, Karla; GUIZZO, Bianca Salazar. (Org.). *Educação em um mundo em tensão: insurgências, transgressões, sujeições.* 1 ed. Canoas/RS, 2017, v. 1, p. 219-228.

# A CONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA, PELAS OPERÁRIAS, NA ATIVIDADE DE TRABALHO EM UM CANTEIRO DE OBRAS DA CONSTRUÇÃO CIVIL PESADA DE MINAS GERAIS.

Neusa Maria da Silva[67]

Daisy Moreira Cunha[68]

## INTRODUÇÃO:

O artigo é sobre a proposta de estudo que analisará a atividade de trabalho das operárias da construção civil pesada em um canteiro de obras, cujo objetivo é compreender como as operárias constroem a experiência na atividade de trabalho. Nesse sentido, será analisada a atividade de trabalho desse canteiro de obras e o objeto de investigação será a construção da experiência na atividade de trabalho no canteiro de obras. Nosso interesse por essa investigação se deve a nossa participação como pesquisadora e docente voluntária em um curso de capacitação para a atividade de trabalho na construção civil, cujo curso havia muitas mulheres inscritas para aprenderem o trabalho do canteiro de obras, para assim, terem uma oportunidade de inserção no mercado de trabalho.

## METODOLOGIA:

A pesquisa será de cunho qualitativo e utilizará como metodologia as entrevistas semiestruturadas aliadas às observações que serão feitas no canteiro de obras da construção civil de Minas Gerais. Também tencionamos usar a técnica da Instrução ao Sósia. A técnica da Instrução ao Sósia consiste em solicitar a operária que imagine uma sósia sua e que esta deverá substituí-la em seu posto de trabalho, sendo que ela deverá trabalhar em seu lugar sem que os demais operários percebam a troca, para que aconteça dessa forma, quais instruções a operária daria a sua sósia? Dessa maneira, a operária irá descrever minuciosamente sua rotina em seu posto de trabalho e, assim, com a referida técnica, a operária poderá informar-nos como ela executa suas tarefas, e consequentemente, esta metodologia nos permitirá analisar como a operária constrói sua experiência na atividade de trabalho, pois aliada a Instrução ao Sósia pretendemos filmar uma sequência de sua atividade, para podermos triangular a sua fala com a filmagem e com as anotações produzidas de nossas observações em um caderno de campo.

[67] Doutoranda em Educação, no Programa de Pós Graduação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG (PPGE/FaE/UFMG) - neusafilos@gmail.com

[68] Orientadora, Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG (PPGE/FaE/UFMG) - daisycunhaufmg@gmail.com

**REFERENCIAL TEÓRICO:**

Para a fundamentação teórica serão utilizados como referencial os autores que investigam a análise da atividade de trabalho na perspectiva ergológica, para assim podermos confirmar o quanto o trabalho é realizado, e é singular, e não somente uma prescrição. E, para responder a pergunta, como as operárias da construção civil constroem sua experiência na atividade de trabalho no canteiro de obras da construção civil pesada de Belo Horizonte. Trabalharemos com pesquisadores que têm em suas pesquisas o tema experiência (DEWEY, 1985; ODONNE & BRIANTE, 1981; SCHWARTZ, 2010, 2011). Bem como, serão pesquisados os autores que fundamentam seus estudos seguindo a tradição marxiana do trabalho como princípio educativo, (ANTUNES, 2006; MARX, 2011), pois acreditamos que na sociedade, a produção dos meios para se viver está inserida no sistema capitalista, por isto é necessário aliar trabalho e educação, sendo que a educação tem o importante papel da ação humanizadora, visto que, segundo Paulo Freire (1985) é através da educação que nos tornamos cada vez mais humanos e históricos. Além desses autores, também será essencial irmos à busca dos saberes das autoras (HIRATA, 2002; KERGOAT, 2009; LOBO, 2011; QUIRINO, 2011) que aprofundam seus estudos nas questões de gênero, pois os sujeitos de nossa investigação são as operárias da construção civil pesada, sendo assim, haverá demandas no sentindo para entender como se desenvolvem nos canteiros de obras as relações sociais de sexo, e também, compreender como o conceito de interseccionalidade, (CRENSHAW, 2002; HIRATA, 2014) poderá auxiliar a desvendar as tensões envolvendo gênero, raça e classe no canteiro de obras da construção civil. Por fim, pretendemos fazer a análise por meio do modelo qualitativo, que nos permite apreender os significados que os sujeitos dão a si mesmos e ao mundo em que vivem. Dessa forma, também, poderão ser identificados os valores que permeiam o trabalho das operárias do canteiro de obras da construção civil pesada de Minas Gerais.

**Palavras chave:** Experiência; Gênero; Atividade de trabalho.

**REFERÊNCIAS:**

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2006.

CRENSHAW, Kimberlé W. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos feministas**: 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. acesso em 10/12/2017.

DESCARTES, René. Discurso do método. In: **Os pensadores**. Editora abril Cultural, 1985. São Paulo.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política (livro I). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

DEWEY, John. A arte como experiência. In: **Os pensadores**, 1985. Editora Abril Cultural – São Paulo.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**, 1985. Editora Paz e Terra S/A - 14º Edição – São Paulo

HIRATA, H. . Nova divisão sexual do trabalho? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2002.

HIRATA, H. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais.**Tempo Social**: Revista de Sociologia da USP. São Paulo, v. 26, p. 61-74, nov. 2014.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, Helena *et al*.(Org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

LOBO, Elisabeth S. **A classe operária tem dois sexos**: trabalho, dominação e resistência. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

Oddone, I., Re, A., & Briante, G. (1981). **Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail?** Paris: Editions Sociales.

QUIRINO, R.. **Mineração também é lugar de mulher!:** Desvendando a (nova?!) face da divisão sexual do trabalho na mineração de ferro. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SCHWARTZ, Yves. A experiência é formadora? **Educação & Saúde**, Porto Alegre, v.35, n.1, p.35-48, jan.-abr. 2010.

SCHWARTZ, Yves. Qual sujeito para qual experiência? **Tempus - Actas de Saúde Coletiva**, Brasília, v.5, n.1, p.55 a 67, 2011.

GRUPO DE TRABALHO 04

# MOVIMENTO DE MULHERES, FEMINISMOS E INTERSECCÇÕES: RAÇA, ETNIA E CLASSE.

# MULHERES NEGRAS: PRODUÇÃO DA SUBJETIVIDADE E O ENFRENTAMENTO DA POBREZA

## BLACK WOMEN: PRODUCTION OF SUBJECTIVITY AND POVERTY

Ma. Romilda Sérgia de Oliveira[69]
Andressa Ângela Siqueira[70]
Isabela Tayná Dias Ferreira[71]
Paola Antunes Oliveira[72]

**Resumo**: A proposta do trabalho é analisar a subjetividade da mulher negra, diante da pobreza, tendo em vista que ela é multifacetada, contudo é possível refletir a partir das variáveis de gênero/etnia. Para isso discutiu-se o sofrimento ético-político no que se refere às mulheres negras diante do processo de exclusão social, tendo a pobreza como uma de suas manifestações.
**Palavras Chave:** Pobreza; Subjetividade; Mulher Negra.

Este trabalho busca articular a subjetividade das mulheres negras a partir das dificuldades que estas encontram ao tentar superar a pobreza e seus reflexos nas desigualdades de gênero e de raça. A pesquisa será realizada por meio de revisão bibliográfica, com base em Sawaia (2001), Silva (2013) e Siqueira (2014) que trazem considerações a respeito das desigualdades sociais, perpassando pela pobreza e a questão de gênero e como esses fenômenos repercutem na totalidade da vida das mulheres negras.

Para compreender a subjetividade das mulheres negras, frente à superação da pobreza é preciso, primeiramente, conceituar exclusão social, que segundo Sawaia (2001, p. 20) é "uma impossibilidade de poder partilhar o que leva à vivência da privação, da recusa, do abandono e da expulsão inclusive, com violência, de um conjunto significativo da população, por isso, uma exclusão social e não pessoal". A pobreza é concebida como uma das vertentes da exclusão social sendo caracterizada como

> "um fenômeno complexo, podendo ser definido de forma genérica como a situação na qual as necessidades não são atendidas de forma adequada (...). Em última instância ser pobre significa não dispor dos meios para operar adequadamente no grupo social em que vive" (ROCHA, 2006, p. 9-10).

[69] Psicóloga e Mestra em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Docente do Departamento de Política e Ciências Sociais da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Professora participante do Projeto de Extensão Observatório Empoderamento do Feminino da Universidade Estadual de Montes Claros. E-mail: romilda.oliveira@unimontes.br

[70] Acadêmica do 6º Período de Serviço Social da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), estagiária do Projeto de Extensão Observatório Empoderamento do Feminino. E-mail:andressasiqueira1614@gmail.com

[71] Acadêmica do 6º Período de Serviço Social da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Participante da Iniciação Cientifica Voluntária no Projeto Reordenamento dos Serviços Socioassistenciais e os indicativos de Trabalho Infantil de Montes Claros-MG. E-mail:isabelaferreira535@gmail.com

[72] Acadêmica do 6º Período de Serviço Social da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). E-mail: paolaantunes1@yahoo.com

Sawaia (2001) enfatiza a importância de ~~se~~ analisar a exclusão e seus espectros a partir do conceito da afetividade. Trabalhar a emoção significa colocar no centro dessa análise o sujeito e como ele se relaciona com o meio social. Assim, discutir exclusão implica debater o desejo, a temporalidade, os sentimentos, e simultaneamente o poder, a economia e os direitos sociais.

O sofrimento ético-político é definido como "a vivência cotidiana das questões sociais de cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade" (SAWAIA, 2001, p. 104). Desta forma, compreender os impactos da feminização da pobreza na vida das mulheres negras implica também, entender o seu sofrimento ético-político vinculado as diversas faces da exclusão.

O conceito de sofrimento ético-político, proposto por Sawaia (2001), possibilita uma maior compreensão da complexidade da pobreza e seus impactos na construção da subjetividade das mulheres negras. Para a autora, o sofrimento ético-político ocorre no enlace da subjetividade e da sociedade. A elaboração desse conceito surge na tentativa de compreender a ruptura do "agir, pensar e sentir... que ocasionam a supressão da emoção e anulação do pensar na atividade" (Lane e Sawaia, 1994, p. 50). Para Sawaia (2001), as questões como a miséria, a heteronomia, o medo e a passividade são consequências dessa ruptura, que recaem sobre os sujeitos.

Segundo Davis (2013), desde a escravidão dos negros africanos na América pelos europeus, as mulheres negras vem sofrendo com as consequências das opressões de raça e de gênero, ao serem expostas a inúmeras pressões para se submeterem a escravização de seu trabalho, nas plantações e na casa grande.

Ao analisar o racismo e o sexismo da sociedade brasileira, Gonzáles (1984) apontou que a mulher negra convive com práticas culturais, que reforçam os estereótipos de mulata, doméstica e mãe preta, que foram atribuídos a elas no período da escravidão.

Para Castel (1995), a integração nas relações sociais e no mundo do trabalho são os vínculos dominantes de inserção dos sujeitos na sociedade, que em decorrência das inúmeras transformações sociais exercem grande influência na delimitação e proliferação da exclusão social que é produzida e reproduzida pelos sujeitos.

A exclusão social não se trata de um processo individual, mas coletivo, abarca a discriminação econômica, cultural, política, étnica e racial. No processo de colonização

escravocrata, as mulheres negras são inseridas num contexto de privações que a estigmatizam e inferem cotidianamente nas suas subjetividades.

A pobreza abrange além do estado de insuficiência de renda uma série de privações sociais, tanto de capacidades quanto de condições para se viver com qualidade. Siqueira (2014, p.1) enfatiza que a pobreza "se manifesta numa variedade e heterogeneidade de formas, atingindo diferentemente populações e sujeitos, em realidades singulares".

A questão de gênero, com a desigualdade entre homens e mulheres está estritamente ligada com a exclusão social e com a pobreza. Segundo dados da OIT (2016) globalmente, estimam-se que as mulheres recebem 77% do que ganham os homens. Fato que corrobora para a precarização da vida das mulheres, em nível de privação de bens materiais, e de suprimento de necessidades.

A Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE (2017), com dados do ano de 2016, mostrou que nos arranjos domiciliares, no qual a pobreza é medida pela linha de 5,5 dólares por dia, o arranjo de mulheres pretas ou pardas sem cônjuge com filho (s) até 14 anos e de 64,0%.

O debate da feminização da pobreza aparece em 1995, na Conferência de Beijing da ONU, após reconhecimento que a pobreza atinge mais mulheres que homens. Esta conferência foi muito importante, pois constatou que a pobreza tem uma dimensão de gênero, servindo para uma reavaliação das políticas de enfrentamento a pobreza, enfatizando suas consequências sobre as mulheres (ONU, 2000).

A mulher negra enquanto sujeito social convive com uma alquimia das categorias sociais, que segundo Castro (1992) é a união de grupos que são analisados isoladamente. Elas convivem com as consequências negativas das diferentes categorias analíticas, como a raça, sexismo, geração, trabalho, dentre outros.

Para Silva (2013), às mulheres negras muitas vezes estão em situação de pobreza por serem excluídas dos postos de trabalho com maior rendimento, ora por serem mulheres, ora por serem negras. Em muitos casos, essa discriminação de gênero e raça impossibilita que superem essas desigualdades, inviabilizando uma melhora nas condições de vida.

Portanto, "sem o questionamento do sofrimento que mutila o cotidiano, a capacidade de autonomia e a subjetividade dos homens, a política, inclusive a revolucionária, torna-se mera abstração e instrumentalização" (SAWAIA, 2001, p. 99). Assim, compreender as subjetividades das mulheres negras e como estas enfrentam as diversas privações impostas pelo processo de exclusão e a maneira como a sociedade às inclui, requer a compreensão das

inferências desse processo na emoção, na motivação, no trabalho, na família e na visão de si mesmas.

**REFERÊNCIAS**


CASTEL, Robert. **As Metamorfoses da Questão Social**: Uma Crônica do Salário. Petrópolis: Vozes, 1995.

CASTRO, Mary Garcia. Alquimia de categorias sociais na produção dos sujeitos políticos: gênero, raça e geração entre líderes do Sindicato de Trabalhadores Domésticos em Salvador. **Estudos Feministas**. 2º semestre, 1992.

DAVIS, Ângela. **Mulher, Raça e Classe.** Tradução Livre. Portugal: Plataforma Gueto, 2013.

GONZÁLES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs**, 1984.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese dos Indicadores Sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101459.pdf> acessado em 22/06/2018.

Lane, Silvia. T. M. & Sawaia, Bader. (Orgs.). **Novas veredas da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense/Educ, 1994.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **Mulheres no trabalho**: Tendências 2016. Genebra, 2016. Disponível em <http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_457096.pdf> acessado em 21/06/2018.

ONU. **Sessão Extraordinária da Assembleia Geral das Nações Unidas "Mulher 2000**: Igualdade entre os Sexos, Desenvolvimento e Paz no Século XXI". Nova Iorque: Departamento de Informação das Nações Unidas, 2000. Disponível em <https://www.unric.org/html/portuguese/ecosoc/women/feminizacao.pdf>
Acessado em 19/06/2018.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão social:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVA, Tatiana Dias. Mulheres negras, pobreza e desigualdade de renda. In: MARCONDES, Mariana Mazzini (Org.) et al. **Dossiê mulheres negras:** retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: Ipea, 2013.

SIQUEIRA, Luana. A pobreza como "disfunção" social: a culpabilização e a criminalização do individuo**. Argumentum,** Vitória (ES), v. 6, n.1, 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4834955.pdf>. Acessado em 18/06/2018.

**NOVA PATERNIDADE**

**Um caminho alternativo na construção da igualdade de gênero**

**NEW FATHERHOOD**

**An alternative way in building gender equality**

**Adriana Cunha**[73]

**RESUMO**

Este artigo analisa a escrita da paternidade no ambiente virtual. Tal fenômeno é recente e aponta para uma mudança geracional e discursiva no entendimento, por parte dos homens, da função paternal. Conforme verificado, é uma ocorrência que começa a ser delineada e não representa, ainda, uma mudança de práticas sociais mais contundente. Entretanto, percebe-se que a adoção de uma nova postura masculina no exercício da paternidade impacta positivamente as relações de gênero não somente no âmbito familiar. Serão analisados textos de dois pais que já incorporaram novos discursos e práticas parentais: Marcos Piangers e Pedro Fonseca. A análise foi feita inspirada nos procedimentos da Análise Crítica do Discurso (ACD) do linguista Norman Fairclough (2001), atentando para os aspectos semânticos textuais.

**Palavras-chave:** Paternidade. Gênero. Discurso

## INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

A constituição familiar não é um dado natural, biológico, inerente à natureza humana. Ao contrário, é uma organização que surge através de mudanças históricas e sociais, em função das necessidades materiais de reprodução da espécie (NARVAZ & KOLLER, 2006). Neste sentido, a sociedade ocidental é herdeira de um formato familiar patriarcal, centrado na figura masculina, com consequências diretas nas relações estabelecidas entre homens e mulheres.

Assim, os lugares do homem/pai, da mulher/mãe e das crianças e as relações familiares que daí decorrem são estabelecidas de acordo com repertórios assimilados anteriormente, em uma transmissão imemorial que distribui e fixa os papéis destes atores sociais, ainda que estes possam criar espaços de transgressão e questionamentos. A família, neste sentido, torna-se o lugar onde *a priori* aprendemos as noções que serão, mais tarde, reforçadas por outras

[73] Doutoranda em Letras pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet/MG). Mestre em Letras, na linha de pesquisa Discurso e Representação Social pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Possui graduação em Comunicação Social pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1999). Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em Jornalismo e Editoração e na área de assessoria de comunicação. Foi membro do Núcleo de Estudos de Gênero (NEGE) da Universidade Federal de São João del-Rei. Atualmente pesquisa questões relacionadas a gêneros, grupos minoritários e feminismos. E-mail: drisjdr@hotmail.com

instituições como a escola, a igreja e o estado (FOUCAULT, 1988). Este artigo tem por objetivo principal analisar mudanças discursivas acerca da paternidade na contemporaneidade, a partir de dois textos escritos pelos pais Marcos Piangers[74] e Pedro Fonseca[75], publicados na mesma ocasião: o dia dos pais do ano 2015. Ambos mantêm páginas no *facebook* onde registram histórias dos filhos e suas vivências enquanto pais, também publicaram livros a partir delas. Entretanto, os textos escolhidos foram publicados em outros *sites*. Cabe ressaltar que a escolha dos textos foi feita com base nos objetivos da pesquisa e levando em consideração que as histórias publicadas diretamente pelos pais em suas páginas na internet, implicariam em um material muito extenso de análise, já que as questões discursivas de interesse do presente artigo encontram-se muito pulverizadas nos textos, dificultando o recorte do *corpus* de análise.

**METODOLOGIA**

Partimos de um olhar inspirado nas epistemologias feministas, de um lugar de fala de uma pesquisadora-mãe feminista, a partir do qual importa não somente construir, mas, sobretudo, desconstruir os papéis da maternidade e da paternidade para entender a sociedade na qual vivemos. Como defende Saffioti (2015) ao afirmar que todo conhecimento é social e que até mesmo o interesse por determinados objetos de pesquisa já está imbuído de um compromisso político-ideológico, afinal, "a história de vida de cada pessoa encontra-se com fenômenos a ela exteriores, fenômeno denominado sincronicidade por Jung, e que permite afirmar: ninguém escolhe seu tema de pesquisa, é escolhido por ele" (SAFFIOTI, 2015, p. 45).

Esse olhar também é estimulado por uma concepção de metodologia para além da aplicação de um método específico, que abarca também a seleção do *corpus*, as teorias escolhidas e os ângulos de observação. A construção metodológica passa aqui, de fato, por um "artesanato intelectual" (MILLS, 1975), a partir do qual teoria, método e as experiências da pesquisadora se vinculam em um processo rico e complexo.

A combinação metodológica utilizada é inspirada nos procedimentos da Análise Crítica do Discurso (ACD), do linguista Norman Fairclough (2001). A ACD descende da Linguística Crítica, mas se distingue desta, sobretudo pelo seu caráter multidisciplinar, já que promove um diálogo com variadas disciplinas das ciências humanas. A ACD desenvolvida por Fairclough

[74] Disponível em: <http://revistadonna.clicrbs.com.br/lifestyle/cronica-trocar-fralda-e-o-basico-por-marcos-piangers/ >. Acesso em 25 jun. 2018.

[75] Disponível em: <http://www.justrealmoms.com.br/a-tal-da-paternidade-ativa-por-pedro-fonseca/ >. Acesso em 25 jun. 2018.

(2003) parte do princípio de que a língua é parte inerente da vida social e está em uma relação dialética com os demais elementos que constituem a vida em sociedade. Assim, o discurso ocupa lugar central em suas análises: "Eu percebo discursos como formas de representação de aspectos do mundo – os processos, relações e estruturas do mundo material, do 'mundo mental' dos pensamentos, sentimentos, crenças e assim por diante, e o mundo social (FAIRCLOUGH, 2003, p. 124)[76].

O autor descreveu três camadas relacionadas a toda instância discursiva, ou seja, sua visão tridimensional do discurso (FAIRCLOUGH, 2001): o texto (falado ou escrito); a interação entre as pessoas (processos de produção textual e interpretação) e a ação social (mediada pela interação e pela natureza da interação). Segundo ele, discurso não é apenas o uso de uma determinada língua, mas também o uso da língua, tanto escrita quanto falada, percebida como um tipo de prática social.

**CONCLUSÃO**

As transformações, assim como as lutas, iniciam-se através de mudanças discursivas (FAIRCLOUGH, 2001) que, por sua vez, acontecem após as "ordens discursivas" opressoras institucionalizadas, serem desafiadas. Neste artigo, demonstramos algumas mudanças discursivas, que dizem respeito ao exercício de uma paternidade cidadã, que começam a ser assimiladas por parte do "sujeito dominante" na relação familiar. Ao conscientizar-se e sensibilizar-se pelas demandas femininas, sejam elas provenientes das relações familiares ou de outros âmbitos, os homens podem questionar lógicas machistas que também não deixam de oprimi-los (LOURO, 1997; SAFFIOTI, 2015). O discurso hegemônico pode ser subvertido e ressignificado, não só pela parte "interessada", mas, também, pela parte "privilegiada", em um exercício de solidariedade e compreensão do "outro" nas relações sociais.

Enquanto as partes privilegiadas nas relações sociais, sejam elas de gênero, classe ou etnia, lutarem para manter seus privilégios, à custa de opressões e injustiças, o "progresso moral da sociedade" (HONNETH, 2003) não acontecerá. Ainda que os avanços, estagnações e retrocessos sejam partes naturais do processo de evolução histórica, atualmente as contestações discursivas ganharam outra dimensão, através das novas tecnologias. Discursos como os de Marcos Piangers e de Pedro Fonseca conseguem atingir um número muito mais expressivo de ouvintes/leitores por meio da internet e, dessa forma, provocar reflexões e

[76] Tradução minha de "I see discourses as ways of representing aspects of the world – the processes, relations and structures of the material world, the 'mental world' of thoughts, feelings, beliefs and so forth, and the social world".

conquistar, literalmente, milhares de “seguidores”, o que de fato é observável nas páginas de ambos. No exercício da paternidade cidadã, família e sociedade são as instituições privilegiadas, porque relações mais igualitárias e justas são estabelecidas.

Outro ponto importante observado no estudo das mudanças discursivas acerca da paternidade é o alcance que estas novas práticas podem atingir. As lutas em favor da igualdade entre os sujeitos, ainda que localizadas em contextos específicos, têm a capacidade de exceder estes contextos (Honneth, 2003; Thurler, 2006; Maia & Garcês, 2013). Utilizando a metáfora da “sociedade em rede”, não é possível movimentar fios no complexo da teia, sem que toda a estrutura não seja minimamente abalada. Assim, as mudanças que começam a se delinear no interior das famílias contemporâneas começam, também, a movimentar toda a estrutura social.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Ed. da UnB, 2001.

_____. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I** – a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

HONNETH, A. Padrões de reconhecimento intersubjetivo: amor, direito, solidariedade. In: HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003. p. 155-211, 253-280.

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

MAIA, Rousiley Maia; GARCÊZ, R.L. “Recognition, feelings of injustice and claim justification: a case study of deaf peoples’s storytelling on the internet”. **European Political Science Review**, 2013.

MILLS, Charles. Do artesanato intelectual. In: MILLS, Charles. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1975.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, Patriarcado, Violência**. São Paulo: Expressão Popular, Fundação Perseu Abramo, 2015.

SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010.

THURLER, Ana Liési. **Outros horizontes para a paternidade brasileira no século XXI?** Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922006000300007>. Acesso em jun 2018.

# A TRAJETÓRIA DA MULHER NEGRA JORNALISTA: DAS CONSEQUÊNCIAS DA ESCRAVIDÃO, A BUSCA POR UMA VIDA MELHOR ATÉ A CONQUISTA DO PROTAGONISMO [1]

Camila da Conceição Marques [2]

**RESUMO**

Este material tem como pretensão abordar a existência da mulher negra desde a escravidão até os dias atuais e a chegada desta mulher em profissões de prestígio, relevância e liderança, aqui abordado através do jornalismo. Quando falamos sobre desigualdade de gênero, inicialmente, pensamos na mulher branca; oprimida pelo homem. Ao abordarmos a escravidão, retratamos o homem negro; privado de liberdade. E a mulher negra, onde está em ambas reflexões, que também fazem parte da sua existência? Esse será o grande questionamento respondido nesse artigo.

**PALAVRAS-CHAVE**: feminismo, mulher negra, escravidão, educação, jornalismo, representatividade.

## 1 INTRODUÇÃO

A busca das mulheres por maior independência ao longo da história, e o feminismo como consequência desse processo é o ponto de partida para a realização deste trabalho. A filósofa Simone de Beauvoir (1970) escreve que a mulher sempre esteve no papel de coadjuvante do homem ao longo da história da humanidade. Durante toda a existência, homens sempre estiveram na liderança, tomando decisões e determinando o papel e atuação da mulher.

Outra autora importante para a construção deste material foi Angela Davis, a ativista americana traz importantes compreensões sobre o feminismo negro, que tem seus primeiros debates enquanto movimento político e social nos anos de 1960.

Para que todo esse contexto histórico se aplicasse à atualidade, o material traz também a questão da condição da mulher negra brasileira, levantando dados atuais e explicando como os negros brasileiros tiveram pouco acesso à educação após a escravidão. O acesso à educação e à tecnologia faz com que essa mesma população busque por representatividade não só na mídia como nos espaços de poder, o que é abordado na última parte deste artigo.

---

[1] Artigo produzido na disciplina Projeto I, no curso de jornalismo do Centro Universitário de Belo Horizonte- UNIBH- sob orientação da prof.ªDra. Adélia Barroso Fernandes, junho de 2018.

[2] Aluna de jornalismo do Centro Universitário de Belo Horizonte- UNIBH.

## 2 A HISTÓRIA DO FEMINISMO

Ao longo da história da existência humana, a condição da existência da mulher, sempre foi imposta pelo homem. A mulher assume funções como cuidar dos filhos e do lar. Usando a justificativa de que seria uma função natural, até mesmo pela diferença física, o homem assumiu o protagonismo do poder.

Simone de Beauvoir (1970), explica que, ao nascer, o indivíduo não sabe diferenciar o que é a mulher ou o homem ou apropriar do próprio corpo. Para a autora, somente com uma mediação, o indivíduo se reconhece como um *Outro*. A desigualdade de gênero começa na diferença física entre homens e mulheres. A mulher traz a consequência da fraqueza, uma vez que o homem se propõe a impor a condições de existência. Na medida em que mulher e homem crescem, as diferenças perante a si próprios e à sociedade se acentuam, o que traz como consequência, a opressão. E é do questionamento a esse sistema imposto é que nasce o *feminismo*.

Por sua vez, Chimamanda Ngozi Adichie (2015), recorda que, desde a infância mulheres são educadas de forma diferente dos homens, acentuando as diferenças não só enquanto gênero, mas também enquanto classe. A escritora e ativista nigeriana, entre várias reflexões sobre desigualdade entre homens e mulheres, aponta também que, graças a questão do gênero, o modo de ser é mais determinado sobre como ser do que, de fato, reconhecido como se é. Relatando sobre a cultura de seu país, Chimamanda Ngozi Adichie cita os estereótipos atribuídos à mulher feminista e a importância em desconstruí-los para que a igualdade de gênero realmente aconteça, não só no campo social, mas no econômico e político.

Apesar da diferença física ser apontada sempre como o fator principal para a inferiorizarão da mulher, a escritora Cristina de Pizán (2000, p. 119, *apud*. Miguel e Biroli, 2014, p. 19), cita que as mulheres tinham menos conhecimento que os homens e menos experiências, por isso não exerciam tantas funções. Até aqui, o feminismo era definido como uma crítica vinculada a subestimação da mulher, embora posteriormente saibamos que o feminismo agregará também o questionamento acerca das condições humanas; das políticas afirmativas e a inclusão de vários grupos de mulheres e suas questões. Classificado pelos autores como um filho indesejado da Revolução Francesa, o feminismo foi classificado como um movimento político e intelectual que surge na virada do século XVIII para

o século XIX. O termo foi pronunciado pela primeira vez em 1837 pelo sociólogo francês Charles Fourier, que não deixa de ser um derivado da palavra *femme*, que significa fêmea. [3]

Nesse período, é criado o que seria o primeiro documento, que de fato contribuiu para a equidade de gênero. Escrito por Olympe de Gougres, a Declaração dos Direitos da Mulher e Cidadã (1791) é a homônima da versão masculina, porém com um chamamento para que as mulheres lutassem por seus direitos. Gouges morreu guilhotinada em 1793. Miguel e Birolli (2014), citam também que essa primeira fase do feminismo tinha como prioridades a educação, o direito ao voto e a igualdade no casamento para as mulheres. Por sua vez, a precursora de uma teoria política voltada para o feminismo seria a inglesa Mary Wollstonecraft (1759-1797), que trazia em suas obras o questionamento às políticas do patriarcado na época.

Essa mesma fase acaba coincidindo com a segunda fase da Revolução Industrial, quando a América industrializada trouxe reflexões para as mulheres que, enquanto os homens estavam nas fábricas, elas estavam em casa, cuidando dos afazeres domésticos. Com as guerras, elas assumiram novas funções nas fábricas, e não estavam mais dispostas a permanecer em casa, sempre no papel passivo. Essa mudança de postura permitiria que essas mulheres, se aproximassem de homens e mulheres negros, dando início ao debate sobre o abolicionismo, uma vez que essas mulheres comparavam a opressão sofrida em seus casamentos com o regime de escravidão.

## 3 MULHERES NEGRAS NO FEMINISMO

Ainda que a história aponte a participação das mulheres dentro do feminismo negro nos anos 1970, a participação e luta das mulheres negras na história do feminismo começa ainda no período da escravidão, quando essas mulheres resistiam, ainda que sem sucesso, às estruturas de opressão sofridas por seus donos e suas famílias. Para a escritora e ativista Angela Davis (1982), as mulheres negras eram consideradas uma anomalia pois, no século XIX, a ideologia feminina era composta pela mulher dedicada ao lar, sendo boa mãe e esposa. A mulher negra não se incluía nesse quadro.

Davis (1982) avalia que não existia distinção de gênero no mundo do trabalho escravo. Porém, quando se tratava em punir a mulher escrava, o estupro era o método mais comum.

---

[3] Disponível em https://www.huffpostbrasil.com/2017/06/12/ainda-faz-sentido-usar-a-palavra- feminismo_a_22137769/. Acesso realizado em 1 de junho de 2018. [2] Disponível em< http://www.usp.br/agen/?p=130331 >Acesso em 3 de maio de 2018.

Quando a proibição de compra de escravos afetou a produção agrícola, a violência sexual contra as mulheres negras foi uma alternativa de conter a baixa da mão-de-obra escrava.

A escrava mãe não exercia a maternidade, sendo chamada, nos EUA, de *breeder* (criadora). Apoiada no sociólogo negro E. Franklin Frazier (1939), Davis (1982) cita que a autossuficiência e resiliência das mulheres negras são frutos da escravidão, o que vale também para a insubordinação masculina.

> Seria um erro olhar para o modelo institucionalizado da violação durante a escravatura como uma expressão do impulso sexual dos homens brancos, diferentemente reprimido pelo espectro da castidade da natureza feminina. Isso seria demasiado simplista como explicação. A violação era uma arma de dominação, uma arma de repressão, cujo maior objetivo era extinguir a vontade das mulheres escravas em resistir, e nesse processo, desmoralizar os seus homens. (DAVIS, 1982, p. 25).

O discurso de Sojourner Truth (1851, *apud*. Biroli e Miguel, 2014, p.23) representaria a luta por direitos de mulheres negras. Truth era uma ex- escrava e se tornou uma respeitada ativista política. Em sua fala- algo inédito para mulheres brancas e, principalmente, negras- ela questiona sobre o porquê de mulheres negras terem o tratamento diferenciado de brancas, já que também são mulheres. Ao longo do século XIX, várias convenções foram realizadas nos EUA a fim de discutir a escravidão.

Com o fim da escravidão (nos EUA, 1863, no Brasil, 1888), as mulheres negras tiveram inserções diferentes no mercado de trabalho. Algumas continuaram na área rural, outras migraram para a cidade em busca de ofertas em empregos domésticos e outras se empregaram em fábricas. Somente no Brasil e nos EUA, o regime de escravidão da população negra durou 300 e 240 anos, respectivamente. Uma vez livre, essa população teria que passar por outros tipos de desafios pela sobrevivência e resistência. Após a abolição, não houve políticas afirmativas para a população negra. Com quase nenhuma possibilidade de ascensão econômica ou qualidade de vida, a população negra antes invisível, foi marginalizada.

No Brasil, a criação do Conselho Nacional das Mulheres Negras, em 1925, no Rio de Janeiro[4] seria o pontapé inicial do movimento feminista negro. Nos anos 1970, o Feminismo Negro ganharia um formato mais politizado, no momento de luta contra a ditadura militar, inserido nas organizações de movimentos sociais, como o movimento negro, o sindicalista e o estudantil. Ainda no século XX, o surgimento de movimentos sociais de segmentos diversos e do feminismo negro fez também com que os estados ou países passassem a planejar o

crescimento econômico visando também as políticas de justiça social e inclusão.

Nas décadas de 1910 e 1920, a cidade de São Paulo possuía leis municipais que proibiam negros de exercerem algumas profissões e até mesmo praticarem a agricultura de subsistência[5]. Graças a essas e outras formas de impedimento, o acesso da população negra a direitos básicos, como a educação, atravessaria e ainda atravessa, vários obstáculos.

Se as mulheres foram inseridas no mercado de trabalho de forma tardia, as mulheres negras nunca saíram dele. Ainda no regime da escravidão, as mulheres negras foram babás, agricultoras, domésticas e tantas outras profissões, sempre de forma precária. A nova ordem social, por sua vez, não inseriu homens negros no mercado de trabalho por fatores como a baixa ou nula qualificação e, principalmente, pela questão racial.

## 4 A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE LIBERDADE

Apesar das poucas possibilidades, os negros viram na educação também uma forma de liberdade. Angela Davis (1982) relata que, em 1787, a população negra americana fez uma petição ao estado de Massachusetts para conseguir o direito de frequentar as escolas de Boston. A petição foi rejeitada e, Prince Hall, líder da iniciativa, fez de sua casa uma escola.

No Brasil, a lei de 1854 obrigava as escolas do império a aceitarem alunos de qualquer cor, desde que fossem livres e saudáveis. Em contrapartida, as escolas particulares poderiam selecionar os alunos de acordo com os interesses de seus donos. No século XIX, teorias racistas como o *Darwinismo social*, que pregavam a raça branca europeia como superior, estavam em ascensão. Logo, a simples convivência entre negros e brancos se tornaria um conflito.

No Rio de Janeiro, um grupo de pais de crianças negras e pardas fizeram um abaixo-assinado para manter a escola de um professor negro aberta. Pretextato dos Passos e Silva**,** era o nome desse professor[6]. Na época, havia uma prova que atestava a capacidade dos professores: a prova de capacidade profissional.

Considerada uma prova muito difícil, o professor preparou um dossiê para pedir dispensa da prova ao Inspetor- geral da Instrução Pública- responsável da educação na época. Dentro dos documentos preparados, estava o abaixo-assinado feito pelos pais pela permanência da escola. Segundo os pais, os filhos aprendiam mais em uma escola exclusiva para negros.

No fim do século XIX, as escolas populares se tornaram um fenômeno no ocidente, graças a ascensão dos ideais republicanos. Entretanto, essa ampliação não incluiu as classes mais pobres, composta em sua maioria pela população negra. Mais adiante, o modelo de escola graduada (grupo escolar) foi implantado em vários estados brasileiros, porém, seguiam influenciados pelo discurso elitista e racista.

Na atualidade, graças à melhoria da qualidade de vida da população negra no Brasil e a implantação de medidas afirmativas, embora a desigualdade exista, mais negros estão tendo acesso ao ensino superior, por exemplo. Ainda que a educação básica e pública no país seja deficiente, graças às políticas de ações afirmativas, têm proporcionado, ainda que longe do ideal, o acesso de pessoas mais pobres (a maioria composta pela população negra) à educação. Em 2005, um ano depois do governo implantar o Programa Universidade para Todos (ProUni), apenas 5% dos negros em idade universitária chegavam à faculdade. Em 2015, esse número dobrou, chegando a 12,8%, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).[7]

O mesmo diagnóstico aponta também que a dificuldade da população negra no acesso ao ensino superior acontece também devido ao atraso escolar desse estudante durante o ensino médio e fundamental. Esse atraso é causado devido a fatores sociais, como a evasão escolar por conta do ingresso ao mercado de trabalho, já que o jovem pobre brasileiro contribui com a renda familiar, e até mesmo fatores como a gravidez na adolescência ou ingresso no mundo do crime, comum em comunidades mais pobres.

No Brasil, as mulheres estudam mais que os homens. Enquanto o percentual de homens que completaram a graduação é de 15, 6%, o de mulheres chegou a 21, 5% na faixa etária de 25 a 44 anos. [8]Ao compararmos esse mesmo dado entre mulheres brancas e negras, observamos outro índice de desigualdade: o percentual de mulheres brancas com a graduação completa é de 23, 5%, enquanto mulheres negras é de apenas 10, 4%, enquanto o de homens pretos e pardos chega a apenas 7%, conforme dados de 2016.

---

A primeira escola para negros no Brasil. Disponível em < https://www.geledes.org.br/a-primeira-escola- exclusiva-para-negros-no-brasil/>. Acessado em 7 de abril de 2018[4] Disponível em < https://www.geledes.org.br/hoje-na-historia-18-de-maio-de-1950-acontecia-criacao- conselho-nacional-de-mulheres-negras-rio-de-janeiro/>. Acesso em 6 de junho de 2018. [7] Percentual de negros dobra nas universidades dobra, mas é inferior aos brancos. Disponível em< http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-12/percentual-de-negros-em-universidades-dobra-mas-e-inferior-ao-de-brancos > . Último acesso realizado em 23/05/2018.

[8] IBGE mulheres ganham menos do que homens mesmo sendo maioria com ensino superior.< http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-03/ibge-mulheres-ganham-menos-que-homens-mesmo-

Consequentemente, os desafios da população negra em sua formação, principalmente as mulheres, traz impactos em sua inserção no mundo do trabalho e suas respectivas carreiras. Atualmente, a taxa de desemprego no país está em 13 %. Segundo o IBGE, a taxa de esempregados chega a 14, 4 %, entre pretos, enquanto a de pardos e brancos vão a 14,1% e 9%, respectivamente9.

Ao levarmos esses dados para dentro das empresas, a desigualdade racial e de gênero também permanece. De acordo com o Instituto Ethos e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), em uma pesquisa realizada com as 500 maiores empresas do Brasil em 2016, foi apontado que apenas 13, 6 % do quadro de executivos são compostos por mulheres[10]. Ao selecionarmos por cor, esse número cai para 4,7 %. Quando vemos uma política de inclusão, observamos mais um fator: ao mesmo tempo em que as empresas buscavam adotar políticas de inclusão para deficientes, excluíam as mulheres, e principalmente, as mulheres negras. Enquanto 43,1 % das empresas possuíam políticas voltadas para pessoas deficientes, haviam 28, 2 % para mulheres, e apenas 8 % para negros. Nesse cenário, percebe- se que as barreiras para as mulheres negras são ainda maiores.

# 1 A MULHER NEGRA NO JORNALISMO - REPRESENTATIVIDADE, IMAGEM E LUGAR DE FALA

## 1.1 Um pouco da história da imprensa negra no Brasil

No Brasil, o primeiro jornal de negros e voltado para negros foi o jornal " O Homem da Cor", publicado em 1833, pelo jornalista e escritor carioca Francisco de Paula Brito. Graças ao surgimento do telégrafo, em 1844, a circulação de jornais e o modo de fazer jornalismo passaria por grandes mudanças, intensificado a atuação de grupos editoriais. Nesse período, o jornalismo se distancia mais do papel de atuação didática para atender a grupos de interesses. No Brasil, esse grupo se resume a grandes fazendeiros e as elites das grandes cidades. Segundo relatos históricos, a Revolta dos Alfaiates (também chamada de Revolta dos Búzios), de 1798, já causara o movimento de boletins e manifestos na cidade de Salvador, no entanto, a publicação carioca é que de fato marcou o início da imprensa negra no país (MAGALHÃES PINTO, 2006, p. 20).

sendo-maioria-com-ensino-superior> . Acesso realizado em 06 de junho de 2018.

[9] Retrato das desigualdades de gênero e classe- gênero e raça. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/primeiraedicao.pdf> Acesso em 06 de junho de 2018 .

## 1.2 Mulher negra, jornalismo e atuação

Visto que mulheres negras sempre estiveram na parte baixa da pirâmide do mundo do trabalho, a atuação e o prestígio dessa mulher em uma profissão de visibilidade e prestígio como o jornalismo, também trazem os desafios de ascensão, autonomia e representatividade, assim como o racismo e as questões de gênero, como o assédio. Anteriormente, citamos questões sobre acessibilidade da mulher negra à educação e no mundo do trabalho. Nesta parte, pontuamos a atuação dessas mulheres no jornalismo, e consequentemente, os efeitos acerca de representatividade e lugar de fala enquanto atuação em um campo onde a maioria ainda é branca. Conforme já abordado, o negro sempre foi retratado a partir do outro, no caso, o homem branco. Tratando-se da mulher negra, esse olhar acontece a partir do homem branco, do homem negro e da mulher branca. Enquanto ofício, quem tem informação no jornalismo, detém poder e vez de fala, já que a credibilidade depositada no jornalista ou na jornalista mulher e negra, foco desta pesquisa, não deixa de ser sustentada pelo poder que os meios de comunicação exercem sobre a população, de acordo com seus próprios interesses. Uma vez que os donos dos grupos de comunicação são homens e brancos, os interesses da população negra e feminina são ignorados. Se nem suas necessidades eram retratadas, graças a desigualdade na educação, os negros não estavam nas redações, onde mais uma vez, as necessidades dessa população eram invisibilizadas. A filósofa e ativista Djamila Ribeiro (2017) aponta sobre a forma que o lugar da população negra foi silenciado ao longo da história e como isso tem passado por mudanças nos últimos tempos, o que explica a maior representatividade feminina e negra no jornalismo e na mídia em geral atualmente.

> As mulheres negras foram assim postas em vários discursos que deturpam nossa própria realidade: um discurso sobre racismo onde o sujeito é homem negro; um discurso de gênero onde a mulher é branca; um discurso sobre a classe onde raça não tem lugar. Nós ocupamos um lugar muito crítico em teoria. É por causa dessa falta ideológica, argumenta Heidi Safia Mirza (1997) que as mulheres negras ocupam um lugar vazio, um espaço vazio, um espaço que se sobrepõe às margens da raça e do gênero, o chamado terceiro espaço. Nós habitamos um tipo de vácuo de apagamento e contradição sustentado pela polarização de um mundo em um lado negro e de outro lado, as mulheres. (MIRZA, 1997: 4). Nós no meio. Este, é claro, um dilema teórico sério, em que os conceitos de raça e gênero se fundem estreitamente um só. Tais narrativas separativas mantém a invisibilidade das mulheres negras nos debates acadêmicos e políticos. (RIBEIRO, 2017, p. 38).

Na comunicação, e consequentemente, no jornalismo, constatamos a ausência dessa

retratação- e a mudança desse cenário a partir do fato de que, até menos de 30 anos atrás, os âncoras do principal telejornal, o Jornal Nacional (TV Globo) eram homens e brancos. Valéria Monteiro seria a primeira mulher a assumir a bancada em 1992. Em entrevistas, a jornalista conta que apesar de ter aberto portas, enfrentou o machismo por parte da emissora e do próprio telespectador, que por preocupação em passar credibilidade por parte da produção, acabava assumindo a apresentação apenas aos sábados[11]. Valéria Monteiro permaneceu na atração por um ano, mas deixou sucessoras como Lillian Witte Fibe, Fátima Bernardes, assim como outros nomes. Atualmente, Renata Vasconcellos está na bancada, porém, ainda que por poucos minutos, divide o protagonismo feminino com Maria Júlia Coutinho. A "moça do tempo", além de apresentar as condições climáticas com carisma e objetividade, também se tornou referência em moda e estilo. Os vestidos, o corte de cabelo afro são inspiração para as pessoas que a assistem. Maria Júlia Coutinho: inovou a previsão do tempo dentro do JN e tornou-se referência em estilo.

[10] Disponível em < https://www.iadb.org/pt/noticias/comunicados-de-imprensa/2016-05-06/perfil-racial-e-genero-500-maiores-empresas-brasileiras%2C11463.html >. Último acesso realizado em 06 de junho de 2018.

[11] Valéria Monteiro: é difícil romper com o preconceito do bonito. Disponível em https://revistaquem.globo.com/Entrevista/noticia/2014/06/valeria-monteiro-e-dificil-romper-com-o-preconceito-do-bonito.html. Acessado em 04/06/2018.



Imagem 1: Maria Júlia Coutinho[12]

A também repórter e apresentadora Glória Maria foi a percursora da representatividade negra no telejornalismo brasileiro.13 Contratada pela TV Globo desde a década de 1970, a jornalista é a pioneira do jornalismo televisivo brasileiro. Além de ser a primeira repórter negra e a primeira a entrar ao ar em uma transmissão colorida da história da TV, Glória Maria já viajou para mais de 100 países só em coberturas para o "Fantástico", programa que apresentou entre 1998 e 2007. Poliglota, a repórter possui mais de 15 passaportes preenchidos, além da forte influência dentro da TV Globo.

Imagem 2: Glória Maria 14



Percebemos que, assim como em outras áreas de atuação, a abertura para mulheres e mulheres negras no jornalismo ocorre, ainda que de forma gradual, descontruindo também a imagem estereotipada e invisível que a mulher negra possui. Em tempos de debate sobre o empoderamento e representatividade na mídia e comunicação, uma repórter abordar suas próprias experiências sobre construção de identidade e transição capilar perante às câmeras aproxima o espectador e aumenta o alcance da reflexão. Foi o que a repórter Aline Aguiar, da TV Globo Minas, fez em uma matéria sobre sua transição capilar[15], além de suas publicações em redes sociais, que também trazem interações com os telespectadores.

[12] Imagem disponível em http://marianakalil.com.br/por-ai/o-estilo-colorido-da-moca-do-tempo/. Último acesso em 8 de junho de 2018.
[13] Glória Maria. Disponível em http://memoriaglobo.globo.com/perfis/talentos/gloria-maria/trajetoria.htm. Acessado em 04/06/2018. [14] Imagem disponível em https://famososnaweb.com/fim-de-misterio-saiba-verdadeira-idade-de-gloria- maria/. Último acesso realizado em 7 de junho de 2018. [15] Aline Aguiar decide voltar a usar cabelos cacheados. Disponível em https://globoplay.globo.com/v/4476247/. Acessado em

03/06/2018

Imagem 3: Aline Aguiar[16]




Barbosa e Silva (2010), apontam que o papel dos meios de comunicação na reprodução e difusão de significados na elaboração de referências, ideias e valores, assim como os preconceitos.

É necessário refletirmos de onde nasce essa necessidade de afirmação e representatividade da mulher negra no jornalismo. Provavelmente, com o crescimento dessa demanda dos movimentos feministas negros por imagem e representatividade, e consequentemente, o lugar de fala.

Outra personagem que exemplifica esse contexto é a jornalista mineira Karla Lopes. A sua marca, a Hey Cute[17], possui mais de 8 mil inscritos no Youtube, além do site. Na web, Karla dá dicas de moda e cultura, além de abordar assuntos ligados a representatividade e identidade da mulher negra e divulgar a sua marca, a *Hey Cute Store*.

Imagem 4: Karla Lopes[18]



[16] Imagem disponível em https://www.picbon.com/tag/globominas. Último acesso em 9 de junho de 2018.

[17] Hey Cute. Acesso em http://www.heycute.com.br/. Último acesso realizado em 8 de junho de 2018.[18] Foto disponível em https://www.otempo.com.br/pampulha/estilo/n%C3%A3o-erre-no-tom-1.1057238. Último acesso 8 de junho de 2018.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente artigo possibilitou a descoberta do ponto de partida sobre o feminismo, feminismo negro, assim como a busca da mulher negra por um espaço em profissões de protagonismo, aqui escolhido o jornalismo. Apesar deste trabalho ter como foco a mulher negra, recorrer a um movimento criado por mulheres brancas e burguesas como o feminismo deu suporte na busca por argumentação acerca dos dilemas das mulheres negras.

O artigo está dividido em três partes: da existência feminina até a concretização do termo feminismo, a trajetória da mulher negra desde a escravidão e o protagonismo dessa mulher hoje junto a cobrança por representatividade. Em um primeiro momento, partir dessa perspectiva do feminismo branco pareceu deslegitimar ainda mais as causas da mulher negra, mas em uma determinada parte da pesquisa fica visível que esse diagnóstico é necessário para entendermos, de fato, o que é o feminismo negro. Simone de Beauvoir (1970) explica que o comportamento da mulher é ditado a partir da expectativa do homem, dessa forma, sendo a coadjuvante do homem e tratada como o Outro. Djamila Ribeiro (2017) conclui que as mulheres negras não possuíam um lugar próprio nesse cenário, uma vez que se tratando da escravidão, a referência era o homem negro; da questão de gênero, da mulher branca. Não havia uma discussão própria sobre as questões dessa mulher. Isso traz como consequência o próprio feminismo negro, que surgiu na década de 1960.

Assim, pudemos responder a lacunas acerca da existência dessa mulher, como a vida pós-escravidão, o acesso à educação e quando essa mulher passa a buscar lugar nas profissões de protagonismo e representatividade, além dos efeitos sobre a ausência dessa discussão durante alguns anos. Pudemos comparar também a condição da vida da mulher negra e americana, uma vez que a mulher americana teve acesso à educação antes da mulher negra brasileira, o que a fez estar à frente na busca e aquisição de conquistas. Naturalmente, as condições de vida de cada país influenciam, mas se tratando do recorte de gênero, os desafios são os mesmos.

Trouxemos quatro jornalistas negras, protagonistas e que romperam barreiras. Maria Júlia Coutinho, Glória Maria, Aline Aguiar e Karla Lopes. Espero contribuir para o debate sobre as consequências da escravidão para nós mulheres negras, assim como as

alternativas que usamos em busca da desconstrução do preconceito, usando a educação como aliado e o debate na luta por representatividade para que as futuras gerações sejam cada vez menos afetadas e se tornem mais protagonistas nas diversas profissões. Ainda há muito a ser respondido sobre esse assunto, assim como há muito a ser discutido sobre a existência da mulher negra e suas perspectivas para o futuro.Abordar esse assunto é dar possibilidade e fala para aquela que nunca teve um lugar propriamente seu, dando perspectivas de direcionamentos e enriquecimento de debates para o futuro.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**; tradução Christina Baum. – 1ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ALMEIDA, Giane Elisa Sales de; ALVES, Claúdia Maria Costa. **Educação escolar de mulheres negras.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 41, n. 27, p. 81-106, jul. /dez. 2011. Arquivo PDF disponível em< https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4003>. Acesso realizado em 30 de abril de 2018.

BENTO, Maria Aparecida. **A mulher negra no mercado de trabalho.** Revista Estudos Feministas, vol. 3, n 2, 1995. Arquivo PDF disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16466/15036>. Último acesso realizado em 22 de março de 2018.

BARBOSA, Erly Guedes; SILVA, Silvano Alves Bezerra da Silva. **Cor e sexo no jornalismo: representações das mulheres negras nas páginas de duas revistas femininas.** Revista da ABPN.v.1, n.2–jul.-out.de2010, p.133-156. Arquivo PDF disponível em abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/download/294/274/. Acesso realizado em 22 de março de 2018.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo.** 4 ed. Paris: Librairie Gallimard: Paris, 1970. Arquivo em dois volumes baixado em PDF. Disponível em: < https://materialfeminista.milharal.org/2012/08/02/livro-o-segundo-sexo-volumes-1-e-2/>. Acesso realizado em 22 de março de 2018.

CARDOSO, Cláudia Pons. **História das mulheres negras e pensamento feminista negro: algumas reflexões.** Florianópolis, ed. 1, agosto de 2008. Arquivo PDF disponível em http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST69/Claudia_Pons_Cardoso_69.pdf . Último acesso realizado em 12 de maio de 2018.

CARRANÇA, Flávio; BORGES, Roseane da Silva (organizadora), SANTOS, Thaís Vital. **Espelho infiel: o negro no jornalismo brasileiro.** São Paulo, Ano XII, n. 11. Novembro/2016.NAMID/UFPB. Arquivo PDF disponível em http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/article/view/31542 . Último acesso realizado em 30 de abril de 2018.

DAVIS, Angela. **Mulher, raça e classe.** 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016. Arquivo PDF disponível em < https://coletivoanarquistalutadeclasse.files.wordpress.com/2010/11/mulheres- raca-e-classe-angela-davis.pdf>. Acesso realizado em 22 de março de 2018. *A edição original é de 1982, em Nova York pela editora Randon House).

MAGALHÃES PINTO, Ana Flávia. **De pele escura e tinta preta: a imprensa negra do século XIX (1833- 1899).** 2006.197p.dissertação (Instituto de Ciências Humanas) - Departamento de História- Programa de Pós-Graduação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006. vol. 1. Disponível em http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6432/1/Ana%20Flavia%20Magalhaes%20Pinto.pdf. Acesso realizado em: 06 de junho de 2018.

MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. **Feminismo e Política.** 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

QUEIROZ, Darlene Mascarenhas; SANTOS, Carlinda Moreira**. As mulheres negras brasileiras e o acesso à educação superior.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 25, n. 45, p. 71-87, jan. /abr. 2016 . Arquivo PDF disponível em <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/2286 >. Acesso realizado em 22 de março de 2018.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?.** 1 ed. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017.

ROSA, Isabel Cristina Clavelin da. **Imprensa Negra: descobertas para o jornalismo**

**brasileiro.** Universidade de Brasília. Brasília, Vol. 11 nº 1 julho a dezembro de 2014. Arquivo em PDF https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/1984-6924.2014v11n2p555 . Último acesso realizado em 30 de abril de 2018.

RODAVALHO, Caroline; VIEIRA, Miguel Heitor. **O meio eletrônico como espaço de fala para mulheres negras.** XI Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas- SPECH. Vol. 2, núm. 4, set/2016. Disponível em http://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/o-meio- eletrnico-como-espao-de-fala-para-mulheres-negras-23647 . Acesso realizado em 30 de abril de 2018.

ROSA, Isabel Cristina Clavelin da. **Imprensa Negra: descobertas para o jornalismo brasileiro.** Universidade de Brasília. Brasília, Vol. 11 nº 1 julho a dezembro de 2014. Arquivo em PDF https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/1984-6924.2014v11n2p555 . Último acesso realizado em 30 de abril de 2018.

SEPPIR-Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e Programa Interagencial para a Promoção da Igualdade de Gênero, Raça e Etnia do Sistema de Nações Unidas do Brasil. **A participação das mulheres negras no Espaço de Poder.** Arquivo baixado em PDF disponível

em http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/publicacoes/a-participacao-das-mulheres- negras-nos-espacos-de-poder/view. Acesso realizado em 30 de abril de 2018.

# REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA PROSTITUIÇÃO

# SOCIAL REPRESENTATION OF PROSTITUTION

Efigênia Carine Martins Pereira[77]
Karinne Vieira de Jesus[78]
Profa. Dra. Orientadora Karina Fideles Filgueiras[79]

Essa prática investigativa problematiza a representação social da prostituição no Hipercentro de Belo Horizonte/MG, enfatizando a pertinência em verificar como as prostitutas são reconhecidas enquanto sujeitos sociais e políticos e como suas identidades são constituídas a partir do olhar do outro. A pesquisa objetivou conceituar e compreender a prostituição e suas representações sociais, quantificar as profissionais cadastradas na Associação das Prostitutas de Minas Gerais (APROSMIG) e identificar a origem da demanda de imigração. A metodologia que direciona esse trabalho é a pesquisa bibliográfica, tendo como banco de dados o acervo da biblioteca PUC Minas, bem como o portal de periódicos da CAPES. A pesquisa bibliográfica é a base e o início deste trabalho. Para o seu desenvolvimento foram utilizados artigos, periódicos, entrevistas, rodas de conversa e discussões pautadas em congressos relacionados ao tema. O método aplicado foi de cunho quantitativo e qualitativo, partindo tanto de uma pesquisa bibliográfica quanto dos registros cadastrais das prostitutas disponíveis na ASPROMIG. Utilizou-se como instrumento para a coleta de dados a entrevista semi estruturada com 11 perguntas que combinam e variam entre abertas e fechadas. No referencial teórico foram discutidos os conceitos de prostituição e prostituta e representação social da prostituição. Por meio do marco teórico, foram trazidas as discussões e questionamentos pertinentes ao tema. Em um primeiro momento, foram apontados os conceitos e percepções acerca do que é prostituição e prostituta. Em um segundo momento, se discutiu sobre a representação social da prostituição, com ênfase no Hipercentro da cidade de Belo Horizonte/MG. Por fim, foi

77 Pós-graduanda em Direito Penal e Legislação Penal pela Universidade Cândido Mendes/RJ. Graduada em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG, Campus Serro. Contato: cacamg.carine@gmail.com.

78 Graduanda do Curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG, Campus Coração Eucarístico. Aluna bolsista de Iniciação Científica/PROBIC pela FAPEMIG. Contato: karinnevieira.puc@gmail.com.

79 Prof.ª Dra. Karina Fideles Filgueiras, Curso de Psicologia, PUC Minas, unidade Coração Eucarístico. Contato: kfideles@hotmail.com.

realizada uma pesquisa legislativa quanto à prostituição e seu agenciamento, com o objetivo de identificar quais condutas relacionadas à prostituição são tipificadas e se há legislação que tutele a referida atividade. Observou-se que os conceitos de prostituição e prostituta se alteram de acordo com outras representações, previamente estabelecidas e definidas a partir do espaço de atuação, regras, identidades e representações. É preciso levar em consideração o contexto em que cada prostituta está inserida para posteriormente definir tal atividade. De um modo geral, a representação social da prostituição e da prostituta é marcada por estigmas sociais diários que classificam as profissionais apenas pelo trabalho que exercem, ou seja, não há o reconhecimento biopsicossocial do sujeito da prostituição, sendo esta uma incoerência social. O conceito de representação social possibilitou identificar como as pessoas organizam seus pensamentos em relação à prostituição e como a prostituta se identifica a partir do conceito que o outro tem de sua vida. Se trata, portanto, de uma teoria que confere sentido e conhecimento prático ao cotidiano dos sujeitos. Esse conhecimento social situa a prostituta no mundo e, a partir daí, permite a definição da sua identidade social, seu modo de ser; se estabelecem práticas que permitem que se faça e aconteça tudo à prostituta e, na mesma medida, que tudo também seja proibido. Embora a Constituição mencione que toda mulher deve assegurada socialmente como sujeito "pleno" de direitos, esse cenário é diferente para as prostitutas, pois as mulheres que se ocupam de tal atividade sequer têm seus direitos básicos atendidos. Essa ausência de reconhecimento de direitos se justificativa pelo fato da profissional ser parte de duas minorias: mulher e mulher prostituta. O Direito, enquanto fenômeno social, não é neutro e, por meio de suas normas, reproduz opressões que são estruturais. Sendo assim, a prostituição não é reconhecida juridicamente enquanto profissão. Segundo Silva (2017), a conduta de se prostituir, no Brasil, não é crime e, nesse sentido, o Brasil se trata de um país que tem o Abolicionismo como sistema legal. Assim, a profissional do sexo é tratada como vítima de exploração e não como criminosa. Como se pode extrair do Capítulo V do Código Penal, composto pelos arts. 227 a 232-A, a conduta de se prostituir não é tipificada, embora seja tipificado o ato de se favorecer da prostituição alheia, como por exemplo, manter casa de prostituição. Na atualidade, com o fim de regulamentar a prostituição como profissão existe um Projeto de Lei nº 211/12, de autoria do deputado Jean Wyllys (PSOL-RJ). Por sua vez, em relação às entrevistas realizadas com uma profissional não associada à APROSMIG e outras cinco profissionais associadas, pode-se perceber e refletir acerca das contradições existentes do meio social, da prostituição e do estigma pela Rua Guaicurus, local onde as profissionais entrevistadas atuam. Na perspectiva quantitativa foi possível fazer um levantamento das

prostitutas imigrantes e associadas à ASPROMIG, contatando-se que há 1.031 profissionais cadastradas. Desse total, 646 profissionais omitem a Cidade e/ou Estado de origem. As profissionais que declaram ser natural da Região Metropolitana de Belo Horizonte somam 338. As profissionais imigrantes perfazem um total de 47. Os Estados do Rio de Janeiro (36,2%), São Paulo (29,8%) seguido da Bahia (14,9%), são os que se destacam na perspectiva imigratória. A análise qualitativa possibilitou identificar os locais de atuação da prostituição e categorizá-los como pontos migratórios e/ou fixos. Ficou evidente a alta frequência imigratória de prostitutas, de outras cidades e estados, para a Rua Guaicurus. Acredita-se que estabelecer diálogo e realizar pesquisa teórica e de campo com este grupo se trata de uma forma de amplificar as vozes desse grupo social vulnerabilizado e alvo de tantas estigmatizações. Na atualidade, quando tantas pesquisas são realizadas e levadas ao meio acadêmico, reconhecer, antes de tudo, que as prostitutas são profissionais, se torna um modo de reconhecer essas mulheres antes da prática que as classifica para, a partir de então, criar condições para a produção de determinantes capazes de desqualificar a prostituição e o sujeito desta atividade.

**Área do conhecimento:** Psicologia Social e Direitos Humanos.
**Forma de Apresentação:** Comunicação oral.
**Palavras-chave:** Belo Horizonte; prostituta; sociedade.
**GT 04:** Movimento de mulheres, feminismos e interseccções: raça, etnia e classe.

## REFERÊNCIAS:

1-

2- AFONSO, Marina. **Regulamentar para quê (m)? As representações sociais de prostitutas sobre a regulamentação da "profissão".** UFSCAR. São Carlos, 2014. Disponível em: < http://www.ppgpsi.ufscar.br/defesas/diss-mla >. Acesso em: 15 jun. 2018.

3-

4- BARRETO, Letícia; PRADO, Cardoso. Identidade das Prostitutas em Belo Horizonte: as Representações, as Regras e os Espaços. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais,** São João Del-Rei, ago/dez., 2010. p. 193-205. Disponível em:<http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/volume5_n2/Barreto_e_Prado.pdf.>. Acesso em: 14 jun. 2018.

5-

BRASIL. Código Penal (1941): decreto de lei n. 2.848. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 7 dez. 1940. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm>. Acesso em: 15 jun. 2018.

6- MOLINA, Ana Maria Ricci; KODATO, Sérgio. Trajetória de vida e representações sociais acerca da prostituição juvenil segundo suas participantes. Temas em Psicologia, **PEPSIC,** São Paulo, v.13, n.1, p.09-17, 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2005000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 jun. 2018.

7-

8- SILVA, Mario da Bezerra. Profissionais do sexo e o Ministério do Trabalho. Rio Grande do Sul, 2017. **Âmbito Jurídico**. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.phpn_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=5233>. Site:<http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?>. Acesso em: 14 jun. 2018.

9-

10- SÊGA, Rafael Augustus. **O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici.** Porto Alegre, p. 128-133, 2000. Disponível em:<file:///D:/Users/Isabel/Downloads/6719-20751-2-PB.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2018.

11-

12- SPINK, Mary Jane P. **O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial.** Rio de Janeiro, p. 300- 308, 1993. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/17.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2018.

# O PROTAGONISMO DAS LIDERANÇAS FEMINISTAS DA ZONA RURAL DO VALE DO JEQUITINHONHA: OS PROCESSOS DE LUTA E RESISTÊNCIA DAS "PROMOTORAS DO CAMPO"

Maria Beatriz de Oliveira[80]
Agda Marina F. Moreira[81]

**RESUMO:**

O protagonismo dos coletivos e de lideranças mulheres, oriundas da zona rural na região do Vale do Jequitinhonha, se insere na perspectiva da exclusão, impostas pela invisibilização do homem do campo junto aos diversos espaços de construção do conhecimento e de políticas públicas. Tal exclusão se torna ainda mais agravante ao considerarmos o recorte da região em específico, uma vez que ainda possui um dos menores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do estado de Minas Gerais, agravados pelos grandes períodos de estiagem e pela ausência de indústrias e alternativas para a geração de renda na região. Por consequência, a migração, sobretudo de homens, para os trabalhos sazonais e para os centros urbanos tornou-se um movimento constante, o que reconfigurou a dinâmica sociocultural e econômica das famílias rurais da região. Tal impacto se torna perceptível na organização comunitária, no cultivo da agricultura familiar e nas relações intrafamiliares, que foram adaptadas às novas configurações socioespaciais, que trouxeram para os espaços de mobilização as mulheres, que assumiram toda a organização produtiva da comunidade, a participação política junto às associações comunitárias, a sustentabilidade e a segurança alimentar de suas famílias.

Num contexto marcado pelo patriarcado, pelo analfabetismo, pelo não acesso à comunicação e tantos outros aspectos que, em tese, dificultariam a organização social, sobretudo de mulheres, muitas delas romperam com este estigma. Impulsionadas, em grande

[80] Graduada em Ciências Sociais (1986), especialista em *História do Brasil* (1997) pela Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (UNIMONTES). Atua enquanto Coordenadora Executiva do projeto *Centro da Mulher*, executado pelo Movimento do Graal no Brasil (2001-2018).
Email: beatrizrede@yahoo.com.br

[81] Mestra em Educação (2016) pela Universidade do Estado de Minas Gerais (Fae/UEMG); especialista em História e Cultura Afro-brasileira (2014) e Graduada em História (2009) pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Atua enquanto Assessora técnica junto ao projeto *Centro da Mulher*, executado pelo Movimento do Graal no Brasil (2018).
Email: agda.quilombos@gmail.com

parte, pelo movimento sindical – cabendo destacar os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STR) – e pelas mobilizações promovidas nas comunidades rurais com o apoio da Igreja que muitas mulheres se fizeram lideranças e protagonistas no processo de organização de suas comunidades. Muitas delas atuaram efetivamente na criação das Comissões de Mulheres junto aos STR's e nas pautas de interesse das mulheres, tais como a garantia do auxílio maternidade para trabalhadoras do campo, a cota de 30% de mulheres junto à diretoria dos STR's e nos Encontros Estaduais de Mulheres do Campo. Tal processo foi de suma relevância na formação dessas lideranças, uma vez que representaram o pioneirismo das mulheres neste processo e trouxeram para o debate o recorte da mulher rural enquanto demanda a ser tratada de forma prioritária e específica.

Contudo, as mobilizações aqui descritas sintetizam intervenções mais localizadas em âmbito municipal, uma vez que as mulheres que representam o movimento a que nos propomos analisar, ainda não atuava de forma coletiva, sendo suas ações "isoladas", sob uma perspectiva territorial. Vale ressaltar que parte dessa dificuldade se dava, sobretudo, pelos fatores geográficos (sendo 51 municípios que compõem a região) e socioeconômico, somada à falta de apoio financeiro para a mobilização das mulheres. Um dos marcos para a articulação coletiva se deu durante a realização do Fórum Social Mundial, em que algumas das lideranças estavam presentes e fizeram contato com uma das mulheres que atuam junto ao Movimento do Graal no Brasil.

A partir desse primeiro contato, iniciamos um projeto que teve por público beneficiário as mulheres do campo das regiões do Baixo e Médio Jequitinhonha, o "Tecendo Redes de Enfretamento à Violência Contra a Mulher", em 2011, com o apoio da extinta Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres. Vale ressaltar que a realização do projeto oriunda das pautas apresentadas pelas próprias lideranças da região, que identificaram a necessidade de fortalecerem e de se organizarem no enfrentamento à violência de gênero. Tal demanda se tornou prioritária uma vez que grande parte das vítimas de violência doméstica é da zona rural, o que se torna ainda mais agravante pela ausência de equipamentos públicos de atendimento às vítimas, já que muitos destes municípios não possuem sequer uma delegacia, além de contar com um efetivo insuficiente de policiais militares. A inexistência de um serviço qualificado foi o elemento que impulsionou as mobilizações que dali sucedeu, tendo na criação do Fórum de Enfrentamento à Violência Contra Mulheres do Vale do Jequitinhonha, em 2016, como principal resultado deste processo.

Nesse processo, a formação das "Promotoras do Campo" – nome escolhido pelo próprio coletivo – se apresenta enquanto movimento protagonista na região, tendo por parâmetro a perspectiva feminista sob a ótica das mulheres do campo. Tal protagonismo não se apresenta unicamente na perspectiva da organização social, mas, sobretudo, pela atuação das mulheres na construção da metodologia de formação, de mobilização e de organização do próprio coletivo. Em todo este processo, o Movimento do Graal no Brasil foi protagonista, ao apoiar e construir juntamente com seu público beneficiário, uma metodologia pautada na coletividade, na diversidade e no acúmulo de experiências trazidas por cada participante.

Tendo por estratégias o trabalho em rede, a intersetorialidade, o protagonismo feminino, a utilização de metodologias participativas que dialogassem com o público em específico, dentre outros, foram alguns dos princípios que nortearam este processo, que teve por objetivo principal a superação da violência de gênero na região do Vale. Para tanto, iniciamos toda uma articulação, em âmbito municipal e regional, de criação e fortalecimento dos Conselhos Municipais da Mulher e demais ações a eles associadas.

Diante do exposto, o presente artigo visa registrar a história de protagonismo do processo de mobilização de mulheres da região do Vale do Jequitinhonha, representadas pelo coletivo "Promotoras do Campo", apresentando o processo de formação, as ações realizadas e as metodologias adotadas, a fim de subsidiar outros trabalhos de intervenção e de organização comunitária.

**REFERÊNCIAS:**


ABRAMOVAY, M.; SILVA, R. **As relações de gênero na Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais (CONTAG)**. In: ROCHA, M. I. B. (Org.). Trabalho e gênero: mudanças, permanências e desa • os. 34. ed. São Paulo: ABEP; NEPO/Unicamp; Cedeplar/UFMG, 2000. p. 347-366.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. 2004. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para Mulheres.

BRASIL. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. **Programa de Promoção da Igualdade de Gênero, Raça e Etnia/Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural**. Gênero na agricultura Familiar e na reforma agrária no Mercosul. Brasília: NEAD, 2006.

Caderno2: Fundos solidários; **Por uma política de emancipação produtiva dos Movimentos sociais**- Realização Fundação Grupo Esquel Brasil.

CARNEIRO, M. J**. Mulheres no campo: notas sobre a sua participação política e a condição social do gênero**. Estudos Sociedade e Agricultura, n. 2, p. 11-22, jun. 1994.

Controle social e participação das mulheres- Caderno de o Movimento do Graal no Brasil- Ed. Gráfica 1010- BH- 2010.

COSTA, A. 2005. **O movimento feminista no Brasil**: dinâmicas de uma intervenção política. Labrys, Brasília, n. 7.

DEERE, C. D. **Os direitos da mulher à terra e os movimentos sociais rurais na reforma agrária brasileira**. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 175-204, jan./abr. 2004.

Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa - GEMAA. (2011) "Ações afirmativas". Disponível em: http://gemaa.iesp.uerj.br/dados/o-que-sao-acoes-afirmativas.html

Vem para a roda! Vem para a rede! -Guia de apoio à construção de redes de serviços para o enfrentamento da violência contra mulher/Denise Carreira, Valéria Pandjiarjian- São Paulo; Rede Mulher educação-2003.

# A CULTURA DE CONTROLE DOS CORPOS FEMININOS

# THE CULTURE OF FEMININE BODY CONTROL

Amanda Freitas Souza[82]

Romilda Sérgia de Oliveira[83]

A quem pertence o corpo das mulheres? Essa pergunta deveria remeter a uma resposta fácil. A quem pertenceria, se não a elas, os designos e a gerência daquilo que as representa e que é sua morada? Mas processos históricos mostram que homens e mulheres não ocupam posições iguais na maior parte das sociedades, e que a referência de ser humano foi, por muito tempo, construída baseada na figura masculina. À mulher é destinado o papel de submissão à hierarquia e à dominação ao homem. Seu corpo é tranformado em um peso social de restrições e o controle de sua sexualidade torna-se um dos elementos nucleares do patriarcado, como discute Saffioti (2004).

A partir dessas considerações, o presente estudo objetivo refletir acerca da cultura de controle dos corpos femininos expressa na sociedade brasileira, a partir da perspectiva da concepção de patriarcado, desigualdade de gênero e contrato sexual, que impõe à mulher a sujeição frente ao homem. Serão enlaçados, a partir da revisão bibliográfica, conceitos como desigualdade de gênero, patriarcado e a teoria do contrato sexual com o intuito localizar a convergência dessas categorias com a ideia proposta.

A construção do corpo enquanto sujeito é compreendê-lo para além do espaço físico que ocupa seu conjunto biológico. A noção de corpo remete à um conjunto complexo, rico, que traz consigo o mundo das significações e o reflexo das socializações (LIMA, 2013).

Na perspectiva de Thurler (2008), os processos a que são submetidos a construção dos corpos sexuados buscam condicionar homens e mulheres a exercerem papéis sociais assimétricos, no que tange à sua postura diante da sociabilidade de suas ações e reações diante do mundo. De acordo com a autora, o processo de sexuação dos corpos, ou seja, de sua diferenciação, não se dá exclusivamente mediante aos aspectos anatômicos, mas em razão do

[82] Graduada em Gestão Pública (UNIMONTES). Graduanda em Serviço Social pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) – amandafreitass@live.com

[83] Psicóloga e Mestra em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Docente do Departamento de Política e Ciências Sociais da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). E-mail: romilda.oliveira@unimontes.br.

atendimento à uma ordem social heterossexual e de supevalorização do sujeito masculino, que produz um "ser-no-mundo" diferente para homens e mulheres.

Segundo Saffioti (1987), a identidade social de homens e mulheres constrói-se a partir da atribuição de papéis distintos, que a sociedade espera que sejam cumpridos pelas diferentes categorias de sexo. Mesmo que a vida das mulheres se diferencie conforme a classe social que ocupam, alguns papéis específicos ainda são imputados à figura do sexo feminino, como por exemplo os cuidados com a casa e a educação dos filhos.

Os corpos, conforme Thurler (2008), não são passivos e resistem a construções cristalizadoras de binarismo e hierarquização. Tais processos de resistência não se constituiram de forma linear, estando permeados de violências, em que as mulheres, de um lado, buscam sistemática luta contra os processos de dominação e submissão ao patriarcado, enquanto de outro, os homens almejam a manutenção de um *status quo* androcêntrico, num constante movimento dialético.

Na perspectiva de Pateman (1993), a história da dominação das mulheres pelo patriarcado perpassa pela história do contrato social. Segundo a autora, ele deu origem a uma nova sociedade civil e ao direito político, fundada por meio do chamado contrato original, que explica a autoridade do Estado, a legislação civil e o próprio governo civil moderno. Porém, conforme a autora, o contrato original trata-se de um pacto social-sexual, mas apenas o primeiro aspecto é amplamente abordado, relegando ao esquecimento o fato de que a origem do direito político, enquanto direito patriarcal, e sua legitimação, também se dá mediante o poder que os homens execem sobre as mulheres, principalmente por meio do direito conjugal. Segundo Paterman (1993):

> A dominação dos homens sobre as mulheres e o direito masculino de acesso sexual regular a elas estão em questão na formulação do pacto original. O contrato social é uma história de liberdade; o contrato sexual é uma história de sujeição. O contrato original cria ambas, a liberdade e a dominação. (PATERMAN, 1993, p. 16).

Assim, Pateman (1993) entende que a liberdade não é um direito civil universal, mas caracterizada por ser um atributo masculino, referendada pelo que ela chama de direito patriarcal, em que os homens estabelecem tanto o contrato sexual em que criam o direito político sobre as mulheres, quanto no acesso sistemático a seus corpos.

Saffioti (2015) entende que, "do mesmo modo como as relações patriarcais, suas hierarquias, suas estruturas de poder contaminam toda sociedade, o direito patriarcal perpassa

não apenas a sociedade civil, mas impregna também o Estado" (SAFFIOTI, 2004, p. 54). De fato, as atividades privadas e/ou íntimas estão ligadas à família, e as atividades públicas estão ligadas ao espaço coletivo, mas isso não exclui que, apesar de esferas distintas, elas são, contudo, mescladas em alguma medida e inseparáveis para a compreensão da totalidade social.

Na perspectiva de Saffioti (2004), a democracia e a igualdade social foram diretamente afetadas quando, sob uma perspectiva sociológica, a implementação da primazia masculina foi estabelecida, produzindo tal desequilíbrio. O patriarcado, edificando seu regime de dominação e exploração sobre as mulheres, torna-se uma forma de expressão do poder político. Para a autora, "a diferença sexual é convertida em diferença política, passando a se exprimir ou em liberdade, ou em sujeição" (SAFFIOTI, 2004, p. 55).

Assim, a herança socialmente herdada por uma sociedade assentada no modelo patriarcal reflete contemporaneamente o controle do corpo das mulheres em várias esferas da vida social, inclusive na legislação, que se mostra sexista e misógina e reduz as mulheres a sujeitos sociais passivos, subtraindo-lhes, em alguns casos, a possibilidade de decisão própria acerca do controle de seus corpos.

Mesmo com a progressão de lutas de mulheres e mulheres feministas que são travadas ao longo da história, mas que tomam corpo e visibilidade enquanto movimento social e político a partir da década de 1970, leis que impactam diretamente no corpo das mulheres ainda são propostas, discutidas e referendadas por homens, sem que haja efetiva participação das verdadeiras interessadas, alicerçadas em um modelo de sociedade onde as mulheres acumulam experiências individuais e coletivas de opressão, exclusão e violências, num mundo registrado pelos homens, autorizado pelos códigos e leis dos homens e abrençoado por religiões e paradigmas masculinos (SANTOS, 2015).

O patriarcado traz, portanto, em seu eixo central o controle dos corpos femininos, que se configura através da legislação. Contudo a misoginia, o sexismos e o machismo são fatores que precisam ser suplantados, principalmente no Brasil, para que mulher possa realmente assumir o controle de seu próprio corpo. Portanto, há uma tarefa árdua a ser enfrentada, que perpassa pela educação, mudança de discurso e fortalecimento de movimentos e apoiam a defesa e promoção dos direitos das mulheres.

## BIBLIOGRAFIA

LIMA, Marisa Mello de. **Do corpo sob o olhar de Bourdieu ao corpo contemporâneo**. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/4sncc/2013/paper/viewFile/5746/2971>. Acesso em 29 de junho de 2018.

PATTERMAN, Carole. **O contrato sexual**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANTOS, M. G. dos S. O pensamento filosófico-feminista de Simone de Beauvoir. **Revista Cullt**. São Paulo, ano 18, p. 10-13, nov. 2015.

THURLER, Ana Liési. **A construção de corpos sexuados e a resistência das mulheres: o caso emblemático de Juana Inés de La Cruz**. In: A Construção dos corpos: perspectivas feministas. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2008.

# FEMINISMO E JUVENTUDE PERIFÉRICA: Considerações para o debate

# FEMINISM AND PERIPHERAL YOUTH: Considerations for discussion

Fernanda Menezes Santos[84];

Márcia Francisca de Oliveira Silva[85]

**RESUMO**

O presente artigo objetiva discutir a necessidade de ampliação do conhecimento acadêmico sobre a incidência do feminismo, dos seus discursos, e o envolvimento em ações coletivas neste sentido entre mulheres jovens e adolescentes periféricas. Assim, realizamos um breve resgate histórico sobre o feminismo no Brasil, para conhecer a incidência da juventude nesse movimento, e discutir sobre a presença das mulheres jovens e adolescentes periféricas nele. Concluímos que ainda são emergentes os estudos a respeito das estratégias de luta de jovens mulheres e adolescentes e sua ação política, e que este tema é ainda mais restrito quanto consideramos as jovens de periferia.

Palavras-chave: Movimento Feminista; Jovens; Periferia.

Área de concentração: 7.00.00.00-0 Ciências Humanas

## 1. INTRODUÇÃO

Os movimentos feministas lograram muitos êxitos e conquistas, contudo é possível perceber em alguns momentos a reprodução de uma lógica universalista ao se falar sobre o sujeito "mulher", o que acaba por contribuir para o apagamento de grupos diversos de mulheres. Feministas negras, lésbicas, do sul global, entre outras, interpelaram o projeto universalizante de mulher do feminismo.

O presente trabalho tem por objetivo levantar o que se produz de conhecimento acadêmico sobre a incidência do feminismo, discursos feministas e ações coletivas desta natureza entre jovens mulheres e adolescentes periféricas, estimulando questões para o debate. Tal inquietação surge nas autoras deste texto diante da percepção de poucos estudos que abordam essa questão, da relação pessoal das autoras com a temática e com o movimento

[84] Mestranda em Educação, Conhecimento e Inclusão Social pela Faculdade de Educação da UFMG. fernandamenezesavl@hotmail.com

[85] Mestre em Psicologia Social pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais. marcinhapsi@gmail.com

feminista. O método utilizado apoia-se numa abordagem qualitativa, que revisita e problematiza estudos já publicados.

## 2. FEMINISMO NO BRASIL E SUA INTERSEÇÃO COM AS JUVENTUDES

O feminismo no Brasil, tal como em outros países, foi marcado por três ondas, ou fases distintas, estas ondas no Brasil, entre outros fatos, estariam demarcadas pela reivindicação pelo sufrágio, passando pelas lutas no momento da ditadura militar e chegando ao que ela considera como "feminismos difusos" e as lutas pela valorização das pautas políticas dentro dos espaços formais (GARCIA, 2014). Entretanto há autoras que contestam essa denominação do feminismo enquanto fases ou "ondas". (GOMES e SORJ, 2014).

A autora Larissa Borges, destaca em seu trabalho a existência de diversas representações de feminismo, e descreve o termo "feminismoS", uma vez que para ela não é possível que a luta das mulheres se sustente apenas em uma vertente. A autora destaca que os diversos feminismos são "movimento de luta, campo político, filosófico, social, teórico-epistemológico em constante (des)construção e disputas e que constituem um projeto político e epistêmico de enfrentamento a dominação masculina." (BORGES, 2013, p. 51). Ressalta ainda que a maneira como se apresenta o feminismo praticado pelas mulheres é situada, o que diz respeito à posição geopolítica dessas mulheres, diferenciando o olhar e as perspectivas de mundo desses grupos de mulheres. Assim ela identifica-as como "[...] feministas africanas, feministas latinas, anglo-norte-americanas, francesas, inglesas, do sul global, do Norte, da Índia, anglo-saxônicas, ocidentais, entre outras. " (BORGES, 2013, p. 52).

Laura Martello (2015) busca em seu trabalho elucidar a participação das mulheres jovens e minorias no feminismo, afirmando ser esse um fenômeno recente que se desenvolve principalmente a partir dos anos 90. Para Zanetti (2017) o feminismo branco, de classe média e heterossexual começa a ser questionado por pressão de outros grupos de mulheres, desde o início da década de 1980, tendo consolidando-se em 1990, a partir da categorização de grupos como "feministas negras", "feministas lésbicas", "feministas proletárias".

Áurea Carolina (2009) traz concepções apontando para que no sentido da participação política juvenil que a chegada dos jovens nos espaços hegemonicamente adultos tende a desestabilizar os discursos, na medida em que suas pautas são colocadas e tendem a retomar suas realidades. Em relação à participação das mulheres jovens, a autora destaca que tendo em vista uma afirmação idenitária, essas jovens se colocam como um grupo que demandas políticas públicas

específicas, “que não são necessariamente coincidentes com aquelas levantadas pelos demais segmentos juvenis ou pelas mulheres em geral” (SILVA, 2009 p.52). Martello salienta que a consolidação da articulação de jovens feministas se deu no I Encontro Nacional de Jovens Feministas, em 2008, no Ceará, e que posteriormente aconteceram em 2009 o I Encontro Nacional de Negras Jovens Feministas e no ano de 2011 o I Seminário Jovens Feministas Presentes. A autora afirma que “essas atividades mostram que as jovens feministas estão atuantes politicamente, articulando-se e colocando cada vez sua voz e suas questões para o feminismo. ”(MARTELLO, 2012, s.p)

## 3. E AS JOVENS E ADOLESCENTES DA PERIFERIA?

Antes de continuarmos a reflexão, interpretamos a importância de pensar: o que chamamos aqui de periferia? Como ela seria descrita? Quais são seus limites? A quem estamos chamando de jovens mulheres e adolescentes periféricas? Nos alinhamos ao raciocínio de Borges, (2013), onde a periferia é descrita como “um território político e dinâmico, que pode ter uma localização geográfica e/ou ser organizado em rede. [...] é um território construído, habitado por sujeitos não hegemônicos e não homogêneos.”(p. 57)**.**

Partindo do entendimento que ainda poucas pesquisas que se debrucem sobre a articulação e ação política de jovens mulheres feministas, este contexto se afunila ainda mais se considerarmos o foco específico em jovens mulheres e adolescentes da periferia. Alguns trabalhos tiveram como foco a ação em grupos culturais periféricos (WELLER, 2017), sobretudo relacionados ao movimento/cultura Hip Hop.

No que diz respeito às juventudes periféricas, e no presente caso, mulheres jovens e adolescentes, há ainda a necessidade de consideração das construções de participação que podem emergir nos territórios onde vivem. O engajamento via movimento Hip Hop por exemplo, é uma destas facetas, vividas por muitas jovens (DONATO, 2012; BORGES, 2013). Não obstante, devemos ter abertura para perceber outras formas organizativas por parte das jovens/adolescentes. Além disto, faz-se necessário ampliar a percepção para a emergência de outros “feminismos” por parte de nós, pesquisadoras e pesquisadores.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito mais do que a proposição de respostas, este texto buscou refletir sobre a necessidade da produção de conhecimento acadêmico a respeito da inserção do feminismo e

seus discursos entre as jovens e adolescentes de periferia. Outro ponto de conhecimento também pouco explorado, diz da necessidade de apreender se e como se projetam as ações coletivas de jovens feministas nestes territórios.

A percepção do entrecruzamento das categorias classe, gênero e raça, e os estudos a partir do entendimento da interseccionalidade, são primordiais na compreensão das estratégias de ação de jovens e adolescentes da periferia. Uma análise que não contemple estas dimensões corre o risco de desenvolver um retrato que não considere a complexidade das ações, relações, vivências e subjetividades destas jovens. Contribuir para a visibilidade destes grupos é colocar em prática uma proposta feminista interseccional. No presente caso, destacando as experiências e trajetórias de jovens mulheres e adolescentes que vivem em contextos não hegemônicos, como atrizes políticas envolvidas nos processos de emancipação no contexto patriarcal.

## REFERÊNCIAS


BORGES, Larissa Amorim. **Nas periferias do gênero:** Uma mirada negra e feminista sobre a experiência de mulheres negras jovens participantes do Hip Hop e no Funk. Dissertação de mestrado, 177 folhas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Política e Identidade - Política, Participação Social e Processos de Identificação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

DONATO, Cássia Reis. **Hip Hop e feminismo negro nos processos de participação de jovens negras.** Dissertação (Mestrado em Psicologia Social), 231 folhas. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

GARCIA, Gabriela Silva. **Os feminismos no distrito federal:** conjunturas e desafios contemporâneos. Monografia, 2014, 77 folhas. Instituto de Ciência Política da Universidade Federal de Brasília

GOMES, Carla; SORJ, Bila. Corpo, geração e identidade: a Marcha das vadias no Brasil. **Sociedade e Estado**, Brasília , v. 29, n. 2, p. 433-447, ago. 2014 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922014000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14/09/2017. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922014000200007.

MARTELLO, Laura França. **Tensões e desafios na construção de espaços e encontros entre feministas jovens autonomistas no contexto brasileiro e latinoamericano (2011-2014)**. Dissertação de Mestrado, 206 folhas. Programa de Pós-Graduação em Ciência Política. Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

SILVA, Áurea Carolina de Freitas. Mulheres jovens e o problema da inclusão: novidades no II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. In: PAPA, Fernanda de Carvalho e SOUSA,

Raquel. (Org.) **Jovens Feministas Presentes**. São Paulo: Ação Educativa: Fundação Friedrich Ebert; Brasília: UNIFEM, 2009.

WELLER, Wivian. A presença feminina nas (sub) culturas juvenis: a arte de se tornar visível. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 107-126, Apr. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2005000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11/09/2017.

ZANETTI, Júlia Paiva. Jovens feministas: um estudo sobre a participação juvenil no feminismo do Rio de Janeiro. In: Fazendo Gênero 9, , Florianópolis. **Diásporas, diversidades, deslocamentos.** Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. p. 1-14. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278283795_ARQUIVO_FazendoGenero2010.pdf. Acesso em: 14/09/2017

# ATRAVESSAMENTOS E DESLOCAMENTOS DE CLASSE, RAÇA E GÊNERO NOS MOVIMENTOS SOCIAIS DE JUVENTUDE: DO CONTEXTO DAS OCUPAÇÕES ESTUDANTIS DE 2016 À TRAJETÓRIAS ATUAIS

Silvia Regina de Jesus Costa[86]

## INTRODUÇÃO:

Este resumo se propõe apresentar reflexões acerca das observações e experiências interseccionais das/os sujeitas/os que vivenciaram as manifestações contra o momento de crise social e econômica. Busca refletir quais os deslocamentos provocados pelos atravessamentos de classe, raça, gênero e sexualidade, nas relações e no discurso, no fenômeno das Ocupações Estudantis, no final do segundo semestre do ano 2016. Esses intensões de reflexivas tem a pretensão de compreender as articulações dos marcadores sociais, através das dos acontecimentos no fenômeno político, assim como através das trajetórias das/os jovens que participaram destas manifestações Estudantis em Belo Horizonte.

As ocupações podem ser compreendidas como estratégias de manifestações, compostas pelos movimentos sociais, em sua maioria de juventude em um contexto de crise. Grande parte mulheres, mulheres negras, mulheres trans. Foram protestos expressos pelo ato de ocupar os espaços educacionais, escolas e universidades, por um período, em várias cidades do Brasil[87]. Essas Ocupações compreenderam configurações em aspectos internos e externos. Esses aspectos podem ser conferidos tanto pelas observações da pesquisadora que propõem estas reflexões, assim como pela descrição das Ocupações do Sul Minas, apontadas por Groppo (2017). Externamente entende-se como uma estratégia, aparentemente uniforme, de manifestação e protesto contra o período de crise política, social e econômica, de insatisfação com sistema de representatividade democrática, alimentadas pelos Projetos de Emenda Constitucional 55 e Medida Provisória 741, que propunha a Reforma do Ensino Médio, apresentados pelo governo (GROPPO et al, 2017; GOHN 2017).

[86] Mestre pela Faculdade de Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. (Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação), silviarjcosta@gmail.com

[87] De acordo com Maria Gloria Gohn (2017;p.101), utilizando como fonte de informação a União Nacional de Estudantes (UNE), e União brasileira de estudantes secundaristas (Ubes) "...em outubro de 2016, foram mais de 134 campi universitários e mais de mil escolas e institutos federais estavam ocupados... Conforme a Ubes, ao todo estavam ocupadas no final de outubro, 995 e institutos federal, 73 campi universitários... o que totaliza mais de 1072 locais".

Internamente as Ocupações executavam estratégias de sobrevivência e permanência. Para manutenção da convivência do conjunto de sujeitos ocupantes, nestes espaços, foram organizadas agendas que implicavam as relações interpessoais com rotinas íntimas, alimentação, limpeza do espaço até as formações políticas (GROPPO et al,.2017). Nesses momentos de convivência coletiva entre os diversas/os sujeitas/os eram observadas as articulações dos marcadores sociais, raça, gênero, sexualidade e classe nas relações entre os indivíduos. A sobreposição das opressões sobre a experiência de determinadas/os sujeitas/os inicialmente não eram invisíveis, pois não eram nomeadas. Crenshaw pontua sobre as sobreposições das opressões de gênero e raça nas experiências de vida das mulheres negras e desnaturaliza o isolamento das opressões. As mulheres negras vivenciam o efeito do cruzamento destas opressões e durante muitos anos não foram reconhecidas na legislação dos direitos humanos. Diferente do reconhecimento de proteção legal que pontuava somente gênero e somente raça. Ainda que várias mudanças ocorreram do tempo da crítica ativista de Crenshaw, essa perspectiva teórica nos ajudam a refletir as dinâmicas sociais e reprodução no interior das Ocupações, através das relações entre os sujeitos.

As formações políticas eram atividades coletivas que proporcionaram debates educativos através de assembleias, rodas de conversas, oficinas, palestras, exibição de filmes, documentários, entre outros. Também através dos diálogos de formação e resolução de conflitos, eram observadas a implicações das diferenças das/os sujeitas/os. As hierarquias que demandavam as opressões, eram desnaturalizadas pelas vozes das/os das/os subalternas/os da estrutural social. O trabalho de escuta, o respeito aos lugares de fala, a compreensão da dinâmica das diferenças entre os sujeitos, nos ajudam a entender que as experiências dos marcadores sociais, raça, gênero, sexualidade e classe imprimem nas subjetividades modos de ser e viver, através da autonomia de negociações nas trajetórias e também nas ocupações. Piscitelli (2008) nos ajuda a entender os fenômenos sociais marcado pelas articulações e as negociações possibilidades de poder de agência dos sujeitos subalternizados.

As atividades tinham a função de manter a coesão do grupo e ampliar a compreensão do momento de crise política, social e econômica. A compreensão deste desenho sobre as ocupações estudantis de 2016 obteve contribuição da percepção da experiência da pesquisadora no processo, e através das, ainda raras, publicações de artigos descritivos a respeito do

assunto[88]. Em Belo Horizonte as Ocupações estudantis, foram constituídas por diversos movimentos e coletivos sociais, dentre eles as Entidades Estudantis[89] e Movimentos sociais estudantis[90] já existentes na cidade. Esses movimentos sociais já se organizavam anteriormente, entorno de diversos princípios e reivindicações sociais de reconhecimento político e cultural. Assim como de redistribuição de bens materiais e simbólicos. Esses coletivos denunciam, em seu cotidiano, para além de uma educação sucateada, as discriminações de gênero, de raça, o machismo, diferenças de classes, entre outras, o que pode se configurar em hierarquias geradoras de opressões sociais.

## REFERENCIAL TEÓRICO:

Interseccionalidade é um termo ainda em disputa no campo teórico, mais explicito na perspectiva prática dos movimentos sociais como nos alertam Collins (2017). Para dialogar e interpretar o fenômeno da Ocupações estudantis e seus atravessamentos interseccionais das experiências e raça, gênero, classe e sexualidade, das/os sujeitas/os, Collins (2017) defendo que o engendramento do sentido e significado do termo, inicialmente, através dos movimentos sociais do feminismo negro. Pontua a importância do sentido prático atribuídos pelos movimentos. Piscitelli (2008) compreende interseccionalidade uma ferramenta analítica que nos ajudam a compreender algumas dinâmicas sociais, assim as articulações nas possibilidades de negociações das/os sujeitas/os. As/os sujeitas/os são influenciadas/os pela estrutura, mas são agentes do processo capazes de subverter e negociar. Crenshw insere uma compreensão do termo através das sobreposições das opressões operando na distribuição de oportunidades para as/os sujeitas/os. Para entender essa lógica da interface das manifestações e movimentos Mª

[88] Foi realizada busca no site de base dados da Capes, IBICT e SCIELO com os descritivos: Ocupações Estudantis, movimento de juventude. O artigo encontrado foi - Groppo, Trevisan, Borges e Benetti, descrevem no artigo *Ocupações no Sul de Minas: Autogestão, formação política e dialogo interageracional* as motivações dos sujeitos em manifestar, e cotidiano das Ocupações. Destaca os processos de autogestão comparando a movimentos horizontais sem lideranças, e as dinâmicas formativas como rodas de conversas, oficinas e assembleias. Os processos vivenciados pelos sujeitos, são processos educativos.

[89] As entidades estudantis: União Brasileira de Estudantes secundarista (Ubes), União Nacional de Estudantes (UNE), União Colegial de Minas Gerais (UCMG) e Associação Metropolitana de Estudantes Secundarista (AMES) se constitui em órgão de representatividade de movimento estudantil. Os movimentos sociais de juventude que atuam e ocupam a representatividade das entidades estudantis em Belo Horizonte e Região Metropolitana: União da Juventude Revolucionária, União da Juventude Socialista, Juntos, Levante da Juventude, Coletivo Mais, Movimento Estudantil Popular Revolucionário, Coletivo Maloka, Coletivos Feministas, entre outros ocupam a entidades estudantis.

[90] Os Movimentos e Coletivos Sociais e participação nas manifestações, foram observados no site das entidades e durante o convívio com os estudantes secundaristas através das trocas nas atividades de formação, nas Oficinas, rodas de conversas, etc.

Glória Gohn (2017) e Melucci (2001) fornecem elementos que permite compreender certas dinâmicas empreendidas pelos indivíduos nos movimentos. Através destas dinâmicas que se processam os conflitos de raça e gênero, interseccionados com outros marcadores sociais.

**PROCEDIMENTO METODOLÓGICO**:

Procedimento metodológico utilizado para descrever e problematizar essas reflexões foram as observações e experiências vivenciadas nas manifestações das Ocupações na Universidade Federal de Minas Gerais no coletivo Ocupa Pós-graduação e no Coletivo OcupaFae em 2016.

**RESULTADOS:**

As experiências das Ocupações das/os sujeitos, possibilitaram a criação de diversos coletivos sociais no território das Universidades (UEMG/UFMG) assim como fortaleceu os movimentos de estudantis das escolas secundaristas.

**REFERÊNCIAS:**

COLLINS**,** Patrícia Hill**.** Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. Parágrafo. jan/jun. 2017 v.5, n.1 (2017). p. 6 a 17.

CRENSHAW, Kimberlé. A Intersecionalidade na Discriminação de Raça e Gênero. Painel 1. Cruzamento: raça e gênero. p.7- 16. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf Acesso: 15 de jul de 2018

GOHN, Maria da Glória. Manifestações e Protestos no Brasil: Correntes e contracorrentes na atualidade. São Paulo: Cortez, 2017

GROPPO, Luís Antonio. TREVISAN, Júnior. BORGES, Lívia Furtado. BENETTI, Andréa Marques. Ocupações no Sul de Minas: Autogestão, Formação política e diálogo intergeracional. © ETD- Educação Temática Digital Campinas, SP v.19 n.1 p. 141-164 jan./mar. 2017

MELUCCI, Alberto. A invenção do presente: moviemtnos sociais nas sociedades complexas. Tradução de Maria do Carmo Alves do Bonfim. – Petropólis, RJ: Vozes, 2001.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. Sociedade e Cultura, v.11, n.2, jul/dez. 2008. P 263 a 274.

# FEMINISMO E JUVENTUDE PERIFÉRICA: Considerações para o debate

# FEMINISM AND PERIPHERAL YOUTH: Considerations for discussion

Fernanda Menezes Santos[91];

Márcia Francisca de Oliveira Silva[92]

## RESUMO

O presente artigo objetiva discutir a necessidade de ampliação do conhecimento acadêmico sobre a incidência do feminismo, dos seus discursos, e o envolvimento em ações coletivas neste sentido entre mulheres jovens e adolescentes periféricas. Assim, realizamos um breve resgate histórico sobre o feminismo no Brasil, para conhecer a incidência da juventude nesse movimento, e discutir sobre a presença das mulheres jovens e adolescentes periféricas nele. Concluímos que ainda são emergentes os estudos a respeito das estratégias de luta de jovens mulheres e adolescentes e sua ação política, e que este tema é ainda mais restrito quanto consideramos as jovens de periferia.

Palavras-chave: Movimento Feminista; Jovens; Periferia.

Área de concentração: 7.00.00.00-0 Ciências Humanas

## 1. INTRODUÇÃO

Os movimentos feministas lograram muitos êxitos e conquistas, contudo é possível perceber em alguns momentos a reprodução de uma lógica universalista ao se falar sobre o sujeito "mulher", o que acaba por contribuir para o apagamento de grupos diversos de mulheres. Feministas negras, lésbicas, do sul global, entre outras, interpelaram o projeto universalizante de mulher do feminismo.

O presente trabalho tem por objetivo levantar o que se produz de conhecimento acadêmico sobre a incidência do feminismo, discursos feministas e ações coletivas desta natureza entre jovens mulheres e adolescentes periféricas, estimulando questões para o debate. Tal inquietação surge nas autoras deste texto diante da percepção de poucos estudos que abordam essa questão, da relação pessoal das autoras com a temática e com o movimento

[91] Mestranda em Educação, Conhecimento e Inclusão Social pela Faculdade de Educação da UFMG. fernandamenezesavl@hotmail.com

[92] Mestre em Psicologia Social pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais. marcinhapsi@gmail.com

feminista. O método utilizado apoia-se numa abordagem qualitativa, que revisita e problematiza estudos já publicados.

## 2. FEMINISMO NO BRASIL E SUA INTERSEÇÃO COM AS JUVENTUDES

O feminismo no Brasil, tal como em outros países, foi marcado por três ondas, ou fases distintas, estas ondas no Brasil, entre outros fatos, estariam demarcadas pela reivindicação pelo sufrágio, passando pelas lutas no momento da ditadura militar e chegando ao que ela considera como "feminismos difusos" e as lutas pela valorização das pautas políticas dentro dos espaços formais (GARCIA, 2014). Entretanto há autoras que contestam essa denominação do feminismo enquanto fases ou "ondas". (GOMES e SORJ, 2014).

A autora Larissa Borges, destaca em seu trabalho a existência de diversas representações de feminismo, e descreve o termo "feminismoS", uma vez que para ela não é possível que a luta das mulheres se sustente apenas em uma vertente. A autora destaca que os diversos feminismos são "movimento de luta, campo político, filosófico, social, teórico-epistemológico em constante (des)construção e disputas e que constituem um projeto político e epistêmico de enfrentamento a dominação masculina." (BORGES, 2013, p. 51).Ressalta ainda que a maneira como se apresenta o feminismo praticado pelas mulheres é situada, o que diz respeito à posição geopolítica dessas mulheres, diferenciando o olhar e as perspectivas de mundo desses grupos de mulheres. Assim ela identifica-as como "[...] feministas africanas, feministas latinas, anglo-norte-americanas, francesas, inglesas, do sul global, do norte, da Índia, anglo-saxônicas, ocidentais, entre outras." (BORGES, 2013, p. 52).

Laura Martello (2015) busca em seu trabalho elucidar a participação das mulheres jovens e minorias no feminismo, afirmando ser esse um fenômeno recente que se desenvolve principalmente a partir dos anos 90. Para Zanetti (2017) o feminismo branco, de classe média e heterossexual começa a ser questionado por pressão de outros grupos de mulheres, desde o início da década de 1980, tendo consolidando-se em 1990, a partir da categorização de grupos como "feministas negras", "feministas lésbicas", "feministas proletárias".

Áurea Carolina (2009) traz concepções apontando para que no sentido da participação política juvenil que a chegada dos jovens nos espaços hegemonicamente adultos tende a desestabilizar os discursos, na medida em que suas pautas são colocadas e tendem a retomar suas realidades. Em relação à participação das mulheres jovens, a autora destaca que tendo em vista uma afirmação idenitária, essas jovens se colocam como um grupo que demanda políticas públicas

específicas, “que não são necessariamente coincidentes com aquelas levantadas pelos demais segmentos juvenis ou pelas mulheres em geral” (SILVA, 2009 p.52). Martello salienta que a consolidação da articulação de jovens feministas se deu no I Encontro Nacional de Jovens Feministas, em 2008, no Ceará, e que posteriormente aconteceram em 2009 o I Encontro Nacional de Negras Jovens Feministas e no ano de 2011 o I Seminário Jovens Feministas Presentes. A autora afirma que “essas atividades mostram que as jovens feministas estão atuantes politicamente, articulando-se e colocando cada vez sua voz e suas questões para o feminismo.”(MARTELLO, 2012, s.p)

## 3. E AS JOVENS E ADOLESCENTES DA PERIFERIA?

Antes de continuarmos a reflexão, interpretamos a importância de pensar: o que chamamos aqui de periferia? Como ela seria descrita? Quais são seus limites? A quem estamos chamando de jovens mulheres e adolescentes periféricas? Nos alinhamos ao raciocínio de Borges, (2013), onde a periferia é descrita como “um território político e dinâmico, que pode ter uma localização geográfica e/ou ser organizado em rede. [...] é um território construído, habitado por sujeitos não hegemônicos e não homogêneos.”(p. 57)**.**

Partindo do entendimento que ainda poucas pesquisas que se debrucem sobre a articulação e ação política de jovens mulheres feministas, este contexto se afunila ainda mais se considerarmos o foco específico em jovens mulheres e adolescentes da periferia. Alguns trabalhos tiveram como foco a ação em grupos culturais periféricos (WELLER, 2017), sobretudo relacionados ao movimento/cultura Hip Hop.

No que diz respeito às juventudes periféricas, e no presente caso, mulheres jovens e adolescentes, há ainda a necessidade de consideração das construções de participação que podem emergir nos territórios onde vivem. O engajamento via movimento Hip Hop por exemplo, é uma destas facetas, vividas por muitas jovens (DONATO, 2012; BORGES, 2013). Não obstante, devemos ter abertura para perceber outras formas organizativas por parte das jovens/adolescentes. Além disto, faz-se necessário ampliar a percepção para a emergência de outros “feminismos” por parte de nós, pesquisadoras e pesquisadores.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito mais do que a proposição de respostas, este texto buscou refletir sobre a necessidade da produção de conhecimento acadêmico a respeito da inserção do feminismo e

seus discursos entre as jovens e adolescentes de periferia. Outro ponto de conhecimento também pouco explorado, diz da necessidade de apreender se e como se projetam as ações coletivas de jovens feministas nestes territórios.

A percepção do entrecruzamento das categorias classe, gênero e raça, e os estudos a partir do entendimento da interseccionalidade, são primordiais na compreensão das estratégias de ação de jovens e adolescentes da periferia. Uma análise que não contemple estas dimensões corre o risco de desenvolver um retrato que não considere a complexidade das ações, relações, vivências e subjetividades destas jovens. Contribuir para a visibilidade destes grupos é colocar em prática uma proposta feminista interseccional. No presente caso, destacando as experiências e trajetórias de jovens mulheres e adolescentes que vivem em contextos não hegemônicos, como atrizes políticas envolvidas nos processos de emancipação no contexto patriarcal.

## 5. REFERÊNCIAS


BORGES, Larissa Amorim. **Nas periferias do gênero:** Uma mirada negra e feminista sobre a experiência de mulheres negras jovens participantes do Hip Hop e no Funk. Dissertação de mestrado, 177 folhas. Programa de Pós Graduação em Psicologia - Política e Identidade - Política, Participação Social e Processos de Identificação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

DONATO, Cássia Reis. **Hip Hop e feminismo negro nos processos de participação de jovens negras.** Dissertação (Mestrado em Psicologia Social), 231 folhas. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

GARCIA, Gabriela Silva. **Os feminismos no distrito federal:** conjunturas e desafios contemporâneos. Monografia, 2014, 77 folhas. Instituto de Ciência Política da Universidade Federal de Brasília

GOMES, Carla; SORJ, Bila. Corpo, geração e identidade: a Marcha das vadias no Brasil. **Sociedade e Estado**, Brasília , v. 29, n. 2, p. 433-447, ago. 2014 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922014000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14/09/2017. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922014000200007.

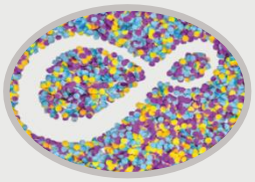
MARTELLO, Laura França. **Tensões e desafios na construção de espaços e encontros entre feministas jovens autonomistas no contexto brasileiro e latinoamericano (2011-2014)**. Dissertação de Mestrado, 206 folhas. Programa de Pós-Graduação em Ciência Política. Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

SILVA, Áurea Carolina de Freitas. Mulheres jovens e o problema da inclusão: novidades no II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. In: PAPA, Fernanda de Carvalho e SOUSA,

Raquel. (Org.) **Jovens Feministas Presentes**. São Paulo: Ação Educativa: Fundação Friedrich Ebert; Brasília: UNIFEM, 2009.

WELLER, Wivian. A presença feminina nas (sub) culturas juvenis: a arte de se tornar visível. **Estudos Feministas**, Florianópolis , v. 13, n. 1, p. 107-126, Apr. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2005000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11/09/2017.

ZANETTI, Júlia Paiva. Jovens feministas: um estudo sobre a participação juvenil no feminismo do Rio de Janeiro. In: Fazendo Gênero 9, , Florianópolis. **Diásporas, diversidades, deslocamentos.** Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. p. 1-14. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278283795_ARQUIVO_FazendoGenero2010.pdf. Acesso em: 14/09/2017



GRUPO DE TRABALHO 05

# EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DAS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS – PNE'S.

# AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Tatiane Cimara dos Santos Medeiros[93]

Este trabalho é parte de uma pesquisa em andamento e tem como objetivo analisar os resultados das políticas de Educação Inclusiva para os estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE), em termos de acesso na profissional técnica de nível médio (EPTNM) a partir dos dados do Censo da Educação Básica.

Tal pesquisa ocorre devido à necessidade de analisar outros aspectos em que a Educação Inclusiva esta articulada, entre elas, a EPTNM. Esta possibilidade de estudo existe, em virtude das atuais demandas dessa área de conhecimento, decorrente da concretização da perspectiva inclusiva e das transformações ocorridas na sociedade ligadas, principalmente, ao processo de globalização e ao avanço do neoliberalismo.

Para tanto, no âmbito da metodologia, o presente trabalho realizou uma análise quantitativa dos dados do Censo, no período de 2013 a 2017, segundo categoria administrativa e forma de EPTNM[94] oferecida.

No que ser refere ao referencial teórico, vale ressaltar que as políticas de inclusão adotadas pelo Brasil a partir da década de 1990 devem ser entendidas no contexto mais amplo de transformações da sociedade capitalista. Essas transformações estão ligadas, principalmente, ao processo de globalização e ao avanço do neoliberalismo (OLIVEIRA, 2010). Instauraram-se nas políticas de governo ideias chaves tais como privatização e fragmentação das políticas estatais (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1135).

[93]Pedagoga. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana (PPGE) na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE-UEMG). E-mail: tcimara32@gmail.com
Orientador (a): Dra: Daniela Oliveira Ramos dos Passos. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE-UEMG). É integrante dos Núcleos de Estudos e Pesquisas em Educação, Sociologia e Filosofia (NEPESF), em História da Educação (NEPHE). E-mail: ddanipassos@gmail.com

[94] A Educação Profissional Técnica de Nível Médio incluem matrículas nas formas: Ensino Médio Integrado, Concomitante e Subsequente.

A análise do neoliberalismo tem implicações importantes para a compreendermos as políticas de inclusão na educação. O conceito de inclusão está ligado às políticas neoliberais e que, nos padrões atuais de desenvolvimento, as formas de "inclusão vêm se manifestando cada vez mais degradadas" (PEIXOTO, 2010, p. 251).

Com relação às políticas de inclusão na EPTNM, foco deste trabalho, os reflexos desta "inclusão precária" são percebidos nas políticas que privilegiam a formação aligeirada com foco no mercado de trabalho, realizada por meio de políticas públicas em parceria com o setor privado (AFONSO; GONZALEZ 2016).

Segundo Afonso e Gonzalez (2016), A EPTNM foi influenciada por diferentes concepções de formação. Por um lado, existem aqueles que defendem uma formação tecnicista. Por outro lado, existem aqueles que almejam uma educação voltada para formação humana. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) defendem que o ensino médio integrado se constitui essa última possibilidade.

A profissionalização destinada às pessoas com NEE configurou-se historicamente em espaços separados, sem conexão com realidade do mundo do trabalho (MAZZOTTA, 2005).

No que diz respeito à legislação educacional, a LDB afirma, no artigo 59, inciso IV, que os sistemas de ensino assegurarão "[...] educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade" (BRASIL, 1996).

Quanto aos resultados da pesquisa, a priori, apresenta os seguintes dados:

Tabela 1- Distribuição das matrículas da Educação Especial na Educação Profissional[95] Total e por forma de EPTNM no Brasil, no período 2013-2017.

| ANO | Matrícula Total | Ensino médio integrado | Concomitante | Subsequente |
|---|---|---|---|---|
| **2013** | 6003 | 2036 | 2586 | 1381 |
| **2014** | 6769 | 2363 | 2367 | 2039 |
| **2015** | 7252 | 2799 | 2260 | 2193 |
| **2016** | 7340 | 3288 | 2172 | 1880 |

[95]Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, a Educação Especial é uma modalidade da educação brasileira, transversal a todos os níveis, etapas e outras modalidades da educação nacional. As Matrículas da Educação Especial incluem alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação nos cursos de educação profissional: Ensino Médio Integrado, Ensino Médio Normal/Magistério, Curso Técnico Concomitante e Subsequente, Curso FIC Concomitante, Cursos FIC Integrado à EJA de níveis Fundamental e Médio, EJA Ensino Fundamental Projovem Urbano e Curso Técnico Integrado à EJA (EJA Integrada à Educação Profissional de Nível Médio).

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **2017** | 8275 | 4320 | 1545 | 2410 |

Fonte: Elaboração própria a partir das sinopses estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica (2013, 2014, 2015, 2016, 2017).

Ao analisar os dados da Tabela 1 verificamos que no período de 2013 a 2017

- Houve um aumento de 2.225 (37%) de matrículas de estudantes com NEE na Educação Profissional.
- O Ensino Médio Integrado teve um incremento de 2.284 matrículas, (112%).
- Houve uma redução de 1.041 (40%) matrículas de estudantes com NEE nos cursos concomitantes.
- Comparando o período de 2013 e 2017 houve um aumento de 1.029 matrículas (42,69%) nos cursos subsequentes.

Tabela 2- Distribuição das Matrículas Totais e da Educação Especial (EE) na EPTNM por Dependência administrativa no ano de 2017.

| **Dependência administrativa** | **TOTAL** | **EE** | **%** |
|---|---|---|---|
| **Federal** | 337263 | 2270 | 0,67 |
| **Estadual** | 562397 | 3055 | 0,54 |
| **Municipal** | 25755 | 134 | 0,52 |
| **Privada** | 725980 | 1255 | 0,17 |
| **Total** | 1651395 | 6714 | 0,41 |

Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica (2017)

Ao analisar os dados da Tabela 2 verificamos que no ano de 2017

- Houve um relevante número de Matrículas Totais na rede privada, perfazendo 725.980 matrículas. A rede pública, por sua vez, tinha 925.415 matrículas.
- A rede pública possui o maior número de estudantes com NEE na EPTNM, com 5459 matrículas. A rede privada, por sua vez, conta com 1255 matrículas.

Os resultados da Tabela 3 indicam a participação de cada uma das esferas de ensino nas matrículas de alunos com NEE nos cursos técnicos integrados, concomitantes, subsequentes.

Tabela 3 - Distribuição das matrículas de alunos com NEE, por dependência administrativa e

forma da EPTNM, no Brasil em 2017.

| Etapas de EPTNM | Federal | Estadual | Municipal | Privada |
|---|---|---|---|---|
| **Ensino Médio Integrado** | 1505 | 1777 | 61 | 76 |
| **Concomitante** | 190 | 294 | 15 | 386 |
| **Subsequente** | 575 | 984 | 58 | 793 |

Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL/MEC/INEP 2017).

Ao analisar os dados da Tabela 3 verificamos que no ano de 2017

- A rede estadual possuía o maior número de matrículas no ensino médio integrado (1.777). As matrículas nos cursos concomitantes e subsequentes, nessa rede, somavam 1278 matrículas.
- Na rede federal predominava as matrículas no ensino médio integrado com 1505 matrículas. Já as matrículas nos cursos concomitantes e subsequentes somavam 765 matrículas.
- Na rede privada há a prevalência de matrícula nos cursos subsequentes e concomitantes com 1179 matrículas.

Com relação às considerações finais, os dados apresentados demonstraram um aumento nas matrículas de estudantes com NEE na Educação Profissional na ordem de 37%. Merece destaque a ampliação das matrículas de estudantes com NEE no ensino médio integrado (112%) no período de 2013 a 2017. Neste momento, é oportuno retomar que, de acordo com Frigotto, Ciavata e Ramos (2005) a formação politécnica constitui-se como possibilidade de uma formação integral.

Ao analisarmos a distribuição das Matrículas Totais na EPTNM por dependência administrativa, identificamos um expressivo número na rede privada. O mesmo não acontece em relação às matrículas de estudantes com deficiência na EPTNM, com 81,3% das matrículas na rede pública.

A hipótese é que as políticas de inclusão na EPTNM geraram um impacto positivo ao ampliar o número de matrículas da EPTNM pública e, principalmente, no ensino médio integrado aos estudantes com NEE. Estudos posteriores poderão analisar as características dos cursos

oferecidos em cada uma das dependências administrativas como também a qualidade da educação ofertada nesses cursos.

## REFERÊNCIAS


**.**AFONSO, A.M.M. GONZALEZ. W.R.C. Educação Profissional e Tecnológica: análise e perspectivas da LDB/1996 À CONAE 2014.2016. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.** vol.24, n.92, 2016. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n92/1809-4465-ensaio-24-92-0719.pdf > Acesso em: 25 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23, dez. 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 25 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo da Educação Básica**. Brasília: 2017. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica> Acesso em: 25 jun. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS Marise (orgs). **Ensino Médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. Cap.1 p. 21-56.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas. SP: Autores Associados. 2017.

OLIVEIRA, A. F. de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: **Fronteiras da Educação**: desigualdades, tecnologias e políticas. OLIVEIRA, A. F. de, PIZZIO, A., FRANÇA, G. (Orgs.). Editora da PUC Goiás, 2010, páginas 93-99.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda – Inclusão Social na Educação Superior. Série Estudos, – **Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, Nº 30, 2011. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/157 >. Acesso em: 25 jun. 2018.

ROBERTISON, Susan. VERGER, Antoni. **A origem das parcerias público-privada na governança global da educação**. 2012. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000400012>. Acesso em: 25 jun. 2018

**MÃOS REBELDES**

**REBEL HANDS**

Edneia Rodrigues Ribeiro[96]

*"Um homem que trabalha com as mãos é um operário; um homem que trabalha com as mãos e o cérebro é um artesão; mas um homem que trabalha com as mãos e o cérebro e o coração é um artista."* (Louis Nizer)

Com cerca de 20 acepções no Dicionário Houaiss (2009), a palavra mão pode ser entendida desde "extremidade do membro superior, articulada com o antebraço pelo punho e terminada pelos dedos" à maneira pessoal de agir ou executar alguma tarefa. Associações dessa parte do corpo à ação e ao estilo ajudam a compreender o porquê de, valendo-se de um processo metonímico, ter se convertido em símbolo de atividade produtiva. O consenso que circunda o par trabalho/mãos mereceu a atenção de muitos. Na Bíblia Sagrada, por exemplo, o salmista recita que "poderás viver, então, do trabalho de tuas mãos, serás feliz e terás bem-estar." (BÍBLIA, 2013, p. 763), vinculando o labor a esse membro.

Sem cair nos reducionismos que a lógica da manufatura implica, torna-se necessário refletir sobre as condições de trabalho daqueles cujas mãos são inaptas para diversas atribuições. Desse modo, este texto pretende suscitar questionamentos acerca dos desafios encontrados por portadores de distonia focal da escrita que atuam como professores. Com base em relato de vivências, em bibliografias que discorrem sobre essa patologia e em leis que tratam dos direitos de pessoas com necessidades especiais (PNE's), buscar-se-á refletir sobre os desafios que perpassam a atuação profissional de quem precisa escrever, mas se encontra fisicamente incapacitado.

De acordo com Joaquin Faria, "*la distonía se define como un trastorno del movimiento que causa contracciones musculares y espasmos involuntarios*". (FARIA, 2012, p. 69). Há

[96] Doutoranda em Letras – Estudos Literários (UFMG), professora de Língua Portuguesa e suas Literaturas (IFNMG), edneia.ribeiro@ifnmg.edu.br

vários tipos de distonia focal – do músico, do pintor, do escritor, entre outros – afetando sempre o movimento necessário para exercer determinada atividade profissional. Como sofrem de algo que não é aparente aos outros, muitos pacientes sentem-se incompreendidos e desamparados socialmente. Não recebem o apoio adequado, sendo pressionados a agir normalmente quando isso não é possível, porque não controlam seus próprios movimentos. Em relação à "câimbra do escrivão/ escrevente", para Faria, "*los pacientes afectados por calambre del escribiente aunque se inicie adecuadamente el movimiento un proceso distorsionado al nivel del cerebelo podría dar el movimiento por erróneo generando una orden de ajuste"*. (FARIA, 2012, p. 801 e 802).

No Brasil, estima-se 65 mil casos de distonia, envolvendo as formas secundárias, decorrentes de outras doenças neurológicas, e as primárias, consideradas idiopáticas, como a "câimbra do escrivão", por exemplo. Por se tratar de uma condição neurológica rara, o desconhecimento, até mesmo entre profissionais de saúde, torna as coisas mais árduas. Em *Câimbra do escrivão:* uma deficiência incomum (2018), Maristela Zamoner e Divanicio Pessoa, ambos portadores de distonia, relatam as dificuldades de quem lida com esse distúrbio neurológico do movimento. Composto por artigos a partir da perspectiva de pacientes, esse livro aponta meios de se conviver melhor com essa doença. Além de questões relacionadas aos cuidados com a saúde, destacam-se outras de âmbito jurídico, ilustradas pelo pioneirismo da Maristela que, ao se aceitar e exigir ser tratada como PNE's, recebeu amparo para realizar provas de mestrado e de concurso público, entre outras conquistas reservadas a essa modalidade.

Entre as poucas referências à readaptação de servidor público destaca-se o artigo 24, da seção VII, da Lei nº 8.112, de 11-12-1990, definindo-a como "a investidura do servidor em cargo de atribuições e responsabilidades compatíveis com a limitação que tenha sofrido em sua capacidade física ou mental verificada em inspeção médica". A complementação dada pela Lei nº 9.527, de 10-12-97, garante, quando efetivada, o respeito a: nível de escolaridade, atribuições afins ao cargo, habilitação exigida e equivalência de vencimentos. Omissões e lacunas decorrentes de normatização restrita a esse respeito geram incertezas naqueles que adquiriram deficiências físicas no exercício da profissão, principalmente devido a doenças do trabalho, tornando a sua situação mais delicada do que a daqueles que ingressaram como PNE's.

Se tal legislação não assegura claramente esses servidores, como cidadãos brasileiros estão amparados por leis voltadas à proteção de PNE's. O Decreto Legislativo nº 186, de 09-

07-2008, por exemplo, considera pessoas com deficiências “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”. (BRASIL, 2008, Art. 1). Como a distonia nos membros superiores leva a um quadro de monoplegia, seus portadores também são considerados PNE’s.

É comum associar meios de acessibilidade e inclusão apenas a aspectos urbanísticos e arquitetônicos, no entanto, o capítulo IX, desse decreto, trata de diversas barreiras. Ao mencionar aquelas vinculadas à comunicação, a letra E, do segmento 1, discorre sobre a oferta de serviços de mediadores, de assistência humana ou de animais, visando amenizar certos obstáculos. Nesse caso, assim como é possível aos portadores de deficiência auditiva contar com intérprete de libras, o auxílio de um profissional para digitar e tomar notas atenuaria problemas de comunicação de quem não pode escrever, situação que afeta pessoas com distonia focal da escrita.

Quanto ao acesso à comunicação, nesse decreto e em outros documentos, como por exemplo, a Lei nº 10.098, de 19-12-2000, e o Decreto nº 7.611, de 17-11-2011, observa-se a ênfase à recepção da mensagem. Isso ajuda a compreender, em partes, o porquê de não haver, explicitamente, medidas que assegurem a PNE’s a inclusão também como produtor de conteúdo. Tais lacunas acirram a paradoxal situação de quem não escreve, mas exerce atividades profissionais com alto grau de exigência para a escrita.

Embora os portadores de distonia focal da escrita possam ser contemplados no Artigo 21, da Lei nº 10.098, de 19-12-2000, que trata das barreiras relacionadas à “Liberdade de expressão e de opinião e acesso à informação”, não são apontadas medidas consistentes que atenuem a inacessibilidade decorrente de limitações nos membros superiores. Regulamenta-se a obrigatoriedade de aparelhos eletrônicos disponibilizarem recursos, como áudios e letreiros, que atendam aos deficientes visuais e auditivos, por exemplo. No entanto, em relação às barreiras comunicativas ligadas às mãos, não se cogitou a adaptação de computadores ou de outros equipamentos, cujos programas e sistemas operacionais possam ser acessados de modo inclusivo.

Se o sujeito poético de Drummond tem “apenas duas mãos e o sentimento do mundo”, ao professor, que vive com o paradoxo de não poder mais escrever, não lhe resta destreza nas mãos, mas possui o sentimento do mundo, o coração e o intelecto. Pode contar, portanto, com dois elementos que o situaria como artista, seguindo a epígrafe deste trabalho. Escrever não se reduz a um ato mecânico, representa, porém, um meio de expressar suas ideias, de se conectar

e de repassar conhecimentos, seguindo o propósito para o qual se sente vocacionado. Diante disso, cabe refletir como a instituição de ensino a que está vinculado pode auxiliá-lo, buscando impedir que o fato de ter mãos inaptas anule a sua vocação profissional em um possível processo de readaptação. Associando tal contexto às personagens de *O Mágico de Oz*, de L. Frank Baun, esse professor não é nenhum homem de lata ou espantalho, pois tem um cérebro e um coração. Falta lhe recursos, advindos das tecnologias assistivas e de assistência humana, assegurados pelas leis de inclusão e acessibilidade, a fim de auxiliá-lo na prática do trabalho manual, garantindo, assim, um processo de readaptação adequado.

PALAVRAS-CHAVE: Readaptação de professor. PNE's. Distonia focal da escrita.

ÁREA DE CONHECIMENTO: Educação – Educação especial

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANDRADE, Carlos Drummond de. "Sentimento do mundo". In: *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

BRASIL. Lei nº 8.112 - 11 dez. 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8112cons.htm acessado em 19/06/2018.

BRASIL. Lei nº 10.098 - 19 dez. 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e de outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm acessado em 19/06/2018.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186 - 09 jul. 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/decreto186.pdf acessado em 20/06/2018.

BRASIL. Decreto nº 7.611 - 17 nov. 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm acessado em 19/06/2018.

BÍBLIA. Salmo 127 (128). In: *Bíblia Sagrada*. Tradução dos originais grego, hebraico e aramaico, mediante a versão dos monges Beneditinos de Maredsous (Bélgica). 91ª Edição. São Paulo, Editora Ave-Maria, 2013. p. 763.

FARIAS, Joaquin. *Entrenamiento y neuroplasticidad*. Rehabilitación de distonias, un nuevo enfoque (Spanish Edition). Galene Editions, 2012. Edição do Kindle.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa - eletrônico.* Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

PESSOA, Divanicio; ZAMONER, Maristela. *Câimbra do escrivão*: uma deficiência incomum. Curitiba: Confauna, 2018.

# QUEBRANDO IDEOLOGIAS SEGREGACIONISTAS: A INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NAS EMPRESAS

Iury Fagundes da Silva [97]

Julio Cezar Pereira Araújo [98]

**Palavras-chave:** Necessidades especiais; Organizações; Empresas; Inclusão.

## 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca contribuir para uma reflexão e melhor entendimento sobre a forma de inclusão das pessoas com necessidades especiais e que são atuantes nas empresas[99]. Partindo da Legislação Brasileira, em especial a Lei N° 8213 de Julho de 1991, vista como o começo deste processo inclusivo, na qual determina que as organizações preencham a cota estabelecida de pessoas com necessidades especiais prevista no artigo 93 da referida lei.

Sabemos que as empresas são ambientes diversificados, onde interagem diretamente com o meio social tornando-as organismos vivos e presentes, assim, estando conectadas à sociedade. Diante do mundo globalizado que se encontra atualmente, a concorrência acaba sendo o ponto crucial, pois necessita-se atingir metas, procuram-se ser diferenciadas no mercado de trabalho, entre outros aspectos que acabam deixando à mercê a relação das pessoas com necessidades especiais diante a suas ações nas empresas.

Tal estudo é apenas o início das diversas investigações e pesquisas sistemáticas que se busca realizar sobre a inclusão das pessoas com necessidades especiais nas organizações e todo o processo que permeia este movimento. Essas reflexões teóricas discutidas a seguir trazem consigo uma nova maneira de compreender e se relacionar com este tema que é de suma importância.

[97] Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense, no Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (UFF/INFES). Pós-graduando em Educação Inclusiva em Contexto Escolar pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: iuryfagunde5@hotmail.com

[98] Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense, no Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (UFF/INFES). Mestrando em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: juliocezar.p.araujo@gmail.com

[99] Cabe ressaltar que quando fala-se em empresas e organizações no texto, ambas possuem o mesmo significado para facilitar a compreensão da temática abordada.

## 2. METODOLOGIA

Este trabalho é fomentado por meio de pesquisa bibliográfica, na qual diversos autores contribuíram para o desenvolvimento do mesmo, como: Chiavenato (2009), Ignarra, (2009), Rebelo (2008), entre outros que foram importantes na composição dessa pesquisa. Além da análise da Lei de Cotas (1991).

Esta metodologia foi pensada e realizada com o objetivo de abordar a importância de incluir as pessoas com necessidades especiais nas empresas e consequentemente no mercado de trabalho, assim, buscando romper paradigmas e ideologias segregadas que foram criadas acerca desta temática.

## 3. DISCUSSÕES

Atualmente, as pessoas e as empresas estão sempre em constante progresso e esta transformação no mercado de trabalho gira em torno da inclusão de modo efetivo. Abordando essa questão, implica-se na capacidade de interação e adaptação do indivíduo ao grupo no qual está sendo inserido. Conforme Chiavenato (2009) salienta:

> A vida das pessoas constitui uma afinidade de interações com outras pessoas e com organizações. O ser humano é eminentemente social e iterativo. Não vive isoladamente, mas em constante convívio e relacionamento com seus semelhantes. Devido a suas limitações individuais, os seres humanos são obrigados a cooperarem uns com os outros, formando organizações para alcançar certos objetivos que a ação individual isolada não conseguiria alcançar (CHIAVENATO, 2009, p.8).

Antes mesmo de pensar na inclusão das pessoas com necessidades especiais no âmbito organizacional, existiram diversas dificuldades presentes ao longo do tempo. Ignarra (2009) explicita que essas dificuldades vem de um processo histórico, na Antiguidade (3.500 a.C. a 476 d.C.) em um primeiro momento. As pessoas que nasciam com algum tipo de deficiência/necessidade especial ou a adquiriam no decorrer da vida eram mortas, pois se alegavam que o homem precisava exercer funções como a caça e pessoas que possuíam limitações não poderiam fugir de seus predadores.

Aos poucos a sociedade foi buscando formas de entender e compreender essas questões relacionadas às necessidades especiais, ainda com receio. Com o avanço da tecnologia a inclusão cresceu de forma considerável, ascendendo o debate acerca do assunto e criando métodos que pudessem tornar esses indivíduos inclusos.

No limiar do XXI, no Brasil, a inclusão se faz presente em debates, estudos, eventos, entre outros ambientes. Em relação ao mercado de trabalho, mesmo com a Lei de Cotas presente, notam-se resquícios de uma exclusão vinda do passado, na qual os membros das organizações possuem receio em trabalhar com um funcionário portador de necessidades especiais, alegando que o mesmo pode atrapalhar a produtividade ou o andamento das tarefas.

Ignarra (2009) discorre sobre o contexto lembrando que o contrário da palavra eficiência é ineficiência e não deficiência. Assim, para que a inclusão aconteça de fato, a sociedade deve enxergar essa questão e ser responsável. Romper barreiras não é uma tarefa fácil, mas não é impossível. Para que isso ocorra a pessoa com necessidades especiais deve fazer parte deste processo de inclusão.

Buscando compreender tal processo, nota-se que não é fácil incluir estas no ambiente organizacional. As empresas devem trabalhar a aprendizagem de todos os funcionários diante a este novo contexto, atuando diretamente com as pessoas que serão incluídas. Esse aprendizado deve ir além do saber, entrelaçando com o convívio e compreensão da diferença do outro.

Atualmente, as empresas precisam atingir a meta estabelecida pela lei N° 8213 de Julho de 1991 (Lei de Cotas), especificadamente no artigo 93, mas muitas vezes não é cumprida devido à falta de mão-de-obra qualificada e a escassez de projetos relacionados à mesma. A política Nacional para integração de pessoas com necessidades especiais no mercado de trabalho, presentes no âmbito organizacional e na sociedade em geral é embasada pelo Decreto n° 3.298/99 do Poder Executivo Federal, o qual no artigo 1° compreende o conjunto de orientações normativas que delineia assegurar o pleno exercício dos direitos tanto individuais quanto sociais das pessoas que possuem necessidades especiais.

A Lei n°. 8.213/91, regulamentada pelo Decreto n°. 3.298/99, é de suma importância para elencar a inclusão dentro das empresas de pessoas com necessidades especiais. Esta prevê a contratação desses indivíduos e explicita sobre demais mecanismos de apoio especiais a cada tipo de necessidade presente. Em seu artigo 93, estabelece cotas para as empresas que possuem cem ou mais funcionários a preencherem de dois a cinco por cento (2% a 5%) de seus cargos com pessoas que possuem necessidades especiais.

Rebelo (2008) explicita que a empresa que não atingir o percentual que é exigido por lei, deve preencher de acordo com a presença de novas vagas. Recomenda-se também que as empresas de grande porte, que possuem filiais, possam atender às políticas de cotas em todos os ambientes organizacionais. Sobre a Lei de Cotas, Rebelo enfatiza:

> [...] se a empresa está obrigada ao sistema de cotas, não pode mais sair dele. A eventual mudança de sua atividade principal pode resultar na necessidade de quadro de pessoal com qualificação diferente da anterior. Em relação ao empregado com deficiência, a empresa é obrigada, por lei, a fazer nova admissão, mesmo que não exista a vaga na nova empresa (REBELO, 2008, p.54).

Assim, pode-se compreender que não falta amparo legal para as pessoas com necessidades especiais, e sim estímulos, incentivos e outras formas de inserir as mesmas no contexto de trabalho. Poucas são as instituições que procuram de forma concreta viabilizar a formação, qualificação, reabilitação e a inclusão dessas pessoas, deixando-as a mercê de um mercado de trabalho segregado e cheio de ideologias preconceituosas.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diversas mudanças que o mundo tem passado produziram transformações na prática de socialização e do trabalho. As empresas estão atualmente inseridas em uma época na qual a educação e o conhecimento são importantes fontes para se tornarem excelentes no que fazem.

A cada dia o espaço de trabalho sofre mudanças, e determinadas adaptações são necessárias para que as organizações não parem no tempo em relação ao que realizam. E uma dessas mudanças é a inserção das pessoas com necessidades especais no âmbito empresarial.

Os gestores e colaboradores devem ter um olhar diferenciado sobre a inclusão e entender o quão importante é incluir essas pessoas em suas empresas, praticando uma cultura de igualdade, quebrando ideologias segregadas e enraizadas ao preconceito.

Uma empresa que trabalha a inclusão diariamente é aquela que acredita na diversidade humana que está presente, compreende e contempla as diferenças de cada indivíduo, se adequa a essas pessoas no ambiente de trabalho e busca sempre desenvolver essa inclusão com todos os funcionários.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Decreto n. 3.298, de 20 de dez. de 1999. *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*. Brasília, DF, dez 1999.

_____. Lei n. 8.213, de 24 de jul. de 1991. *Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências.* Brasília, DF, jul 1991.

CHIAVENATO, Idalberto. *Recursos Humanos: O capital humano das organizações*. 9ª edição, Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

IGNARRA, Carolina; CONTRI, Tabata; BATHE, Raphael. *Inclusão: Conceito, histórias e talentos das pessoas com deficiência.* Rio de Janeiro: Qualitymark, 2009.

REBELO, Paulo. *A pessoa com deficiência e o trabalho*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2008

GRUPO DE TRABALHO 06

# VIOLÊNCIA OBSTÉTRICA –A DOR QUE CALA.

# EDUCAÇÃO PERINATAL – O DIÁLOGO ENTRE A SOCIOLOGIA E A SAÚDE

# PERINATAL EDUCATION - THE DIALOGUE BETWEEN SOCIOLOGY AND HEALTH

Letícia Bezerra de Lima[100]

O presente trabalho tem como principal objetivo apresentar a experiência docente com a educação perinatal no 4° ano do curso de Alimentos e Química em uma escola de ensino técnico profissionalizante no interior do Estado do Rio de Janeiro. Considerando que este conteúdo não está presente no currículo escolar, é a primeira vez que se discute nas aulas de Sociologia esta temática com jovens e percebemos alguns impactos positivos na visão de mundo dos mesmos em relação ao cenário obstétrico no Brasil. Esta ideia vem ao encontro com a experiência formativa da docente, que recentemente realizou o curso de doula e educadora perinatal, e despertou o interesse em trazer um novo assunto. Partimos do contexto em que refletir sobre a questão do parto é muito amplo e repleto de contradições – quase inexistente no espaço escolar. Em geral, se discute as questões atreladas à maternidade/paternidade na escola quando temos casos de gravidez na adolescência e seus desdobramentos como estudantes que passam por dificuldades em permanecer na escola por múltiplas razões ou ainda, campanhas de uso de preservativos, de forma rasa a abordar a sexualidade nesta faixa etária. Partindo da ideia de que é fundamental para a toda a sociedade refletir sobre o cenário obstétrico no Brasil[101], nossas aulas foram organizadas de modo que os estudantes também pudessem compreender a história de suas vidas e de seus nascimentos – este foi o ponto de partida – retomando "a imaginação sociológica" de W. Mills (1969) quando pensamos que é impossível compreender a nossa história e trajetória pessoal sem considerar o contexto histórico em que estamos inseridos. Foram mobilizados alguns recursos didáticos como: (1) a exibição do filme O Renascimento do Parto I, de Eduardo Chauvet (2013); (2) leitura do Sumário Executivo da pesquisa Nascer no Brasil – Inquérito Nacional sobre Parto e Nascimento/Fiocruz (2014); (3)

[100] Professora de Sociologia no CEFET-RJ/campus Valença. Mestra em Educação pela UFRJ. Doula e Educadora Perinatal pelo Coletivo Gesta. Email: letblima@gmail.com

[101] Quando falamos do cenário obstétrico queremos dizer de modo amplo sobre as questões que envolvem desde a concepção, gestação, parto e pós-parto.

leitura das Diretrizes Nacionais de Assistência ao Parto Normal (2017); (4) pesquisa livre sobre os tipos de parto no Brasil, onde os alunos mobilizaram a discussão sobre violência obstétrica, parto humanizado, parto domiciliar, parto normal no SUS. Como forma de avaliação os estudantes elaboraram uma campanha em que expusessem dados sobre a temática do parto no Brasil, com produção de cartazes (vide foto abaixo) e folhetos; pesquisaram relatos de partos de suas avós, momento muito sensível e enriquecedor quando pudemos perceber trajetórias semelhantes quando se fez presente a ação de parteiras nos partos dessas avós na região de Valença – RJ, especialmente àquelas que tinham como origem a zona rural. Além da atuação de parteiras ou de partos normais em hospitais, se mostraram alarmante as situações de violência obstétrica na qual essas avós passaram: "O parto em si, que segundo a entrevistada, não pode ser chamado de normal, veio acompanhado de abusos. O parto teria sido feito por 'enfermeiras' sem graduação que realizaram processos não indicados atualmente. Noemia teria sofrido uma episiotomia em cruz e subiram em seu corpo para o bebê a sair mais rapidamente. Também foi dito que uma das maiores emoções da vida da entrevistada foi 'ter aquela benção nos braços". Os estudantes demonstraram o domínio de alguns conceitos básicos e de procedimentos proibidos segundo as Diretrizes do Parto Normal (2017), quando chamam de "abuso" os procedimentos de episiotomia[102] e a manobra de Kristeller[103] – sem expressar exatamente esse nome, mas utilizaram a expressão "subir em cima do corpo". Nos relatos é comum justificarem os partos cesarianos por conta da idade, por ser o último filho, por ser mais "seguro": "Após dez anos, veio a 3ª gravidez, a qual ela relata não ter sido planejada devido o tempo e o não uso de métodos contraceptivos. Como já tinha 42 anos, o médico aconselhou que o parto fosse cirúrgico. Dona Rafaela aceitou e disse que não faria outro




[102] No documento já citado anteriormente Diretrizes Nacionais de Assistência ao Parto Normal (2017), no item 141, está expresso: "não realizar episiotomia de rotina durante o parto vaginal espontâneo".
[103] Ainda nas Diretrizes, no item 118, "a manobra de Kristeller não deve ser realizada no segundo período do trabalho de parto".

parto normal". Em relação à atuação das parteiras temos um relato que demonstra outra visão sobre os cuidados no pós-parto: "Durante o tempo que morava na zona rural, todos os seus partos foram normais e em casa, realizados por uma parteira, que era sua sogra. A mesma ia para a sua casa 15 dias antes e após o parto auxiliava-a durante mais um mês". A presença da parteira um pouco antes e no pós-parto, revela uma expressão do cuidado muito singular e que sabemos que em outros modelos de parto e até mesmo em outra ideia de tempo e sociedade, é inviável. Consideramos que diante da primeira experiência com o tema em sala e um amplo campo a pesquisar, tivemos muito sucesso na conclusão do nosso bimestre. Os estudantes participaram de modo muito ativo nas discussões, conseguiram desnaturalizar e estranhar algo que lhe pareciam tão familiares, se apropriaram de conceitos próprios do campo da saúde e da obstetrícia e dialogaram com aquelas que para muitos são os pilares de suas famílias, as avós. Certamente há muitas lacunas neste processo de ensino e aprendizagem e este trabalho é só o primeiro momento de muitos outros que estamos dispostas a realizar em ambiente escolar – em forma de ensino, pesquisa e extensão. A escola é e pode ser um espaço de amplo debate para tantos temas ao mesmo tempo em que em nossa área de domínio - que é o campo sociológico - permite que circulemos e dialoguemos mais com as questões que envolvem a saúde, a juventude e a mulher no cenário obstétrico.

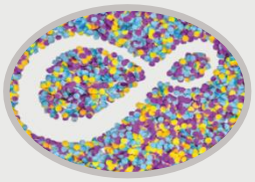
## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


BRASIL, Ministério da Saúde. **Diretrizes Nacionais de Assistência ao Parto Normal**. Distrito Federal: Brasília, 2017.

BRASIL, Ministério da Saúde e FIOCRUZ. **Nascer no Brasil – Inquérito nacional sobre parto e nascimento**. Brasília e Rio de Janeiro: ENSP, 2014.

MILLS, C. Whright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

O Renascimento do Parto. Direção: Eduardo Chauvet. 2013. 1h31minutos.



GRUPO DE TRABALHO 07

# GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NAS ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS E ESTADUAIS: PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

# I SEMANA "A REVOLUÇÃO DO GÊNERO" E PROJETO "LUGAR DE MULHER É ONDE ELA QUISER": ATOS POLÍTICO-EDUCACIONAIS DE RESISTÊNCIA

Alessandra Mara Vieira[104]

Laís Maria de Oliveira[105]

É sabido que qualquer debate sobre políticas de promoção da igualdade e democratização da sociedade passa pelas questões de gênero. Governos vêm paulatinamente reconhecendo a necessidade e a urgência de dar voz às novas formas de manifestação da sexualidade e um claro exemplo é a criação recente do Museu da Diversidade Sexual, de responsabilidade do Governo de São Paulo, que objetiva estabelecer diálogos com os visitantes acerca das principais questões relacionadas à diversidade sexual, como por exemplo: cidadania, direitos humanos, preconceito, discriminação, orientação sexual, identidade e expressão de gênero. Segundo a escritora e ativista nigeriana Chimamanda Adichie,

> A questão de gênero é importante em qualquer canto do mundo. É importante que comecemos a planejar e sonhar um mundo diferente. Um mundo mais justo. Um mundo de homens mais felizes e mulheres mais felizes, mais autênticos consigo mesmos. E é assim que devemos começar: precisamos criar nossas filhas de uma maneira diferente. Também precisamos criar nossos filhos de uma maneira diferente. (ADICHIE: 2015, pág. 28).

Neste sentido, a I semana "A Revolução do Gênero" e o projeto de extensão "Lugar de Mulher é onde ela Quiser", atos políticos que ocorrem no IFMG Bambuí, seguem uma tendência contemporânea de se discutir a temática em instituições de ensino médio e superior, conforme comprovam os diversos eventos que têm acontecido pelo País, como a II Semana da Diversidade 2017 – IFMG Ipatinga; o I Seminário Gênero, Políticas Públicas e Violência contra a Mulher – PUC Rio; o XII CONAGES Colóquio Nacional Representações de Gênero e de Sexualidades – Universidade Estadual de Campina Grande – PB); Seminário Internacional de Educação e Sexualidade – Universidade Federal do Espírito Santo; Igualdade de Gênero na UFSM – Universidade Federal de Santa Maria-RS; o III Seminário de Gênero e Sexualidade: religiões, mídias e corporalidades e o I Congresso Nacional de Gênero e Sexualidade de Mato Grosso do Sul – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-MS. Todos esses encontros nos

[104] Mestra em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG/ alessandra.vieira@ifmg.edu.br

[105] Mestra em Estudos Literários pela Universidade Federal de São João Del Rei – UFSJ/lais.oliveira@ifmg.edu.br

dão a dimensão de que o Brasil finalmente não se furtará mais a uma discussão ampla e científica sobre todas as transformações pelas quais passa a sociedade contemporânea, buscando adequar o entendimento que temos do mundo em relação aos novos estudos nas áreas de gênero e sexualidade.

Para além das discussões que ocorrem em eventos, os processos seletivos para Universidades sinalizam cada vez mais a tendência em exigir que os alunos do Ensino Médio tenham profunda consciência sobre todas as questões de gênero que estão sendo debatidas em nosso país. Um claro exemplo disso foi a proposta de Redação do Enem em 2015, cujo tema foi "A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira". Além disso, o Processo Seletivo de Avaliação Seriada (PAS) da Universidade Federal de Viçosa trouxe como proposta de Redação o tema "No Brasil contemporâneo, a igualdade entre homens e mulheres, prevista na Constituição Federal, concretiza-se nas relações sociais? " Recentemente, a redação da FUVEST - entidade responsável pelo vestibular da Universidade de São Paulo (USP) - abordou o tema: "Devem existir limites para a arte? ", relacionando questões de diversidade sexual, arte e a polêmica exposição *Queer*, realizada em 2017 em Porto Alegre, RS, pelo Santander Cultural.

Vale lembrar também que os PCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio), orientam as escolas a buscarem a interdisciplinaridade e contextualização em suas práticas escolares: "A prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas, as formas de convivência no ambiente escolar, os mecanismos de formulação e implementação de políticas, os critérios de alocação de recursos, a organização do currículo e das situações de aprendizagem, os procedimentos de avaliação deverão ser coerentes com os valores estéticos, políticos e éticos que inspiram a Constituição e a LDB, organizados sob três consignas sensibilidade, igualdade e identidade" (BRASIL, 2000, pág. 62). Ainda segundo o documento oficial que orienta a prática escolar, "Como expressão do tempo contemporâneo, a estética da sensibilidade vem substituir a da repetição e padronização, hegemônica na era das revoluções industriais. Ela estimula a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, para facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente (*op.cit*., pág. 62).

O tema gênero (em se tratando de novas identidades de gênero principalmente) ainda causa incerteza em relação aos padrões aos quais a sociedade está acostumada e exatamente por isso deve ser discutido, para que se tenha a chance de sair da incerteza, da imprevisibilidade e possa ganhar estatuto de dignidade e de igualdade. Historicamente, tanto sexo como gênero

foram marcadores de opressão, no sentido de estigmatizar e inferiorizar mulheres, homossexuais e transgêneros, a partir da naturalização das diferenças e criação dos chamados "estereótipos de gênero". "Gênero é um termo usado para analisar os papéis 'masculino' e 'feminino' que se tornaram hegemônicos. A aparência de homem e mulher está profundamente ligada a regras de comportamento. Somos controlados social e domesticamente desde que fomos 'generificados', como afirma Judith Butler" (TIBURI: 2018, pág. 28).

Segundo Butler, essa confusão e convergência entre sexo e gênero foi e é responsável por inscrever o sexo e as diferenças sexuais fora do campo da cultura e do social, de modo a se estabelecer hierarquias sociais, hegemonizar a matriz heterossexual e criar um mundo binário dividido em macho e fêmea, masculino e feminino, homem e mulher, pênis e vagina (BUTLER: 1992). Tal convergência levaria a uma espécie de destino biológico dos sujeitos, marcado pela superioridade masculina e inferioridade feminina, assim como pelo seu aprisionamento numa identidade concebida como essência e substância.

É justamente para desmontar as tecnologias de gênero (ZANELLO: 2016, pág. 111) e produção das diferenças que surgiu o feminismo. Ele funciona como um contradispositivo, um operador teórico-prático que serve para desconstruir o poder da dominação masculina patriarcal. Ao contrário do que diz o senso comum de que o feminismo gostaria de se sobrepor ao patriarcado - criando um machismo às avessas -, sua luta é pela igualdade e liberdade radical de tod@s, liberando homens e mulheres, hetero e homossexuais, cis e transgêneros, de quaisquer expectativas e estereótipos de gênero. "O feminismo é uma ético-política e uma ético-poética que visa a desestabilizar um estado de coisas caracterizado por sua injustiça" (TIBURI: 2018, pág. 92). O feminismo não desconsidera que a luta por igualdade envolve outras variantes, como raça e classe. Segundo Angela Davis, "A gente precisa refletir bastante para perceber as intersecções entre raça, classe e gênero, de forma a perceber que entre essas categorias existem relações que são mútuas e outras que são cruzadas. Ninguém pode assumir a primazia de uma categoria sobre as outras" (*apud* DAVIS: 2016, pp. 12-13).

Finalmente, é preciso destacar que os PCN's sugerem que "A estética da sensibilidade não é um princípio inspirador apenas do ensino de conteúdo ou atividades expressivas, mas uma atitude diante de todas as formas de expressão, que deve estar presente no desenvolvimento do currículo e na gestão escolar. Ela não se dissocia das dimensões éticas e políticas da educação porque quer promover a crítica à vulgarização da pessoa, às formas estereotipadas e reducionistas de expressar a realidade; às manifestações que banalizam os afetos e brutalizam as relações pessoais (*op.cit*., pág. 63). Neste sentido, pretende-se através da

apresentação da semana e do projeto, demonstrar a possibilidade de realização de conteúdo, aulas e atividades que, além de estarem em consonância com os PCN's, viabilizam o conhecimento e autonomia de si em estudantes do Ensino Médio e Superior, ações estas que se configuram em atos de resistência em tempos políticos sombrios como os nossos.

Como tema transversal, a discussão de questões relativas a gênero e sexualidade visa desmistificar mitos relacionados ao sexo, à manifestação das diferenças sexuais e à expressão da sexualidade. Além do mais, a aceitação das diferenças e a compreensão da nossa humanidade compartilhada permite ver o outro para além do estereótipo, do clichê e da desumanização.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas.* Tradução de Christina Baum. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases.* Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais.* Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais - Ensino Médio.* Brasília: MEC/SEF, 2000.

BUTLER, Judith. *Bodies that matter. On the Discursive Limits of "Sex".* New York: Routledge, 2011.

_____. "Problema de los géneros, teoría feminista y discurso psicoanalítico". In: NICHOLSON, J. Linda (Org.). *Feminismo/posmodernismo.* Buenos Aires: Feminaria Editora, 1992.

DAVIES, Angela. *Mulheres, raça e classe.* Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

TIBURI, Márcia. *Feminismo em comum: para todas, todes e todos.* Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 2018.

ZANELLO, Valeska. *Aborto e (Não) Desejo de Maternidade (s): questões para a Psicologia*; PORTO, Madge. Conselho Federal de Psicologia. - Brasília: CFP, 2016.



GRUPO DE TRABALHO 08

# ACESSIBILIDADE FÍSICA: A FUNÇÃO DA ARQUITETURA E DA ENGENHARIA NA INCLUSÃO DAS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS.

# Os Sentidos do Trabalho Para uma Mulher Transexual: a História de Ariel

# The Meanings of Work to a Transsexual Woman: Ariel's History

Rodrigo Teodoro Moreira[106]
Carolina Riente de Andrade Paula[107]
Thais Zimovski Garcia de Oliveira[108]

Esse artigo tem por objetivo apresentar os achados de uma pesquisa que buscou compreender os significados do trabalho para transexuais, a partir da perspectiva de uma mulher trans, aqui denominada Ariel. Este exercício é relevante para o meio acadêmico, sobretudo, como aporte aos estudiosos que pretendem compreender os impactos da inserção de sujeitos que não atendem ao padrão heteronormativo no ambiente empresarial. O perfil exaltado de um trabalhador ideal, destaca um modelo de homogeneidade e de formalidade no âmbito das organizações (SARAIVA & IRIGARAY, 2009). Esse modelo, normalmente, é atribuído ao padrão heteronormativo – homem, branco, jovem, não portador de deficiências, heterossexual –, enquanto aquele que não se enquadra nessas características é considerado desviante ou anormal. Um bom exemplo se encontra nos grupos excluídos da sociedade, que são as minorias políticas e sociais, tal como os e as transexuais (FLORES-PEREIRA; ECCEL, 2010). Barboza (2012, p.1), afirma que a transexualidade "pode ser compreendida como uma forma de expressão da identidade pessoal, multifacetada e dinâmica, na medida em que pode ser alterada ao longo da vida, em função das vivências individuais". Para a autora, a transexual sente-se pertencente ao sexo contrário àquele que lhe foi atribuído ao nascer, vive e afirma-se de acordo com o gênero ao qual sente-se pertencente e deseja obter o reconhecimento dessa nova identidade, independente da ocorrência ou não de transformação da sua genitália e da orientação sexual que adota. É grande o preconceito voltado para esses sujeitos e, claramente,

[106] Graduado em Administração pelo CEFET-MG. E-mail: digo_tm22@hotmail.com
[107] Professora orientadora: Psicóloga, Mestre e Doutora em Administração pelo CEPEAD/UFMG. Professora do CEFET-MG do Departamento de Ciências Sociais e Filosfoia. Pesquisadora do Núcleo de Estudos Organizacionais, Sociedade e Subjetividade – NOSS. E-mail: profcarolinariente@gmail.com
[108] Mestranda em Administração pelo CEPEAD/UFMG. E-mail: thais.zimovski@yahoo.com.br

não está limitado ao ambiente de trabalho, ele também se espalha por todas as relações sociais e instituições, iniciando-se, muitas vezes, na própria família, e perpetuado na escola, na igreja, nos estabelecimentos públicos e privados (SILVA, 2011). Assim, ss desafios da inserção das transexuais no mercado de trabalho formal já se inicia, muitas vezes, bem antes da decisão de procurar um emprego. Quando conseguem concluir seus estudos enfrentam um desafio adicional: a documentação incompatível com sua identidade de gênero. Isso leva grande parte das transexuais a passar por constrangimentos e discriminação frente aos processos seletivos das empresas. Segundo Vasconcellos (2014), as transexuais, quando não conseguem um emprego formal acabam, na maioria das vezes, no mercado informal e ou na prostituição. De acordo a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA, 2018), cerca de 90% da população transexual está se prostituindo neste momento no Brasil – considerado o país mais transfóbico do mundo. Segundo o relatório "Mapa dos Assassinatos" da Antra 2017 (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS, 2018, p. 14), no ano de 2017 "ocorreram 179 assassinatos de pessoas Trans". A associação ainda destaca que esses números são maiores, mas há pouca atenção do governo em divulgar números oficiais e muitos casos não são contabilizados como deveriam.

A metodologia utilizada neste trabalho teve uma base subjetivista, de natureza descritiva e exploratória, a qual se pautou em técnicas qualitativas, com encontros pessoais e entrevistas semiestruturadas. Foi utilizado o estudo de caso, onde foi analisada a trajetória de vida de uma transexual. Epistemologicamente, utiliza-se o olhar fenomenológico, que situa-se no paradigma interpretativista (BURRELL e MORGAN, 1979), que busca trazer a construção da realidade pela perspectiva do outro, apreendendo o mundo sob nova perspectiva.

Ariel tem 24 anos, é funcionária pública do Banco X e trabalha no Sindicato dos Bancários de Belo Horizonte. A entrevistada relatou advir de uma família constituída de "pessoas simples", possuidoras de poucos recursos financeiros, sendo criada unicamente pela mãe e tendo tido pouco contato com o pai. Segundo Ariel, apenas sua irmã mais velha aceitou sua identidade de gênero, enfrentado dificuldades no convívio com sua mãe e seu irmão mais novo. Aos 16 anos e com características físicas ainda de um garoto, Ariel, que se via como um gay afeminado na época, foi direcionada pela mãe em sua primeira experiência no mercado de trabalho. Numa tentativa clara de masculinização da filha, a mãe a matriculou em um curso profissionalizante de mecânica. Com aproximadamente 19 anos e sob pressão da mãe, Ariel conseguiu seu

primeiro emprego formal, como atendente de telemarketing em um *call center*. Nesse local, a entrevistada teve seu primeiro contato com uma travesti, que se tornou sua amiga. Ariel já se sentia diferente em relação aos seus amigos homossexuais e, diante da proximidade com a colega, Ariel se inteirou e se identificou com o conceito de transexualidade. Munida de informações escassas e do salário de atendente, Ariel começou a se automedicar, esporadicamente, com hormônios femininos. Diante de alguns insucessos na tentativa de conseguir um emprego melhor, nesse período de tempo em que atuava no *call center*, a entrevistada decidiu fazer sua inscrição no processo seletivo do Banco X. Ainda aos 19, foi aprovada no concurso e, aos 20, foi efetivada como funcionária da estatal. Foi quando ela já estava trabalhando no banco que a transformação se iniciou de fato, sem as interrupções no uso de hormônios. A estabilidade oriunda de um concurso público, atrelada a um salário melhor foram fatores fundamentais para seu processo de feminilização e na regularização da documentação com seu nome social (ela pôde utiliza-lo até mesmo no crachá). Também pôde implantar próteses de silicone nos seios e pagar um advogado para a alteração documental. Além disso, como concursada pública, Ariel conquistou sua independência financeira, conseguiu financiar seu próprio apartamento e já não dependia financeiramente de sua mãe.

Dentro da agência em que trabalhava, Ariel teve seu primeiro contato com o Sindicato dos Bancários de Belo Horizonte. Devido ao excesso de horas extras a que os funcionários eram submetidos, a entrevistada resolveu se pronunciar e foi a única em sua dependência a ter coragem de expor o ocorrido. A partir desse momento, Ariel foi convidada a deixar sua função de caixa e a atuar diretamente como líder sindical. No sindicato, a entrevistada tenta alavancar questões de inclusão e igualdade nas oportunidades de encarreiramento e benefícios para minorias sociais dentro do banco. Importante destacar como a luta pelos seus direitos leva Ariel a uma luta maior: a dos direitos de todos os trabalhadores, especialmente aqueles pertencentes aos grupos historicamente oprimidos. No entanto, segundo Ariel, a despeito da importância do trabalho no sindicato, sua maior militância é no momento em que ela grava os vídeos para o seu canal no Youtube. Perce-be, assim, que o trabalho acaba por transcender a relação dinheiro-mercadoria e acaba por gerar realização pessoal e coletiva, na medida em que a entrevistada se encontra envolvida em exercícios de práticas que envolvem e problematizam a cultura trans. Ariel credita a maior parte de suas conquistas ao trabalho no Banco X. Além das possibilidades advindas do poder econômico adquirido, a entrevistada ainda consegue mensurar certo empoderamento e aceitação social, frente à sociedade.

Conclui-se que, mm pleno século XXI, o trabalho ainda é visto como um segregador social. A transexual, inserida no mercado de trabalho formal, acaba sendo menos marginalizada pela sociedade. Para a transexual, além da independência financeira, o trabalho ainda possibilita sua auto-aceitação física, estabelece uma plataforma de militância e empoderamento, e exerce um fator de naturalização por parte da sociedade. De acordo com Berenice Bento (2008), a inserção de sujeitos transgênero no mercado formal é muito baixa. A socióloga vê o Estado como principal agressor das transexuais a partir do momento em que políticas públicas encontram-se ausentes e a ação violenta da polícia se faz crescente. Segundo essa autora, se não existem bases para a proteção física da transexual, cogitar a sua inserção no mercado de trabalho é algo muito distante.

**Referências**


Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA**). Mapa dos assassinatos de Travestis e Transexuais no Brasil em 2017**. Disponível em https://antrabrasil.org/ <Acessado em 20/04/2018>.

BARBOZA, Heloisa Helena. Proteção da autonomia reprodutiva dos transexuais. **Rev. Estud. Fem.,** [s.l.], v. 20, n. 2, p.549-558, ago. 2012. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s0104-026x2012000200015.

BENTO, Berenice. **O que é transexualidade?** São Paulo, Brasiliense, 2008.

BURRELL, G.; MORGAN, G. **Sociological paradigms and organizational Analysis**. London: Heinemann Educational Books, 1979

FLORES-PEREIRA, M. T.; ECCEL, C. S. Diversidade nas organizações: uma introdução ao tema. In. BITENCOIURT, C. e colaboradores. **Gestão contemporânea de pessoas:** novas práticas, conceitos tradicionais. Porto Alegre: Bookman, 2010.

SARAIVA, L. A. S. IRIGARAY, H. A. R. Políticas de diversidade nas organizações: uma questão de discurso? **Revista de Administração de Empresas**, 49, 2009.

SILVA, Sofia Vilena de Moraes e. **Transexualidade e discriminação no mercado de trabalho.** 12 f. Tese (Doutorado) - Curso de Direito, Universidade Federal de Pernambuco, João Pessoa, 2011.

VASCONCELLOS, Luciana Teixeira de. Travestis e Transexuais no Mercado de Trabalho. In: **Congresso Nacional de Excelência em Gestão.** Rio de Janeiro, 2014. p. 1 - 17.



GRUPO DE ESTUDOS 09

# CURRÍCULO ESCOLAR, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS QUESTÕES DE GÊNERO E RELAÇÕES ÉTNICO–RACIAIS NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO.

# FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA MODALIDADE DE GRUPOS DE TRABALHO: REPERCUSSÕES NA PRÁTICA DOCENTE

# CONTINUED TRAINING FOR ETHNIC-RACIAL DIVERSITY IN THE MODALITY OF WORKING GROUPS: REPERCUSSIONS IN TEACHING PRACTICE

Jackson Almeida Leal[109]
Silvani dos Santos Valentim[110]

Este artigo sistematiza as análises preliminares de uma pesquisa de mestrado em andamento no CEFET-MG, cujo objetivo é analisar as repercussões nas práticas pedagógicas dos professores da Rede Municipal de Educação de Contagem do curso de formação continuada para a diversidade étnico-racial ("Grupos de Trabalho - Educação para as Relações Étnico-Raciais" /GTERER), realizado entre 2012 e 2016.

Com as aprovações das Leis 10.639/03[111] e 11.645/08[112] várias pesquisas têm buscado contemplar as investigações acerca de formações continuada com vistas à temática étnico-racial (GOMES; GONÇALVES E SILVA, 2011). Nessa perspectiva, Gatti (2008) ao analisar a multiplicação de oferta de propostas de cursos de formação continuada de professores, entre elas as formações na temática étnico-racial, destaca a preocupações quanto aos critérios, validade e eficácia das formações na concepção e nas iniciativas dos gestores públicos da educação e dos institutos da sociedade civil que frequentemente financiam essas formações.

[109] Mestrando em Educação Tecnológica, PPGT/CEFET MG – Professor de História das Redes Estadual e Municipal de Contagem. E-mail: lealjacksonalmeida@yahoo.com.br
[110] Ph.D. em Educação, Temple University, USA. Professora Associada do CEFET-MG atua no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (PPGET) do CEFET-MG, no departamento de Educação e na Coordenadoria de Gênero, Relações Étnico-Raciais, Inclusão e Diversidades (CGRID/DEDC) da mesma instituição. E-mail: silvanisvalentim@gmail.com
[111] A Lei 10.639, promulgada 2003, modifica a Lei n° 9.394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional tornou obrigatória a inclusão do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio das redes públicas e privadas do país. A temática deve ser trabalhada, segundo a lei, no âmbito de todo o currículo escolar, mas preferencialmente, nas disciplinas de História, Língua Portuguesa e Literatura e Artes. Além dessa obrigatoriedade, instituiu a data de 20 de novembro no calendário escolar, como "Dia Nacional da Consciência Negra".
[112] Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

Para a pesquisadora ainda são poucos os estudos que dispõem de "[...] avaliações de seguimento posteriores aos programas públicos implementados, ou seja, o que consolidou novas práticas no chão da escola" (GATTI, 2008, p.62).

A Secretaria Municipal de Educação de Contagem (SEDUC) no período de 2006 a 2016 teve uma trajetória significativa[113] na implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais nas escolas e na formação continuada de professores sobre essa temática (LEAL, OIKO, VALENTIM, 2017). Além disso, oferta o ensino médio e técnico[114], através da Fundação de Ensino de Contagem (FUNEC).

Em 2012, a SEDUC propôs um projeto de formação continuada com o curso: "Grupos de Trabalho: Educação para as Relações Étnico-Raciais" (GTERER), cujos objetivos entre outros, era o de "promover a formação continuada dos educadores da rede; valorizar os trabalhos produzidos pelos profissionais da educação e indicar os principais dilemas e desafios enfrentados por esses profissionais no que se refere à temática nas unidades escolares do município". (CONTAGEM, 2013, p. 02).

No período de 2012 a 2016, o curso GTERER teve como características: participação voluntária dos profissionais, formação em serviço, encontros quinzenais, turmas com no máximo 25 profissionais, módulos diferenciados de formação, encontros presenciais e atividades não presenciais, apresentações das intervenções e carga horária de 60 horas.

A partir dos objetivos e das características do curso GTERER surgiram alguns questionamentos que possibilitaram chegar às seguintes formulações: Quais as repercussões do curso nas práticas pedagógicas dos professores da Rede Municipal de Educação de Contagem? Como esse curso de formação continuada para a diversidade étnico-racial organizada na modalidade de grupos de trabalho contribuiu com o processo formativo dos professores? Que materiais didáticos e pedagógicos foram utilizados nessa formação? Como esse processo formativo tem dialogado atualmente com a prática em sala de aula?

---

[113] Artigo apresentado no Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica - SENEPT/2017 – "A implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais na Rede Municipal de Ensino de Contagem". O estudo identificou as ações realizadas pela SEDUC na implementação da Lei 10.639/03 no período de 2003 a 2016, assim como, os êxitos e os entraves dessa política pública. (LEAL, J. A.; OIKO, E. C. F; VALENTIM, S. S., 2017)

[114] O município de Contagem oferta o ensino médio e técnico mesmo que ainda não tenha atendido plenamente as necessidades de sua área de competência, como está descrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (9.394/96), artigo 11, inciso V: cabe aos municípios "oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino".

Desse modo, os objetivos específicos da pesquisa são: realizar a análise documental da proposta de curso GTERER e dos materiais didático-pedagógicos utilizados; identificar os sentidos que os professores da Rede Municipal de Contagem atribuem à sua formação após participarem do curso GTERER; e identificar como os professores participantes do curso GTERER desenvolvem atualmente práticas pedagógicas que contemplam a diversidade étnico-racial.

Os instrumentos que estão sendo utilizados para o levantamento de dados são a análise documental, questionário, entrevistas semiestruturadas e a observação não participante. Os dados estão sendo analisados a partir de princípios da Análise de Conteúdos de Bardin**.**

O aporte teórico que estamos utilizando para a compreensão sobre formação continuada de professores são as contribuições de Nóvoa, Gatti, Candau, Libâneo e Imbernón. Para o aprofundamento teórico da temática da diversidade étnico-racial e a formação de professores estamos utilizando os estudos de Gomes, Gonçalves e Silva, Munanga e Canen, Valentim, Coelho. Para o entendimento relativo às práticas pedagógicas dos professores estamos recorrendo às contribuições de Perrenoud, Pimenta, Sacritãn e Tardif.

Entre 2012 e 2016 a SEDUC emitiu 274 certificados do curso GTERER para 186 educadores, pois vários destes fizeram mais de um módulo do curso. De posse desses dados conseguimos o endereço eletrônico de 143 cursistas. Enviamos o questionário para os e-mails desses profissionais e após um mês e três reenvio do instrumento de pesquisa, fechamos o recebimento das respostas com a participação de 63 profissionais. Destes, 42 estão atuando como professores na Rede Municipal de Contagem em 2018.

O questionário foi enviado com algumas perguntas abertas de modo que os professores puderam expressar inicialmente as suas percepções e sentimentos sobre o GTERER. Manifestaram sobre essa modalidade de formação, a metodologia utilizada, as temáticas trabalhadas, a participação e a repercussão do curso em suas práticas pedagógicas.

Os resultados parciais da pesquisa após análise de alguns materiais utilizados na formação e do questionário enviado têm sinalizado a relevância do curso GTERER na modalidade de grupo de trabalho para os professores participantes. Para estes, essa experiência de formação viabilizou a interação, a troca de informações e conhecimentos, oportunizando o debate sobre aspectos específicos da temática étnico-racial, além de subsidiar a proposição e elaboração de atividades e projetos de intervenção nas unidades escolares.

**Palavras-chave:** Educação. Relações étnico-raciais. Prática pedagógica.

**Área de Conhecimento**: 7.08.00.00-6 Educação; 7.08.04.00-1 Ensino-Aprendizagem

## REFERÊNCIAS


BRASIL, Ministério da Educação. **Lei n. 9.394/96** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394. Acesso em 26 de novembro de 2017.

CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de Gestão**. Contagem: SEDUC, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. **Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n.37, v. 13, 2008.

GOMES, N.L.; GONÇALVES E SILVA, P.B. O desafio da diversidade. In: GOMES. N.L. e GONÇALVES E SILVA, P.B. (org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.13-33.

LEAL, J. A.; OIKO, E. C. F.; VALENTIM, S.S. **A implementação da educação para as relações étnico-raciais na rede municipal de ensino de Contagem/MG**. In: Seminário Nacional de Educação Tecnológica, V, GT Diversidades na Educação Profissional e Tecnológica, 2017. ANAIS. Belo Horizonte, p. 76, 2017.

**TÍTULO DO GRUPO DE TRABALHO: CURRÍCULO ESCOLAR, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS QUESTÕES DE GÊNERO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO**

Cláudia Elizabete dos Santos[115]

# O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA INFÂNCIA: AÇÕES DE CUIDAR E EDUCAR

## RESUMO

A proposta deste estudo é destacar as ações de cuidar e educar, eixos norteadores do trabalho desenvolvido nas escolas de Educação Infantil (EI), com a possibilidade da abordagem positivada dos conceitos de diversidade e diferença na infância, na intenção de estimular reflexões que propõe a promoção da igualdade de oportunidades, defesa dos direitos étnicos individuais e coletivos, além do respeito às diferenças entre os indivíduos na sociedade contemporânea desde a mais tenra idade.

Palavras chave: Diversidade; Diferença; Infância, Educação Infantil

## INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de projetos e propostas pedagógicas que contemplam o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas de educação infantil pode seguramente ser considerado como ações de cuidar e educar crianças pequenas, tendo como objetivo a defesa de direitos e positivação da imagem dos indivíduos. O ato de cuidar e educar faz com que ocorra uma estreita relação entre as crianças e os adultos. E as crianças precisam de educadores afetivos que possibilitem interações com o mundo (SANTANA, 2010, p. 18).

Podemos cuidar e educar crianças em múltiplas situações, quando as confortamos ao dormir, as auxiliamos ao caminhar, oportunizamos um banho relaxante, escutamos suas queixas e sugestões, abordamos temas sobre diversidade e diferença na escola, não silenciamos

[115] Mestre em Educação, Especialista em Educação, Pedagoga e Professora Municipal de 1° e 2° ciclo da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

quando presenciamos discursos e ações preconceituosas, valorizamos explícita e implicitamente suas características físicas, as auxiliamos em suas diversas atividades e socializamos com pares e familiares avanços e dificuldades apresentados pelas crianças.

Ao ampliar a compreensão do cuidar e educar, docentes demonstra-se mais preparados para enfrentar o paradigma do desenvolvimento integral da criança. Segundo as proposições curriculares da Educação Infantil, as relações ensinam e educam. Definem comportamentos que são aceitos e outros que devem ser evitados. Silenciosamente, de uma maneira não explícita, as relações determinam modos de ser e agir.

Faz-se necessário entender que o cuidar e o educar na infância não devem ser reduzidos a ações mecanizadas que compreendem o cuidado como a higienização dos corpos das crianças pequenas (0 a 3 anos) ou de qualquer outra criança que demande uma atenção mais assistida. Tampouco, a definição do educar pode se limitar à antecipação da escolarização da criança de 4 - 5 anos. Geralmente, as situações escolares e até mesmo extraescolares que envolvem adultos e crianças dão pouca visibilidade ao protagonismo infantil, situação que revela o perfil adultocentrista da sociedade contemporânea que em geral tenta controlar a infância através da imposição de poder. O desenvolvimento de propostas pedagógicas que focam a diversidade racial e valorizam as diferenças entre os indivíduos permite que as crianças tenham uma visão positiva de si e dos demais indivíduos. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI),

> A valorização da diversidade das culturas das diferentes crianças e de suas famílias, por meio de brinquedos, imagens e narrativas que promovam a construção por elas de uma relação positiva com seus grupos de pertencimento, deve orientar as práticas criadas na Educação Infantil ampliando o olhar das crianças desde cedo para a contribuição de diferentes povos e culturas. Na formação de pequenos cidadãos compromissada com uma visão plural de mundo, é necessário criar condições para o estabelecimento de uma relação positiva e uma apropriação das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América, reconhecendo, valorizando, respeitando e possibilitando o contato das crianças com as histórias e as culturas desses povos (BRASIL, 2013, p. 89).

Objetiva-se o desenvolvimento de práticas pedagógicas de cunho antirracista que garanta que instituições e docentes possam introduzir em seu cotidiano ações que vincule o cuidar e educar aos conceitos de diversidade e diferença, de forma lúdica, permitindo que

crianças e suas famílias, independente do seu pertencimento racial, sejam inseridas em projetos e propostas pedagógicas pautados em valores como respeito e solidariedade.

Tais cuidados durante a implementação de propostas pedagógicas sobre a temática racial auxiliam docentes e consequentemente famílias a terem uma apropriação mais segura e consciente do conceito de raça, que "é, eminentemente, uma construção social e contínua a ser importante na medida em que, como atributo social e historicamente elaborado, continua a funcionar como uns dos critérios importantes na distribuição das hierarquias sociais" (LABORNE, 2014, p.20). É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes dissimuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado (BRASIL, 2004, p.13).

## DESENVOLVIMENTO

A intenção de inserir crianças e famílias em propostas pedagógicas de combate a manifestações de racismo e discriminação, para além de uma adequação legal (Lei 10.639/03), é um dever dos gestores, docentes e demais profissionais da educação infantil e direito das crianças destacado em um dos três princípios básicos das DNCEI (2013, p. 87), o princípio político, do direito de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

> O conhecimento científico hoje disponível autoriza a visão de que desde o nascimento a criança busca atribuir significado a sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações, mediadas pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso (BRASIL, 2013, p. 86).

Este artigo busca responder alguns questionamentos a partir do direcionamento de nosso interesse para as práticas de docentes: Quais as principais práticas pedagógicas engendradas em duas UMEI e registradas em dois planos de ação influenciaram o rompimento do silêncio e positivaram a abordagem da temática étnico-racial pelas docentes? Quais estratégias educacionais desenvolvidas pelas docentes egressas do LASEB permitiram a inserção dos alunos, famílias e demais membros da comunidade escolar em um debate contrário ao racismo? Como as docentes descreveriam o seu conhecimento sobre diversidade

racial antes e depois da formação continuada do LASEB? Quais os relatos das docentes egressas do LASEB sobre a disciplina de Análise Crítica da Prática Pedagógica (ACPP)? Considerando a pluralidade de infância, quais infâncias são atendidas nas UMEI e como as docentes lidam com estes sujeitos?

Ao tratar as crianças reconhecendo sua individualidade, docentes e famílias demonstram entender que cuidar e educar crianças pequenas demandam carinho, atenção, zelo, compreensão, compromisso, e não regulação em busca do "poder". As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2013, p. 86) nos ensinam que cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar emoções e curiosidade, e elabora um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia desde o nascimento. Docentes e familiares precisam estar atentos às situações de violações que as crianças podem estar expostas, dentre elas: dominação etária, étnico-racial, gênero, regional, linguística e religiosa, conforme descrito no princípio ético das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (BRASIL, 2013, p. 87). Cada criança apresenta um ritmo e forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar emoções e curiosidade, e elabora um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia desde o nascimento conforme experimenta sensações de desconforto ou de incerteza. (BRASIL, 2013, p. 86).

A abordagem da diversidade e da diferença nas escolas brasileiras, principalmente na educação infantil, está longe de ser considerada uma obra do elemento calculador que entende que a eficácia das práticas educativas resume-se não em controle e regulação. A condição da/o docente que propõe o desenvolvimento de propostas pedagógicas contrárias ao racismo e discriminações dentro e fora das escolas está relacionada a uma realização que vai do impossível ao verdadeiro e não do possível ao real. Afinal, os/as docentes que assumem o compromisso de implementarem o ensino da história e cultura afro-brasileira nas instituições onde trabalham, sabem, de antemão da força do "poder docente" (controle) em relação aos pares, gestão, alunos, famílias e demais colegas de trabalho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, *Diretrizes* Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana. Brasília: SECAD/ME, 2004.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. In. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. In Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. 2013.

BRASIL. Lei n. 1.390, de 03 de julho de 1951. Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor. < Acessada dezembro de 2013>.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. Por essa porta estar fechada, outras tiveram que se abrir: identidade racial negra e branquitude em trajetórias de docentes da Educação Superior. Belo Horizonte. Nandyala. 2014.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Energia Vital "Um abraço negro": afeto, cuidado e acolhimento na Educação Infantil. In Modos de brincar : caderno de atividades, saberes e fazeres / [organização Ana Paula Brandão, Azoilda Loretto da Trindade]. - Rio de Janeiro : Fundação Roberto Marinho, 2010.

# PRIMEIROS PASSOS DA EMPOEINT - PROPOSTAS, DESAFIOS E APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03 E 11.645/08

## RELATO DE EXPERIÊNCIA DA ESCOLA MUNICIPAL POLO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Flavio Cravo Resende

Apresento a experiência de trabalho na Escola Municipal Polo de Educação Integrada, que, traz uma nova proposta pedagógica baseada na pedagogia da "Escola da Ponte", escola essa que tem como centralidade a autonomia de seus educandos, sendo organizada de forma diferente do modelo tradicional que conhecemos. Nesse modelo, os educandos são chamados a participarem de forma efetiva na construção de seu conhecimento. E nas palavras de um mestre da educação: "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção." (FREIRE, 2003, p.25) As conhecidas "disciplinas" aqui são agrupadas em "áreas do conhecimento" divididas da seguinte forma: Ciências humanas, Ciências da natureza e matemática e Códigos e linguagens. Dentro desses grandes grupos ainda constam as oficinas do Projeto Escola Integrada, que aqui não são separadas por turno/contraturno, elas acontecem em diálogo com a aula "tradicional", resultando em um único horário que compreende de 08:00 ás 17:00hs. E é sobre a união dos saberes dentro das áreas do conhecimento, o saber tradicional oferecido pelos monitores e as Leis 10.639/2003 e 11.645/08 é que descorarei nesse relato.

Diante de uma escola municipal onde a maioria dos educandos são negros, percebemos a necessidade de trabalhar a temática africana, afro brasileira, para que os educandos se identificassem positivamente com suas negras raízes e com a riqueza imensurável que a os povos africanos trouxeram para o Brasil, e, seus descendentes da diáspora preservaram. Primeiramente é necessário desmistificar, junto aos educandos, a história contada pelo lado do opressor, presentes nos livros didáticos de que os povos africanos são miseráveis, famintos e sem história, onde todos falam a mesma língua. Desconstruir a ideia de que a África é apenas lúdica: só tem danças, cantos, feitiços, animais, florestas e desertos.

Em quatro meses de funcionamento da escola Poeint, estamos no processo de sensibilização com os educandos para alcance do respeito e o reconhecimento da cultura africana como formadora do povo brasileiro. Trazendo assim para as crianças e jovens da escola uma visão diferenciada do comum, de que a África é um imenso continente cheio de saberes e descobertas,

(que poderíamos até chamar de “Áfricas”) e que hoje nos é revelado como o “berço único da humanidade” ao longo de seus quase três milhões de anos de existência. Na diáspora, os africanos podem não ter trazido bens manterias, mas por outro lado, os conhecimentos tecnológicos relacionados, principalmente a mineração e a agricultura, além de diversos estilos de artes como danças e uma gama de estilos musicais. É parte importante do projeto esclarecer que seus povos, até hoje, apesar da globalização, preservam sabedorias ancestrais contidas em coisas tão simples, que jamais imaginaríamos estarem ali guardadas, estratégias de sobrevivência e continuidade filosófica de valores oriundos de civilizações milenares, e, paralelamente a tecnologia está presente assim como em todo o mundo. Portanto, por meio de roteiros e outras ações no cotidiano escolar, as Escola Poeint vem se fortalecendo no ensino transdisciplinar das nossas africanidades.

# “O REGISTRO DAS AUSENTES”: UMA EXPERIÊNCIA DE INSERÇÃO DO CONCEITO DE GÊNERO NO CURRÍCULO ESCOLAR

# “EL REGISTRO DE LAS AUSENTES”: UNA EXPERIENCIA DE INSERCIÓN DEL CONCEPTO DE GÉNERO EN EL CURRÍCULO ESCOLAR

Daiana Maria da Silva[116]

Silvani dos Santos Valentim[117]

## 1. INTRODUÇÃO

O artigo tem como objetivo apresentar uma experiência de trabalho na Escola Municipal União Comunitária – BH/MG (EMUC), nomeada “O Registro das Ausentes – trabalho feminino na EMUC”, onde buscou-se ampliar as discussões sobre gênero e diversidade sexual no âmbito do currículo escolar, assim como discutir a importância do trabalho das mulheres para o funcionamento da escola mencionada. A ação foi planejada e promovida pelas professoras Daiana Maria, Rose Mary e Thamara, no decorrer do ano de 2016, tendo como motivação inicial suas participações no Circuito de Museus[118]: Território Mulheres.

A proposta apresentada ao Circuito de Museus foi trabalhar de maneira interdisciplinar – Ciências, Geografia e História - com duas turmas de 9º ano. Para embasar teoricamente o planejamento das aulas e das demais ações do projeto foram selecionados artigos e recursos didáticos que discutem gênero, trabalho feminino e currículo. Além disso, o acervo dos espaços museológicos visitados – Centro de Arte Popular Cemig, Memorial Minas Gerais e Museu de Artes e Ofícios – também contribuíram para consolidar as discussões feitas durante as aulas.

[116] Mestranda em Educação Tecnológica, PPGET/CEFET/MG. Prof.ª de História das redes municipais de ensino de Belo Horizonte e Betim. daiana2707@hotmail.com

[117] Ph.D em Educação, Temple University, USA. Professora Associada do CEFET-MG, atua no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (PPGET) do CEFET-MG, no departamento de Educação e na Coordenadoria de Relações Étnico-Raciais, Inclusão e Diversidades (CGRID/DEDC) da mesma silvanisvalentim@gmail.com

[118] O Circuito de Museus é uma ação pedagógica desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED) em parceria com espaços museológicos da cidade desde 2011. É organizada por territórios temáticos, sendo o acervo dos espaços (re)significados para atender tais propostas. O Território Mulheres é um dos temas, sendo uma proposta do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual da SMED.

## 2. METODOLOGIA

O projeto foi baseado numa metodologia de natureza qualitativa, sendo um estudo exploratório, que, de acordo com Oliveira:

> [...] são todos aqueles que buscam descobrir ideias e intuições, na tentativa de adquirir maior familiaridade com o fenômeno pesquisado. [...]. Eles possibilitam aumentar o conhecimento do pesquisador sobre os fatos, permitindo a formulação mais precisa de problemas, criar novas hipóteses e realizar novas pesquisas mais estruturadas (OLIVEIRA, 2011, p. 20).

Essa escolha deve-se ao fato de ter sido uma experiência inicial com relação aos estudos de gênero para as professoras envolvidas no projeto.[119]

Os métodos de pesquisa associados aos estudos exploratórios também dialogaram com a proposta, pois, segundo Oliveira *apud* Mattar (2011), são amplos e versáteis, compreendendo levantamentos em fontes secundárias, levantamentos de experiências, estudos de casos selecionados e observação informal. Acredita-se que para uma experiência inicial, são fundamentais para adquirir maior familiaridade com o tema e levantar hipóteses.

No quadro abaixo estão dispostas, resumidamente, as ações que foram realizadas ao longo do projeto.

[119] *Através dessa vivência de formação continuada e elaboração de um projeto para a escola, uma das professoras envolvidas no projeto começou a desenvolver uma pesquisa de mestrado*.

Quadro 1 - Plano de trabalho projeto “O registro das ausentes”

| ***Disciplinas e setores da escola que participaram do projeto*** | ***Temas*** | ***Atividades*** |
|---|---|---|
| Ciências e História | Gênero e diversidade sexual | Aula expositiva dialogada e compartilhada pelas professoras de Ciências e História para discutir a história do conceito de gênero e distinguir sexo anatômico, identidade de gênero e orientação sexual[120]. |
| Geografia e História | Representação feminina na mídia e no mercado de trabalho | Aula expositiva dialogada e compartilhada pelas professoras de Geografia e História, com exibição e discussão do documentário “A mídia brasileira e a mulher”.<br>Realização de atividades com reportagens e gráficos sobre as desigualdades de gênero no mercado de trabalho. |
| História | O trabalho feminino na EMUC | Elaboração de um roteiro de entrevista e organização de grupos de trabalho.<br>Elaboração de material em audiovisual com entrevistas com funcionárias da escola. |
| Ciências, Geografia e História | Circuito museológico História de Mulheres | Visita aos espaços museológicos e registros fotográficos.<br>Relatos das experiências nos espaços visitados. |

[120] Para elaboração desse material foi utilizada a apostila “Gênero e Diversidade na Escola: formação de professora/es em gênero, orientação sexual e relações étnico raciais. Livro de conteúdo, versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009”.

| | | |
|---|---|---|
| História, gestão pedagógica e direção | Feira de ciências e cultura da EMUC | Elaboração de textos com a trajetória das funcionárias da escola que participaram do projeto.<br>Realização de um desfile, onde os textos foram lidos, para dar visibilidade às mulheres que fazem a escola funcionar. |

## 3. REFERENCIAL TEÓRICO

Para embasar o trabalho, buscou-se questionar a prática docente e as muitas certezas que, por muito tempo, afiançaram um modelo de currículo universalista, no qual muitos sujeitos estiveram silenciados ou invisibilizados. Um dos autores que nos possibilita essa reflexão é Antônio Flávio Moreira, que ao escrever sobre as contribuições de John Willinsky, nos convida

> [...] (em) sua disciplina e em sua sala de aula, a procurar, por meio dos conteúdos que ensina e das práticas que desenvolve, desestabilizar as categorias que nos têm dividido e rotulado, mostrando que elas não são naturais, que elas não são "científicas", "verdadeiras" ou "inevitáveis". O propósito deve ser tornar claro, para os estudantes, os processos de suas construções. O propósito deve ser explicitar como temos aprendido os significados das diferenças e das desigualdades que nos apartam uns dos outros e que têm justificado tanta opressão, tanta marginalização, tanta dor (MOREIRA, 2002, p.28).

Diante do exposto, acredita-se que passa pela escola desconstruir certezas que por tanto tempo transformaram diferenças em desigualdades e para tal é necessário refletir sobre a concepção de currículo que norteia o trabalho docente. Neste caso, o currículo foi abordado numa perspectiva pós-crítica[121], como um área e conhecimento na qual existe, implicitamente, discussões sobre identidade, subjetividade e também expressam uma disputa de poder, pois propõe uma prerrogativa de escolher, de privilegiar um conhecimento, de destacar uma identidade. Sendo assim, o currículo não faz parte somente de um campo epistemológico, mas também social (SILVA, 2010).

Dentre as ações necessárias para se problematizar o currículo está a formação continuada da/os professora/es, entendida aqui como o esforço individual e/ou coletivo de desenvolvimento

[121] Adota-se aqui o entendimento de pós crítica como "[...] as teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas, marcadas pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt e em alguma medida da fenomenologia, discussões em que as conexões entre currículo, poder e ideologia são destacadas. [...] Esse conjunto de teorias inclui os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas (LOPES, 2013, p.9-10).

pessoal e profissional, sendo ela requisito fundamental para uma educação de qualidade, pautada em valores democráticos e dos direitos humanos (BATISTA D'ANDREA, 2014).

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões sobre gênero e diversidade sexual no âmbito educacional é fundamental para a construção de políticas públicas que visem respeitar as diferenças na constituição das múltiplas identidades que perpassam nosso contexto. Sendo assim, entende-se que o projeto "O registro das ausentes" buscou inserir-se no debate sobre gênero e diversidade sexual no espaço escolar. Todavia faz-se necessário investigar se essa intencionalidade foi efetivada e quais os limites e desafios para que sua execução contribuísse para que o currículo da escola fosse pautado no respeito às diferenças e na garantia de direitos para toda/os. Aponta-se como pontos positivos: o empenho na elaboração de material didático por parte da professoras, através da formação continuada; a relação dialógica que estabeleceu-se ao longo das aulas, pois a/os educandos participaram ativamente e demonstraram interesse pelas temáticas; a possibilidade de utilizar outros recursos didáticos nas relações de ensino e aprendizagem, especialmente os espaços museológicos; e a interação com vários setores da escola, possibilitando entender melhor seu funcionamento e valorizando as trabalhadoras, além de discutir as desigualdades de gênero que perpassam o mundo do trabalho. Como pontos dificultadores, identifica-se as dificuldades de alteração dos tempos da escola para o trabalho interdisciplinar e para a formação continuada; os embates, muitas vezes limitadores, que as discussões de gênero provocam.

5. **Palavras-chave**: Gênero. Currículo. Circuito de museus
6. **Área de Conhecimento:** 7.08.00.00-6 Educação, 7.08.05.00-8 Currículo, 7.08.05.02-4, **CURRÍCULOS** Específicos para Níveis e Tipos de Educação

## REFERÊNCIAS

BATISTA D'ANDREA, Anna Cláudia E. **Movimentos e articulações:** uma análise das iniciativas de formação de educadoras/es em sexualidade na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (1989-2009). Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

LOPES, Alice Casemiro. **Teorias pós-críticas, política e currículo**. Educação, Sociedade e Culturas, nº39, 2013, 7-23. MOREIRA, Antônio Flávio B. Currículo, diferença cultural e diálogo. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº79, agosto/2002.OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia Científica**: um manual para a realização de pesquisas em administração. Catalão: UFG, 2011.

SILVA, Tomaz T. da. **Documento de identidade -** Uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora Ltda. 2010.

# CURRÍCULO E GÊNERO: PRIMEIRAS ESCOLAS PARA MULHERES NO BRASIL OITOCENTISTA

# CURRICULUM AND GENDER: FIRST SCHOOLS FOR WOMEN IN BRASIL OF NINETEENTH CENTURY

Daniele Leonor Moreira Gonçalves,.[122]

Carla Simone Chamon.[123]

## INTRODUÇÃO

No processo histórico de escolarização da mulher, o currículo tornou-se um dos elementos estratégicos para diferenciar o ensino segundo o sexo. Na construção sociocultural dos papéis femininos e masculinos, a educação escolar contribuiu, através do currículo oficial, para ditar os padrões de comportamentos e valores para meninos e meninas. A proposta desse artigo é analisar os currículos das primeiras escolas femininas a fim de investigar como as disciplinas e conteúdos ensinados às meninas fomentaram as relações desiguais de gênero. A pesquisa realizou-se por meio de uma revisão bibliográfica nas áreas educação, gênero e currículo. Através de autoras como Guacira Lopes Louro e Michele Perrot foi possível compreender como as questões de gênero delinearam o ensino para meninos e meninas, à luz da epistemologia feminista.

A pesquisa concentrou-se trazer informações qualitativas sobre o processo de educação e instrução das mulheres dos tempos coloniais até o século XIX, quando surgem as primeiras escolas femininas. Em seguida, discutiu-se o currículo como uma ferramenta que reproduziu e produziu desigualdade de gênero ao pautar para meninas uma educação escolar intimamente relacionada às funções domésticas. O que permitiu afirmar que os currículos femininos tinham como função primordial disciplinar a mulher ser boa mãe, esposa e sociável. (PERROT, 2007)

## O CURRÍCULO FEMININO NO BRASIL OITOCENTISTA

A história da educação feminina é um tema recente e pouco explorado pela historiografia, com poucas fontes e bibliografias, investigar o processo de educação e instrução feminina torna-se um desafio. Devido ao analfabetismo a que foram confinadas desde os tempos coloniais pouco se tem acesso a documentos produzidos pelas mulheres. Segundo Diva

[122] Mestranda em Educação Tecnológica. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG. E-mail: dani.moreira13@yahoo.com.br

[123] Pós Doctor em Educação, Professora do Departamento de Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG. E-mail: carlachamon@gmail.com

Muniz, o que poucas mulheres escreviam em diários e cartas eram muitas vezes queimadas para que outros não tivessem acesso às suas "bobagens". Muito do que se escreveu sobre a história da educação feminina deu-se a partir de fontes produzidas por homens tais como relatórios, leis entre outros (MUNIZ, 2003).

Por influência ibérica, desde os tempos coloniais as mulheres estavam restritas ao ambiente doméstico. Com a função apenas de ser mãe e boa esposa, a instrução feminina era considerada desnecessária, pois suas obrigações seriam com a casa e família. As poucas mulheres sabiam ler e escrever, tiveram instrução primária no lar ou em conventos, a maioria ficava na repetição de ladainhas e orações (RIBEIRO, 2011). As mulheres pobres por necessidades de sustento, envolvidas no comércio, poderiam vir a ter algumas noções básicas de números e contas. Na visão de Cyntia Veiga, a educação para as mulheres não foi homogênea, ressaltando as diferenças de classes e raças. As pesquisas sobre a educação das mulheres brancas e ricas possuem certa documentação, o que não ocorre com as pretas, pardas e indígenas. Supõe-se que elas aprendessem noções básicas de comércio já que trabalhavam nas ruas (VEIGA, 2003).

Se no período colonial as mulheres ficavam enclausuradas no espaço doméstico protegidas da convivência masculina, até a primeira metade do Império, a educação feminina pouco se alterou. De acordo com Diva Muniz, as famílias de posses que podiam arcar com as despesas proporcionavam as primeiras instruções às letras em suas casas, sob constante vigilância dos pais. Na prática isso implicou em um número incipiente de meninas que sabiam reduzidamente ler, escrever e noções básicas da doutrina cristã. (MUNIZ, 2003, p.142.)

É com de lei de Instrução Primária de 1827, que a educação para as mulheres tornou-se preocupação do Estado. As noções primárias de escrita, leitura e prendas domésticas passam a ser ensinadas em precárias escolas públicas e colégios particulares. De forma lenta e gradual, a educação das meninas das camadas inferiores e intermediárias da sociedade deu-se nas "escolas" primárias de instrução pública. Nas primeiras décadas do século XIX, não se identificava utilidade em alfabetizá-las, o foco das escolas públicas eram os meninos. A reduzida criação e provimento de cadeiras femininas foi, quase sempre, justificada pelos poderes públicos sob o argumento do pequeno número de candidatas, em função da resistência/descaso dos pais, bem como da simples e mera "ausência de cômodos". (MUNIZ, 2003, p.253)

Com a inserção de teorias positivistas e instauração do regime republicano dá-se início a uma maior escolarização das mulheres. Ao adentrar as escolas, o objetivo era mais educa-las

que instruí-las. Como aponta Michele Pierrot, a instrução feminina não deveria ultrapassar os limites de um saber social para torna-las agradáveis. Aperfeiçoar e desenvolver hábitos sadios como higiene, economia, obediência, renúncia e outros valores morais eram elementos imprescindíveis para formar o futuro papel da mulher, dona de casa, esposa e mãe. (PERROT, 2007, P.93) No que diz respeito ao Brasil, Guacira Louro pontua esse fenômeno como o culto ao doméstico. Segundo a autora, ao voltar sua atenção para o lar, o discurso positivista tem o ambiente doméstico como um recinto sagrado. É nesse contexto que a educação feminina é tida em conta, à medida que se educa a mulher para ser boa esposa e mãe, garante-se um educação de qualidade para as crianças, o futuro da nação. (LOURO, 1997)

Com funções de formar uma mulher em sintonia com os padrões de gênero, as primeiras escolas ficaram restritas ao ensino primário. O acesso ao ensino secundário que daria a oportunidade de adentrar a formação superior era permitido exclusivamente aos garotos. Como a prioridade do Estado era a formação dos homens que ocupariam o espaço público que iriam dirigir a nação, houve poucos incentivos às primeiras escolas femininas, somente em 1879 que a lei autorizou o ensino secundário para as mulheres(MUNIZ, 2003).

Na história da educação feminina o currículo oficial tornou-se uma das ferramentas mais estratégicas para demarcar os limites da instrução para as mulheres. Com variáveis de raça e classe, os currículos para as escolas de meninas eram estruturados de forma distintas das aulas dos meninos. O conteúdo para as turmas femininas já indicavam que a instrução e educação das mulheres tinham objetivos afastados de qualquer profissionalização. As primeiras disciplinas eram comuns aos sexos, posteriormente ocorria a distinção de conteúdos. Enquanto, o ensino feminino adicionava os trabalhos domésticos, o currículo masculino incluiria a geometria. Isso porque às mulheres era permitido apenas o ensino elementar, ou seja, desejava apenas instruí-la o suficiente para que se tornassem interessantes para os maridos e apresentável para o público (LOURO,1997). Havia uma resistência do Estado e da sociedade em instruir além do ler e escrever, pois se acreditava que uma educação mais profundada faria a mulher perder sua feminilidade.

Suprir o ensino de aritmética aprofundado e noções de geometria por atividades ligadas a economia doméstica, indica uma diretriz que alimentada por concepções de gênero estabelece relações desiguais entre os sexos na prática educacional e vivência escolar. Nega-se a elas o acesso aos conhecimentos assegurados aos meninos, bem como inculca-lhes direcionamentos educacionais circunscritos à esfera do doméstico. (LOURO, 1997, p. 271) Com uma ótica binária que as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas, traça-se uma educação

escolar descolada de uma cultura humanística e letrada, resguardada aos meninos. De antemão, o currículo feminino direcionou-se mais à formação de caráter, aos comportamentos e valores de uma boa mãe e esposa. A prática pedagógica contribuiu para internalizar diferenças e desigualdades construídas culturalmente. Não é outro sentido o de negar às meninas o acesso à "instrução", definida para o sexo masculino e a ele concedida sob a justificativa da "capacidade intelectual limitada" e da "fragilidade orgânica do sexo feminino". (MUNIZ, 2003, p.187)

Apesar de certo avanço em ter uma mínima oportunidade de estudo, a educação das mulheres não se deu por um viés libertador, mas por tutela masculina e do Estado. Nos conteúdos e matérias oferecidas pelo currículo oficial nota-se que estiveram direcionados para uma demanda masculina de formar "uma nova mulher". Em outras palavras, nas primeiras escolas do Brasil oitocentistas, o currículo feminino esteve estruturado para formar os papéis de mãe, educadora, administradora do lar e a de bem representar a família em sociedade.

**PALAVRAS CHAVES:** Escolarização; Educação feminina; Ensino primário.
**ÁREA DE CONHECIMENTO:** Fundamentos da Educação: História da Educação.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

MUNIZ, Diva Do Couto Gontijo. **Um Toque de Gênero**: História e Educação Em Minas Gerais (1835-1892). Brasília: Edunb, 2003.

PERROT, Michele. **Minha história das mulheres**. Trad. Angela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

VEIGA, Cynthia Greive. ***História da Educação***. São Paulo: Àtica, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del. (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. 2ª Ed, São Paulo: Contexto, 1997.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA Cynthia Greive. (Org.) **500 anos de Educação no Brasil.** 5ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

# SERVIÇO SOCIAL E QUESTÃO RACIAL: UM ESTUDO DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL EM BELO HORIZONTE NA PERSPECTIVA ÉTNICO-RACIAL

# SOCIAL WORK AND RACE ISSUE: A STUDY OF THE CURRICULUM OF THE SOCIAL WORK COURSE IN BELO HORIZONTE IN THE ETHNIC-RACIAL PERSPECTIVE

Júnia Morais[124]

## RESUMO

Este trabalho tem o intuito de contribuir com reflexões acerca da temática racial trabalhada em sala de aula no ensino superior, especificamente no Curso de Serviço Social em Belo Horizonte. Trazendo ao debate sobre como a defasagem de conteúdo étnico-racial, pode afetar as relações profissionais futuramente. Pois, sabe-se que o público-alvo atendido pela Assistência Social, é de maioria negra já que 53,6% da população se autodeclara negra de acordo com o IBGE e esta parcela é a mais afetada pela desigualdade social. De acordo com o IBGE, entre os 10% da população mais pobre do país, 76% são negros. Entre o 1% mais rico, apenas 17,4% são negros. O que demonstra que a Assistência Social vai atender principalmente pessoas com esse perfil racial e social. (IBGE, 2017)

Para a elaboração deste resumo foram utilizados dados primários e secundários resultado da elaboração de meu Trabalho de Conclusão de Curso. Este primeiro de caráter qualitativo utilizando como metodologia a técnica de entrevista em Grupo Focal com estudantes do curso de Serviço Social dos principais Centros Universitários de Belo Horizonte e entrevista com coordenadoras de curso para cruzamento dos dados colhidos na entrevista dos/as estudantes. E, utilização de vasta referência bibliográfica, principalmente os estudos de Márcia Eurico e Silva Filho.

No que concerne à educação superior, sua missão é ofertar à sociedade uma reflexão relevante sobre a situação dos direitos humanos no país, incentivando e realizando debates capazes de garantir seu exercício e zelo. Esta dimensão faz-se ainda mais crítica se considerarmos o contexto em que a universidade atua e que exibe os deploráveis índices de

[124] Assistente Social pela Una Instituição de Ensino e graduanda em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: juniademorais@gmail.com

falta de acesso a direitos. As atribuições constitucionais da universidade nas áreas de ensino, pesquisa e extensão delineiam sua missão de ordem educacional, social e institucional. Neste sentido, a contribuição do ensino superior na área da educação em Direitos Humanos é essencial.

Sobre a formação étnico-racial, a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Em 2008, a Lei 11.645 deu a mesma orientação para a temática Indígena. De acordo com as diretrizes curriculares para a educação étnico-racial, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação após a aprovação da lei 10639/03, as universidades já deveriam incluir em diferentes disciplinas para que a temática se torne uma prática curricular também na graduação. Porém, a realidade é bastante diversa nas universidades. Elas não cumprem ainda, integralmente, as diretrizes definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Sobre a formação na temática racial dos/as estudantes de Serviço Social, Silva Filho complementa ser importante para os/as Assistentes Sociais apreender como foi composto o imaginário sobre o povo negro no Brasil e as consequências que esse conhecimento produz nas relações sócio-culturais-econômicas da nossa população, principalmente entre os negros e os demais grupos sociais, podendo interferir inclusive em seu desempenho profissional. (SILVA FILHO, 2004. p.25).

Para Eurico (2011), a temática racial começa a emergir, mas, ainda há pouco espaço no universo acadêmico. **A questão racial não está na agenda prioritária do Serviço Social** e, em geral, também não encontra suporte e interesse da maioria dos/as professores/as e pesquisadores/as, o que provoca uma enorme lacuna. (Grifo meu).

Além do pouco espaço de discussão, percebeu-se durante a elaboração do trabalho, que a falta de representatividade negra entre os/as docentes também é um agravante. Portanto, nas universidades a baixa quantidade de docentes negras/os é alarmante, devido seu número ser bastante inferior ao número de docentes brancos e não-negros. Essas diferenças são geralmente atribuídas a um contexto de relações assimétricas, transformando-se em desigualdades. Ao observar a realidade das universidades privadas, esta não se diferencia das universidades públicas.

Os estudos sobre professores negros e relações raciais, destacam a importância do (a) professor (a) como agente fundamental no processo de desconstrução do racismo. “Nesses estudos, é enfatizada a responsabilidade dos educadores frente à construção de um currículo

que contemple a diversidade é considerada imprescindível à mudança de postura em relação ao aluno negro". (SANTANA, 2003, p.47).

Dessa forma, a universidade não conseguiu se desprender da naturalização, construídas pelas desigualdades, pois, além da reprodução de preconceitos raciais, mesmo que de forma silenciosa e através de ações que marcaram as trajetórias dos sujeitos.

Na pesquisa realizada por Silva e Carvalho (2005), a temática Direitos Humanos representa apenas 1% da produção do Serviço Social desde a década de 1990. Quanto a Revista Serviço Social e Sociedade, que é a mais expressiva da categoria, conforme analisado por Silva, (2009) detectou-se que de **1979 a 1989 não há artigos sobre Direitos Humanos ou questão racial**. De 1990 a 1999, existem 12 artigos sobre Direitos Humanos e **nenhum sobre questão racial**. De 2000 a 2009 temos 39 artigos sobre Direitos Humanos e **03 sobre questão racial**. As edições especiais da revista de 96 a 2009 apontam 01 edição sobre Direitos Humanos e **nenhuma sobre a temática racial**. (EURICO, 2011. p. 104). (Grifo meu).

Nota-se, portanto, que há invisibilidade sobre a questão do povo negro no curso de Serviço Social em Belo Horizonte, devido ao enfoque dado à teoria de reprodução da força de trabalho e ao conceito teórico de classe, como determinante para as paupérrimas condições de existência do proletariado. A formação étnico-racial no Curso de Serviço Social em Belo Horizonte, ainda não dialoga de forma contundente e profunda, com a realidade e historicidade do povo negro. Há discussão sobre a classe social ainda não explicita quem está à margem da sociedade e sofre com as desigualdades raciais.

No entanto, conclui-se que o Curso de Serviço Social em Belo Horizonte, revelou que a temática da questão racial, tem que ser amplamente discutida pelo corpo docente na formação profissional e pela categoria profissional. Portanto, diante das conquistas históricas e do projeto ético-político, respaldado pelo Código de Ética Profissional do/a Assistente Social, ainda há uma defasagem muito grande, quando se trata da evolução da produção de conhecimento. E, insuficiência de debates na formação profissional sobre a temática racial, faz com que a busca pelo preenchimento dessas lacunas e combate ao racismo institucional e outras discriminações raciais, sejam feitas pelos/as estudantes fora da academia.

Portanto, o intuito dessa reflexão, é levar o debate para sala de aula de forma mais abrangente e profunda, para que na atuação profissional não haja práticas racistas por parte do/a Assistente Social, e que conheça a realidade mais profundamente, para que auxilie em seu processo identitário e de pertencimento e que se sinta mais fortalecido/a para a atuação

profissional. E, sobre a importância de apreender como foi composto o imaginário sobre o negro no Brasil e as consequências que esse conhecimento produz nas relações sociais.

## REFERÊNCIAS

EURICO, Marcia Campos – **Questão racial e Serviço Social: uma reflexão sobre racismo institucional e o trabalho do assistente social**. 2011 – São Paulo

SANTANA, Patricia Maria de Souza - **Professores (As) Negros (As) E Relações Raciais: Percursos De Formação E Transformação –** UFMG – 2003

SILVA FILHO, José Barbosa da **– A questão do negro no curso de graduação em Serviço Social da Universidade Federal Fluminense** – UFF – 2004

# FORMANDO PROFESSORES: GRUPO DE DISCUSSÃO ÉTNICO – RACIAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO BARREIRO

Eunice Margaret Coelho*

**RESUMO**

A proposta desse trabalho é a de analisar a dinâmica do Grupo de Discussão Étnico – Racial da Educação Básica do Barreiro, considerando alguns aspectos, composição, periodicidade, intervalos, temas abordados, interferência nas discussões do tema nas unidades municipais de educação da Regional Barreiro.

O grupo de Discussão Étnico-Racial da Educação Básica do Barreiro foi criado no ano de 2012, numa parceria entre a Gerência de Educação do Barreiro e o Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. O objetivo principal do grupo era o de discutir com os profissionais que atuavam no âmbito da Regional do Barreiro, as discussões relativas à temática em questão. A referência central do grupo considera as Leis 10.639/03 e a Lei 11.654/08 aliado aos trabalhos que as escolas municipais e as unidades de educação infantil desenvolvem em torno do tema.

A proposta desse trabalho é fazer uma breve análise sobre as discussões desenvolvidas pelo grupo nas reuniões e sobre a capacidade de tais discussões atingirem as escolas, através de projetos e ações colaboradoras para a conscientização dos educadores acerca das relações étnico-raciais no interior das escolas e UMEIs . Destaca-se que o grupo apresenta uma dinâmica própria, com apresentação de trabalhos, discussões, presença de convidados diversos. Nessa perspectiva é que a proposta de analisar a repercussão do trabalho desenvolvido na escola não pretende aprofundar a discussão, mas suscitar novas indagações, considerando que a trajetória do grupo é desde o ano de 2012 e que passou por várias coordenações, roteiros diversificados com estratégias que buscavam principalmente inserir a discussão das relações étnico-raciais nas escolas.

---

*Doutora em Ciências Sociais – PUC MINAS

# DISCUTINDO AS RELAÇÕES RACIAIS – INTERVENÇÃO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE

# DISCUSSING RACIAL RELATIONS - INTERVENTION IN A MUNICIPAL SCHOOL OF BELO HORIZONTE

Nilma Alves Adriano[125]

A investigação de mestrado profissional na qual se baseia este documento surge das inquietações de uma professora do ensino fundamental frente às relações raciais reproduzidas na escola, as quais são interpeladas com uso da técnica de pesquisa qualitativa Grupo de Discussão – GD, envolvendo docentes. Trata-se de uma intervenção caracterizada como formação continuada de professoras realizada entre 2016 e 2018, em uma escola municipal visando alinhavar estratégias para enfrentamento do racismo à luz do vasto arcabouço teórico, jurídico e das experiências docentes. Para tanto, ocupamos os tempos instituídos como Reuniões Pedagógicas Remuneradas e os espaços da própria instituição onde concretizamos o estudo e ações dele decorrentes dentre as quais a produção do livreto intitulado "Relações raciais – por dentro da escola – um guia em construção". O grupo investigado demonstrou o reconhecimento do preconceito e da discriminação como problemas sociais desconsiderando, porém, os fundamentos estruturais desse tipo de discriminação. Constatamos ainda a necessidade da construção de projetos políticos pedagógicos na perspectiva de emancipação de sujeitos com participação da comunidade.

**Palavras-chave:** Relações Raciais. Grupo de Discussão. Formação Continuada.

[125] Professora de 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Possui especialização em Educação para Relações Étnico-Raciais, Diversidade e Gênero na Escola pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e mestrado em Educação e Docência pela mesma instituição. E-mail: nilmaad480@gmail.com

## 1 INTRODUÇÃO

O projeto educativo originado do conjunto de artifícios curriculares produzidos de acordo com os interesses da classe dominante prevalece em muitas instituições de ensino, mantendo rígidos padrões para manutenção das desigualdades e apagamento da cultura e dos saberes africanos no Brasil.

No contexto escolar, encontro vias propícias à problematização das relações raciais na forma como se dão nesse universo e na conexão com o contexto social mais amplo.

Aproveitando os tempos instituídos para reuniões pedagógicas, o Grupo de Discussão foi a técnica de pesquisa qualitativa utilizada em encontros na própria escola.

Discutimos as relações raciais com o intuito de promover reflexões e mudanças sobre as práticas docentes e discentes no contexto escolar e social.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

Dentre outros autores do campo da linguagem, da sociologia e da psicanálise, para dar conta dos signos imbricados na realidade escolar frente à temática racial, dialogamos com GONÇALVES (1983) ;SOUZA (1983); FREIRE (1996); SILVA (2000); MUNANGA (2004) e HALL (2013). A escolha metodológica abarcou contribuições de SCHON (1992); BOGDAN, (1994); MEIHY (2000), HISSA (2013); GODOI (2015). Tratamos dos aspectos textuais e imagéticos presentes nos livros didáticos com base nos estudos de NEGRÃO (1987); ROSEMBERG (2003); ROZA (2010). Os currículos escolares foram discutidos frente aos apontamentos elaborados por PARAISO (2010); ARROYO (2014). Nos debruçamos sobre os estudos de VEIGA (2003) acerca dos projetos políticos pedagógicos na perspectiva emancipatória. E para tratarmos da formação de professores e identidades docentes buscamos apoio nas abordagens de PERRENOUD (1993); CHARLOT (2000); IMBÉRNON (2011).

## 3 VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NOS RITUAIS DO SILÊNCIO E LEI Nº 10.639/03

A cor da pele é a marca que ao longo da história tem contribuído para desvincular as origens africana e indígena de parcela significativa da população brasileira. Nessas condições, a história do negro passa a ser uma história de assimilação aos padrões de branquitude e submissão ideológica.

Em 1985, Gonçalves já defendia a adoção de uma disciplina que se propusesse a tratar do conhecimento do patrimônio histórico dos afro-brasileiros:

> O silêncio enquanto ritual pedagógico a favor da discriminação racial, só será rompido, quando a voz dos discriminados se fizer ouvir na escola por todos os agentes pedagógicos. Não há como democratizar a sociedade, se o padrão de relações raciais no Brasil não passar por mudanças radicais. A contribuição da escola neste processo está em transmitir o conteúdo do patrimônio histórico cultural dos grupos Étnico-Raciais negros, de forma a que venha a se constituir em uma das disciplinas necessárias à formação do cidadão brasileiro. (GONÇALVES, 1985, p.325)

Nessa direção, das lutas travadas pelo movimento negro temos a promulgação da lei nº 10.639/03 e 11.645/08 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Além do levantamento bibliográfico, elaboração e aplicação de questionários e termos exigidos pelo Comitê de Ética e Pesquisa – COEP, selecionamos materiais provocadores para as discussões (mídias, textos, músicas) que se consolidaram em cinco encontros envolvendo quinze professoras.

O Grupo de Discussão permitiu um apanhado das experiências acerca da temática, as quais foram transcritas e analisadas para consolidação do estudo.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O livreto intitulado *Discussões raciais na escola – um guia em construção* (ver Figura 1) é o produto da investigação direcionado a educadores, mas, sobretudo, às famílias onde também, como percebemos, se faz necessário discutir os mitos e mazelas que atravessam as relações raciais na sociedade brasileira.

Na escola onde se deu a formação houve significativa alteração nos aspectos físicos e comportamentais em função da colaboração do grupo, contudo, precisamos avançar para implementar a Lei nº10.639/03 e para consolidar outras intervenções visando a continuidade do trabalho para reeducação das relações raciais.

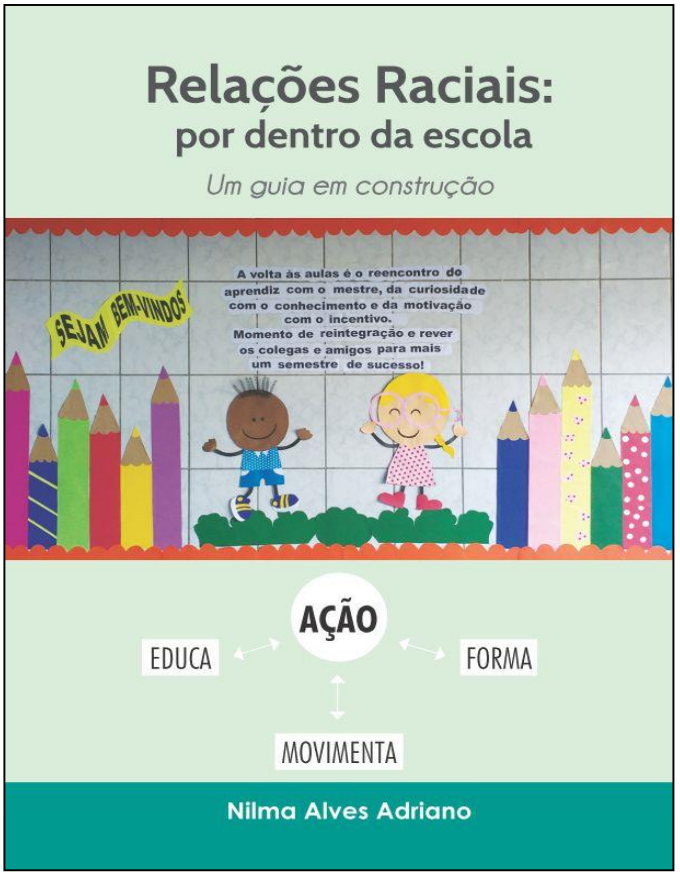



Figura 1- Capa do Produto Educacional

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pensamento e a reflexão sobre o fazer pedagógico numa perspectiva emancipatória demanda acolhimento da comunidade escolar em um processo democrático.

Nesse sentido, a presença do professor pesquisador nas escolas de educação básica é primordial para a construção e continuidade do trabalho coletivo, exigindo, políticas de incentivo à formação continuada de qualidade para profissionais em atividade nesses espaços.

## REFERÊNCIAS


ARROYO, Miguel G. Os jovens, seu direito a se saber e o currículo**.** In: DAYRELL, J; CERRANO, P; MAIA, C.L.(Orgs). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículo em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p.157-203.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEIN Sari K. Fundamentos da investigação qualitativa em educação: uma introdução. In:_____. **Investigação qualitativa em educação. Edição original.** Porto (Portugal): Porto editora, 1994. Capítulo I, p. 15-18; 47-51;63-71;75-79.

Brasil, Lei N° 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 12/03/2015.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber: conceitos e definições. In.:Bernad Charlot**. Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Trad. Bruno Magne. _ Porto alegre : Artes Médicas Sul, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. **Saberes necessários à prática educativa**. 23ª edição. _São Paulo: Paz e Terra, 1996. _. Coleção Leitura.

GODOI, Christiane Kleinübing. Grupo de discussão como prática de pesquisa em estudos organizacionais. Rev. adm. empres. [online]. 2015, vol.55, n.6, pp.632-644. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-75902015000600632&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 06/05/2016

GONÇALVES, Luis A. de O. **O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial**. MG: UFMG, 1985. Dissertação de Mestrado.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais.** Trad. Adelaine La Guardia Resende...[ et al.]. Liv Sovik ( Org.). 2.ed. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2013

HISSA, Cassio E. V. Notas introdutórias. In: **Entrenotas**. Compreensões de pesquisa. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2013.p.71-83;

IMBERNÓN, Franciso. **Caminhos para melhorar a formação continuada de professores**. 1 de julho de 2011. Entrevista concedida a Noêmia Lopes. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/456/francisco-imbernon-fala-sobre-caminhos-para-melhorar-a-formacao-continuada-de-professores.>. Acesso em: 05/06/2016.

MEIHY, José Carlos S. B. **Manual de História Oral**. (3ª.ed.). São Paulo: Loyola, 2000.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte. Autêntica, 2004. 152p.

NEGRÃO, Esmeralda Vallati. **A discriminação racial em livro didáticos e infanto – juvenis.** FCC, Cad. Pesq. Nº63. Nov. 1987.

PARAÍSO, Marlucy A. **Diferença no Currículo**, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1440140.pdf. Acesso em 13 de jul. 2015.

PERRENOUD, P. A formação de professores: complexidade, profissionalização e processo clínico. In: **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

ROSEMBERG, Fulvia, BAZILLI, Chirley, SILVA, Paulo V. Baptista da,. **Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão de literatura.**Educação e Pesquisa. Vol. 29 nº 1 São Paulo Jan./ Jun 2003. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100010. Acesso em 02 de janeiro de 2018.

ROZA, Luciano M. Diversidade na música e a música na diversidade. In: **Produção de materiais didáticos para a diversidade: patrimônio e práticas de memória numa perspectiva interdisciplinar**. Júnia Sales Pereira, Cláudia Sapag Ricci (orgs.). _ Belo Horizonte: UFMG/FAE/Labepeh; UFMG/ Caed; Brasília: Secadi/ MEC, 2010.

SOUZA, Neuza Santos. **Torna-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro Brasileiro em ascensão social**. 2° ed._ Rio de Janeiro.: Edições Graal, v. 4. Coleção Tendências; 1983

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, Antônio, **Os Professores e sua Formação**. Portugal (Lisboa): Publicações Dom Quixote, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**.R.J, Petrópolis: Vozes, 2000.

VEIGA, Ilma Passos A., **Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, Dez. 2003

# SABERES DOCENTESE O PROCESSO FORMATIVO PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICO-RACIAIS

# TEACHING KNOWLEDGE AND THE TRAINING PROCESS FOR THE EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS

Dr. José Eustáquio de Brito[126]
Dra. Santuza Amorim da Silva[127]
Flavia Paola Félix Meira[128]
Paulo Henrique Maia Melgaço[129]

## 1 INTRODUÇÃO

As pesquisas[130] que desenvolvem estudos sobre formação eações pedagógicas em torno da implementação da lei 10.639/03 implicam a consideração acerca da temática "saber" e, de forma mais específica, de questões relacionadas a "saberes e práticas docentes" ou "saberes profissionais". Esses temas se tornam mais imperativos quando nos deparamos com as particularidades referentes à educação das relações étnico-raciais. Pretende-se neste artigo refletir sobre desafios presentes em processos formativos centrados nessa abordagem e suas categorizações teóricas, tendo em vista as compreensões que interpõem a complexa relação entre saber, formações e práticas educativas.

## 2 DESENVOLVIMENTO

[126] Doutor em Educação. Professor da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). E-mail: joseeustaquio.brito@uemg.br.
[127]Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). E-mail: santuza@hotmail.com.
[128] Mestra em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). E-mail: criolaflavinha@gmail.com.
[129] Mestrando do Programa de Pós Graduação em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). E-mail: paulomelgaco@hotmail.com.
[130] Este artigo representa uma pequena parcela das pesquisas desenvolvidas pelos mestrandos(as) Flávia Meira e Paulo Melgaço e seus respectivos orientadores Dra. Santuza A. Silva e Dr. José Eustáquio de Brito, que contemplam em comum os estudos sobre a formação docente para a educação das relações étnico raciais e a aplicabilidade da lei 10639/03.

Com a intenção de alcançar os objetivos propostos neste artigo, iremos recorrer a uma revisão bibliográfica considerando algumas obras que discorrem sobre a condição docente, destacando suas contribuições no que se refere ao conceito "saber profissional". Para tal, utilizaremos como principal referência teórica as abordagens conceituais propostas por Maurice Tardif(2000, 2005). Recorremos também à análise de uma entrevista realizada com um docente da rede pública de ensino do município de Juatuba, que relata sua experiência formativa no que tange às questões raciais e suas práticas em torno da efetivação da lei 10639/03.

Tardif (2005) assume que "saber profissional" manifesta "um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, saber-fazer e de saber-ser (p. 60). Os saberes docentes são plurais, heterogêneos, temporais e estão condicionados proporcionalmente à condição identitária da profissão. São saberes pragmáticos, ou seja, estão intimamente ligados ao trabalho e ao profissional em cumprimento do seu exercício laboral. Este autor afirma que os diversos saberes utilizados pelos(as) professores(as) no processo educativo são produzidos em lugares distintos, muitas vezes exteriores ao ambiente acadêmico ou escolar. É uma confluência de saberes de naturezas diversas, que se apresentam também de forma diferenciada no oficio docente. Para o autor, as fontes desses saberes são múltiplas "provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar e de outros atores educativos, dos lugares de formação etc. (p. 64). Esses saberes são sincréticos, e o cotidiano do ensino exige do(a) professor(a) a habilidade de beneficiar deste vasto leque de saberes compósitos.

Nas entrevistas com os docentes da rede de ensino público da cidade de Juatuba, percebemos esta diversidade em relação ao processo formativo. Em sua fala, o professor relata a importância da formação obtida no curso de aperfeiçoamento em história e cultura afro-brasileira, ofertado pela FaE-UFMG:

> "eu fui perceber mesmo, essa discrepância, do quanto é enorme esse abismo entre diferentes grupos sociais lá no curso, sabe. Foi lá que eu consegui perceber que, algumas pequenas coisas alteram coisas muito grandes, pequenas coisas do tipo, a restrição do acesso à cultura, ou à educação, ou à saúde, de forma digna, por conta da cor de pele de alguém, o tanto que isso influenciava no futuro dessa pessoa, eu não tinha essa percepção. Eu entendia que havia o racismo sim, mas não era da forma que eu imaginava. Para mim, antes do curso, o racismo era pura e simplesmente chamar alguém de macaco. Isso para mim era racismo e todos os outros, todas as outras formas de preconceito e discriminação, eu não tinha sequer idéia"(CLÁUDIO, 2018).

Nesta mesma entrevista, o docente relata que as discussões sobre as questões raciais adentram seu universo particular, sendo também uma forma de aquisição de saberes.

> "Minha mãe tem ensino superior completo. Ela exerceu a profissão de professora, eu inclusive sou professor por causa dela, me espelhei muito nela durante esse tempo todo. (...) Eu percebo nela um nível muito grande de preconceito e discriminação sabe, é difícil você tentar tirar isso de alguém com tanta idade. Isso já está tão massificado na pessoa (...) isso é motivo ainda de discussões lá em casa, em finais de semana (...). Comentários do tipo, preto não sabe fazer aquilo, eu não gosto de preto por causa daquilo." (CLAUDIO, 2018)

Tardif(2005) orienta que, na abordagem dos saberes docentes, as pesquisas proponham modelo de análise fundamentado em um olhar social sobre os diversos saberes, considerando que os conhecimentos são produzidos nas múltiplas relações sociais presentes no decorrer de sua vida, em diversos locais, tempos e situações. Por sua vez, Santos(2010) afirma a necessidade de compreender os saberes como objetos sociais porque os conhecimentos são também reforçados, modificados, silenciados, legitimados, por diversos grupos sociais que intermediam o processo educativo. Dentre esses grupos aparecem os(as) professores(as) de uma mesma instituição ou rede de ensino, que possuem uma formação docente com temáticas em comum, ainda que apresentem particularidades, mas experimentam uma condição laboral marcada por situações semelhantes, portanto postam-se como avaliadores dos saberes em voga.

A produção de uma parcela destes saberes, assim como sua socialização e legitimação partem também de outros atores sociais como universidades, instituições escolares e demais órgãos profissionais, como conselhos, sindicatos e associações docentes. Outro grupo social que contribui na fundamentação que o saber docente é também um objeto criticado coletivamente são os próprios estudantes, sujeitos ativos do processo educativo, e seus respectivos pais e responsáveis. Santos(2010) afirma que, uma vez que professores(as) trabalham com sujeitos em formação social, a relação desse processo, ou seja, os saberes envolvidos, é também objeto de crítica perante a sociedade.

Nas entrevistas citadas, percebemos o quanto o saber docente é cotidianamente alvo de críticas perante a sociedade.

> "Várias vezes nas quais eu trabalhei com a questão de africanidades, já tive confronto com os pais, muitas vezes pais com características específicas de religiosidade, nas quais eles entendem que todas essas questões de história e cultura afro-brasileira se destoam do que eles pretendem para os filhos."(CLAUDIO, 2018)

Percebe-se, a partir da fala do docente que o saber profissional é desconsiderado pela família do estudante, que confronta o professor pelo fato de seus conhecimentos não serem compatíveis

com as crenças religiosas da família. Este fato confirma uma necessidade de considerar essas relações sociais nas escolhas realizadas pelo(a) docente no que se refere ao que de fato ensinar em suas aulas.

Recorrendo a Charlot(2000), temos a afirmação que o saber é produzido a partir da relação entre sujeitos, de seus encontros ou confrontos. Para o autor os conceitos "relação" e "saber" são interligados porque o saber é a relação. Pinto (2010) compartilha desse pensamento ao valorizar as interações como fator intrínseco ao aprendizado. "Não nos formamos em um único lugar, por meio de uma única instituição. (...) Nossa formação é pela informação visual, textual, comportamental, pelo dito e pelo não dito. Daí a formação ser eminentemente um processo socializador e, como tal, inclui considerar o outro como elemento constitutivo dessa formação. (p. 112)

Apesar de reconhecer a importância que o meio social infere sobre o saber, Santos (2010) discorre sobre a importância de não desconsiderar os fatores individuais no processo formativo do(a) educador(a), observando elementos como sua personalidade, suas emoções, expectativas e sonhos, suas frustações e recomeços, enfim, características de histórias pessoais que envolvem tanto sentimentos como aspectos cognitivos e interferem consideravelmente nas concepções em torno do saber profissional. Como afirma Tardif(2005), o(a) professor(a) "pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal". (p. 103) Neste sentido, algumas pesquisas abordam problematizações sobre outras dimensões identitárias do(a) docente, reputando categorias gênero e raça como instâncias analíticas, na intenção de melhor aproximar da realidade docente.

Neste sentido, percebe-se um esforço em compreender as trajetórias individuais dos(as) professores(as), interligando histórias de vida com percursos profissionais, entendendo que os saberes adquiridos a partir dessas experiências formativas incidem em suas concepções e ações enquanto trabalhador(a) da educação. Santos(2010) afirma que mesmo diante dessas tendências investigativas, ainda são muito embrionárias no campo educacional as pesquisas que incorporam os saberes docentes como categoria de análise, assim como as tentativas de elaborar diferentes tipologias que expliquem os saberes múltiplos vivenciados pelos(as) professores(as) ao longo de suas vidas.

## 3 RESULTADOS

Ao pesquisar as formações inicial e continuadas, bem como as práticas pedagógicas que abordam a lei 10639/03, propõe-se investigar a importância de considerar, primordialmente, o

que pensam e dizem os docentes sobre seus processos formativos e sobre suas experiências pessoais.“É preciso, portanto, que a pesquisa universitária se apoie nos saberes dos professores a fim de compor um repertório de conhecimentos para a formação dos mesmos” (TARDIF, 2000 p. 112). A partir da interlocução com os (as) professores (as), concluímos que essas formações devem colocar em questão o sujeito docente, considerando o contexto sócio-político que o envolve, além de possibilitar reflexões em torno de suas questões particulares e pessoais, entrelaçando aspectos como suas identidades, expectativas e frustações; observando os espaços de silêncio, assim como elementos visíveis e ocultos que agem na viabilização ou na obstrução das práticas pedagógicas. A partir desse ponto, é possível direcionar nossos passos afim de adentrar, com extrema cautela e atenção, em uma área de tamanha complexidade que é a formação do conhecimento daquele(a) que possui como profissão a função de promovê-lo.

PALAVRAS CHAVES: Saber profissional; Lei 10639/03; Formação docente.

## REFERÊNCIAS

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.

PINTO, Maria das Graças Gonçalves. **O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores.** Maringá. 2010

SANTOS, Lorene dos. **Saberes e práticas em Redes de Trocas : a temática Africana e afro-brasileira em questão.** Tese de doutorado. UFMG/FaE. 2010

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários:** elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 13. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Ed. Vozes.5ª ed. Petropolis. 2005

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas.**Cadernos de Educação Universidade Federal de Pelotas, ano 10, n. 16. 2001.

# APLICAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NUMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PRIVADA.

# APPLICATION OF NATIONAL CURRICULAR GUIDELINES FOR EDUCATION OF ETHNIC RACIAL RELATIONS AND FOR THE TEACHING OF AFRO-BRAZILIAN AND AFRICAN HISTORY AND CULTURE IN A PRIVATE HIGHER EDUCATION INSTITUTION.

Normando Martins Leite Filho[131]

Silvani dos Santos Valentim[132]

## RESUMO EXPANDIDO

Introdução: O resumo, aborda o estudo dos efeitos da Lei 10.639, nos currículos da educação brasileira. Busca apresentar como as diretrizes curriculares, à luz da Lei 10.639, e dos documentos que dispõem sobre a aplicação da educação das relações étnico raciais em uma instituição de ensino privado. Tendo como foco a educação superior privada, busca identificar como se deu a operacionalização das diretrizes aprovadas pelas instituições de ensino. A questão étnica e racial é uma temática na pauta da sociedade brasileira, uma nação que possui uma população negra das maiores do mundo. Entretanto o racismo e a discriminação estão presentes ainda no cotidiano da população negra no pais. No caso da educação ainda mais flagrante o desprezo e até a exclusão clara das populações negras no Brasil pelo governo desde os tempos coloniais em que por exemplo havia a exclusão explicita dos escravos que são a origem desta população no Brasil. A cidadania passa pelo alargamento dos direitos e, dentre eles, o direito ao reconhecimento e valorização dos valores, costumes, e princípios da diversidade cultural. Abandonando uma visão etnocêntrica, a sociedade brasileira precisa da formação de seus cidadãos, inclua a discussão das relações étnico raciais em seus programas e

[131] Es; Mestrando em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG. normandoleite@hotmail.com.

[132] Dr.Ph.D em Educação – Gestão e Políticas Educacionais – Programa Interdisciplinar em Estudos Urbanos – Temple University, USA (2004). Professora no Mestrado em Educação Tecnológica do CEFET-MG. silvanisvalentim@des.cefetmg.br

diretrizes educacionais. Frente a este desafio a aprovação pelo Presidente Lula de um marco legal que discuta e valorize a inclusão nas diretrizes educacionais brasileiras do estudo da temática das relações étnicos raciais, bem como do estudo e do ensino da história e cultura afro-brasileira foi um passo importante. A pesquisa tem como objetivo geral: Apresentar a situação atual da aplicação das diretrizes da lei 10639 no currículo de um centro universitário mineiro, e como objetivos específicos: Identificar os principais pontos que tratam das relações étnico raciais no plano de implementação das diretrizes curriculares no âmbito da educação superior. Ainda temos como outro objetivo especifico: Descrever a pratica de uma instituição de educação superior no seu projeto político pedagógico e da forma como o projeto se expressa no cotidiano dos estudantes no campus da referida instituição localizado na região do Barreiro. Também pretende apresentar, por meio de uma revisão bibliográfica a partir de um Centro Universitário mineiro, que já pratica as diretrizes e adotou uma forma de incluir em seus projetos pedagógicos, nos seus cursos superiores, a temática das relações étnico raciais. Metodologia: A pesquisa ocorreu no primeiro semestre de 2015 e foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos: estudo bibliográfico, com ênfase no marco legal e estudo documental nos planos de ensino e ementas de cursos de algumas disciplinas da instituição de ensino superior pesquisada. No caso da revisão de literatura opta-se pelos documentos que constituem o marco legal pertinente a questão, sendo mencionadas a lei 10.639, foi promulgada no dia 09 de janeiro de 2003 na gestão do presidente Lula. No artigo 26-A delimita a abrangência no âmbito do ensino fundamental e médio, de todas as escolas, do ensino sobre a história e da cultura afro-brasileira, o que é uma novidade ao tratar do tema como conteúdo a ser desenvolvido na formação dos estudantes, incluindo uma nova abordagem não explorada nas escolas. Outro documento importante para dar os contornos necessários para a implementação da lei 10639 consiste nas diretrizes curriculares para a educação das relações étnico raciais e para o ensino de história e cultura Afro-brasileira e africana. Outro documento importante para tratar da questão é Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico raciais e para o ensino de história e cultura Afro-brasileira e africana. O plano estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, definidas pela lei 10.639. Neste sentido seu objeto é descrever a experiência praticada na universidade nos cursos em que foram implementadas ações no bojo do currículo em vigor, a partir de seu plano de ensino e de ementas de algumas disciplinas que já adotam as diretrizes propostas pelos documentos oficiais para educação da relações étnico raciais em seus cursos de graduação na

cidade de Belo Horizonte. Já feita a delineação dos princípios que norteiam a legislação, resoluções e normatizações sobre a temática, o próximo passo dos objetivos da pesquisa será descrever a pratica de uma instituição de educação superior no que tange a efetivação dos pontos sublinhados da lei, o que será feito a seguir. Ao procurar evidencias de que as diretrizes preconizadas pela lei estão presentes, o foco será dedicado nas ementas e nos planos de ensino de alguns cursos. No caso da ementa do Curso Superior de Processos Gerenciais do Campus Barreiro, na disciplina "ética e responsabilidade social" que é ministrada no último período do curso já encontramos menção a temática com a seguinte redação: "Os conceitos de Cultura e Cultura Brasileira . Configurações dos conceitos de raça, etnia e cor no Brasil e a relação de Preconceito e diferenciação nas empresas e sociedade."(UNATEC,2013.P.1). Pode-se notar também a presença da temática em outras disciplinas, que estão fora do escopo tradicional da área de conhecimento das ciências humanas. Vejamos o caso da disciplina "Design Thinking" dos Cursos superiores de Tecnologia em Processos Gerenciais e Gestão Comercial, no primeiro período em 2015. A proposta da disciplina compreende a elaboração de um trabalho acadêmico que possa versar no campo gerencial, com noções de metodologia cientifica para os estudantes que estão ingressando na universidade. Tomando o programa da disciplina podemos identificar a temática das "relações étnico-raciais" mencionada de maneira explicita. Sob o enfoque de "questões étnico raciais" o conteúdo programático prevê a abordagem da educação para as relações étnico-raciais numa referência ao que indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais e ao Plano Nacional. Para concluir, na pesquisa pode-se verificar que os objetivos foram cumpridos, na medida em que foi possível revisar o marco legal existente, no âmbito educacional, considerando as resoluções e pareceres mais importante, bem como a lei 10.639. Também foi descrita as evidencias da presença ou da efetivação das diretrizes para orientar o currículo ao focar as ementas e planos de ensino de uma instituição de ensino. Claro que a legislação é recente, e mais ainda o desafio de vencer uma cultura educacional que sempre desconheceu esta temática. Ainda falta muito a ser feito para que as relações étnico-raciais, sejam um ponto pacifico resolvido , no seio da educação brasileira. Mas já sentimos os efeitos praticas da existência de regulamentação no âmbito da educação, que favoreça a mudança da cultura. O exemplo retratado na pesquisa já indica uma mudança no currículo, que já apontam para a discussão da temática pelos estudantes e docentes.

**Palavras-Chave**: Relações étnico raciais, Currículo, Educação

**REFERENCIAS**


- BRASIL. Lei 10.639. disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 20/06/2015.
- CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf
- MEC. Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico raciais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1852&Itemid= Acesso em 22/06/2015.
- Instituto UNA de Tecnologia. Plano de Ensino. Ética e Responsabilidade Social das Empresas. Belo Horizonte 2013.
- Instituto UNA de Tecnologia. Programa da Disciplina Design Thinking. Belo Horizonte 2015.

# A INFLUÊNCIA DA LITURGIA AFRO-BRASILEIRA NA UTILIZAÇÃO DE PLANTAS MÍSTICAS EM OURO PRETO/MG

# THE INFLUENCE OF THE AFRO BRAZILIAN LITURGY ON THE USE OF MYSTICAL PLANTS IN OURO PRETO/MG

Ana Luiza Cosme[133ı]
Mariana Fernandes
Monteiro Guimarães[2]
Bruno Gomes Roberto[3]
Bruna Rossi-Santos[4]
Maria Cristina Teixeira Braga Messias*[5]

Ouro Preto, cidade patrimônio da humanidade, é reconhecida mundialmente por sua importância no cenário histórico, exuberante arquitetura e monumentos, mas também, por sua riqueza cultural (BARRETO, 2000). É marcada historicamente por protagonizar o ciclo do ouro no Brasil Colônia, atividade econômica iniciada no final do século XVII e que se estendeu até o século XIX, com a utilização da mão de obra de indivíduos africanos e seus descendentes trazidos para a colônia na condição de escravos(SILVA, 2006). Castro (2002) elucida em suas interpretações de manuscritos, que houve uma introdução maciça na região de povos que falavam a língua banto e mina-jeje no século XVIII. No Brasil colonial religiosidades que não pertenciam à Igreja Católica eram perseguidas e julgadas como "bruxaria" (SILVA,2005). Nesse contexto de repressão, os negros reconstruíram suas crenças e costumes ao compartilharem a experiência do cativeiro com indivíduos que falavam a mesma língua e moravam em regiões próximas na África (SNELES, 1995).Em Ouro Preto, constata-se que a contribuição africana na composição da população supera a média de outras regiões do sudeste

1- Licenciada em Ciências Biológicas, Universidade Federal de Ouro Preto. E-mail: analuizacosmesilva@gmail.com
2- Bióloga, Mestre em Ecologia de Biomas Tropicais, Universidade Federal de Ouro Preto. E-mail: marimonteirobio@gmail.com
3- Bacharel em Ciências Biológicas, Universidade Federal de Ouro Preto. E-mail: polegadabio@gmail.com
4- Ecóloga, Mestre em Ecologia de Biomas Tropicais, Universidade Federal de Ouro Preto. E-mail: ecologa.rossi@gmail.com
5*- Doutora em Evolução Crustale Recursos Naturais.Departamento de Biodiversidade, Evolução e Meio Ambiente, Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), 35.400-000. Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil. E-mail:cristina@ufop.edu.br

brasileiro (QUEIROZ et al 2013), favorecendo a prevalência de rituais, costumes e crenças de povos ancestrais. Religiões como os candomblés e umbandas possuem suas bases no conhecimento ancestral dos povos sudaneses, nagôs e iorubás, fruto da diáspora africana (PEREIRA, 2008). As plantas são fundamentais para as práticas litúrgicas afro-brasileiras, estando presentes nos rituais e práticas cotidianas dentro dos terreiros, onde possuem designações específicas para os Orixás (divindades cultuadas no candomblé e umbanda) (BASTIDE, 1983). Os saberes que compõem estas religiosidades permaneceram na sociedade resistindo às condições impostas pela escravidão.

No contexto da educação formal brasileira, a Lei 10.639/03 institui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na Rede de Ensino (BRASIL,2003), porém religiosidades de matrizes africanas são pouco referenciadas em livros didáticos cujo enfoque prioriza o modelo religioso judaico-cristão(SANTOS,2017). Esta falta de representatividade reforça o preconceito e a intolerância, consequência das práticas colonizadoras.Na perspectiva etnobiológica, plantas místicas estão relacionadas a alguma prática ritualista, a qual se atribui uma terapêutica que extrapola os efeitos farmacológicos da planta e proporciona cura espiritual (ALMEIDA,2011). O uso das plantas místicas pode estar relacionado às práticas em comunidades religiosas ou fazer parte de um conhecimento que não necessariamente atribui-se à religião, configurando-se em importante objeto para se discutir história e cultura Afro-Brasileiras no contexto educacional. Este estudo objetivou investigar quais são as plantas de uso místico utilizadas pela população de Ouro Preto e suas possíveis correlações com as utilizadas em religiões de matrizes afro-brasileiras.

Para o desenvolvimento do trabalho realizou-se um levantamento etnobotânico (CAAE: 05301712.4.1001.5150), na área urbana do município de Ouro Preto, através de entrevistas semi-estruturadas e turnês guiadas. Os informantes foram selecionados através da técnica bola-de-neve(ALBUQUERQUE et al., 2010). Com base na literatura e observação participante em terreiro local em Belo Horizonte, verificou-se quais plantas de uso místico citadas são utilizadas em rituais afro-brasileiros de umbanda e candomblé.

Foram entrevistadas 52 duas pessoas, consideradas localmente como grandes conhecedores do uso de plantas na região. Identificou-se 14 espécies, distribuídas em 10 famílias, sendo as mais citadas: *Ruta graveolens* L.(arruda), *Petiveria alliacea* L. (guiné), *Dieffenbachia seguine* (Jacq.) Schott (comigo-ninguém-pode), *Rosmarinus officinalis* L. (alecrim), *Sansevieria trifasciata* Prain (espada-de-são-jorge) e *Mentha spicata* L. (levante). As folhas da planta comigo-ninguém-pode e arruda são utilizadas para banhos de descarrego, similarmente ao

descrito por GUEDES (1985). Os banhos são destinados à limpeza das energias corporais, receitados pelos pais e mães de santo, denominados babalorixás e yalorixás, respectivamente. *Petiveria alliacea* L.(guiné) é considerada uma planta que proporciona sorte segundo a crença iorubana (VERGER, 1995). Além disso, suas folhas são queimadas nos rituais de defumação, prática observada em terreiros de umbanda com finalidade de limpeza do corpo e do ambiente (GARCIA, 2016). O alecrim é considerado planta de Oxalá, orixá cultuado no candomblé e na umbanda. A espada-de-são-jorge é utilizada por entidades da umbanda designados Caboclos. Durante o transe mediúnico o filho-de-santo bate as folhas no chão próximo aos pés do consulente. Levante é dedicada aos orixás Xangô e Exu. A queima de suas folhas no defumador tem como propósito atrair bons fluidos (GUEDES, 1985). Embora não exposto pelos entrevistados a relação do uso das plantas com os rituais religiosos, talvez uma herança da repressão histórica vivida por essas comunidades, evidenciamos o uso de diversas espécies místicas na comunidade com grande similaridade aos usos atribuídos nos rituais religiosos afro-brasileiros. O "retorno" das investigações etnobiológicas para o local de estudos é imprescindível, sendo entendido como uma atividade política e ética. Para tal, pode-se produzir materiais educativos como cartilhas e jogos (ALBUQUERQUE et al. 2010). A partir dos resultados obtidos no presente estudo será elaborada uma cartilha educativa contendo ilustrações das espécies citadas como místicas, suas classificações taxonômicas e nomes populares. Além disso, serão incluídas ao material, as práticas litúrgicas afro-brasileiras vinculadas a estas plantas. A cartilha será apresentada como proposta para o desenvolvimento de atividades pedagógicas interdisciplinares em duas escolas da comunidade estudada. A diversidade de espécies vegetais e taxonomia compreendem assuntos relacionados à ciências e biologia (BRASIL, 1997). Em relação à liturgia afro-brasileira a cartilha contempla o que está instituído na Lei 10.639/03 que inclui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira na Rede de Ensino (BRASIL, 2003). A identificação das influências étnicas e litúrgicas na utilização de plantas místicas resgata memórias e crenças afro-brasileiras que resistiram e estão expressas no conhecimento tradicional de Ouro Preto. O desenvolvimento de práticas educacionais que tratam destes saberes nas instituições formais de ensino pode servir como instrumentos para combater o preconceito e proporcionar devida valorização das contribuições dos povos negros na construção cultural e identitária brasileira.

## REFERÊNCIAS


ALBUQUERQUE, Ulisses Paulino de; LUCENA, Reinaldo Faria Paiva de; CUNHA, Luiz Vital Fernandes Cruz da.**Métodos e Técnicas na Pesquisa Etnobiológica e Etnoecológica**.v1.Pernambuco. Nupeea, 2010.

ALMEIDA, Maria Zélia de. **Plantas Medicinais**. 3. ed. Salvador: UFBa, 2011. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/xf7vy/pdf/almeida-9788523212162.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2018.
BARRETTO, **Margarita. Turismo e Legado Cultural**. Campinas: Papirus, 2000.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Lei nº 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003. Brasília, MG, 09 jan. 2003.Disponívelem:<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 jul. 2018.

BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico**, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/ouro-preto/pesquisa/23/22107?localidade1=31>. Acesso em: 25 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais** - Ciências Naturais. Brasília: MEC, 1997.

CASTRO, Yeda Pessoa de. **A língua MINA-JEJE no Brasil um falar africano em Ouro Preto do século XVIII**. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 2002. 240 p.

GUEDES, Rejan Rodrigues et al. Plantas utilizadas em rituais afro-brasileiros no estado do Rio de Janeiro- um ensaio etnobotânico. **Rodriguésia**, Rio de Janeiro, v. 63, n. 37, p.3-9, dez. 1985.

GARCIA, Daniel et al. Defumadores com possível efeito ansiolítico utilizados no centro de umbanda Caboclo Ubirajara e Exu Ventania, Diadema, SP, Brasil: um estudo etnofarmacolótico.**Ethnoscientia**.v.1, mar. 2016.

PEREIRA, Decleoma Lobato. **O candomblé no Amapá: história, memória, imigração e hibridismo cultural**. 2008. 229 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em História

Social, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008. Disponível em: <https://vdocuments.site/o-candomble-no-amapa-historia-memoria-imigracao-e hibridismo-.html>. Acesso em: 25 jul. 2018.

QUEIROZ, E. M. de. el al. Genetic composition of a brazilian population : the footprint of the Gold Cycle. **Geneticsand Molecular Research**. v. 12, p. 5124-5133, 2013. Disponível em: <http://www.funpecrp.com.br/gmr/year2013/vol12-4/pdf/gmr3257.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2018.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. A educação das relações étnico-raciais, as religiões de africanas e a dupla pertença no episódio "O compadre de Ogum" na literatura de Jorge Amado. **Currículo Sem Fronteiras**. v. 17, p.756-768, 2017. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/santos.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2018.

SILVA, Isânia das Graças. I**dentidades étnicas dos escravos em Vila Rica dos Cetecentos**. 2006. 48 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História de Minas Gerais nos Séculos XVIII e XIX, Universidade Federal de São João del Rei, São João Del Rei, 2006. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/pghis/monografias/identidade.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2018.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Umbanda e Candomblé Caminhos da Devoção Brasileira**. São Paulo: Summus, 2005. 150 p.

SLENES, Robert W. “Malungu, Ngoma vem!” África encoberta e descoberta no Brasil. **Revista USP**. n 12, p 48-67, 1992. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25575/27317>. Acesso em: 27 jul. 2018

VERGER, Pierre Fatumbe. **Ewé o uso das plantas medicinais na sociedade iorubá**. 3. ed. Salvador: Companhia das Letras, 2004.

# POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: OS ENGODOS POR TRÁS DA BNCC E DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO.

## EDUCATIONAL POLICIES IN BRAZIL: THE TRAPS BEHIND THE BNCC AND THE REFORM OF MIDDLE SCHOOL.

Jaime Peixoto[134]

.

## INTRODUÇÃO

Em tempos de implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das discussões em torno da reforma do currículo do chamado "Novo ensino médio" muitos questionamentos surgem em torno dos objetivos de tais políticas, seriam estas efetivas estratégias de construção e consolidação de uma educação, de fato, democrática e emancipatória ou tais políticas reforçariam à perpetuação das inúmeras desigualdades existentes em nosso país? O referido artigo busca problematizar o processo de construção de tais políticas direcionadas ao campo educacional com o fim de explicitar as armadilhas, os engodos presentes na BNCC. Pretende-se questionar se, de fato, tais políticas visam à consolidação de uma educação democrática ou se seus interesses giram em torno da cristalização dos ideais hegemônicos da classe dominante. Que vidas serão precarizadas com tais políticas? Para tanto, analisou-se os documentos oficiais da BNCC e da Reforma do ensino médio, bem como pesquisas que elaboraram críticas a estes documentos e que também problematizam os processos de elaboração de políticas públicas para a educação.

## DESENVOLVIMENTO

Renovar, inovar, transformar. Foi com estas palavras, carregadas de um sentido de progresso e melhorias, que o atual governo apresentou para a sociedade a aprovação das políticas de reforma do ensino médio e, de forma semelhante, as políticas em torno da implementação da Base nacional comum curricular (BNCC), numa clara tentativa de promover o convencimento da população de que ambas as estratégias políticas eram positivas e extremamente necessárias.

A BNCC é um documento de caráter normativo que busca definir o conjunto das aprendizagens, competências e conhecimentos que se espera que todos os alunos

[134]Sociólogo. Mestre em educação (UFMG); Doutorando em educação (UFMG). Membro do grupo de pesquisa em Currículos e culturas (GECC/UFMG). Professor de sociologia da rede estadual de Belo Horizonte. Contato: jaimepeixotoufmg@gmail.com

aprendam/desenvolvam ao longo da sua escolaridade. O documento é direcionado à etapa da escolarização que compreende o ensino fundamental. Já as políticas propostas em torno da construção de uma base curricular comum para o chamado Novo Ensino Médio[135] prevê modificações não só no currículo (grade de conteúdos), mas, também, na carga horária, além de estimular com mais força a formação técnico-profissional permitindo ao aluno a escolha de itinerários, definindo em quais áreas considera mais importante se concentrar.[136]

Diante dessas políticas de reformas tão positivamente propagandeadas pelo atual governo na mídia[137] seria possível apontar incoerências na forma como tais políticas foram elaboradas e estão sendo implementadas? O que não nos foi dito sobre a BNCC e a REM? Que engodos essas políticas apresentam e com quais efeitos?

Uma primeira crítica (que também é um engodo) feita ao documento da base (hoje já em sua versão final aprovada em fase de implementação) diz respeito a transparência e ampla participação da sociedade civil (incluindo estudantes, professores, pesquisadores, etc) no processo de elaboração e organização do que atualmente chamamos de BNCC. Primeiro, fez-se todo um jogo político e midiático para convencer a população de que a base é algo fundamental, necessária para a melhoria da educação. Segundo, é muito forte a insatisfação por parte da população interessada sobre os reduzidos e frágeis espaços e instrumentos de colaboração, onde a população pudesse ser ouvida, tivesse a oportunidade de opinar sobre aquilo que consideram importante ser contemplado pelo currículo. Quem, de fato, participou e foi ouvido? As demandas de quais setores da população foram assimiladas? Continuamos, assim, produzindo e perpetuando apagamentos, campos de silêncio?

Um segundo engodo diz respeito à falácia de que as desigualdades educacionais do nosso país serão amenizadas mediante a construção de uma base que trabalhe com a ideia de habilidades e competências obrigatórias[138]. O que significa uma base curricular que se pretende universal (para todos os estudantes brasileiros) ser organizada pela concepção de competências e habilidades? É preciso indagar as concepções que estão presentes nessa política. Que tipo de indivíduo uma proposta como esta pretende formar? Como uma política com estas característica poderá dar conta da multiplicidade cultural dos nossos jovens estudantes?

---

[135] Disponível para consulta em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio

[136] As informações podem ser encontradas no seguinte site: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ > acesso em 17/06/18 às 11h33min.

[137] Comerciais disponíveis em: https://www.youtube.com/watch?v=iIszj0WWqfA https://www.youtube.com/watch?v=4pb1nasqUtQ > acesso em 18/06/18 às 19:00.

Assim, discursivamente a BNCC se apresenta como um instrumento de redução das hierarquias culturais existentes em nosso país, mas, na prática não estaria consolidando como legítimos e fundamentais saberes já hegemônicos em detrimento dos conhecimentos dos grupos minoritários da sociedade? Qual espaço a BNCC está dando aos saberes indígenas, dos povos africanos e afro descendentes, a histórias das mulheres, das populações minoritárias do ponto de vista da hegemonia vigente, como é o caso da população LGBTTQ? O que nota-se é o apagamento de determinados debates no currículo porque de alguma forma estes não são compatíveis com uma suposta lógica moral da maioria hegemônica do país.

Outro engodo cruel, do meu ponto de vista, refere-se à responsabilização dos agentes da educação (estudantes e professores) sobre os resultados da sua escolarização. Ao opoiar-se na ideia de competências e habilidades o que a base deixa subentendido é que cabe exclusivamente ao aluno e ao professor alcançar um bom desempenho. Se este falha de alguma forma no processo, a culpa cabe somente a ele. Em entrevista recente sobre a BNCC o presidente da UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) órgão que participou ativamente da elaboração do documento da BNCC disse que "o professor bem formado e comprometido conseguirá trabalhar com a diversidade do nosso sistema de ensino" [139]. O que entendemos disso? Que o professor – e o aluno também- poderão obter sucesso mediante seu esforço e comprometimento. Vê-se, aqui, um ideal fortemente meritocrático.

Uma última crítica que citarei neste texto (mas, existem muitas outras) diz respeito a presença de uma forte racionalidade neoliberal nas políticas da BNCC. Embora o documento propagandeie a ideia de que é um instrumento que busca a consolidação do ideal de educação democrática e emancipatória, o que é apontado pelos críticos é que o documento, na realidade, subordina o currículo aos interesses da economia, do livre mercado, ou seja, do neoliberalismo. Seja através do caráter altamente tecnocrático do currículo, ou seja, aprender para desempenhar uma função, seja pela escolha de itinerários que aproximarão o estudante da área que mais teria afinidade, nota-se uma instrumentalização do processo de ensino-aprendizagem direcionado meramente para a inserção no mercado de trabalho. Mas, onde fica a educação crítica, humana e emancipatória? A resposta é simples: o ideal de educação emancipatória não é compatível com o discurso neoliberal presente na BNCC. Assim, privilegia-se o discurso dominante neoliberal, mas não se questiona quem ganha e quem perde com tudo isso.

[139] Entrevista disponível em : https://www.youtube.com/watch?v=RHj9xAXlqRI > acesso em 18/06/18 às 20:25.

Neste respeito, Boaventura de Sousa Santos (2002) em sua obra “Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa” comenta que o entendimento da democracia sob os moldes do liberalismo e, mais atualmente, do neoliberalismo econômico, acarreta numa série de “efeitos nos processos de elaboração e implementação das políticas públicas”. No caso brasileiro, a base foi apresentada para a população como sendo um importante instrumento de construção de um país democrático, onde através da escolha dos conteúdos e competências necessárias e fundamentais a todos os estudantes, busca-se o “alinhamento” dos diferentes currículos escolares existentes, igualando aquilo que é aprendido e em que momento do processo de ensino.

Inúmeras críticas foram feitas ao documento, entre elas está o fato de que a lógica neoliberal presente na BNCC não é compatível com o ideal democrático esperado pelos críticos da educação (e pela maioria da população), uma vez que prioriza e direciona o aprendizado para a dinâmica do mercado de trabalho e não para a efetiva construção de uma esperada justiça social, além de disseminar a ideia de que a “educação de qualidade envolve a aquisição, pelo sujeito, de algo que lhe é externo, um conhecimento/comportamento capaz de torná-lo um capital humano”, conforme nos mostra Elizabeth Macedo (2017, p. 520).

## CONCLUSÕES

As análises mostraram que as políticas em torno da reforma dos currículos escolares operam mais com a lógica de fortalecimento dos ideais neoliberalismo do que com a lógica da efetivação dos princípios democráticos e de justiça social. Conseguiremos com a BNCC dar voz aos conhecimentos, as experiências de vidas, as práticas de ensino não hegemônicas? Conseguiremos evidenciar as novas epistemologias? Responder estas perguntas nos dá calafrios, os ventos são gélidos, impessoais, o inverno parece se aproximar. As políticas direcionadas à educação conseguirão nos aquecer?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Projeto de lei nº 6.840 de 2013.** Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428>. Acesso em: 23 nov. 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação- MEC, 2018.

MACEDO, Elizabeth. **As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum.** Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.507-524, abr.-jun. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Democratizar e democracia: os caminhos da democracia participativa.** Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2002.

# *LATO SENSU* EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Cláudia Elizabete dos Santos

**RESUMO**

Este artigo dá visibilidade à relevância da contínua oferta de vagas no curso de formação continuada que contempla a temática das relações étnico-raciais, o *Lato Sensu* em Docência para a Educação Básica (LASEB), fruto da parceria entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH), na intenção de auxiliar processos formativos respaldados por leis, diretrizes, estatutos e demais marcos teóricos que dialogam com a luta antirracista. A coleta de dados baseou-se na pesquisa bibliográfica e análise das práticas pedagógicas.

**Palavra chave:** Educação; Formação; relações étnico-raciais.

## INTRODUÇÃO

A abordagem da diversidade e da diferença na educação infantil deve ser considerada uma ação relevante, que vem se fortalecendo nas escolas por meio da implementação de práticas pedagógicas críticas às manifestações preconceituosas, racistas e discriminatórias. Nesta pesquisa tais práticas receberam visibilidade por meio de experiências positivas vivenciadas por docentes egressos do Programa de formação continuada, o *Lato Sensu* em Docência para a Educação Básica (LASEB).

O programa de formação continuada do LASEB foi criado em 2006 mediante uma parceria entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-UFMG) e a Secretaria Municipal da Educação de Belo Horizonte (SMED). O LASEB é organizado por áreas de concentração[140] .

[140] Áreas de concentração do LASEB em 2009: Alfabetização e Letramento, Educação Infantil, Educação Matemática e Juventude e escola (2009) em 2011: Alfabetização e letramento, Aprendizagem e Ensino na Educação Básica, Educação Infantil e Educação matemática.

A garantia de acesso de docentes a programas de formação inicial ou continuada é uma meta a ser alcançada pelas redes de ensino de todo país. As estratégias de gestores articuladas aos saberes docentes corroboram para o processo de democratização da formação continuada. A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (BRASIL, 2009). Objetiva-se aprofundar estudos e análises sobre prática escolar, formando teórica e metodologicamente, em nível de especialização, professores da Rede Municipal de Belo Horizonte, que atuam nos ciclos do ensino fundamental.

Para Scheibe (2003, p. 266) a primeira tentativa oficial de garantir uma base comum nacional para a formação de professores ocorreu durante o Estado Novo, instituído pela ditadura de Getúlio Vargas (1937-1945), por intermédio das Leis Orgânicas de Ensino promulgadas de 1942 a 1946. Já em meados da década de 1990 a área da formação de professores tonou-se um dos temas mais polêmicos a serem regulamentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB 9394/96).

Como sabemos a oferta de cursos e formações relacionados à temática racial ainda é insuficiente para suprir a demanda, sendo que grande parte das vagas ofertadas concentram-se nas regiões metropolitanas. Para Karina Dias (2011), a formação de professores com foco na temática da diversidade étnico-racial tem emergido nas diferentes universidades como um campo investigativo incipiente e ainda pouco explorado.

**DESENVOLVIMENTO**

A proposta metodológica deste estudo apresenta a experiência de um programa de formação continuada que vêm auxiliando o processo de implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) que prevê a responsabilidade das instituições de ensino (nos vários níveis e modalidades de ensino) criarem e manterem cursos de formação docente continuada sobre a diversidade racial.

Dalben e Gomes (2012) descreve a parceria entre o LASEB e a SMED como um esforço conjunto visando a colocar as pesquisas de Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) a serviço da formação continuada de professores. Para Tardif e Raymond (2000), os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados.

Dalben e Gomes (2012) consideram que o Brasil, ao longo de sua história republicana, desprezou a formação de professores e menosprezou a necessidade de condições de trabalho dignas e salários condizentes à importância da tarefa confiada aos mestres responsáveis por lecionarem nos primeiros anos de escolarização. Em pleno século XXI o ingresso de docentes em programas de formação continuada sobre a diversidade racial não pode ser considerada uma oportunidade à disposição da maioria dos docentes, mesmo nos grandes centros urbanos como Belo Horizonte, nas instituições públicas e privadas.

A área de concentração que trata a diversidade racial foi introduzida no LASEB 2009, seis anos após a publicação da Lei 10.639/03, cinco anos após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, quatro anos após a criação do Núcleo de relações étnico-raciais (2004) da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e três anos após a criação do Programa Ações Afirmativas na Faculdade de Educação (FaE) da UFMG. O Programa Ações Afirmativas foi responsável pela criação do primeiro curso de aperfeiçoamento de História da África e das culturas Afro-brasileiras.

A aproximação entre o Programa Ações Afirmativas[141] e o LASEB possibilitou a transição de um curso de aperfeiçoamento para um curso de especialização. Além de ser direcionado a professores da educação básica da grande Belo Horizonte, o curso também absorvia profissionais ligados a movimentos sociais e organizações Não-Governamentais (ONG). O fato do LASEB ser um curso de especialização *lato sensu*, com uma carga horária extensa (mais de 360 horas) e com encontros presenciais vêm auxiliando sua longevidade, e serve como um referencial para universidades e outras instituições que desejam construir uma relação mais próxima com a educação básica e/ou pretendem readequar sua estruturas.

Brito (2014) considera que o desenvolvimento de um plano de ação orientado pela perspectiva apontada pelo curso de especialização do LASEB pressupõe que os docentes em formação continuada se disponham a assumir uma atitude investigativa com vistas a mobilizar saberes sistematizados como parte do acervo conceitual de várias disciplinas epistêmicas, mas não propriamente disponibilizados nos processos de formação inicial. Essa constatação nos apresenta a necessidade de, na atividade docente, incorporar a pesquisa como um ingrediente fundamental a orientar a atividade (BRITO, 2014, p. 79).

O LASEB conta com uma organização eficiente, que possivelmente está relacionada ao espaço em que ele se encontra inserido; uma universidade federal de grande visibilidade não só em Minas Gerais, mas no Brasil. Os recursos humanos e materiais disponibilizados pelo LASEB são diferenciados, todos os docentes/orientadores são doutores e referências nas disciplinas que ministraram. Os textos indicados pelos professores/orientadores do curso foram fornecidos pela coordenação do curso a todos os cursistas. Em todos os encontros foi possível contar com o

[141] O programa foi criado com o objetivo de oferecer a esses jovens instrumental que os possibilite a permanência bem-sucedida na Universidade, a entrada na pós-graduação e simultaneamente a ampliação da compreensão da questão racial na sociedade brasileira, a partir de uma postura pedagógica voltada para a valorização da cultura negra.

suporte dos funcionários da secretaria do LASEB, que forneciam orientações sobre documentações, disciplinas, notas, uso da biblioteca, saídas externos e seminários.

A coleta de dados para este estudo baseou-se na pesquisa bibliográfica, análise das práticas pedagógicas registradas nos planos de ação de ação e entrevistas semiestruturadas com as docentes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Energia Vital "Um abraço negro": afeto, cuidado e acolhimento na Educação Infantil. In Modos de brincar : caderno de atividades, saberes e fazeres / [organização Ana Paula Brandão, Azoilda Loretto da Trindade]. - Rio de Janeiro : Fundação Roberto Marinho, 2010.

BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas afro-brasileira e indígena. Brasília: DOU, 11 de março de 2008.

_____. 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, DF: SECAD; SEPPIR, jun. 2009.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei n.º 10.639, de 9 jan. 2003. In: _____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2005.

_____. *Diretrizes* Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana. Brasília: SECAD/ME, 2004.

BRITO. José Eustáquio, OLIVEIRA. Elânia. SILVA. Natalino. Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03. In Nilma Lino Gomes (org.). In *Regional Sudeste*. 1. ed. - Brasília: MEC; UNESCO, 2012.

DIAS, Karina Araújo. Formação Continuada para Diversidade Étnico-Racial: Desafios Pedagógicos no Campo das Ações Afirmativas na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Educação) – Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. (a).

SCHEIBE, L. Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: Análises e perspectivas. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. Anais... Poços de Caldas: ANPED, 2003.

DALBEN, Ângela I. L. F. e GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Prefácio. Formação continuada de docentes na educação básica (LASEB): impactos dos planos de ação nas escolas. In Maria das Graças de Castro Bregunci, (org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.



GRUPO DE ESTUDOS 10

# CRÍTICA FEMINISTA NEGRA.

# LUGAR DE MULHER NEGRA É ONDE ELA QUISER: CONSIDERAÇÕES SOBRE MARIA EREMITA DE SOUZA

# PLACE OF BLACK WOMAN IS WHERE SHE WANTS: CONSIDERATIONS ON MARIA EREMITA DE SOUZA

Danilo Arnaldo Briskievicz[142]

**Palavras-chave:** Lugar de fala. Mulher negra. Serro.
**Área de conhecimento:** 7.08.01.02-9 - História da Educação

Investigamos a conquista do lugar de fala de Maria Eremita de Souza, mulher negra, professora e historiadora que viveu no Serro, Minas Gerais, de 1913 a 2003. Apresentamos alguns aspectos de sua importante biografia: de forma geral, descrevemos uma linha do tempo de sua existência; de maneira específica, descrevemos os limitadores sócio-econômico-raciais da cidade escravista que foi o Serro nos séculos XVIII e XIX, mostrando a moldura das tensões da presença desta mulher negra nesta sociedade patriarcal, moralista e católica. Avaliamos alguns aspectos da conquista do lugar de fala de Eremita de Souza desde o enfrentamento da gravidez de sua mãe, Donatila, que se tornou um modelo para a menina, que não conheceu pai. Descrevemos o percurso das duas mulheres que se uniram num projeto de superação dos limitadores sociais. Além disso, nos propomos discutir o papel da educação formal e espontânea na vida de Maria Eremita de Souza desde seus doze anos quando assumiu pela primeira vez a monitoria de uma sala de aula no Rio de Janeiro até seu falecimento, reconhecida como exemplo de professora serrana. Retomamos os conceitos de dinâmicas de mestiçagem de Eduardo França Paiva (2013), de lugar de fala trabalho por Djamila Ribeiro (2017), bem como nos propomos discutir a situação de Maria Eremita de Souza na cidade do Serro a partir das noções básicas do feminismo negro, das relações de gênero dos limites do patriarcado (CARNEIRO, 2011).

Por isso, Maria Eremita de Souza não foi apenas uma professora que deu certo. Foi mais que isso. Estamos falando de uma professora negra que comprovou sua .

[142] Graduação em Filosofia pela PUC-Minas, especialização em Temas Filosóficos e mestrado em Filosofia pela UFMG, doutorando em Educação pela PUC-Minas. Professor de Filosofia e Sociologia do IFMG - Instituto Federal de Minas Gerais, *campus* Santa Luzia. E-mail: danilo.arnaldo@ifmg.edu.br.

competência numa cidade marcada historicamente pela discriminação racial. A história de sucesso de Maria Eremita pela educação (SANTOS, 2015; SANTANA, 2011) recebida desde a infância por insistência da sua mãe Donatila, que a matriculava nos colégios onde trabalhava de cozinheira, mostra que as dinâmicas de mestiçagens continuaram a ser pactuadas na cidade do Serro. A abolição da escravidão formal em 13 de maio de 1888 não extinguiu as marcas do racismo nos egressos da escravidão. Trata-se de entender que uma mulher negra, filha de mãe solteira (FUKUI, 2002) teria, sem a educação formal, um horizonte muito limitado de crescimento profissional. É que as dinâmicas de mestiçagem (PAIVA, 2013, p. 14) são formadas pelo "conjunto de forças e de operações das quais resultaram os produtos mestiços, incluídos os humanos", ou seja, Maria Eremita de Souza foi uma professora negra serrana que tinha como passado uma tradição de desvalorização de sua origem racial e, por conseguinte, social. Filha de uma mulher negra, filha de mãe solteira numa sociedade herdeira das dinâmicas de mestiçagem, marcada pelo conservadorismo, criou em torno de si uma nova representação de autoridade, de poder e de mobilidade social. Maria Eremita desconcertou, dessa forma, as dinâmicas de mestiçagem em seu viés negativo. Criou outras formas de representação de si mesma, outros "lexicais" dentro das dinâmicas de mestiçagem que "nomearam, definiram, valoraram e atribuíram significados a essas dimensões e a esses produtos" (PAIVA, 2013, p. 14). Dentro desse universo serrano das dinâmicas de mestiçagem, marcadamente racista, conservador, de exclusão social e sexista, Maria Eremita de Souza ocupou seu lugar de fala, ou seja, ela conseguiu com sua ação social "desestabilizar e criar fissuras e tensionamentos a fim de fazer emergir não somente contra discursos" conseguindo "desestabilizar a norma" com sua inserção social na sociedade serrana criando "possibilidades de existências para além das impostas pelo regime discursivo dominante" (RIBEIRO, 2017, p. 89-90).

A metodologia utilizada é a consulta às fontes primárias de pesquisa historiográfica como o Arquivo Pessoal Maria Eremita de Souza e seus 220 cadernos que estão em processo de catalogação/indexação depois de digitalizados, bem como uma pesquisa de livros que auxiliaram na compreensão da biografia da mesma bem como bibliografia auxiliar de autores contemporâneos para alargar a compreensão das tensões de gênero e raça no século XX (NASCIMENTO, 2017), além dos autores serranos que tentaram lançar luz às contribuições da historiadora.

Neste sentido, o referencial teórico é bastante limitante no que diz respeito a encontrarmos uma autobiografia da autora (SOUZA, 2003), bem como livros que fundamentem a atuação da professora Maria Eremita de Souza (SOUZA, 1999). Buscamos,

assim, discutir a partir da dos textos que auxiliam na aproximação da realidade social, racial e educacional da autora, realizando aproximações com autores que discutem o feminismo e a educação negros, o racismo brasileiro e seus desafios para os egressos desse contexto de escravidão africana (PAIXÃO; GOMES, 2012), bem como autores da história serrana (BRISKIEVICZ, 2017; SILVA, 1928).

Os resultados esperados são de maneira geral uma apresentação em forma de resgate histórico da mulher da professora e historiadora negra Maria Eremita de Souza no século XX na cidade do Serro, ao norte de Minas Gerais. De maneira específica esperamos contribuir para as discussões de gênero e raça a partir do perfil de uma mulher que conseguiu seu lugar de fala numa sociedade marcada pelo racismo herdado do Brasil colônia, pelo patriarcado moralista católico conservador que a princípio poderia impedir a conquista do lugar de fala de nossa biografada. Por fim, resulta da pesquisa um perfil de uma mulher que soube resistir aos padrões convencionais da sociedade mineira e serrana para se tornar uma referência na educação e na história do Norte de Minas Gerais.

## REFERÊNCIAS


ARQUIVO PESSOAL MARIA EREMITA DE SOUZA. Belo Horizonte, 2018 [em processo de catalogação].

BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo. **A arte da crônica e suas anotações:** história das Minas do Serro do Frio à atual cidade do Serro em notas cronológicas (14/03/1702 a 14/03/2003). Porto Alegre: Revolução E-book – Simplíssimo, 2017.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2011.

FUKUI, Lia. **Segredos de família.** São Paulo: Annablume, Nemge/USP, FAPESP, 2002.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro:** processo de um racismo mascarado. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

PAIXÃO, Marcelo; GOMES, Flávio. Histórias das diferenças e das desigualdades revisitadas: notas sobre gênero, escravidão, raça e pós-emancipação. In: XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flávio (Orgs.). **Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação.** São Paulo: Selo Negro, 2012, p. 297-393

PAIVA, Eduardo França. Mulheres de diversas "qualidades" e seus testamentos na colonial, escravista e mestiça Capitania das Minas Gerais. In: XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flávio (Orgs.). **Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação.** São Paulo: Selo Negro, 2012, p. 11-23.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SANTANA, Patrícia. **Professoras negras:** trajetórias e travessias. 2.ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Saber do negro.** Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

SILVA, Dario Augusto Ferreira da. **Memória sobre o Serro antigo**. Serro: Typographia Serrana, 1928.

SOUZA, Maria Eremita de. **Aconteceu no Serro**. Belo Horizonte: BDMG Cultural, 1999.

SOUZA, Maria Eremita de. Bicentenário da Matriz do Serro. **Revista de História do Serro**, Serro, n. 03, 14 mar. 2003, p. 79-80.

# ALÉM DO UNIVERSALISMO FEMINISTA: A FENOMENOLOGIA DA EXISTÊNCIA DA MULHER AFRODESCENDENTE NO BRASIL

Kaká Portilho[1]
Marina Miranda[2]

A revisão das epistemologias modernas impõe-se como um desafio teórico para a compreensão do mundo em suas múltiplas ontologias. Sobre a luz de uma perspectiva endógena africana/afro-diaspórica, o campo dos estudos do feminino tem se mostrado essencial para o desenvolvimento de uma reflexão dialógica-poliracional, que quebre os paradigmas que ainda subalternizam a mulher negra no imaginário social. No campo simbólico ou na realidade concreta a existência dessas mulheres está impregnada de preconceitos.

Naturalmente, esses estudos têm exigido uma exposição teórica que acomode as diferenças de pensamento da fluidez da ontologia e da epistemologia africana. Mais porque africana? Pensar a mulher na experiência africana, segue o marcador de linhagem *DNA*mt, das mulheres africanas que viveram no Brasil.[3] Sendo longínquos ou recentes, em termos de demarcação geográfica, os africanos são nossos ancestrais; e segundo o médico geneticista Sérgio Danilo Pena, a maior parte desses ancestrais vieram do Centro Oeste da África[4]. múltiplas, e ainda, de imanências outras das concepções de um *self*-cultural que não está determinada pela diáspora escravagista; e finalmente uma possibilidade de auto-percepção baseadas em sua experiência como corpo-coletivo-étnico e sua forma de elaboração sociológica radicalmente separada do binarismo do pensamento ocidental.

Propomos neste artigo uma investigação do ser, conhecimento e verdade sob a perspectiva da filosofia ubuntu de origem Núbia, que foi difundida nas muitas migrações dos povos de línguas bantas, trazendo a tona circunstâncias objetivas que permitam que as mulheres afrikana no Brasil tornem-se conscientes de sua ontologia. A escolha deste caminho filosófico, está estritamente baseada na profunda penetração das línguas bantas, nas formas de comunicar-se e na elaboração de linguagens entre os pretos no Brasil; e também pela implicação estratégica sobre a ética contida na filosofia Ubuntu, que encaixa-se perfeitamente à proposição deste trabalho, como bem nos demonstra o filósofo Renato Nogueira:

Ubuntu pode ser traduzido como "o que é comum a todas as pessoas". A máxima zulu e xhosa, umuntu ngumuntu ngabantu (uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas) indica que um ser humano só se realiza quando humaniza outros seres humanos. A desumanização de outros seres humanos é um impedimento para o autoconhecimento e a capacidade de desfrutar de todas as nossas potencialidades humanas. O que significa que uma pessoa precisa estar inserida numa comunidade, trabalhando em prol de si e de outras pessoas. A ideia de ubuntu atravessa, constitui e regula inúmeras comunidades africanas bantufonas. É importante considerar a afrodiáspora. Entendo por afrodiáspora, as bases racistas, os processos históricos e as implicações da escravização impetrada por árabes e europeus de povos negro-africanos a partir do século VIII1 , as migrações forçadas de povos negro-africanos na condição de pessoas escravizadas inicialmente para o próprio continente europeu e, em seguida, para colônias europeias entre os séculos IX e XIX, além das relações entre elites europeias e classes dirigentes africanas, com a cumplicidade de setores dessas elites africanas, foram estabelecidas relações assimétricas que foram decisivas no estabelecimento do modelo europeu de Estado-Nação e subdesenvolvimento dos países africanos no cenário mundial.

Assim, damos vazão a produção de sentido necessária a esse universo que prioriza a experiência das mulheres negras em seu *locus* semântico e histórico. Nos interessa ainda, discutir o pensamento fragmentado sobre gênero, baseado numa estrutura linguística sujeito-verbo-sujeito ressaltando sua oposição fundamentalmente irreconciliável com o "vir-a- ser", que esquarteja em pedaços de realidade, a existência das todas as mulheres a partir de uma construção monolítica, centrada em sua condição biológica e não em sua condição ecológica, suprimindo as características das complexas realidades nas experiências cotidianas das mulheres africanas[5] no Brasil. Não limitadas a nossa própria observação, nossa investigação busca narrativas "nativas", "internalistas" ou "endógenas", que não sejam apenas um mero interpretacionismo das realidades pelo ponto de vista de suas narradoras. Apesar de todo o esforço de conversão que a teoria feminista empregou na captura das mulheres negras à "porta-bandeiras" de sua agenda, o desajustamento entre a cosmovisão africana que tem como primazia a memória - portadora dos vestígios presentes na contemporaneidade, e seus saberes, são um ponto primordial a ser considerado como força motriz para a autonomia do pensamento e criação intelectual que ocupem-se, de fato, com a descolonização e a reconstrução da história de emancipação do povo negro no Brasil. Mantendo vivo o ventre que tem preservado a nossa existência.

---

[1] Mestranda do Programa PPRER/CEFET, pesquisadora do African Studies pelo Centro de Altos Estudos e Pesquisa Afrikana e Afro-Diaspórico(CEPAA), docente do curso de História Geral da África do Instituto Hoju.

[2] Antropóloga pela Universidade Federal Fluminense/UFF, pesquisadora do racismo cognitivo pelo LEECCC/UFF e coordenadora do Centro de Altos Estudos e Pesquisa Afrikana a Afro-Diaspórica(CEPAA) do Instituto Hoju.[3] Os estudos chamados marcadores de linhagem foram feitos em um grupo de negros em São Paulo e é considerado uma referência para o que aconteceu no resto do país, por causa das constantes migrações internas durante o período escravocrata. In. http://www.bbc.com/portuguese/reporterbbc/story/2007/05/070502_sub_estudo_pena_cg.shtml,acessado em abril de 2018.

[4] Região que inclui Angola, Congo, Camarões - seguida pelo Oeste(Nigéria, Gana, Togo, Costa do Marfim) e pelo Sudeste africano (Moçambique)[5] O sentido de mulher africana abrange não apenas mulheres nascidas no continente, mas todas as mulheres negras que vivem na diáspora e pela autodeterminação se nomeiam africana em diáspora

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


**ANI**, Marimba. *Yurugu: An Afrikan-Centered Critique of European Cultural Thought and Behavior*. Africa World Press. 2011.

**BEAUVOIR,** Simone - O Segundo Sexo. (1949)

**DIOP,** C. A. A Unidade Cultural da África Negra: esferas do patriarcado e do matriarcado na Antiguidade clássica. Edições Mulemba, Angola, 2014.

**DOVE**, N. (in press). Afrikan mothers: Bearers of culture, makers of social change. Albany: State University of New York Press.

**DOVE,** N. Mulherisma Africana - Uma Teoria Afrocêntrica. Jornal de Estudos Negros. Vol. 28. No.5, 1998 - Temple University.

**BIGOMBE**, Betty e **KHADIAGALA**, Gilbert M. Major trends affecting families in sub-. Article, 1998

**ENGELS**, Frederich. A origem da família da propriedade privada e do Estado. Edições BestBolso: Rio de Janeiro, 2016.

**FANON**, Franz. Condenados da Terra .Ed:Groove Press. 251, Ano 1959

**NOGUEIRA**, Renato. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectiva. Revista da ABPN v. 3, n. 6. Rio de Janeiro, 2011 fev. 2012 p. 147-150

**ORTIZ,** Renato.Cultura brasileira & identidade nacional. São Paulo: Brasiliense, 2006.

**OYÈRONKE**, Oyéwumí. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas.CordésiaGrander Series, 2004

**RAMOSE**, Mogobe B. *African Philosophy through Ubunt*u. Harare: Mond Books, 1999, p. 49-66.

**RAZAK**, R. Mulheres Sagradas de África - Série documentário. UNESCO, Ano

# ATRAVESSAMENTOS E DESLOCAMENTOS DE CLASSE, RAÇA E GÊNERO NOS MOVIMENTOS SOCIAIS DE JUVENTUDE: DO CONTEXTO DAS OCUPAÇÕES ESTUDANTIS DE 2016 À TRAJETÓRIAS ATUAIS

Silvia Regina de Jesus Costa[143]

**INTRODUÇÃO**:

Este resumo se propõe apresentar reflexões acerca das observações e experiências interseccionais das/os sujeitas/os que vivenciaram as manifestações contra o momento de crise social e econômica. Busca refletir quais os deslocamentos provocados pelos atravessamentos de classe, raça, gênero e sexualidade, nas relações e no discurso, no fenômeno das Ocupações Estudantis, no final do segundo semestre do ano 2016. Essas intensões de reflexivas tem a pretensão de compreender as articulações dos marcadores sociais, através das dos acontecimentos no fenômeno político, assim como através das trajetórias das/os jovens que participaram destas manifestações Estudantis em Belo Horizonte.

As ocupações podem ser compreendidas como estratégias de manifestações, compostas pelos movimentos sociais, em sua maioria de juventude em um contexto de crise. Grande parte mulheres, mulheres negras, mulheres trans. Foram protestos expressos pelo ato de ocupar os espaços educacionais, escolas e universidades, por um período, em várias cidades do Brasil[144]. Essas Ocupações compreenderam configurações em aspectos internos e externos. Esses aspectos podem ser conferidos tanto pelas observações da pesquisadora que propõem estas reflexões, assim como pela descrição das Ocupações do Sul Minas, apontadas por Groppo (2017). Externamente entende-se como uma estratégia, aparentemente uniforme, de manifestação e protesto contra o período de crise política, social e econômica, de insatisfação com sistema de representatividade democrática, alimentadas pelos Projetos de Emenda Constitucional 55 e Medida Provisória 741, que propunha a Reforma do Ensino Médio, apresentados pelo governo (GROPPO et al,. 2017; GOHN 2017).

Internamente as Ocupações executavam estratégias de sobrevivência e permanência. Para manutenção da convivência do conjunto de sujeitos ocupantes, nestes espaços, foram

[143] Mestre pela Faculdade de Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. (Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação), silviarjcosta@gmail.com

[144] De acordo com Maria Gloria Gohn (2017;p.101), utilizando como fonte de informação a União Nacional de Estudantes (UNE), e União brasileira de estudantes secundaristas (Ubes) "...em outubro de 2016, foram mais de 134 campi universitários e mais de mil escolas e institutos federais estavam ocupados... Conforme a Ubes, ao todo estavam ocupadas no final de outubro, 995 e institutos federal, 73 campi universitários... o que totaliza mais de 1072 locais".

organizadas agendas que implicavam as relações interpessoais com rotinas íntimas, alimentação, limpeza do espaço até as formações políticas (GROPPO et al,.2017). Nesses momentos de convivência coletiva entre os diversas/os sujeitas/os eram observadas as articulações dos marcadores sociais, raça, gênero, sexualidade e classe nas relações entre os indivíduos. A sobreposição das opressões sobre a experiência de determinadas/os sujeitas/os inicialmente não eram invisíveis, pois não eram nomeadas. Crenshaw pontua sobre as sobreposições das opressões de gênero e raça nas experiências de vida das mulheres negras e desnaturaliza o isolamento das opressões. As mulheres negras vivenciam o efeito do cruzamento destas opressões e durante muitos anos não foram reconhecidas na legislação dos direitos humanos. Diferente do reconhecimento de proteção legal que pontuava somente gênero e somente raça. Ainda que várias mudanças ocorreram do tempo da crítica ativista de Crenshaw, essa perspectiva teórica nos ajudam a refletir as dinâmicas sociais e reprodução no interior das Ocupações, através das relações entre os sujeitos.

As formações políticas eram atividades coletivas que proporcionaram debates educativos através de assembleias, rodas de conversas, oficinas, palestras, exibição de filmes, documentários, entre outros. Também através dos diálogos de formação e resolução de conflitos, eram observadas a implicações das diferenças das/os sujeitas/os. As hierarquias que demandavam as opressões, eram desnaturalizadas pelas vozes das/os das/os subalternas/os da estrutural social. O trabalho de escuta, o respeito aos lugares de fala, a compreensão da dinâmica das diferenças entre os sujeitos, nos ajudam a entender que as experiências dos marcadores sociais, raça, gênero, sexualidade e classe imprimem na subjetividades modos de ser e viver, através da autonomia de negociações nas trajetórias e também nas ocupações. Piscitelli (2008) nos ajuda a entender o fenômenos sociais marcado pelas articulações e as negociações possibilidades de poder de agência dos sujeitos subalternizados.

As atividades tinham a função de manter a coesão do grupo e ampliar a compreensão do momento de crise política, social e econômica. A compreensão deste desenho sobre as ocupações estudantis de 2016 obteve contribuição da percepção da experiência da pesquisadora no processo, e através das, ainda raras, publicações de artigos descritivos a respeito do assunto[145]. Em Belo Horizonte as Ocupações estudantis, foram constituídas por diversos

[145] Foi realizada busca no site de base dados da Capes, IBICT e SCIELO com os descritivos: Ocupações Estudantis, movimento de juventude. O artigo encontrado foi - Groppo, Trevisan, Borges e Benetti, descrevem no artigo *Ocupações no Sul de Minas: Autogestão, formação política e dialogo interageracional* as motivações dos sujeitos em manifestar, e cotidiano das Ocupações. Destaca os processos de autogestão comparando a movimentos horizontais sem lideranças, e as dinâmicas formativas como rodas de conversas, oficinas e assembleias. Os processos vivenciados pelos sujeitos, são processos educativos.

movimentos e coletivos sociais, dentre eles as Entidades Estudantis[146] e Movimentos sociais estudantis[147] já existentes na cidade. Esses movimentos sociais já se organizavam anteriormente, entorno de diversos princípios e reivindicações sociais de reconhecimento político e cultural. Assim como de redistribuição de bens materiais e simbólicos. Esses coletivos denunciam, em seu cotidiano, para além de uma educação sucateada, as discriminações de gênero, de raça, o machismo, diferenças de classes, entre outras, o que pode se configurar em hierarquias geradoras de opressões sociais.

**REFERENCIAL TEÓRICO:**

Interseccionalidade é um termo ainda em disputa no campo teórico, mais explicito na perspectiva prática dos movimentos sociais como nos alertam Collins (2017). Para dialogar e interpretar o fenômeno da Ocupações estudantis e seus atravessamentos interseccionais das experiências e raça, gênero, classe e sexualidade, das/os sujeitas/os, Collins (2017) defendo que o engendramento do sentido e significado do termo, inicialmente, através dos movimentos sociais do feminismo negro. Pontua a importância do sentido prático atribuídos pelos movimentos. Piscitelli (2008) compreende interseccionalidade uma ferramenta analítica que nos ajudam a compreender algumas dinâmicas sociais, assim as articulações nas possibilidades de negociações das/os sujeitas/os. As/os sujeitas/os são influenciadas/os pela estrutura mas são agentes do processo capazes de subverter e negociar. Crenshw insere uma compreensão do termo através das sobreposições das opressões operando na distribuição de oportunidades para as/os sujeitas/os. Para entender essa lógica da interface das manifestações e movimentos Mª Glória Gohn (2017) e Melucci (2001) fornecem elementos que permite compreender certas dinâmicas empreendidas pelos indivíduos nos movimentos. Através destas dinâmicas que se processam os conflitos de raça e gênero, interseccionados com outros marcadores sociais.

[146] As entidades estudantis: União Brasileira de Estudantes secundarista (Ubes), União Nacional de Estudantes (UNE), União Colegial de Minas Gerais (UCMG) e Associação Metropolitana de Estudantes Secundarista (AMES) se constitui em órgão de representatividade de movimento estudantil. Os movimentos sociais de juventude que atuam e ocupam a representatividade das entidades estudantis em Belo Horizonte e Região Metropolitana: União da Juventude Revolucionária, União da Juventude Socialista, Juntos, Levante da Juventude, Coletivo Mais, Movimento Estudantil Popular Revolucionário, Coletivo Maloka, Coletivos Feministas, entre outros ocupam a entidades estudantis.

[147] Os Movimentos e Coletivos Sociais e participação nas manifestações, foram observados no site das entidades e durante o convívio com os estudantes secundaristas através das trocas nas atividades de formação, nas Oficinas, rodas de conversas, etc.

**PROCEDIMENTO METODOLÓGICO**:

O procedimento metodológico utilizado para descrever e problematizar essas reflexões foram as observações e experiências vivenciadas nas manifestações das Ocupações na Universidade Federal de Minas Gerais no coletivo Ocupa Pós-graduação e no Coletivo OcupaFae em 2016.

**RESULTADOS:**

As experiências das Ocupações das/os sujeitos, possibilitaram a criação de diversos coletivos sociais no território das Universidades (UEMG/UFMG) assim como fortaleceu os movimentos de estudantis das escolas secundaristas.

**REFERÊNCIAS:**


COLLINS**,** Patrícia Hill**.** Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. Parágrafo. jan/jun. 2017 v.5, n.1 (2017). p. 6 a 17.

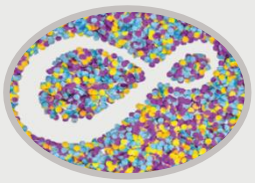
CRENSHAW, Kimberlé. A Intersecionalidade na Discriminação de Raça e Gênero. Painel 1. Cruzamento: raça e gênero. p.7- 16. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf Acesso: 15 de jul de 2018

GOHN, Maria da Glória. Manifestações e Protestos no Brasil: Correntes e contracorrentes na atualidade. São Paulo: Cortez, 2017

GROPPO, Luís Antonio. TREVISAN, Júnior. BORGES, Lívia Furtado. BENETTI, Andréa Marques. Ocupações no Sul de Minas: Autogestão, Formação política e diálogo intergeracional. © ETD- Educação Temática Digital Campinas, SP v.19 n.1 p. 141-164 jan./mar. 2017

MELUCCI, Alberto. A invenção do presente: moviemtnos sociais nas sociedades complexas. Tradução de Maria do Carmo Alves do Bonfim. – Petropólis, RJ: Vozes, 2001.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. Sociedade e Cultura, v.11, n.2, jul/dez. 2008. P 263 a 274.



GRUPO DE TRABALHO 12

# PROCESSOS ESCOLARES, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EXPERIÊNCIAS JUVENIS.

# A INVISIBILIDADE DA ANEMIA FALCIFORME

**MARRA, LAUREN C. TORRES**[148]

**PINHEIRO, ADALBERTO PASTANA**[149]

PALAVRAS CHAVES: FALCIFORME. INVISIBILIDADE. APRENDIZAGEM.

ÁREA DO CONHECIMENTO: EDUCAÇÃO/ENSINO-APRENDIZAGEM.

## INTRODUÇÃO

Dinamismo e diversidade são elementos muito presentes no espaço escolar que interagem e dificultam a percepção de particularidades comprometedoras ao processo de aprendizagem.

## CARACTERIZANDO O PROBLEMA

A anemia falciforme, doença predominante na população negra é uma dessas particularidades que se caracteriza por comportamentos como: ingestão de água; uso do banheiro e cansaço todos mais acentuados que o habitual. Tais comportamentos oferecem ao docente uma leitura de um aluno, ou aluna, desinteressado (a) em permanecer em sala um equívoco decorrente da falta de conhecimento sobre tal enfermidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constatação de discentes portadores da anemia falciforme em uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte, o comprometimento da aprendizagem e a ausência de conhecimento sobre a enfermidade por parte dos docentes, motivou um projeto esclarecedor sobre o assunto que resultou em avanços no processo de aprendizagem dos portadores dessa enfermidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Manual de anemia falciforme para a população. Secretaria de atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/manual_da_populacao.PDF Acesso em: 23/05/2018.

[148] Pós-Graduada em Ensino de Ciências/UFMG. Lauren.marra@pbh.gov.br
[149] Mestre em Educação/USP. adalpastana@uol.com.br

# TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE ESTUDANTES PRETOS DO CURSO DE MEDICINA DA UFMG: 2014 - 2018

# TRAJETORIAS ESCOLARES DE ESTUDIANTES PRETOS DEL CURSO DE MEDICINA DE LA UFMG: 2014 - 2018

Priscila Farias[150] Silvani dos Santos Valentim[151]; ¹ CEFET-MG priscila.fariasmes@gmail.com; ²CEFET-MG silvanisvalentim@gmail.com

**Palavras-chave**: Educação, trajetórias, estudantes pretos, curso de medicina UFMG.

**Área de Conhecimento:** 7.08.00.00-6 Educação, 7.08.01.03-7 Sociologia da Educação.

## INTRODUÇÃO

Desde a década de cinquenta o estudo acerca da desigualdade educacional ocupa uma posição de destaque no campo da Sociologia da Educação. A princípio, contando das primeiras pesquisas do *Institut National d'Études Démographiques* (INED) até ao final dos anos 70, buscava-se estabelecer correlações amplas entre as categorias socioeconômicas e o desempenho escolar dos sujeitos a elas pertencentes. A partir da década de oitenta nota-se uma importante mudança teórico-metodológica, isto é, busca-se compreender a ação dos sujeitos frente as múltiplas influências sociais no sentido de construir trajetórias diferenciadas. Segundo Nogueira e Fortes (2004,p.61),"Os grandes estudos estatísticos e as preocupações macrossociológicas com a questão das desigualdades são substituídos por pesquisas microssociologias voltadas para a compreensão de biografias escolares" De acordo com Zago (2003), a partir dessa mudança, os estudos acerca das trajetórias escolares bem-sucedidas ganharam mais força. Para autora, desvendar práticas familiares e individuais, capazes de essas gerar exceções, é tão ou mais importante que a confirmação da desigualdade.

Feito essa breve apresentação, que tem como propósito situar o leitor em relação ao tema (fruto de uma pesquisa de mestrado em andamento), abordaremos em seguida as trajetórias escolares atípicas de quatro estudantes pretos, cujo os nomes fictícios são Olaudah,

[150] Mestranda em Educação Tecnológica,PPGET/CEFET/MG. Pedagoga da Universidade Federal de Minas Gerais.

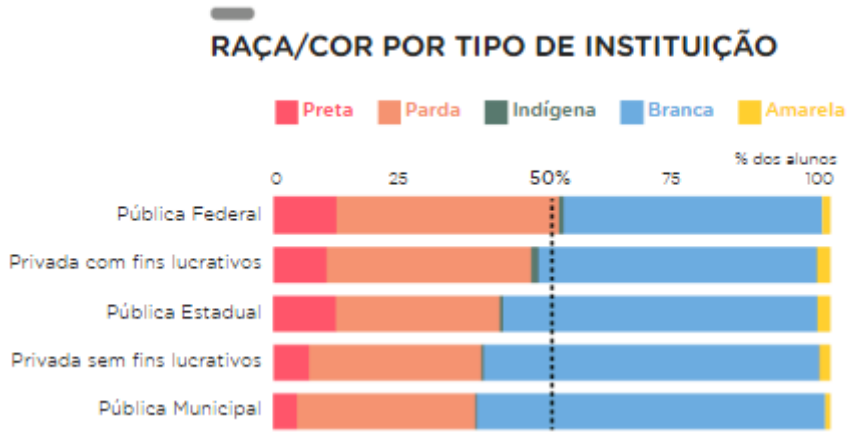
[151] Ph.D em Educação, Temple University, USA. Professora Associada do CEFET-MG, atua no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (PPGET) do CEFET-MG, no departamento de Educação e na Coordenadoria de Relações Étnico-Raciais, Inclusão e Diversidades (CGRID/DEDC) da mesma instituição.

Iara, Dandara e Sara, que ingressaram no curso de Graduação em Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) durante o período de 2014 a 2018. Nosso objetivo central é identificar, descrever e analisar quais fatores e elementos contribuíram para explicar o êxito escolar quando as condições são adversas à escolarização. Para tal, problematizamos acerca de questões como: Quais os fatores possibilitaram a construção de trajetórias atípicas em relação a trajetória modal vivenciada pelo conjunto da população negra brasileira? Nossa hipótese é que esses estudantes usufruíram de um forte e essencial apoio familiar, o suporte de terceiros e dispuseram de fundamental mobilização interna.

Piotto (2008) salienta a centralidade da família em percursos alongados de alunos da camada popular. Portes (2001, p.255) nó diz que existe "um forte elo de ligação (*sic*) entre os estudantes pobres, nos diferentes períodos, é o constrangimento econômico ao qual eles veem sendo submetidos historicamente". Ribeiro (1995, p. 219) afirma que "a distância social mais espantosa do Brasil é a que separa e opõe os pobres dos ricos. A ela se soma, porém, a discriminação que pesa sobre negros, mulatos e índios, sobretudo, os primeiros".

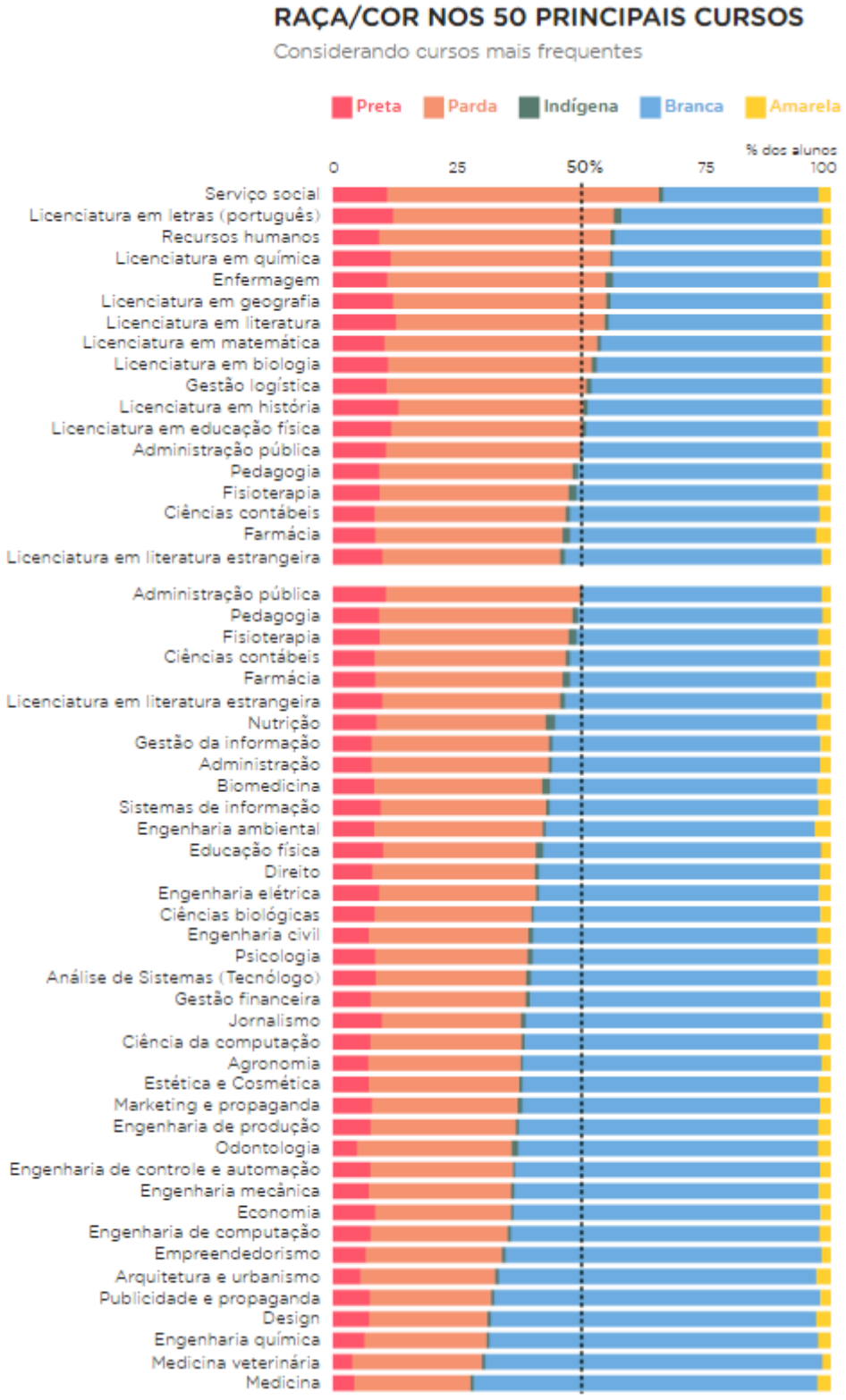
Segundo dados (2014) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os negros, o que inclui pardos e pretos, compõem 53,6% da população brasileira. Apesar de ser maioria, essa população enfrenta desigualdades, a começar pelo quesito renda: entre os 10% da população mais pobre do país, 76% são negros. Na educação, enquanto 22,2% da população branca têm 12 anos de estudos ou mais, a taxa é de 9,4% para a população negra.

Com relação ao ensino superior, segundo dados do Censo da Educação superior (2016), aproximadamente, 51% dos estudantes negros estão nas universidades públicas federais brasileiras.




Fonte: Jornal Nexo (2017)

Contudo, observamos que enquanto os estudantes brancos predominam em cursos de prestígio social e alta concorrência, os pretos e pardos “optam” por graduações de “menor” valorização social e baixa demanda acadêmica.




Fonte: Jornal Nexo (2017)

Frente a isso, evidenciamos, com ajuda de Ristoff (2014, p.732), que o perfil dos estudantes do curso de Medicina apresenta percentuais de brancura superior àqueles encontrados na sociedade, além de que 14% dos estudantes desses cursos vêm de famílias com faixa de renda superior à trinta salários mínimos. Dado as circunstâncias e seus antagonismos, considerando a atipicidade dos casos que se deseja investigar, entendemos que esta pesquisa é extremamente relevante, visto as possibilidades de: 1) contribuir para ampliação dos estudos sobre os pretos nos cursos de alta seletividade e prestígio social, com o olhar voltado para as conquistas alcançadas 2) conhecer e publicizar a vida e a voz dos alunos pretos dessa instituição.3) Colaborar com ações institucionais voltadas para a diversidades no curso de mencionado.

Cumpre ressaltarmos que ao focar nos jovens autodeclarados pretos, concordamos com Petruccelli[152] (2016) quando diz que a discriminação contra os pretos é muito maior do que a realizada entre as pessoas ditas pardas e essa diferença precisa estar presente nos levantamentos demográficos. Para Silva (2000, p.68),” quanto mais evidente os traços físicos que marcam a negritude, mais intensas e mais constantes as situações (...) de discriminação racial”.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Para a fundamentação deste trabalho, utilizaremos como metodologia a reconstrução das trajetórias educacionais, com base em dados colhidos em questionários e entrevistas semiestruturadas proveniente das trajetórias dos investigados, e como referência para as análises, autores como Bourdieu (1998,1970), Lahire (1987), Goffman (1982), Nogueira (1985), Teixeira (1998), Queiroz (2001), Elias (2002), entre outros. A leitura e análise dos relatos, gravados e posteriormente transcritos, serão realizadas a partir do método de análise de conteúdo (AC), pois o mesmo se constitui de técnicas onde se busca descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação, seja ele por meio de falas ou textos. Composta de

[152] O pesquisador do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - José Luiz Petruccelli, cedeu entrevista ao site pragmatismo político, onde a temática discutida foi **“**Entenda as diferenças entre preto, pardo e negro**”.** Disponível em: https://www.pragmatismopolitico.com.br/2013/05/diferencas-entre-negro-pardo-e-preto.html. Acesso em: 11de maio 2018.

procedimentos sistemáticos, a AC proporciona o levantamento de indicadores (quantitativos ou não) permitindo a realização de inferência de conhecimentos (MINAYO, 2007).

## RESULTADOS PARCIAIS

Os resultados parciais, fruto de análise dos questionário aplicados, mostraram que os quatro sujeitos selecionados para o estudo cursaram o ensino fundamental e médio em escolas públicas, três estudantes ingressaram no curso de Medicina por meio do sistema de cotas, três residem em áreas periféricas da cidade de Belo Horizonte e sobre o porquê escolheram o curso de Medicina, um deles respondeu: "Escolhi ainda criança em um contexto de vulnerabilidade social (como é comum qdo (sic) se mora numa entrada de favelas) e, na época, meus pais só tinham ensino fundamental, faculdade para eles nem era uma possibilidade... Mas, eles apostaram em mim" (Dandara ,2018).

## 3. REFERÊNCIAS


BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. **Os excluídos do interior**. In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio. (Org.). **Escritos de educação**. p. 218-227. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: As razões do improvável. São Paulo: Ática,1997.

MINAYO, Maria Cecília. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde.** 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007. 406 p.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 9-25, jul./dez. 1995.

NOGUEIRA, Cláudio; FORTES, Maria de Fátima. **A importância dos estudos sobre trajetórias escolares na sociologia da educação contemporânea**. Paidéia, ano III, nº 02, 2004.

PORTES, Écio. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG – um estudo a partir de cinco casos**. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

PIOTTO, Débora. **Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares**. Cad. Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 701-727, set./dez. 2008.

RISTOFF, Dilvo. **O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação.** Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), [s.l.], v. 19, n. 3, p.723-747, nov. 2014. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772014000300010

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: A formação e o sentido de Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROMANELLI, Geraldo. **Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: o estudante-trabalhador.** In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. p. 101-123. Petrópolis: Vozes, 2000.

ROMANELLI, Geraldo. **O significado da educação superior para duas gerações de famílias de camadas média**s. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 76, n. 184, p. 445-476, 1995.

SETTON, Maria da Graça. **A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 80, n. 196, p. 451-471, 1999.

SILVA, Júlio Costa. **O problema da exclusão do negro no ensino superior público: uma história oral dos alunos afro-brasileiros dos cursos de graduação da Unicamp.** São Paulo: Ação Educativa; Anped, 2000. (Relatório de pesquisa).

ZAGO, Nadir. **Processos de escolarização nos meios populares – as contradições da obrigatoriedade escolar**. In: NOGUEIRA, Maria Alice et al. (Orgs.). **Família e escola: trajetória de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2003.

# EDUCAR-SE PELAS ESCREVIVÊNCIAS DAS JUVENTUDES NEGRAS E LGBTTQ+ DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO MINEIRA

# SELF-EDUCATING THROUGH THE BLACK AND LGBTTQ+ YOUTHS OF THE STATE EDUCATION NETWORK OF MINAS GERAIS

Cirlene Cristina de Sousa[153]
Marcos Antônio Silva[154]
Mauro Pena de FariasJunior[155]
Adriana Pimentel[156]

## Resumo Expandido

O presente trabalho analisou como as escrevivências das trajetórias escolares das juventudes negras e LGBTTQ+ afetam e educam as docências nelas envolvidas. Nosso objetivo geral foi escutar as vozes desses jovens a partir de suas escritas. Mais especificamente: analisamos como as escrevivências juvenis traz indagações sobre o currículo escolar e suas docências; analisamos como a escrita juvenil negra e LGBTTQ+ traz memórias sobre suas infâncias na escola básica e produzimos materiais para formação de professores no tema da diversidade étnico-racial e sexual. Para tanto, trabalhamos como o conceito de *Escrevivências* de Conceito Evaristo (2006, 2007). Para tal autora, as escrevivências como projetos de escritas de si têm como pretensão dar visibilidade à narrativa de diversos excluídos sociais, como os moradores das favelas, moradores de rua, desempregados, alcoólatras, prostitutas, etc. Em geral, os personagens das obras de Conceição Evaristo exemplificam, no plano da ficção, um universo marginal que a sociedade tenta ocultar. Sua proposta de escrevivências apresenta-se como uma possibilidade de (re)construir a vida através de percursos e leituras de si com um cunho

[153] Doutora em educação (FAE-UFMG), professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Minas Gerais. Email: cirlenecsousa@gmail.com
[154] Mestre em Educação (FAE=UFMG), professor de sociologia na rede estadual de educação de Minas Gerais. Email: marcossilva803@gmail.com
[155] Graduação em Sociologia pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), Professor de sociologia na rede estadual de educação de Minas Gerais.
[156] Graduada em Educação Física pelo Centro Universitário de BH (UniBh), Professora de educação física da rede estadual de Minas Gerais.

biográfico. Diferente de outras escritas, as escrevivências não têm a intenção de ser neutra, pois se utiliza conscientemente de palavras trabalhadas, escolhidas e escritas para incomodar, mexer e transformar. São exatamente os relatos de histórias de vida, os desafios diários, o cotidiano nas favelas, os afetos perdidos, as discriminações de gênero e raciais, a pobreza, o corpo violado que se misturam nesta escrita, caracterizando assim, as escrevivências. Outro aspecto relevante contido na escrevivência é a consciência de um eu coletivo. De acordo com a sua criadora, Conceição Evaristo, as escrevivências apresentam tanto um viés biográfico, quanto um viés memorialístico, pois são "a escrita de um corpo, de uma condição, de uma experiência negra no Brasil" (Evaristo, 2007, p. 20). Ainda segundo esta autora, para além da escrita de si, as escrevivências seriam também importantes instrumentos de conscientização, afirmação de si e denúncia social. Em nossa pesquisa, as escrevivências juvenis são, por um lado, notadas como formas de denúncia de possíveis práticas discriminatórias, racistas e homofóbicas na escola de educação básica. Por outro lado, são inscritas como produções que possam contribuir para o direito da juventude pesquisada *saber-se, sujeitos de direito*. E, consequentemente, entender os processos de violências e inferiorização a que foram e são submetidas? Como destaca Arroyo (2014), os jovens invisibilizados na sociedade brasileira têm direito a *saber-se* vítimas de históricos processos de segregação. Para que seus saberes, leituras de mundo e de si sejam reconhecidas em nossas concepções pedagógicas escolares e universitárias. Os(as) dez jovens que participaram do nosso projeto, apresentaram-nos suas escrevivências através de cartas. Estas cartas mais do que gênero textual se configuraram como um processo de hibridização entre *palavras* e *vidas*. Por expressarem todo um contexto de intenções, experiências, motivações, emoções, conflitos individuais, sociais. Nesse sentido, as cartas juvenis são notadas como uma possibilidade de encontro entre a escola básica e as vidas juvenis postas em debate. Portanto a carta é uma forma de escrita que exige de nós a escuta do outro. Dessa forma, aproximamos teoricamente de Bakthin (2009), que convoca a palavra, a letra no seu sentido, relacional, social e histórico. Para tal autor, "todo enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados" (Bakthin, 2009, p. 292). Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*". Mais do que isso: "A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros" (2009, p.117, grifos do autor). Inspirados pelos debates de Arroyo (2014), consideramos que somente pelo reconhecimento singular das experiências desumanas vividas por essa juventude negra e LGBTTQ+ no chão da escola, é que se dará, por um lado, chance a eles e elas de *saberem-se, reconhecerem-se como sujeitos de direitos* e, por outro, de nós docentes, compreendermos as muitas pedagogias da crueldade silenciadas na

educação básica. Por isso é de grande relevância social as questões que refletimos, a saber: quem são os jovens negros e a juventude LGBTT que chega às nossas escolas públicas hoje? Que interrogações específicas essa juventude traz para os currículos e as pedagogias escolares e universitárias? Caminhamos com tais indagações, seguindo a pista de Miguel Arroyo (2014): se os sujeitos são diversos, as escolas também têm que ser diversas.

A realidade vivida pela juventude negra e LGBTT, com seus sentidos e significados, experiências e linguagens são elementos centrais que costuram nossa pesquisa. Por um viés mais qualitativo, visamos sustentar o sentido educativo e de afetação das escrevivências juvenis em nossas docências. Para tanto, direcionamo-nos pela seguinte questão metodológica: que palavras e sentidos ecoam das escrevivências juvenis e afetam as nossas docências? **Dividimos nossa metodologia em cinco etapas:** ***Primeira Etapa****:* Pesquisa bibliográfica e planejamento da escrita das cartas juvenis. ***Segunda Etapa:*** Definimos uma agenda de leitura e discussão das cartas no grupo de pesquisa Dessemelhanças que nos atraem (DEA)[157]. ***Terceira Etapa:*** Analisamos as cartas. Esta análise foi inspirada na obra "correspondência" de Bartolomeu Campos de Queirós. Nela, o autor vai propondo a escrita de uma carta que, ao atravessar os vários cantos do Brasil, mostra suas diversidades, desigualdades, a luta e os sonhos de uma gente brasileira. Tal carta, é na verdade, um compilado de pequenas cartas que são enviadas entre amigos. Cada carta leva uma palavra de presente. Entre tais palavras, algumas são enviadas para que os amigos ajudem a fazê-las dormir, outras para que os amigos ajudem a acordá-las, outras para ajudar a serem sonhadas e outras que devem ir mais longe. Seguindo a proposta de Bartolomeu de Queirós, retiramos das escrevivências juvenis, aquelas palavras que deveriam fazer dormir violências, outras que deveriam acordar nosso olhar sobre esses "outros" juvenis, aquelas que deveriam fazer sonhar tais juventudes. E, fundamentalmente, aquelas que deveriam ir mais longe na escuta da juventude negra, lésbica, gay e *trans*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa não se trata de apresentar algo pronto, finalizado. Muito pelo contrário. Continuamos a receber cartas, sejam escritas a mão ou digitalizadas, entregue em mãos ou via email. Na medida que nós vamos caminhando com nosso projeto, mais e mais pessoas

[157] Este grupo foi fundado para trabalhar com a juventude negra e LGBTTQ + da educação básica. Seus pesquisadores são compostos por professores e alunos (as) da rede estadual de educação de Minas Gerais.

buscaram na carta um meio de se expressar. A educação para a diversidade, que é tão presente nos documentos oficiais mas que ao mesmo tempo anda tão em falta no dia-a-dia escolar, é uma educação com imenso potencial de educar todos os sujeitos envolvidos nas relações que se tecem na escola. Consideramos que para a docência, o uso das cartas constituiu um importante instrumento de favorecimento do diálogo, do exercício de saber escutar o outro. Quantos/as de nós professores/as não precisamos, antes de tudo, de dedicar um tempo à escuta de nossos/as alunos/as? Temos convicção que quando os/as docentes são tocados pelos/as estudantes, quando buscam compreender o aluno enquanto sujeito dotado de suas especificidades, a educação se torna mais emancipatória e libertadora. Que isso nunca se trate de um trabalho finalizado, inclusive. Que uma educação calcada no diálogo, na compreensão do outro e no afetamento pelo outro esteja sempre inacabada em nossas escolas, sempre em seu movimento de (re)construir-se.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009.

TEIXEIRA, I. A. C.. Editorial - Dossiê: Condição e formação docente. **Educação em foco**, v. 17, p. 07-14, 2014.

EVARISTO, Conceição. 2006. **Becos da memória**. Belo Horizonte: Mazza, 2006.

_____. "Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita". In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (org.) **Representações performáticas brasileiras**: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

# JOVENS DE 15 A 17 ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Clemência de Fátima Silva[158]

Geraldo Leão[159]

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo central identificar e compreender os sentidos da experiência escolar para jovens de 15 a 17 anos que permanecem no ensino fundamental. Trata-se de uma investigação em andamento, que busca, também, caracterizar o perfil dos/das jovens estudantes da escola pesquisada, apreender as dimensões da vida desses/dessas jovens que possam contribuir para sua permanência no ensino fundamental e, ainda, perceber vínculos entre essa permanência e os diferentes pertencimentos de gênero, de raça, de origem social e de território.

O estudo empreendido advém da hipótese de que a permanência dos/as jovens adolescentes no ensino fundamental guarda vínculos com uma trama mais ampla que envolve histórias de vida forjadas a partir de diferentes pertencimentos e contextos sociais denotados por desigualdades diversas, onde se tecem múltiplas visões de mundo, experiências singulares e sociabilidades. Por se tratar de uma trama em tessitura, muitos são os fios carentes de alinhavo, contudo, neste momento trazemos algumas reflexões preliminares forjadas no processo investigativo.

Ressaltamos que, embora a incidência de pesquisas que tematizam a juventude venha se ampliando no país, elas tendem a se concentrar em escolas de ensino médio, a despeito de um grande número de estudantes adolescentes que ainda frequentam o ensino fundamental. No estudo que fazemos investigamos jovens de 15 a 17 anos, mulheres e homens, negros e pobres, ainda vinculados ao ensino fundamental e que lidam cotidianamente com a precarização de sua existência.

## A ESCOLHA METODOLÓGICA

Ao nos interrogarmos sobre os sentidos atribuídos à escola por jovens adolescentes, homens e mulheres que ainda não concluíram o ensino fundamental, nos remetemos à experiência vivida e às formas de sua apropriação pelo indivíduo no contexto da escolarização. Sendo assim, a

[158] Doutoranda em Educação.FAE/UFMG. Email: mariaclesilva@yahoo.com.br
[159] Doutor em Educação. Professor da FAE/UFMG. Email: gleao2001@gmail.com

etnografia pela sua perspectiva relacional se apresentou como perspectiva metodológica mais adequada à realização deste estudo e a constituição de sua história. Múltiplos procedimentos de coleta de dados, articulados entre si, foram adotados: a observação participante, registrada em diários de campo, a entrevista em profundidade, a análise documental e a aplicação de um questionário para compor o perfil socioeconômico dos/das jovens adolescentes. No percurso da investigação, constituímos um grupo de discussão com os/as jovens adolescentes sobre o mundo da escola e travamos inúmeras conversas informais com atores diversos envolvidos na escolarização.

Os dados da investigação foram coletados numa uma escola da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, localizada na periferia da cidade, junto a jovens de 15 a 17 anos de uma turma de EJA Juvenil – um projeto de correção de fluxo –. A turma, inicialmente, composta por 35 estudantes, sendo 18 homens e 17 mulheres, teve esse quantitativo alterado à medida que o ano letivo avançava. Entrevistamos onze os/as estudantes entrevistados/as: seis mulheres e cinco homens; duas mães de jovens estudantes; a diretora da escola e a professora da turma. Vinte jovens adolescentes responderam ao questionário socioeconômico e oito jovens participaram de um grupo de discussão.

## DISCUSSÃO DO TEMA E CONCLUSÕES

No estudo partimos do reconhecimento da juventude como uma categoria socialmente construída e historicamente produzida, já que implica os diversos sentidos processados por diferentes sociedades ao longo do tempo. Nessa perspectiva dialogamos com autores que reconhecem a diversidade dos sujeitos, de suas trajetórias e de suas relações sociais como Dayrell (2003 e 2007), Groppo (2004) e Sposito (2003).

A multiplicidade de sentidos que permeia a noção de juventude contempla também a adolescência, entretanto, os/as jovens de 15 a 17 anos conformam um grupo de jovens com características muito específicas enquanto grupo. Corti (2004) e León (2005) compreendem a adolescência e a juventude tecidas numa perspectiva social, cultural e relacional, que se transforma historicamente de sociedade para sociedade. Sendo assim, neste trabalho, consideramos uma associação entre as noções de adolescência e de juventude, principalmente porque a pluralidade de elementos conceituais mais as aproximam do que as distanciam.

Recorremos também neste estudo, à noção de experiência social elaborada por Dubet (1994), porque a centralidade desse conceito está remetida ao sujeito, muito mais do que aos papeis sociais que este representa no curso de sua existência social.

Tomamos, ainda, a amplitude do termo sentido discutida por Pedro Abrantes (2003), tendo em vista que a multiplicidade de sentidos conferidos às ações e as relações entre os diferentes sujeitos inseridos no contexto da escolarização, configuram a realidade social da escola, interferindo nas disposições /das jovens frente a esta.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido proposta aos/às jovens adolescentes como alternativa possível para conclusão da Educação Básica.. Por outro lado, esses/essas jovens chegam à EJA portando uma experiência escolar submetida a processos de inferiorização e de subalternização. Assim, a permanência dos/das jovens adolescentes na escolarização fundamental precisa ser conduzida, também, pela dimensão política que essa realidade apresenta: são jovens, negros e pobres, comumente, vistos como aqueles que "fracassaram" na escola e na vida, comprometendo sua educabilidade. Neste sentido, procuramos articular às contribuições de educadores e estudiosos da EJA como Freire (1987) e Arroyo (2017), reflexões proporcionadas pela Sociologia das Ausências (Boaventura Santos, 2004), por supor a visibilidade do invisível, ouvir a voz dos silenciados e tornar as ausências presentes.

A investigação nos remete à constatação de que os/as jovens estudantes, submetidos a um projeto escolar instalado em prescrições, programas de ensino, provas, avaliações externas, valores do esforço classificatório etc., ainda permanecem na escola apesar de condições tão adversas. As múltiplas experiências ocorridas no contexto escolar se interagem e à medida que os sujeitos delas se apropriam, as reinventam dando sentido à sua escolarização.

Os/as jovens com idade superior aos quinze anos que não concluíram a educação fundamental portam um percurso escolar fragmentado, encontrando-se, portanto, dissonantes das temporalidades escolares idealizadas para a educação fundamental, mas possuem consonância com os tempos reais de suas vidas. Mesmo assim, o preconceito, a estigmatização, a criminalização são conteúdos que potencializam a rejeição dos/das jovens adolescentes nas ações da escola, na sociedade, nas ações do Estado e nas famílias. São contextos diferentes, mas não desvinculados.

Na pesquisa realizada identificamos que as/os jovens adolescentes e suas famílias, nas tramas de suas vidas, constroem modos próprios de enfrentarem os contextos de violação e privação de direitos em suas diferentes dimensões – de classe, raça, gênero – onde a escola assume sentidos plurais e diversificados de acordo com as singularidades de suas trajetórias. No caso da experiência da EJA, todas elas coexistem com a falta de investimento do poder público em políticas educacionais que assegurem o direito à educação para esse público.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A retenção dos/das jovens no ensino fundamental, concretamente, interdita a estes/estas o direito à certificação de conclusão do ensino fundamental e, consequentemente, inviabiliza o prosseguimento da carreira escolar no ensino médio. Essa interdição, conforme percebemos, gera um impacto negativo sobre as expectativas de futuro dos/das jovens pesquisados/das, de aspectos circunscritos ao perfil socioeconômico e às intercorrências da trajetória escolar, como a reprovação e o baixo rendimento escolar.

Os/as jovens adolescentes constituem um peso para o Estado, são filhos e filhas de famílias desestruturadas para escola, que acha que precisa salvá-los, criminosos para a polícia e descartáveis para o tráfico de drogas. Lugar nenhum é o lugar deles. A justiça penal que se encarregue deles. Negros e pobres podem ser tolerados na escolarização, se bem sucedidos na carreira escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Jovens Adolescentes. Sentidos. Ensino Fundamental

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: 7.08.07.04-3 Educação em Periferias Urbanas

**Referências bibliográficas**


ABRANTES, Pedro. **Os sentidos da escola***:* identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. Portugal: Celta. 2003.

ARROYO, Miguel. **Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA**: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. 296p.

CORTI, Ana Paula de Oliveira. **Aproximando-se do conceito de juventude.** In: Diálogos com o mundo Juvenil. São Paulo: Ação Educativa, p. 5-31, 2004.

Dayrell, Juarez Tarcísio. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Campinas: **Educação e Sociedade**, vol. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

_____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: set-dez, n.024, p.40-52, 2003ª.

DUBET, François, **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17ª Ed., 1987.

GROPPO, Luiz Antônio. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação do Cogeime**, ano 13 – n. 25 – p. 9-22, dezembro 2004.

LEÓN, Oscar Dávila. **Adolescência e juventude**: das noções às abordagens. São Paulo: Ação Educativa: 2005, p. 9-18.

SANTOS, Boaventura Souza. **Do pós-moderno ao pós-colonial e para além de um e outro**. Coimbra: Centro de Estudos em Ciências Sociais, 2004.

SPOSITO, Marília P. **Os jovens no Brasil**: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. São Paulo: Ação Afirmativa, 2003.

**JUÍZES (AS) NEGROS (AS) e PROCESSOS EDUCATIVOS: AS POSSÍVEIS CONEXÕES COM SUAS SENTENÇAS, ABORDANDO QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS.**

# BLACK JUDGMENTS AND EDUCATIONAL PROCESSES: THE POSSIBLE CONNECTIONS WITH THEIR SENTENCES, ADDRESSING ETHNIC-RACIAL ISSUES.

Autoria: Eduardo Levi de Souza[160]

Orientador: Rodrigo Ednilson de Jesus[161]

## RESUMO EXPANDIDO

Pesquisa Científica em andamento, intitulada *Juízes (as) Negros (as) e Processos Educativos: as possíveis conexões com suas sentenças, abordando questões étnico-raciais,* pretende investigar as possíveis conexões entre os processos educativos vivenciados por juízes (as) negros (as), em diferentes espaços e tempos, e as concepções acerca das relações raciais identificáveis nas sentenças elaboradas e publicadas ao final de processos, julgados na 1ª Instância do Tribunal de Justiça de Minas Gerais da Comarca de Belo Horizonte. Neste sentido, a atuação de juízes (as) negros(as), em processos cuja causa envolva questões vinculadas ao campo das relações étnico-raciais, e sua interface com os processos formativos pelos quais passaram e os possíveis reflexos em suas sentenças (decisões finais, em que há debate do mérito em relação a demanda levada ao poder judiciário) apresentam-se como ponto de partida para as questões de pesquisa formuladas. Tem como Objetivo Geral investigar as possíveis conexões entre os processos educativos vivenciados por juízes (as) negros(as), em diferentes espaços e tempos, e as concepções acerca das relações raciais identificáveis nas sentenças

[160] Mestrando pela FAE/UFMG - Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: eduardolevi2@gmail.com

[161] Doutor pela FAE/UFMG e Pró-Reitor Adjunto da PRAE – Pro-reitoria de Assunstos Estudantis | UFMG. E-mail: rodrigojesusufmg@gmail.com

elaboradas e publicadas ao final de processos, julgados na 1ª Instância do Tribunal de Justiça de Minas Gerais da Comarca de Belo Horizonte.

O Estudo em fase de elaboração principiou com uma análise do Relatório Anual das Desigualdades 2009-2010, que realizou um balanço do biênio 2007-2008 de ações propostas por vítimas de racismo evidencia que, de forma sistemática, as decisões tomadas por juízes foram, em maior grau, desfavoráveis aos demandantes. Além disso, houve um crescimento dos julgamentos que não consideraram o cometimento do crime de racismo, isto é julgamentos que analisaram o mérito[162] das ações, mas o julgaram improcedente. Este aumento foi de 4,1% no Biênio 2007-2008,

> Os processos julgados improcedentes com mérito no biênio 2007-2008 corresponderam a 44,6% dos acórdãos. Comparativamente ao período 2005-2006, quando os casos julgados improcedentes com mérito corresponderam a 40,5%, ocorreu uma elevação neste tipo de desfecho em 4,1pontos percentuais. Os processos que tiveram por desfecho a improcedência sem mérito passaram de 6% para 10,8%, entre os biênios 2005-2006 e 2007-2008. Quando se somam os processos improcedentes com e sem mérito no biênio 2007-2008, vê-se que estes corresponderam a 55,4% dos casos. (UFRJ, 2010, p. 263/264).

Estes dados acima demonstram que, para o biênio analisado, os processos cujas causas tiveram como fundamento principal algo envolvendo o crime de racismo, o poder judiciário não reconheceu a existência do crime (julgando improcedente, com mérito), em 44,6 % dos casos, e nem sequer discutiu o mérito da ação penal, para dizer se houve o crime ou não. Estes números mostram que houve um aumento do número de processos que não reconheceram o crime de racismo nas causas em que a vítima buscou o poder judiciário, e que houve um aumento das improcedências nesses casos.

A pesquisa a ser realizada procurará investigar a relação entre teoria, vivência, processos educativos, prática profissional, memória, documentos e processos indenitários, entrelaçando esses conceitos ao racismo institucional, este entranhado nas instituições brasileiras e atualizado (não declarado diariamente), mas suas consequências reforçam o

[162] Mérito: A análise do direito pretendido feita pelo (a) magistrado (a) em sentença ou acórdão. Improcedência: A negativa de um direito pretendido dada pelo(a) magistrado(a) por quem procura o direito por meio de um processo judicial, dado por uma decisão judicial. Demandante: Quem busca um direito que julga ter nos órgãos de justiça.

racismo na estrutural na sociedade, *"não se expressa em atos manifestos, explícitos ou declarados de discriminação (como poderiam ser as manifestações individuais e conscientes que marcam o racismo e a discriminação racial, tal qual reconhecidas e punidas pela Constituição brasileira)."* (LOPEZ, 2012, p. 127).

Segundo Lopez (2012), o racismo institucional é uma forma de racismo que permeia e ultrapassa as relações pessoais. Pelo fato de estar no cotidiano das instituições, define seu funcionamento e atua de forma diferenciada, negando ou reforçando valores e visões racistas para população negra brasileira, também em âmbito institucional. Laura Cecília Lopes, afirma que, *"Ele extrapola as relações interpessoais e instaura-se no cotidiano institucional, inclusive na implementação efetiva de políticas públicas, gerando, de forma ampla, desigualdades e iniquidades"* (LOPEZ, 2012, p. 127).

Esta forma de racismo estruturado em nossa sociedade impõe a população negra brasileira uma desigualdade ímpar. E a importância de se tratar da questão justifica-se pela possibilidade de levantar dados sobre o tema e ao mesmo tempo propiciar ao meio institucional um maior conhecimento sobre as contribuições político-culturais de uma população marginalizada historicamente, àqueles que agentes públicos que decidem a vida de cidadãos brasileiros, fato que poderá possibilitar maior compreensão e uma busca neste espaço institucional pela promoção da igualdade racial.

Portanto, a realização da pesquisa contribuirá para evidenciar elementos dos processos formativos, possível construção de identidade racial, formação profissional dos (as) juízes (as) negros (as) em sua relação com as demandas apresentadas à justiça, em causas cujas relações étnico-raciais se façam presentes.

Para compreender as possíveis conexões entre os processos educativos vivenciados por juízes (as) negros(as), em diferentes espaços e tempos, e as concepções acerca das relações raciais identificáveis nas sentenças elaboradas e publicadas ao final de processos, na 1ª instância do Tribunal de Justiça da Comarca de Belo Horizonte, a presente pesquisa adotará a metodologia qualitativa, na qual fará entrevistas narrativas e análise documental.

Para tanto, colher-se-á depoimentos dos (as) sujeitos (as) entrevistas como se dá a construção de sua identidade racial, bem como a relação desta com o processo formativo. A pesquisa se proporá pesquisar estes processos citados por meio de suas narrativas. A partir dai identificar onde, quando e se aparecem as conexões com as relações étnico-raciais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisa em fase de conclusão, e apresentará resultados parciais, em caso de aprovação da submissão.

**Palavras-Chaves:** Racismo Institucional; Relações Étnico-Raciais; Processos Educativos.

**Área do Conhecimento**: Educação

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. In: ANGHER, Anne Joyce. Vade Mecum Acadêmico de Direito. 13ª ed. São Paulo: Ed. Rideel, p. 2 – 390, 2011.

BRASÍLIA. Supremo Tribunal Federal. ***Ação de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº. 186/DF***. Relator: Min. Ricardo Lewandowski. Primeira Turma. Data do Julgamento: 16/11/2011. Publicação: DJe-220 - 21/11/2011.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. **Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde**. Revista Brasileira de Enfermagem, v. 57, n. 5, p. 611-4, 2004.

CHARLOT, Bernad. Da relação com o saber às práticas educativas (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos) – 1. Ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03 / (org.).** 1. ed. -- Brasília : MEC ; Unesco, 2012.

JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Acesso à Justiça: um olhar retrospectivo**. Estudos Históricos, n. 18, 1996.

LÓPEZ, Laura Cecília. O **Conceito de Racismo Institucional: aplicações no campo da saúde**. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v.16, n.40, p.121-34, jan./mar. 2012.

MANZINI, Eduardo José. **Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação**. Revista Percurso, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012.

MELO Rúrion Soares; SILVA, Felipe Gonçalves; DE ASSIS MACHADO, Marta Rodrigues. A esfera pública e as proteções legais anti-racismo no Brasil. **Cadernos de Filosofia Alemã: Crítica e Modernidade**, n. 16, p. 95-116, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade** (16ª. Ed) Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.

Oliveira, Ilzver de Matos. "**O discurso do judiciário sobre as ações afirmativas para a população negra na Bahia**." (2008).

OLIVEIRA, Maria Helena Negreiros de**. Da invisibilidade afro-brasileira à valorização da diversidade cultural: a implementação da Lei 10639/03 na Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo /** Dissertação (Mestrado em Educação) --Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011.

SÁLVIO, de Figueiredo de Teixeira. **A formação do Juiz contemporâneo**. Ia Revista CEJ, V. 2 n. 4 jan./abr. 1998.

TEIXEIRA, Sálvio de Figueiredo. **A formação do Juiz contemporâneo**. Ia Revista CEJ, V. 2 n. 4 jan./abr. 1998.

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro Instituto de Economia; Laeser –Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas Das Relações Raciais. **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010. Constituição Cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre as assimetrias de cor ou raça.** Cap. 7. Vitimização, acesso à justiça e políticas de promoção da igualdade racial Vitimização – Marcelo Paixão Resultados de julgamento sobre os casos de racismo nos Tribunais de Justiça e nos Tribunais Regionais do Trabalho – Cleber Lázaro Julião, Luiz Marcelo Carvano, Rio de Janeiro, 2010.

# JOVENS NEGRAS: RELAÇÕES RACIAIS E DE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR[1]

# BLACK YOUNG: RACIAL AND GENDER RELATIONS IN THE SCHOOL CONTEXT

**CARVALHO, Andréia[2]**

## RESUMO EXPANDIDO

Este trabalho faz parte do estudo de mestrado em andamento realizado pela autora e que tem como objetivo compreender como jovens negras, egressas de um curso de formação para o trabalho ofertado por um Programa Social de uma Organização Não Governamental (ONG) em Belo Horizonte, vivenciam seus percursos escolares e de trabalho no contexto das relações étnico-raciais e de gênero, e como projetam suas vidas futuras.

No momento em que se propôs a realização desse estudo preocupou-se inicialmente em conhecer melhor o perfil dos/as jovens egressos/as do curso e em compreender como estes/as jovens percebem e vivenciam as questões raciais e de gênero, o que se deu por meio de um levantamento preliminar com aplicação de questionário *on line.* Este instrumento de coleta abordou questões como a idade, sexo, orientação sexual, raça e etnia, a situação civil, de moradia, familiar, escolar, de trabalho e renda, as mudanças e perspectivas profissionais e o interesse em participar da pesquisa. Algumas informações chamaram a atenção, dentre estas, os dados relativos a gênero e raça.

A partir das respostas do questionário verificou-se que a maioria dos/as respondentes, 76% dos/as jovens, se autodeclararam negros/as (pretos/as e pardos/as); 50% das jovens do sexo feminino afirmaram que em algum momento de suas vidas já se sentiram discriminadas ou oprimidas pelo fato de serem mulheres; e, do total de jovens que declararam ter sofrido discriminação ou preconceito racial, 93% são do sexo feminino. Outro dado relevante é que

---

[1] Trabalho realizado no âmbito do PPGET CEFET MG, sob a orientação da Prof. Drª Silvani dos Santos Valentim. Ph.D em Educação, Professora Associada do CEFET MG.

**2** Graduada em Psicologia pela PUC MG. Mestranda em Educação Tecnológica pelo CEFET MG. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Mestrado em Educação Tecnológica Endereço Av. Amazonas, 7675 – Nova Gameleira 30.510-000 – Belo Horizonte – MG – Brasil

a escola foi o local mais citado pelos/as jovens que sofreram discriminação ou preconceito racial, presente em 50% das respostas.

Observa-se uma opressão interseccional, de gênero e de raça, vivenciada pelas jovens negras que inicia ainda na infância, muitas vezes nos primeiros anos da vida escolar, e que deve ser considerada neste estudo. Sabe-se que todas as mulheres estão sujeitas à discriminação de gênero, o que por si só é um problema a ser superado, porém "outros fatores relacionados à suas identidades sociais, tais como classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual, são „diferenças que fazem diferença‟ na forma como vários grupos de mulheres vivenciam a discriminação" (CRENSHAW, 2002, p.173), dentre estas as jovens negras.

Após analisar estes e outros dados coletados por meio do questionário *online* selecionaram-se convenientemente cinco jovens negras do sexo feminino para narrarem suas trajetórias de vida por meio de entrevistas narrativas, utilizando como critérios a pertença étnico-racial, além do fato de terem respondido ao questionário e de terem manifestado interesse em participar desta pesquisa.

A escolha pela utilização da entrevista narrativa se deu pelo desejo de despertar o vivido e de trazer a tona as questões investigadas de uma forma pouco diretiva, mais "leve" e que pudesse entrecruzar passado, presente e futuro. Como indica Teixeira, et.al. (2006) "a narrativa trabalha com o suceder das coisas, mas não em um mero transcorrer, mas nos momentos significativos dos tempos nas vidas dos sujeitos" (TEIXEIRA, et.al, 2006, p. 41).

Para realizar a entrevista, a fim de estimular a produção da narrativa formularam-se três questões gerativas que contemplaram os temas propostos na investigação, sendo eles: 1º) história familiar e vida escolar; 2º) formação para o trabalho, percurso profissional e perspectivas futuras; 3º) relações de gênero e relações étnico-raciais. No entanto, para o presente trabalho aqui apresentado, fez-se um recorte utilizando apenas parte dos dados coletados, em especial, no que se refere à vida escolar e às vivencias das relações raciais e de gênero neste contexto, e as repercussões destas na vida social e profissional das jovens.

Observou-se que 60% das entrevistadas já se sentiram discriminadas ou oprimidas por ser mulher, em locais como a rua, a escola e no interior do lar. Além disso, 80% das entrevistadas afirmaram que já sofreram discriminação racial, e, todas citaram a escola como um dos locais onde ocorreram essas situações de discriminação.

Torna-se importante ressaltar que a escola tem um papel importante nos processos, não só de aprendizagem, como também de socialização, de formação de conteúdos não

escolares e no processo de constituição da identidade étnico-racial do/a jovem negro/a. Como aponta Gomes (2002), "a instituição escolar é vista como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade" (GOMES, 2002, p.40).

Observou-se também que nas trajetórias da vida escolar das jovens entrevistadas aconteceram situações de racismo, algumas vezes de forma velada e outras de forma explícita, mas que deixaram marcas em suas trajetórias, por vezes causando incômodo e indignação, e/ou por vezes fortalecendo-as e contribuindo para o seu reconhecimento enquanto mulher jovem negra e para a valorização de sua identidade negra.

Conhecer e realizar discussões sobre como jovens negras percebem e/ou vivenciam as relações raciais e de gênero no contexto escolar possibilita a compreensão e o desvelamento de mecanismos pelos quais o racismo e o sexismo operam no ambiente escolar e na vida de jovens negras, bem como com a busca de formas de superação destes nos processos educativos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Jovens negras; trajetórias escolares; relações raciais,

**FINACIAMENTO:** CNPQ

**ÁREA DE CONHECIMENTO:** Educação

**REFERENCIAS**

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos feministas.** v.10, n.1, Santa Catarina: UFSC, 2002. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100011. Acesso em 17 out. 2017.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2002, n.21, p.40-51.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; SILVA, Amanda Franciele da; PRAXEDES, Vanda Lúcia; PÁDUA, Karla Cunha (Org.). **Memórias e percursos de estudantes negros e negras na UFMG**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

# COR E ORIGEM SOCIAL: RELAÇÕES ENTRE PARES E PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO DE JOVENS QUILOMBOLAS

**Diogo Pereira Matos**[163]
**Écio Antônio Portes** [164]

O presente trabalho tem como proposta apresentar parte dos resultados de uma pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), junto a atores de uma comunidade remanescente de quilombo, localizada na região rural do município de Resende Costa-MG, a comunidade do Curralinho dos Paulas. O objetivo geral da empiria foi identificar como se dão as dinâmicas socioculturais e educativas, escolares e não escolares, que contribuem para a construção da identidade quilombola de jovens em idade escolar.

Como referencial teórico da pesquisa utilizei autores como Clóvis Moura (1988; 2004), Eliane O'Dwyer (2002; 2007), Flávio Gomes (2011; 2015), que contribuíram para uma compreensão histórica sobre a formação do que se convencionou chamar de "quilombos contemporâneos". Num segundo momento, para auxiliar na análise e compreensão dos processos que envolvem à construção das identidades, busquei em Stuart Hall (2014) e Tomaz Tadeu da Silva (2014) algumas reflexões sobre esse tema.

Concordo com estes autores, já que contrariam a ideia da identidade como algo imutável ou um núcleo estável que "permanece, sempre e já, 'o mesmo', idêntico a si mesmo ao longo do tempo" (HALL, 2014). Além destes, nesta fase da pesquisa autores como Michel Pollak (1992) e Paul Thompson (2002) contribuíram para as discussões sobre memória coletiva e história oral, respectivamente.

Partindo para contexto educacional, busquei apresentar de forma reflexiva e crítica os temas relacionados às práticas pedagógicas antirracistas e à educação para as relações étnico-

[163]Me. em Educação pela Universidade Federal de São João del-Rei. E-mail: diogo.matos@ifsudestemg.edu.br.
164 Prof. Dr. Écio Antônio Portes, do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de São João del-Rei. E-mail: eaportes@gmail.com.

raciais no Brasil. Uma vez que, em espaços como o observado, é possível identificar um pertencimento étnico específico de um grupo de alunos.

Nessa etapa da pesquisa, autores como Nilma Lino Gomes (2004); Petronilha Beatriz G. e Silva (2011), dentre outros, contribuíram significativamente para as análises relacionadas especialmente à educação.

Por entender que a construção das identidades está ligada às estruturas discursivas e narrativas, optei pela utilização da etnografia como método de investigação, por meio da observação participante, entrevistas e utilização de diário de campo. Segundo Clifford Geertz (1989), a etnografia é mais do que uma reconstituição fiel da vida dos grupos estudados, ou seja, a etnografia é uma atividade eminentemente interpretativa.

Neste sentido, pressupõem-se, na pesquisa etnográfica, uma presença participativa e ativa do pesquisador, através de um contato sensível com o mundo a ser compreendido em uma relação de concretude de percepção (CLIFFORD, 1998). Fonseca (1999) expõe que, ao pesquisador, é necessário situar seus sujeitos de pesquisa no contexto social e histórico ao qual pertencem.

Diante disso, a escolha por conhecer a comunidade em um primeiro momento e, posteriormente, conhecer a escola e seus professores, se deu justamente por compreender que um contato intenso com os atores da pesquisa poderia completar o movimento interpretativo pretendido. Dentre os diversos resultados alcançados na pesquisa, o objetivo aqui é apresentar e refletir sobre algumas observações realizadas dentro da escola que dizem respeito aos processos de socialização de jovens negros, rurais e quilombolas. Analisando, especificamente, qual a influência da cor da pele e da origem social destes atores nos processos que são estabelecidos entre eles mesmos e entre os jovens de outras localidades.

Segundo Tomke Lask “as interações entre pessoas e diferentes comunidades se tornam a chave de compreensão dos valores inerentes dessa sociedade” (LASK, 2000, p. 10). Nessa perspectiva, compreender como estes jovens estabelecem suas práticas cotidianas no contexto escolar pode ajudar a identificar quais são os traços culturais que precisam ser analisados e compreendidos como resultado de um processo em que estão em jogo vários elementos (LASK, 2000).

Pude perceber que os jovens quilombolas mantêm suas relações de amizade, afinidade e de interesse dentro de dois tipos de grupos específicos: o primeiro, entre eles mesmos, o qual chamo chamei de “pares”, ou seja, é um grupo formado apenas pelos moradores da

comunidade. A paridade aqui se dá pelo fato de serem de um mesmo local de origem, marcados por laços sanguíneos ou não.

Segundo Thin (2006), ao falar sobre a "socialização familiar" nas camadas populares, o autor diz que as relações de socialização nesse meio ocorrem através dos atos da vida cotidiana, não havendo a separação da vida comum da família ou do bairro (THIN, 2006). Os jovens quilombolas, nesta relação entre pares, também levam isso para a escola, constituindo um grupo de convivência, formado na comunidade e não na escola.

O outro grupo constitui-se em um conjunto de subgrupos. Divididos em pequenos grupos formados a partir de interesses e semelhanças que cada jovem estabelece com os outros sujeitos de outras localidades, os quais chamo de "processos de socialização". Como por exemplo, fazem parte do mesmo timinho de futsal; são da mesma sala; foram colegas em anos anteriores e mantiveram alguma relação; dentre outros que demarcam a afirmação/inclusão ou negação/exclusão dos sujeitos em cada grupo específico.

O que chama atenção nestes processos de interação é que possível perceber que os jovens quilombolas dos Paulas convivem pouco tempo com os outros jovens que são de outros locais, culminando em processos de socialização bem restritos. Assim, para evitar que fiquem "isolados" eles ficam mais tempo juntos entre si, entre os pares. Neste sentido, alguns aspectos encontrados, como situação econômica; forma de se vestir; padrões estéticos; origem social; a relação entre o urbano e rural; quantidade de negros na escola e cor da pele contribuem para a restrição de certas relações na escola.

No que diz respeito à origem social e histórica dos jovens nota-se, certa influência, nas relações de socialização entre esses atores e os jovens de outras comunidades rurais e da área urbana. Uma vez que, geralmente, são atreladas más representações, construídas historicamente, em relação à comunidade e seus membros, a maioria delas relacionadas a questões raciais, fazendo com que "os outros" não queiram ou evitem andar juntos com receio de serem confundidos.

O outro aspecto é a cor da pele. Diante do que foi observado, a cor da pele é a característica ou fator que mais influencia, direta ou indiretamente, nas relações e representações que os atores têm e mantêm com os que são de outras localidades. Talvez seja o marco inicial das relações. Segundo Piza e Rosemberg (1999, p. 123), "o padrão contemporâneo de classificação de raça no Brasil tem sido preferencialmente fenotípico e este padrão parece ter mantido uma certa constância no plano das relações interpessoais". Diante dessa afirmação, concordo com as autoras, na medida em que é possível perceber que as

relações, ou a falta delas, entre os jovens quilombolas e os outros jovens são marcadas pelos atributos físicos que servem para categorizar os jovens pela aparência (cabelo, cor, vestimenta). Culminando assim, numa dupla exclusão por raça e origem social.

Por fim, diante do que foi vivido na pesquisa, considero que os jovens acompanhados na pesquisa ainda estão por conquistar o direito de serem vistos e tratados como atores detentores de uma construção histórica única, enquanto quilombolas. De forma que o esquema estrutural de hierarquização social e classificatório, que tem como base as cores das pessoas deixem de ser marcos de uma divisão fundamental do valor humano, ou seja, a superioridade e a inferioridade (GOMES, 2003).

Além disso, a respeito dos fatores que contribuem na construção desse olhar sobre os jovens, considero ainda, que a comunidade encontra-se diante de um desafio duplo que é superar as desigualdades sociais e educacionais que acometem esses jovens, ao mesmo tempo, (re)construir positivamente as representações sobre os mesmos. Representações essas marcadas por um histórico de exclusão baseados na cor da pele e na origem social.

**Referências**

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 211-225, maio-ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a02v11n32.pdf>. Acesso em: 02 de Set. de 2017.

PIZA, Edith; ROSEMBERG, Fúlvia. Cor nos censos brasileiros. **Revista USP**, n. 40, p. 122-137, 1999. Disponível em: <http://www.journals.usp.br/revusp/article/view/28427>. Acesso em: 15 de Set. de 2017.

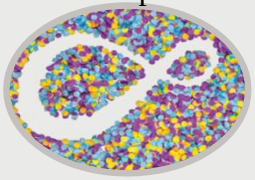
GOMES, Nilma Lino. Uma dupla inseparável: Cabelo e a cor da pele. In: BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves E; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **De preto a afro-descendente:** trajetórias de pesquisas sobre relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: UFSCar, 2003a, p. 137-150.

CLIFFORD, James. Sobre a autoridade etnográfica. In: **A experiência etnográfica:** antropologia e literatura no século XX/James Clifford. Organizado por José Reginaldo Santos Gonçalves. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso. **Revista Brasileira de Educação**, v. 10, p. 58-78, 1999.

GEERTZ, Clifford. **Um jogo absorvente:** notas sobre a briga de galos balinesa. A interpretação das culturas. Editora Ltc, p. 278-321, 1989.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 14. ed. Petrópolis: Vozes, p. 103-133, 2014.



# GRUPO DE TRABALHO 13





## LITERATURA E DIVERSIDADES.

## AUTORRETRATO EM GIORGIO AGAMBEN E DAVI KOPENAWA

**Ananda Nehmy de Almeida**[165]

Palavras-chave: autorretrato, entrebiografia, sujeito.

O objetivo desta pesquisa é comparar elementos da narrativa etnográfica *A queda do céu*: palavras de um xamã yanomami (2015), de Davi Kopenawa e Bruce Albert, à concepção de autorretrato apresentada em *Autoritratto nello studio* (2017), de Giorgio Agamben, publicado em 2017. As imagens, a dispersão do sujeito em meio aos seus objetos de estudo e os indícios cotidianos das narrativas de memória constituem elementos dessas obras que permitem deslocar o conceito de autorretrato do campo das artes plásticas em sua abordagem mais tradicional para o campo da Literatura e da Arte indígenas. *S*egundo o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro (2015), a autoria indígena em *A queda do céu* toma forma a partir da enunciação e do discurso. No processo de produção da narrativa etnográfica, Davi Kopenawa narra, na modalidade oral, a sua vivência com o povo Yanomami, a FUNAI e os forasteiros a Bruce Albert a fim de que o etnólogo a repasse para a modalidade escrita. A narrativa ilustrada com os desenhos de Kopenawa mostra o seu retorno à cultura autóctone possibilitado pela aprendizagem do xamanismo após vivenciar a quase dizimação de seu grupo. Os desenhos indígenas, as fotografias, os mapas, os fatos que envolvem a formação do xamã e a autoria colaborativa possibilitam comparar a narrativa etnográfica à concepção de memória em Agamben. Para o filósofo, os livros são autorretratos do estudo que não prendem o sujeito numa narrativa monológica própria de grande parte das autobiografias. Os autorretratos são constituídos das imagens e dos acontecimentos que contribuíram para a formação do narrador ou do escritor de memórias não no sentido de promover a unificação do sujeito na escrita, mas de compô-lo em meio à fragmentação do discurso e dos objetos distribuídos no espaço onde o estudo se desdobra. Assim como o autorretrato na perspectiva de Agamben, o relato indígena se desvia da concepção tradicional de autobiografia. Formado a partir das operações de tradução e de textualização do oral para o escrito, próprias ao campo da etnografia, a primeira pessoa do relato indígena textualizada apresenta particularidades relacionadas à condição de produção do próprio gênero relato. Judith Butler (2015) e Jean-Luc Nancy (2016) tratam da necessidade de se considerar as interferências das outras pessoas do discurso e da linguagem no estudo e na produção dos relatos. Os conceitos de relato em Judith Butler e Jean-Luc Nancy

[165] Doutoranda, Estudos Literários, Pós-Lit UFMG. anandaeeca@gmail.com

contribuem, nesta pesquisa, para identificar as limitações do conceito tradicional de sujeito unificado mediante o gênero formado pela textualização do relato indígena. Butler apresenta a tese segundo a qual a singularidade do "eu", em despossessão pela linguagem que o normatiza, faz parte dos relatos dirigidos inevitavelmente ao "tu". Ainda de acordo com Butler, o relato se forma com a dificuldade de se apresentar uma exposição no formato narrativo, as interferências das normas no texto, as relações primárias formadoras da personalidade do autor irrecuperáveis na passagem da voz ao relato e, por fim, a opacidade parcial do "eu". Há, portanto, a interlocução nem sempre evidente entre àquele que produz o relato e os seus ouvintes ou leitores. A matéria do relato sob o jugo do "eu" é também objeto dos estudos de Jean-Luc Nancy. Embora não problematize o gênero relato no âmbito da etnografia e da antropologia, Nancy consegue romper com a ideia dos sujeitos único e, no estruturalismo, dividido em binarismos, além de se afastar da concepção mimética de sujeito. O "eu" do relato encontra-se preso à diegese, em dissolução ou afastado de qualquer continuidade ao apresentar sentidos semiológico e matemático. Nessa perspectiva, o relato se constitui de máscaras do "eu" associadas ao presente não atualizado pela recitação. Jean-Luc Nancy dispensa, portanto, a delimitação do sujeito, mesmo no caso de uma voz anônima processada pelo uso de pronomes como "eu", "nós" ou "ele". *A queda do céu* é formado por gravações do relato de Davi Kopenawa, produzido em língua indígena, textualizada e traduzida para o francês pelo antropólogo e etnógrafo Bruce Albert (2015). Nem a voz do xamã yanomami gravada nem a escrita do etnógrafo oferecem unicidade ao "eu", assim como defendem as definições de relato em Butler e Nancy. O autorretrato e o diálogo entrebiográfico do xamã e do etnógrafo problematizam tanto o conceito tradicional de autobiografia relacionado à "representação do "eu", quanto as dicotomias sujeito e objeto, eu e outro ou exterior e interior. Os desdobramentos e as máscaras do pronome "eu" entre as linguagens verbal e visual são observados em *Autoritratto nello studio*, de Giorgio Agamben, e principalmente *A queda do céu*, de Davi Kopenawa e Bruce Albert. As concepções de estudo, objetos e autorretrato em Agamben comparadas às situações vivenciadas por Davi Kopenawa em seu processo de se tornar xamã mostram os diferentes campos onde se encontra a matéria cotidiana da memória, seja própria da biblioteca, em coleções de livros, alojada em papéis, mobiliário e instrumentos de escrita no escritório, estabelecida em espaços no convívio social, que envolvam discussões a respeito de música, de leituras de Filosofia e Literatura, seja gerada a partir do contato com paisagens, plantas, animais ou perpetuada em rituais e na flexibilidade paradoxalmente circular e criativa da narrativa mítica. A construção do "eu" se efetiva por meio desses elementos indicadores dos

implícitos pronomes “nós” e “outro” nas narrativas citadas. O contraste entre Filosofia, Etnografia e Antropologia propiciado pela pesquisa das escritas de si na Literatura é inevitável justamente porque neste trabalho se promove aproximação do “autorretrato” projetado pelo filósofo italiano à Literatura Indígena. Espera-se, com este trabalho mostrar a importante contribuição que as particularidades da Literatura Indígena oferecem às reflexões teóricas voltadas para as escritas do “eu”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:


AGAMBEN, Giorgio. *Autoritratto nello studio*. Milano: Nottempo, 2017.

ALBERT, Bruce. Postscriptum. In.: KOPENAWUA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu*: palavras de um xamã yanomami. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. 1. e. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. P. 512-552.

BUTLER, Judith. Um relato de si. In.: _____. *Relatar a si mesmo*: crítica da violência ética. Tradução de André Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. P. 13-56.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. A floresta de cristal: notas sobre a ontologia dos espíritos amazônicos. São Paulo, Cadernos de campo, n. 14/15, p. 1-382, 2006.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. *Metafísicas canibais*: elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. O recado da mata. In: KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu*: palavras de um xamã yanomami. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. P. 11-41.

NANCY, Jean-Luc. *Demanda*: Literatura e Filosofia. Tradução de João Camillo Penna; Eclair Antônio Almeida Filho; Dirlenvalder do Nascimento Loyolla. Florianópolis: UFSC; Chapecó: Argos, 2016. P. 65-82.

# COMUNICAÇÃO ORAL – GT 13 LITERATURA E DIVERSIDADES

## A prática da leitura de livros literários afro brasileiros na Educação Básica

## The practice of reading Afro-Brazilian literary books in Basic Education

[166] Marlene do Carmo Meireles
[167]Santuza Amorin da Silva

Na última década, o debate acerca da diversidade étnico-racial no meio escolar tem ganhado destaque tanto no cenário político como no cenário acadêmico. Assim, propostas no âmbito das políticas educacionais foram gestadas, sendo que, uma delas trata-se da implementação da Lei nº 10.639/03 – que torna obrigatório o ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras no ensino fundamental e médio, nas escolas brasileiras_ o que proporcionou um aumento da produção e da distribuição de materiais didáticos, paradidáticos e, principalmente, literários, com foco nessa temática, destinados às escolas públicas do país. Esses acervos temáticos, distribuídos para todas as escolas públicas do país, constituem-se como importante recurso para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais. . A Lei 10.639/03, atual legislação que embasa a política curricular oficial da temática "História e Cultura Afro Brasileira e Africana", apresenta como perspectiva para o trabalho com as questões étnico-raciais, a utilização da literatura. Neste sentido, a prática da leitura literária de livros afro-brasileiros configura-se, atualmente, como ferramenta para implementação da Lei 10.639/03 nas escolas públicas

Assim, neste trabalho, pretendeu-se entender como as práticas pedagógicas com a literatura infantil e juvenil, com a temática étnico racial, tem referenciado a implementação da Lei 10.639/03 nas escolas publicas de Belo Horizonte. Buscamos desvelar através de pesquisa em campo, em duas escolas públicas de Belo Horizonte, quais práticas pedagógicas estão engendradas nas salas de aula com o objetivo de se trabalhar a cultura africana e afro-brasileira presentes nos livros de literatura.

A metodologia, de abordagem qualitativa e exploratória, consistiu em observação e entrevista semi estruturada como estratégias de coleta de dados e análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e projetos pedagógicos desenvolvidos pelas

[166] Mestre em Educação – UEMG – marlenemei@gmail.com
[167] Doutora em Educação _ UEMG – santuza@hotmail.com

professoras pesquisadas. Entendendo que a literatura, devido às suas particularidades, é capaz de produzir sentidos, transformar e interagir de forma positiva com a infância e a juventude, neste estudo, investigamos como os professores se apropriam dela em sua práxis e o papel que a mesma ocupa nos currículos escolares. Nesse cenário, buscamos ampliar as discussões sobre esta temática, analisando os seguintes aspectos: é possível incorporar a literatura infantil e juvenil afro-brasileira no planejamento escolar, apropriando-se de sua literariedade e ao mesmo tempo da sua capacidade de transformação de consciência de mundo? Como apropriar-se da literatura afro-brasileira como ferramenta para construção de sentidos e ao mesmo tempo como objeto de estudo? É possível apoderar-se desta literatura com o objetivo de discutir a História da África e da Cultura Afro-brasileira sem, no entanto, desvirtuar a natureza literária das obras utilizadas?

A partir da reflexão e análise do trabalho realizado nas duas escolas públicas, puderam-se destacar alguns elementos mobilizadores e inibidores das práticas com a literatura infantil com esta temática específica. Apoiando-nos em estudos de Cosson e Martins (2008), que advogam que "a literatura infantil estimula mecanismos de identificação positiva que podem ser usados para a ação política." (p. 58). analisamos as escolhas das obras literárias realizadas pelas duas professoras investigadas e a prática pedagógica desenvolvida.

A obra *Bruna e a galinha d'angola*, trabalhada pela professora da rede municipal de Belo Horizonte, pode ser classificada no que Cosson e Martins (2008) denominam como literatura de base cultural, uma vez que resgata a literatura oral, no caso as lendas da tradição africana. Este tipo de literatura possibilita que o leitor amplie seus conhecimentos culturais e até mesmo geográficos a respeito do Continente Africano. A prática pedagógica desenvolvida pela professora, no entanto, não se apropriou das possibilidades literárias que a obra oferece, se restringindo à leitura superficial e às atividades artísticas relacionadas ao tema apresentado no livro.

Já o livro *Menina bonita do laço de fita*, trabalhado pela professora da rede estadual de Minas Gerais, se insere no agrupamento das obras de afirmação da identidade negra, nas quais os protagonistas vivenciam situações de "afirmação da identidade negra a partir da valorização e positivação da imagem física (beleza) e intelectual (inteligência, protagonismo)" (Cosson e Martins, 2008). A prática pedagógica observada privilegiou o impasse que acontece entre a protagonista e o coelho na tentativa de descobrir a razão da cor negra da pele da menina, em detrimento de um trabalho com os aspectos discursivos do texto literário, que possibilitariam uma discussão crítica sobre a identidade negra trabalhada na obra.

Nossa pesquisa revelou que, no trato com a literatura afro-brasileira, há que se investir efetivamente na interpretação crítica dos livros trabalhados, promovendo um verdadeiro desvelamento das obras pelos alunos. Nesse sentido, percebemos que há desconhecimento tanto das questões que perpassam o trabalho com as relações étnico-raciais, quanto do papel que a literatura desempenha na formação cultural e identitária dos alunos. A relação entre literatura afro-brasileira e os conteúdos relacionados à História e Cultura Africana e Afro Brasileira e a conscientização sobre os questionamentos críticos no que diz respeito às relações étnico-raciais e seus desdobramentos: o preconceito, a discriminação, a pluralidade cultural e a afirmação da identidade negra não puderam ser percebidas nas práticas pedagógicas com a literatura infantil/juvenil observadas na pesquisa. Nossa pesquisa revelou, principalmente, que a utilização da literatura afro-brasileira como ferramenta para implementação da Lei n. 10.639/03 em escolas públicas de Belo Horizonte apresenta uma ampla rede de questões que vão desde as políticas públicas de constituição dos acervos literários, passando pela formação dos mediadores de leitura, pelo conhecimento e escolha das obras disponibilizadas, até as mediações de leitura promovidas. Os apontamentos desta pesquisa nos permitiram demonstrar que essas questões precisam ser analisadas e repensadas para que a literatura afro-brasileira possa ser utilizada como ferramenta para a construção de sentidos sobre a História e Cultura Africana e Afro Brasileira e ao mesmo tempo para a formação de leitores literários.

**PALAVRAS CHAVE:** literatura afro-brasileira, práticas pedagógicas, relações étnico-raciais.

.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 10.639/2003, de 09 de janeiro de 2003.** Altera a Lei 9.349 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Diário da União, 2003.

COSSON, Rildo. MARTINS, Aracy, Paiva, Aparecida **Representação e identidade**: política e estética étnico-racial na literatura infantil e juvenil**.** In: **Literatura infantil**: políticas e concepções. Belo Horizonte. Autêntica, 2008.

# FIGURAÇÕES DO ANÃO EM CONTOS BRASILEIROS: POR UMA LITERATURA MENOR?

Maria do Rosário Alves Pereira[168]
Rodrigo Santos de Oliveira[169]

## INTRODUÇÃO

Em virtude dos estudos e debates ainda pouco expressivos acerca da visibilidade, acessibilidade e direitos dos portadores de nanismo, somados a poucos artigos e trabalhos acadêmicos escritos sobre os personagens anões na literatura brasileira, este trabalho surgiu a partir do interesse em analisar a representatividade identitária e condição minoritária do referido personagem em narrativas curtas de autores brasileiros consagrados, tais como: Lygia Fagundes Telles, Clarice Lispector, Moacyr Scliar e Rubem Fonseca.

A escolha do gênero literário conto se deu pelo fato desse formato breve e concêntrico promover imbricações entre camadas narrativas e de sentido, por contar duas histórias (a história secreta e a da superfície), descortinando ou suspendendo uma narrativa enigmática, segundo a teoria proposta por Ricardo Piglia. Assim, nos interessa averiguar superfície e profundidade representativa do personagem retratado sem desconsiderar certo imaginário fabular em torno de sua simbologia, uma vez que a aparição desse personagem é muito recorrente em contos de fadas.

## DESENVOLVIMENTO

Muitas vezes vistos como adultos em miniatura, os anões são personagens icônicos dos contos de fadas e filmes, em *Branca de Neve e os sete anões*, clássico dos irmãos Grimm, ainda que cada personagem possua identidade particular (o feliz, o zangado, o dengoso, o dorminhoco) eles aparecem como serviçais de uma princesa. Isso também se figuras excêntricas, serviçais ridicularizados vocacionados ao riso, enquanto personagens de circo ou bobos da corte.

[168] Doutora em Estudos Literários UFMG com ênfase em Literatura Brasileira. Professora do curso de Letras CEFET-MG
[169] Doutorando em Estudos de Linguagem CEFET-MG. Professor de EBTT CEFET-MG

Em “Anão de jardim”, de Lygia Fagundes Telles, por exemplo, há uma modificação desse olhar acerca do personagem, uma vez que um anão de pedra em tamanho humano narra sua trajetória de destruição diante da desapropriação da casa de seu falecido dono. Em tom memorialístico, traço narrativo recorrente em muitas narrativas lygianas, o personagem busca humanizar-se diante da condição estática a que foi modelado:

> Volto às minhas lembranças que foram se acumulando no meu eu lá de dentro, em camadas, feito poeira. Invento (de vez em quando) o que é sempre melhor do que o nada que nem chega a ser nada porque meu coração pulsante diz EU SOU EU SOU EU SOU [...] Fiquei como um homem que é prisioneiro de si mesmo no se invólucro de carne, a diferença é que o homem pode movimentar-se e eu estou fincado no lugar onde me depositaram e me esqueceram. (TELLES, 1998, p.150-151)

Em linhas gerais, nota-se que as narrativas escolhidas para este trabalho discutem a representatividade do anão, que oscila entre a singularidade fabular, jocosa ou exótica e a busca pela humanização, pela visibilidade e construção identitária.

## QUESTÕES PROPOSTAS PELO TRABALHO

Com a efervescência acerca da emancipação e visibilidade das minorias, algumas indagações eclodem ao se considerar a representatividade dos anões em contos brasileiros: como se dá a transposição da representatividade do anão dos contos de fadas ao conto ficcional? O personagem retratado em narrativas breves desprende-se do adulto em miniatura, do serviçal jocoso ou do objeto decorativo de jardim? Estaria o anão condicionado a uma insistente simbolização coadjuvante nessas narrativas? Enquanto processo de alteridade, que tipo de alteração significativa a literatura enuncia e tem a contribuir para a protagonização emancipativa acerca desse sujeito?

## OBJETIVOS

- Analisar a representação dos anões em contos literários brasileiros;
- Comparar a representação de anões em contos de fada com a dos contos ficcionais;
- Analisar qual discurso de alteridade o referido personagem profere em narrativas breves;
- Analisar o processo de visibilidade e de construção identitária proposta por cada texto;
- Discutir o conceito de literatura menor atribuído a retratação dos personagens anões.

## METODOLOGIA

O conceito motivador a ser delineado será o "literatura menor", de Deleuze e Guattari, que apresenta a minoria como detentora de representação política, no sentido de considerar o sujeito em deslocamento, sob a ótica do devir, em relação a certos "agenciamentos coletivos de enunciação". Busca-se aqui analisar a singularidade do personagem propostas pelos contos, bem como questionar a projeção coletiva dessa representatividade.

Sobre o aspecto simbólico do personagem enquanto adulto em miniatura, Gaston Bachelard aponta a grandeza dos personagens em miniatura, ao dissertar sobre *O pequeno Polegar*. Interessa neste trabalho analisar a relação desses personagens com os chamados "cantos", espaços de recolhimento e encolhimento, que o filósofo discute.

Observa-se que a representação do anão ainda é associada à imagem decorativa, dessa maneira ele ainda é visto como ornamento. Para isso, utiliza-se as teorias ficcionais propostas por Luís Alberto Brandão Santos (1999) acerca da visibilidade idiossincrática das estátuas no cenário urbano para se ler o conto anão de jardim, de Lygia Fagundes Telles.

Em relação ao caráter expositivo do personagem, conta-se com a teoria de Didi-Huberman (2010). O filósofo estudioso das imagens na contemporaneidade afirma que entre o ato de ver e de ser visto há uma cisão que desloca o sujeito, ou objeto visto, em uma situação de perda. Interessa-nos analisar como o anão se vê e é visto sob a ótica literária.

## RESULTADOS

A pesquisa ainda não possui resultados, pois se trata de um estudo inicial sobre a representatividade de anões na literatura e nas artes. Esta primeira etapa consiste na análise deste personagem em contos ficcionais em comparação à simbologia do personagem presente nos contos de fada.

**REFERÊNCIAS**

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BRAIT, Beth. *A personagem*. São Paulo: Contexto, 2017.

CANDIDO, Antonio et. Al. A personagem de ficção. 10 ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Trad. Cíntia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos olha*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: editora 34, 1998.

FONSECA, Rubem. *64 contos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

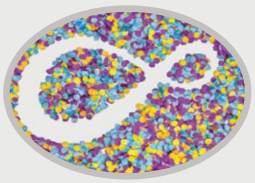
GOTLIB, Nádia Batella. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 2006.

LISPECTOR, Clarice. *Laços de família*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PIGLIA, Ricardo. *Formas breves*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2004.

TELLES, Lygia Fagundes. *A noite escura mais eu*. 4.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

TELLES, Lygia Fagundes. As formigas. In: STEEN, Edla van (org.). *O conto da mulher brasileira*. 3. ed. São Paulo: Global, 2008. p.91-98.



GRUPO DE TRABALHO 14

# O ENSINO DA LITERATURA DE AUTORIA FEMININA: DESAFIOS.

## O NEGRO ESCRITO, NEGRISMO E NEGRITUDE

Cristiane Côrtes[170]

O presente trabalho pretende apresentar uma seqüência didática que discute a questão da representação da mulher negra nos poemas modernistas.

A sequência sugere que o professor pesquise a respeito das questões relacionadas ao negrismo e a negritude na cultura e literatura brasileiras e observe a diferença entre os conceitos para relacioná-los aos poemas selecionados. Além disso, o professor poderá ler autoras que discutem o feminismo e as questões que envolvem a representação da mulher na sociedade, como a autora Chimamanda Ngozi Adichie, *Sejamos todos femisnistas* e Virgínia Wolf, *Um teto todo seu*.

O professor perceberá que negrismo está associado à representação do negro no âmbito do exótico ou primitivo firmada em pressupostos muitas vezes estereotipados que reforçam o pensamento eurocêntrico e cria uma idéia artificial de valorização étnica. Por outro lado, a ideia de negritude surge como uma resposta ao negrismo objetivando a construção de uma identidade negra ligada a uma ação do movimento negro organizado. Ideologicamente, pode ser entendido como processo de aquisição de uma consciência racial e culturalmente como uma tendência de valorização das manifestações culturais de matrizes africanas e afro-brasileiras.

Os textos sobre feminismo e autoria feminina poderão auxiliar professor nas discussões sobre a maneira como as personagens são representadas no poema. A questão da subalternidade ou subserviência, da sexualidade e da estética deverão ser levadas em consideração e somadas à questão afrobrasileira para reflexão dos alunos sobre estereótipos e alteridade.

O conceito de paródia também é sugerido para elaboração uma abordagem instigante para os alunos. O artigo de José Ricardo Cano traz uma abordagem bem ampla e útil sobre o tema.

Serão selecionados quatro poemas para a discussão dos temas sugeridos:

“Essa nega Fulô”, de Jorge de Lima;

“A outra nega Fulô”, de Oliveira Silveira;

“Pixaim elétrico”, Cristiane Sobral;

“Eu-mulher”, Conceição Evaristo

[170] Professora de Literatura e Língua Portuguesa do CEFET-MG, pesquisadora dos grupos Mulheres em Letras e Neia (UFMG). crisfelipecortes@gmail.com

A leitura do artigo "Literatura e Afrodescendência", Eduardo de Assis, encontrado no site http://www.letras.ufmg.br/literafro também é válida para elucidar o conceito da linguagem que intenta um reversão de valores na Literatura afro-brasileira.

Esta é uma boa oportunidade para se trabalhar a Literatura negra contemporânea com os alunos, uma vez que este conteúdo aparece muito pouco nos livros didáticos. A paródia, entendida como uma repetição que inclui diferença, uma imitação com distância crítica, que ao mesmo tempo elogia e critica (HUTCHEON, 1989, p. 54), é um caminho confortável para se explicar o diálogo entre textos que podem ser considerados clássicos brasileiros na Literatura contemporânea e aqueles que denominamos afro-brasileira. Esse conceito será um suporte para o professor levar os alunos a refletirem sobre a necessidade das releituras e re-apropriações textuais. Vale pensar na estratégia dos autores que se apropriam de uma das principais características da poesia modernista, a paródia, para dialogar com o negrismo construído nas imagens da safada negra Fulo, de Jorge de Lima reverter-lo em negritude, evidenciando a presença das negras espertas e inteligentes. Os poemas de Cristiane Sobral e Conceição Evaristo representam um desdobramento dessa primeira geração de textos que questionam a imagem da mulher negra e propõem uma nova perspectiva tanto de produção quanto de leitura.

Depois de trabalhar o Modernismo brasileiro, contexto e características, a partir do próprio livro didático adotado na escola, o professor retomará os principais aspectos da linguagem modernista: humor, síntese e paródia, para relacioná-los à estética literária afro-brasileira que será discutida. Os alunos deverão refletir sobre os aspectos históricos que levaram os autores dessa estética a se voltarem para a diversidade nacional. O professor poderá se remeter a vários textos de conhecimento dos alunos, como Macunaíma, relembrando o episódio da fonte, para elucidar a relação do empenho modernista em tratar da formação da cultura nacional.

A leitura do poema de Jorge de Lima, "Essa negra Fulô" será problematizada a partir da construção da personagem. Deixe que os alunos digam suas impressões. Explore o vocabulário do poema a começar pelo vocativo "Oh Fulô", associado à fala da Sinhá. É interessante listar as tarefas da personagem e levantar hipóteses sobre a avaliação do eu-lírico em relação ao tratamento da negra. Defina com a classe a postura e a fala de cada personagem:

Sinhá: Mandona, voluntariosa, vaidosa, é a única que possui voz dentro do poema.

Sinhô: aparece principalmente no discurso da sinhá; deseja a negra ao vela apanhar, é seduzido por Fulô.

Fulô: mucama, cheia de tarefas, ladra (do perfume, do terço de ouro e do sinhô), sedutora irresistível.

Na seqüência, leia o poema de Oliveira Silveira, "A outra negra Fulô". Novamente, deixe que os alunos se posicionem a respeito. Direcione a leitura para que percebam a importância do pronome "outra" já no título do poema. Interessante trazer à cena o questionamento do eu-lírico sobre a possibilidade de ser a mesma personagem. Faça a caracterização das personagens indicando a reversão dos valores. A postura de Fulo diante do Sinhô, entendida como o enfrentamento ao abuso sofrido pelas mulatas ao longo da História e da Literatura brasileiras, a Sinhá, burra e besta, o sinhô morto e a presença de outras personagens como o pai João, que se orgulha de Fulô e afirma ser essa a nossa "negra Fulô" – reitere a importância do pronome possessivo para a construção de sentido do texto – e da mãe-preta, cúmplice na fuga de Fulo. Mostre aos alunos a intencionalidade autoral na construção da linguagem que busca a reversão de valores apregoados.

Estabeleça as diferenças discursivas entre os dois textos para evidenciar o ponto de vista de cada um. Retome os conceitos de paródia, negrismo e negritude para dar profundidade às reflexões. Explique aos alunos o que seria cada um desses conceitos e se atenha aos dois últimos. Construa com os discentes a relação entre negrismo e Jorge de Lima e negritude e Oliveira Silveira. Para tanto, é fundamental recorrer à presença de Lima no texto de Silveira, descrito como "bom Jorge de Lima, seminegro e cristão".

Os poemas Pixaim Elétrico e Eu-mulher serão distribuídos na sequência. Os alunos deverão fazer um análise comparativa dos poemas como atividade em dupla.

Na correção: os alunos farão a mesma distinção entre negrismo e negritude num primeiro momento e depois poderão se aprofundar nas questões de gênero que os poemas trazem. O professor irá incentivá-los a explorar a linguagem dos poemas: que diferenças podemos perceber no tratamento da linguagem tanto em relação à autoria feminina quanto em relação étnica?

Os discentes deverão perceber a idéia de subalternidade e subserviência (presente na concepção das mães-pretas de Joaquim Nabuco, por exemplo) na caracterização da personagem. A questão da autonomia da mulher sobre seu corpo pode ser elaborada a partir dos textos teóricos sugeridos para que os alunos percebam também Cristiane Sobral e Conceição Evaristo como mulheres contemporâneas, leitoras do modernismo, inclusive, que

optam por assumir a própria pena, no sentido de escolherem seguir o caminho das letras e poderem refletir, com um olhar de dentro, sobre as questões da mulher ao longo da História.

O final da aula poderá retomar o conceito de paródia para que fique claro aos estudantes a intenção dos autores ao se aproximarem de textos que estão distantes, do ponto de vista crítico de seu posicionamento. Os discentes deverão perceber esse recurso como um desejo de "acerto de contas" por uma representação tão estereotipada daqueles que acreditavam defender a genuína cultura brasileira.

Vale ainda relembrar diversas representações de personagens negras da literatura que dialogam mais com o negrismo e incentivar os estudantes a pensarem em formas de reverter positivamente esses valores.

# ENTRE LEMBRANÇA E ESQUECIMENTO: O LUGAR DE JÚLIA LOPES DE ALMEIDA

# BETWEEN REMEMBRANCE AND FORGOTTEN: THE PLACE OF JÚLIA LOPES DE ALMEIDA

Wemerson Felipe Gomes[171]

Tamires Celi[172]

**Introdução**:

O objetivo do trabalho é discutir o lugar (ou o não lugar) de Júlia Lopes de Almeida no cânone literário nacional, as dinâmicas que memória que a tornaram praticamente esquecida em nossos dias e, ainda, apresentar algumas estratégias de revitalização de sua obra na contemporaneidade.

Dona Júlia, como era chamada pelos amigos, foi uma escritora bastante conhecida e respeitada em seu tempo. Autora de livros interessantes como *A Falência (1901)*, *A Família Medeiros (1919)* e *Pássaro Tonto (1934)*, figura presente nas reuniões literárias cariocas – inclusive nas que fundariam a ABL –, feminista, conferencista, cronista, entre muitas outras coisas, Júlia foi, segundo Lúcia Miguel Pereira (1998), a "maior figura feminina entre as mulheres escritoras na sua época".

No entanto, Júlia viveu por muitos anos nas notas de rodapé dos manuais de literatura. Os modernistas, o distanciamento de Júlia em vários momentos do Brasil e, sobretudo, o machismo presente na sociedade brasileira foram alguns dos fatores que, de alguma forma, contribuíram para o ocaso da escritora.

Não obstante, tem-se hoje um esforço por parte de alguns (nós, entre eles) de reexaminar a trajetória da literatura no Brasil em busca de autores (as) injustiçados (as), cuja atualidade bate, insistentemente, em nossas portas.

[171] Graduando em História no Centro Universitário de Belo Horizonte – UNI-BH. E-mail: wemersonfelipe10@gmail.com.

[172] Graduanda em História no Centro Universitário de Belo Horizonte – UNI-BH. E-mail: tamiresceli@hotmail.com. Orientador: Prof. Dr. Raul Lanari, Professor Assistente do Departamento de História do Centro Universitário de Belo Horizonte (UNI-BH), Campus Cristiano Machado II. E-mail: raul.lanari@prof.unibh.br.

## BREVE JUSTIFICATIVA

A ausência de Júlia nas discussões sobre literatura, pra além de injusta para com a autora, revela ainda um sintoma da sociedade brasileira. Durante nossa História, muitos foram os momentos em que o machismo atuou como inibidor da presença de mulheres nas dinâmicas politicas, sociais e literárias da sociedade. Nesse sentido, sugerimos que a forma com que nos deparamos com a literatura de Júlia é absolutamente reveladora de várias dessas dimensões.

As discussões propostas aqui são um desdobramento de uma atividade realizada no âmbito da disciplina História do Brasil Republicano I. Como requisito parcial para aprovação nessa disciplina, foi necessário a construção de um artigo em que se discutisse e problematizasse as questões que estudávamos a partir da literatura do período. Como sugestão, o professor discriminou uma série de autores como Machado de Assis, Aluízio Azevedo, Arthur Azevedo, Raul Pompeia, Euclides da Cunha, Graça Aranha, entre outros.

Questionamentos como onde estavam as mulheres? Não produziam elas literatura nesse período? Se sim, que discussões estariam fazendo? Atuaram como balizadoras do nosso interesse. Dessa forma, nosso encontro com Júlia Lopes de Almeida, com sua literatura, a descoberta de sua trajetória e de seu gradual esquecimento nos pareceu absolutamente revelador de um imaginário social que sempre relegou a mulher ao lar, i.e., sempre a colocou longe dos espaços de circulação e debates de ideias.

Nessa perspectiva, a naturalidade com que a ausência de mulheres é recebida, sobretudo quando se trata do romantismo, pode ser pensada como resultado, talvez involuntário, da incorporação de uma dinâmica social de raízes profundas. É preciso, portanto, algum esforço de nossa parte para potencializar a escuta de vozes como as de Júlia.

## METODOLOGIA

Este trabalho busca dialogar com referenciais teóricos transdisciplinares, partindo de contribuições dos Estudos Literários, com ênfase na crítica especialista (MOREIRA, 2004;; AMED, 2011; BATISTA, 2012; LUCCA, 1999), e da História, focalizando as discussões em torno do conceito de memória (NORA, 1993; BORGES, 2011).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Júlia Lopes de Almeida é, por estes e tantos outros motivos, uma escritora de quem não podemos nos esquecer – ou melhor, de quem precisamos nos lembrar. Nesse sentido, seria

possível acompanhar aqueles que insistem na presença de Júlia no cânone literário brasileiro como uma forma de revitalizar sua literatura. Escritora de obras realmente consideráveis, que conjugam uma densidade estética e uma sensibilidade em relação ao seu tempo, Julia permanece absolutamente interessante para historiadores, críticos literários e leitores diversos e poderia, certamente, constar plena nesses espaços de legitimação.

No entanto, é preciso algum cinismo para creditar a atualidade de qualquer escritor a sua presença no cânone literário. Se por um lado é o cânone, em alguma medida, que media a relação entre ensino e leitura; por outro, é fácil verificar a quantidade de autores canônicos que não obstante sua qualidade ainda hoje são muito pouco conhecidos pelo público geral. Dessa forma, insistiríamos que lembrar de Júlia de Lopes de Almeida não implica necessariamente em faze-la constar em listas dos grandes escritores brasileiros – por mais importante e significativo que isso possa ser. Antes, porém, é preciso que ela seja lida. A distinção pode parecer sutil, mas é determinante.

Recentemente, por exemplo, Conceição Evaristo se candidatou a cadeira nº 7 da Academia Brasileira de Letras (ABL). A sua presença nessa instituição – simbolicamente importante, não só por que reconhece Conceição Evaristo como grande escritora que é, mas também por que marca um processo de ocupação de espaços historicamente excludentes – pode parecer secundária a milhares de jovens leitores que vivenciam uma experiência literária a partir dos romances de Evaristo.

É essa possibilidade de vivenciar autenticamente uma experiência literária – de narrar, narrar-se e ver-se narrado – que deve ser privilegiada. Uma consequência natural desse processo pode ser o reconhecimento por parte das diversas instancias de legitimação, como a ABL. Mas como em todo tipo de arte marginal (ou periférica, para ficar com o termo de Sérgio Vaz), não é esse reconhecimento o objetivo imediato, mas sim a potencialização da presença e da apropriação dessa literatura por parte dos públicos a quem essas obras se dirigem.

Nesse sentido, sem dúvida alguma, ler Conceição Evaristo e potencializar sua leitura em realidades diversas, sobretudo aquelas com as quais sua literatura dialoga, é muito mais significativo do que sua presença na ABL. No entanto, na medida em que sua presença nesta instituição potencializar a divulgação e o acesso de sua literatura e a ocupação de espaços historicamente excludentes, melhor para todos nós. Mas é preciso não perder de vista que sua literatura, na medida em que é lida e apropriada por jovens negros que se reconhecem naquelas narrativas, prescinde de qualquer tipo de reconhecimento que não sobretudo a desses jovens.

A relação entre cânone e leitura é, dessa forma, cambiável. Se o reconhecimento potencializa a leitura, a leitura por si mesma garante alguma legitimidade (pelo menos numa dimensão micro). No caso de Júlia Lopes de Almeida a questão é muito parecida. Reconhecer sua presença naquela sociedade e seu engajamento em diversas questões (politicas, literárias, sócias etc.,) é fundamental, sobretudo por que mostra que a despeito das dificuldades várias as mulheres resistem. Ainda assim, reconhecer o nome de Júlia no grupo fundador da ABL (de novo: por mais importante e significativo que isso possa ser) é muito menos importante do que efetivamente ler suas obras. Possibilitar que meninas e meninos de hoje vivenciem uma experiência literária a partir das questões e dos dilemas que Júlia mimetiza com sua literatura é, nos parece, uma estratégia que revitaliza de forma muito mais eficaz sua literatura.

Como dito, reconhecimento e leitura são instâncias cambiáveis. As lutas podem caminhar juntas. Mas em um tempo de crise dos Estudos Literários, que pela primeira vez perde clareza em relação a seu objeto (ROCHA, 2017), talvez seja a experiência literária, e não o reconhecimento canônico, a melhor estratégia.

**Palavras-Chave**: Júlia Lopes, Memória, Experiência Literária.

**Área do conhecimento**: Literatura Brasileira

**Referências Bibliográficas**

ALMEIDA, J. L. A família Medeiros. Rio de Janeiro: Empresa Nacional de Publicidade, 1919.

_____. A falência. Florianópolis: Editora Mulheres, 2003.

_____. Pássaro tonto. São Paulo. Cia. Editora Nacional, 1934.

AMED, Jussara Parada. Escrita e Experiência na obra de Júlia Lopes de Almeida (1862-1934). In Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, julho 2011.

BATISTA, Karen Fernanda Mourão. Júlia Lopes de Almeida e a Educação da Mulher nos livros das Noivas e das Donas e Donzelas. Monografia apresentada no curso de graduação em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Faculdade de Formação de Professores. São Gonçalo, 2012.

BORGES, José D'Assunção. Memória e História: Uma Discussão Conceitual. Tempos Históricos. Volume 15,1º semestre de 2011, p. 317-343. ISSN: 1517-4689 (versão impressa), 1983-1463 (versão eletrônica).

LUCCA, Leonora de. O "feminismo possível" de Júlia Lopes de Almeida. In: CORRÊA, Maria (org.). Cadernos Pagu: Simone de Beauvoir e os feminismo do século XX. São Paulo: Núcleo de Estudos de Gênero/ UNICAMP, 1999, p. 275-196.

MOREIRA, Nadilza M. de B. Júlia Lopes de Almeida: resistência e denúncia na Belle Époque brasileira. Revista Ártemis. ISSN: 1087-8214. Vol. 1, Dez 2004. p 56-63.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto História, São Paulo, n.10, dez. 1993.

PEREIRA, Lúcia Miguel. História da Literatura Brasileira: prosa de ficção. Belo Horizonte, Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1998.

ROCHA, João Cezar de Castro. A crítica literária e seus descontentes. Revista Brasileira (Rio de Janeiro. 1941), v. 79, p. 69-78, 2014.

# NARRATIVA DE AUTORIA FEMININA E A PRÁTICA DOCENTE
# NARRATIVA DE AUTORES DE SEXO FEMENINO Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

**Maria do Rosário Alves Pereira**[174]

O objetivo deste trabalho é apresentar algumas considerações acerca da prática docente numa disciplina ministrada em nível de graduação no curso de Letras – Bacharelado em Edição do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. A disciplina aconteceu no primeiro semestre de 2018 e reuniu trinta e sete estudantes entre o sexto e o oitavo períodos do referido curso. Os objetivos consistiam em um estudo analítico e crítico de obras da literatura feminina brasileira contemporânea, analisando tendências que marcam o romance e o conto produzidos por escritoras brasileiras na contemporaneidade. Como recorte temporal, foram considerados textos publicados entre os anos de 1980, aproximadamente, até os dias de hoje. Além disso, objetivava-se o estudo da questão de gênero e autoria feminina em literatura, com vistas ao reconhecimento de uma voz autoral significativa e ao mesmo tempo dissonante da voz canônica. A carga horária consistia em 30 horas-aula, dentro do eixo de Estudos Literários, sem pré-requisitos. Sendo assim, a metodologia desta proposta de trabalho consiste em relatar, por meio de uma abordagem qualitativa, como se deram as discussões promovidas em sala de aula com os alunos e a que conclusões chegamos. Como avaliação, os alunos apresentaram seminários sobre alguns romances previamente selecionados, atentando-se para aspectos não somente formais e linguísticos dessa produção ficcional, mas sobretudo para aqueles relacionados à representação do feminino e suas imbricações na teia ficcional. Em termos de referencial teórico, aqui discutem-se os mesmos pressupostos apresentados na disciplina, a saber, aqueles que aparecem nas seguintes obras: "Feminismo e literatura, discurso e história", de Constância Lima Duarte (2004); *Arquivos femininos: literatura, valores, sentidos (2013),* da mesma autora; a revista *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, organizada por Regina Dalcastagne; bem como outros teóricos e teóricas como Judith Buther, Zahidé Muzart e Lúcia Zolin. Os resultados alcançados foram muito profícuos, uma vez que, além de os alunos se interessarem pela temática, conseguiram demonstrar o aproveitamento das discussões nos

[173] Mestre em Educação, Especialista em Educação, Pedagoga e Professora Municipal de 1° e 2° ciclo da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

[174] Doutora em Estudos Literários. CEFET-MG. E-mail: mariadorosario58@gmail.com

seminários apresentados ao final do curso. A relevância tanto da disciplina quanto deste estudo reside no fato de que se torna premente que tanto a Literatura quanto outras áreas do conhecimento voltem sua atenção Detivemo-nos no campo da Literatura a fim de ler e investigar autoras contemporâneas e o modo como as personagens configuram-se em suas respectivas obras. Em relação ao corpo feminino, especificamente, há uma cobrança da sociedade para que os padrões de beleza e jovialidade sejam mantidos. Somos a todo momento bombardeadas com propagandas que exaltam a beleza e a forma física e impelidas a realizar cirurgias plásticas para moldar o corpo conforme padrões estabelecidos. Envelhecer, por exemplo, para o homem, significa adquirir experiência, maturidade, a qual pode reforçar, inclusive, a aura de sedutor com que é retratado em várias produções culturais, sobretudo televisivas e cinematográficas, haja vista o grande número de galãs de terceira idade no cinema hollywoodiano e nas novelas brasileiras. Homens mais velhos relacionando-se com mulheres mais jovens não é uma situação que causa espanto, mas, se uma mulher mais velha relaciona-se com um homem mais novo, isso nos leva a pensar, invariavelmente, em exploração financeira, uma vez que, aos olhos da sociedade capitalista e hedonista, ela já não tem mais nada a oferecer a alguém. De acordo com Regina Delcastagnè, em *A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004* (2005), há relativa baixa presença de mulheres adultas e maduras no romance brasileiro atual e, quando as há, o enfoque recai sobre "o casal romântico formado pelo galã maduro e pela mulher muito mais jovem" (p. 38). Essa mesma pesquisa atesta, ainda, que o próprio perfil do escritor brasileiro não muda desde 1965: homem, branco, heterossexual. E, mais ainda, as representações que aparecem nesses mesmos romances atendem exatamente a esses mesmos padrões: a maioria das personagens é masculina, branca e heterossexual. As mulheres, quando aparecem, são normalmente brancas e estereotipadas, além de ocuparem papéis secundários nas narrativas. Por isso, faz-se extremamente relevante discutir, em sala de aula e fora dela, projetos de literatura que atendam a outros pressupostos, isto é, que objetivem dar visibilidade à voz feminina, a uma literatura que coloca a mulher no lugar de protagonista e a retira da condição de subalterna. Desse modo, é oportuno lembrar o que afirma Djamila Ribeiro em sua obra *O que é lugar de fala?*: "Pensar lugar de fala seria romper com o silêncio instituído para quem foi subalternizado, um movimento no sentido de romper com a hierarquia, muito bem classificada por Derrida como violenta." (p. 90) E, de forma complementar, o que afirma Joice Berth em *O que é empoderamento?*: "(...) os processos de *empoderamento*, embora possam receber estímulos externos diversos da academia, das artes, da política, da psicologia, das vivências cotidianas e etc., é uma movimentação interna

de tomada de consciência ou do despertar de diversas potencialidades que definirão estratégias de enfrentamento das práticas do sistema de dominação machista e racista." (p. 17) A tomada de consciência a que se refere a autora só é possível mediante práticas sociais que, de alguma forma, conduzam as pessoas à reflexão sobre sua realidade social. As autoras estudadas na disciplina questionam, em sua literatura, tanto aspectos ligados ao corpo feminino em si, ao exercício pleno ou não da sexualidade – como Lygia Fagundes Telles, no conto "Senhor Diretor", publicado na obra Seminário dos ratos – ao envelhecimento – haja vista o conto "Feliz aniversário", de Clarice Lispector –, passando pelo questionamento de instituições como família e Igreja, apontando para a quebra de paradigmas e a derrocada do patriarcado. A literatura espelha, assim, ainda que em âmbito ficcional, aspectos da realidade, permitindo-nos lançar um olhar mais arguto sobre a realidade que nos cerca, desmitificando preconceitos e intentando construir uma nova realidade na qual os sujeitos reconheçam seus direitos e saibam lutar para que eles sejam assegurados. Daí o impacto que práticas docentes voltadas à afirmação de identidades têm. Considera-se premente, assim, que novas práticas na Academia busquem dar visibilidade à mulher, não somente nos Estudos literários, mas em outras áreas do conhecimento.

Referências

BERTH, Joice. *O que é empoderamento?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

DELCASTAGNE, Regina (Ed.). *A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, 1999. Semestral. Dísponível em**:** <http://periodicos.unb.br/index.php/estudos>.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento/Justificando, 2017.

# LITERATURA DE AUTORIA FEMNINA NEGRA NO ENSINO MÉDIO: PROPOSTAS DE LETRAMENTO LETRÁRIO

Aline Alves Arruda[175]

A cultura afro-brasileira representa um importante tema a ser discutido. Marcada por sua peculiaridade, seus próprios valores e história, essa cultura vem alavancando muitos estudos nas mais diversas áreas. A presença do negro como sujeito construtor da identidade cultural brasileira é inegável. É perceptível, no entanto, que tal presença é marcada por diversas formas de exclusão ainda hoje. Parece imprescindível, assim, para tais grupos, deixarem sua marca identitária na vida social. E, então, representações de indivíduos excluídos dessa ordem aparecem frequentemente, sendo ao mesmo tempo "revelação e ocultamente de identidades". E a literatura é fator revelador dentro dessa construção identitária.

A literatura afro-brasileira é ainda um conceito em construção e discussão no âmbito da crítica e da historiografia literária. Ela se constitui a partir do ponto de vista afro-descendente do autor ou autora. Como afirma Eduardo de Assis Duarte na apresentação do site *literafro*[176], "sua presença [da literatura afro-brasileira] implica re-direcionamentos recepcionais e suplementos de sentido à história literária canônica" (2005). É assim a escrita de Conceição Evaristo, dos conhecidos Cruz e Sousa e Lima Barreto e dos atuais escritores presentes na publicação anual *Cadernos Negros*, que levam à literatura sua memória individual e coletiva. Ou seja, o *ponto de vista interno é* característica definidora e distintiva que constitui a perspectiva afro no âmbito da literatura brasileira. A lei 10.639/2003 modificou a LDB de 1996. Em março de 2008 a lei 10.639 foi modificada pela 11.645 prevê a inserção da história e da cultura africana e afro-brasileira na educação básica, nos ensinos fundamental e médio, porém sabemos o quanto ela não tem sido cumprida. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira a africana, estabelecem que:

> Art. 3° A Educação das Relações Étnico - Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004 (DCN - s, 2004, p. 32)

[175] Doutora em Literatura Brasileira pela UFMG; professora do IFMG, campus Betim; e-mail: profalinearruda@gmail.com
[176] www.letras.ufmg.br/literafro

O presente trabalho pretende contribuir, a partir de pesquisas e práticas já testadas em sala de aula, para que a inserção da literatura escrita por autores negros seja efetivamente realizada, contribuindo também para o "letramento literário" (Cossom, 2000) na escola.

Nossa proposta é que a literatura escrita por autores negros permeie os currículos que norteiam o ensino de literatura nas séries do Ensino Médio brasileiras. As sequências didáticas elaboradas para o livro *Literatura afro-brasileira*: abordagens na sala de aula (2014) dialogam com os estilos de época, orientando os educadores quanto ao passo a passo da preparação da aula. Sabemos das inúmeras críticas sobre o ensino de literatura brasileira através dos estilos, mas o que de fato ainda acontece nas escolas brasileiras é que eles são os norteadores dessa disciplina. Os livros didáticos, por mais que tenham se atualizado, ainda seguem a ordem cronológica que, no caso brasileiro, vai da Literatura de informação à literatura contemporânea, no fim do terceiro ano. Recentemente, com o início das discussões sobre a base curricular comum do Ensino Médio no portal do MEC, sugestões no sentido de mudar esse percurso por estilos foram dadas e aprofundadas, entretanto, até a presente data (fevereiro de 2018), a BCC do Ensino Médio não foi aprovada.

Embora as sequências, no livro, sigam, portanto, a ordem cronológica, elas podem ser usadas em aulas que não estejam comtemplando os estilos literários, já que os temas são atuais e impactantes.

Para esta comunicação, pretende-se apresentar duas sequências didáticas: uma a partir do romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis e outra a partir do conto "Beijo na face", de Conceição Evaristo.

O livro de Maria Firmina dos Reis é considerado o primeiro romance abolicionista do Brasil. A escritora maranhense inaugura o romance afro-brasileiro com um livro em que personagens negros têm voz e um perfil distante do estereótipo que lhes cabia nos livros publicados por escritores brancos no século XIX. Embora os protagonistas perfaçam o mesmo caminho que os folhetins da época traçaram, os personagens Túlio e mãe Suzana têm importante papel no romance. Só recentemente, no entanto, o livro começou a ser citado nos livros didáticos brasileiros, ainda que timidamente e com espaço bastante inferior ao canônico José de Alencar, contemporâneo da escritora.

O conto "Beijo na face" foi publicado primeiro na antologia Cadernos Negros, anualmente publicada pelo grupo Quilombhoje, de São Paulo. Depois, é publicado novamente na coletânea vencedora do prêmio Jabuti, *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo. A premiada escritora é exímia contista e revela em suas narrativas uma voz feminina e negra condizente

com sua “escrevivência”, termo cunhado por ela para designar a mistura entre a escrita a partir da perspectiva negra e feminina e a vivência, particular e coletiva, “para acordar os da Casa Grande”.

A proposta é trabalhar o texto de Evaristo a partir desse conceito e também de sua estética, que revela um “brutalismo poético” (Duarte, 2018) ao juntar temas tão necessários e intensos (como homossexualidade feminina, relacionamento abusivo, homofobia) à uma escrita lírica, musical e íntima. Perfeito para abordar o gênero conto, promover debates acerca dos temas contidos no conto e analisá-lo sob a perspectiva da literatura contemporânea e suas características.

## REFERÊNCIAS


BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file Acesso em 04 mar. 2017.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura afro-brasileira** (texto de apresentação). Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/litefafro> Acesso em: 01 jan. 2005.

_____; LOPES, Elisangela. **Conceição Evaristo**: literatura e identidade. Disponível em <http://www.letras.ufmg.br/litefafro> Acesso em: 04 jul. 2018.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d’água.** Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

DOS REIS, Maria Firmina. **Úrsula**. 7a.. ed. Belo Horizonte: Puc Minas, 2018.

# O PESSOAL E O POLÍTICO NA SALA DE AULA: LITERATURA E CRITICA FEMINISTA

# THE PERSONAL AND THE POLITICAL IN THE CLASSROOM: LITARATURE AND FEMINIST CRITICAL

Renata Cristina Sant'Ana[177]

Tendo em vista o lugar marginal relegado à autoria feminina na historiografia literária brasileira e com o olhar voltado para o reconhecimento de obras produzidas por escritoras contemporâneas, busco, através deste trabalho, analisar questões políticas e sociais relacionadas à condição feminina, partindo da dualidade público/privado (MIGUEL; BIROLI, 2014), passando pelo tema da família (BIROLI, 2014), chegando, enfim, nas problemáticas ligadas à maternidade (BEZERRA, 2017). Através de percurso teórico e analítico voltado para a compreensão e fruição do texto literário em sala de aula, procurei evidenciar na ficção da escritora Maria Valéria Rezende (REZENDE, 2014), pontos cruciais para o debate em torno das questões de gênero suscitadas pelo texto literário, de modo a nos indagar sobre a relevância destas questões na formação do estudante da educação básica.

O espaço onde a ideologia feminista procura atuar, a fim de desconstruir os modos de opressão e cerceamento dos direitos e desejos das mulheres diante da imposição da força ideológica patriarcal, é o lugar da construção da crítica e da resistência feminista, denominado por Showalter (1994) de território selvagem. Trata-se de um espaço no campo da teoria que, contrariamente à crítica científica, que lutou para purificar-se do subjetivo, tem na crítica feminista um objeto basilar para a reafirmação da autoridade da experiência. Com efeito, a crítica feminista leva em consideração as imagens e estereótipos das mulheres na literatura, as omissões e falsos juízos sobre elas e a mulher-signo nos sistemas semióticos. Segundo Showalter (1994), a crítica feminista é uma dentre muitas outras possibilidades de interpretação que os textos podem acomodar. Através da leitura crítica e interpretativa dos textos, a crítica feminista busca desmistificar questões que envolvem a "textualidade e a sexualidade, gênero textual e gênero, identidade psicossexual e autoridade cultural" (SHOWALTER, 1994, p. 27). Nesta perspectiva de leitura e de análise, os escritos das mulheres passam a ocupar o centro do estudo literário feminista possibilitando tipos de discussões capazes de reafirmar o valor

[177] Doutoranda em Letras – Estudos Literários pela Universidade Federal de Juiz de Fora.
E-mail: recsantana2013@gmail.com

feminino e identificar o "projeto teórico da crítica feminista como a análise da diferença" (SHOWALTER, 1994, p. 31), porém, uma análise que seja capaz de desvincular-se dos modos e modelos estereotipados e associados à inferioridade. A escrita da mulher passa, então, a funcionar como mecanismo desconstrutivo do discurso masculino no sentido de criar novos formatos e modos de expressão, novos temas e atmosferas que envolvem o universo feminino. A linguagem passa a incorporar ideias a respeito do corpo e da psique da mulher e trabalhá-las de modo relacionado aos contextos sociais em que ocorrem, representando assim a cultura das mulheres, suas experiências enquanto uma coletividade dentro do todo cultural, um grupo que comunga de experiências comuns e que ligam as escritoras umas com as outras no tempo e no espaço. Trata-se da tentativa das mulheres de livrar-se dos sistemas, hierarquias e valores masculinos e alcançar a natureza primária e verdadeira da sua condição, agora autodefinida através da sua própria experiência cultural.

Ao pensar sobre as questões envolvendo a condição das mulheres como grupo historicamente silenciado, os conceitos de silenciado e de silenciar tornam-se centrais nas discussões sobre a participação das mulheres na cultura literária e na teoria literária feminista, de modo que, é dentro de um espaço, denominado por Showalter (1994) de "território selvagem", que as mulheres se unem, se organizam e reinventam suas ideias, suas falas e suas ações a fim de romper com o silenciamento imposto pelos grupos dominantes. A zona selvagem deve, portanto, segundo a autora, ser o "lugar de uma crítica, uma teoria e uma arte genuinamente centradas na mulher, cujo projeto seja trazer o peso simbólico da consciência feminina para o ser, tornar visível o invisível, fazer o silêncio falar" (SHOWALTER, 1994, p. 48-49). Assim, é neste território de comunhão, partilha e de libertação feminina que se insere o romance *Quarenta Dias* da escritora Maria Valéria Rezende, objeto de análise deste estudo. Procuramos extrair do romance questões ligadas à construção sociocultural daquilo que historicamente se compreende como sendo o lugar destinado às mulheres, bem como as funções e papéis que lhe foram atribuídos na sociedade, e a partir da análise do texto literário levarmos o debate em torno da dualidade público/privada, e das temáticas da família e da maternidade para o centro das discussões na sala de aula.

Partindo do pressuposto de que a condição feminina é compreendida como um constructo sociocultural ligado às relações de poder cujo exercício não se restringe à esfera pública, mas manifesta-se também, e principalmente, no cotidiano e nas relações mais íntimas que envolvem homens e mulheres, o trabalho com o texto literário associado ao estudo do gênero torna-se terreno fecundo para construção de um novo olhar e de um pensamento crítico,

voltado tanto para as narrativas literárias, quanto para os modos de funcionamento de certas estruturas da sociedades, como por exemplo, a família. De acordo com Biroli (2014), compreender a dualidade público/privado no pensamento e nas normas políticas permite revelar a história não contada sobre a construção das relações desiguais entre os gêneros, a partir do ponto de vista e da posição das mulheres. Tendo em vista que é a partir do modo como se defini os pertencimentos da mulher a cada uma das esferas da vida - pública ou privada - que, primordialmente, se estabelece as desigualdades de gênero, as instituições vigentes passam a naturalizar e a reproduzir as relações assimétricas de poder entre homens e mulheres, que, ainda hoje refletem na baixa presença e participação feminina na vida social para além dos limites do lar e da vida familiar. Ao feminismo, enquanto teoria e prática políticas, cabe a tarefa de construir "uma crítica que vincula a submissão da mulher na esfera doméstica à sua exclusão da esfera pública" (MIGUEL, 2014, p. 19), e que vise o rompimento desta estrutura, visto que, no momento em que são negadas à mulher condições favoráveis ao desenvolvimento de sua articulação na vida pública, ela acaba sendo lançada para dentro do universo privado do lar, adentrando em um círculo vicioso que inclui o isolamento, o trabalho não remunerado, a dependência material, e por conseguinte a imobilidade social.

É importante chamarmos atenção para a questão de que a dualidade público/privado e a relação que a partir dela se estabelece entre feminino e domesticidade, tem sentidos muitos diferentes se consideramos outras categorias de análise como classe e etnia, visto que a condição de vida das mulheres varia em função do pertencimento e da identificação com essas categorias, o que legitima os feminismos em sua diferentes correntes. Por serem variadas as demandas de direitos das mulheres em função de suas diferentes realidades, variam as reivindicações, o que torna o feminismo um movimento plural que tem como objetivo comum a luta por igualdade de gênero, e também por garantias e direitos das mulheres, mas que possui variantes, devido às questões de classe e raça/etnia que estão imbricadas nas formações das identidades, sendo impossível dissociá-las e desconsiderá-las. A respeito da interseccionalidade, destaca-se que o feminismo negro (HOOKS, 2000) possibilitou relevantes avanços na compreensão dos mecanismos de reprodução das desigualdades a partir da consideração das instâncias como gênero, classe e raça.

Pensar a representação do feminino na literatura contemporânea implica revisitar as tantas questões existentes, relacionadas à luta das mulheres por direitos desde o surgimento do movimento feminista no século XIX até os dias de hoje. Na tentativa de estreitar os laços teóricos entre os estudos literários e as teorias políticas do feminismo pela via dos estudos de

gênero, a crítica feminista apresenta-se, então, como uma nova e necessária abordagem para se pensar a literatura sob um ponto de vista que se contrapõe ao pensamento patriarcal. Nesse sentido, este trabalho se oferece como uma possibilidade de experimento de novas leituras, utilizando-se de abordagens teóricas vinculadas aos dilemas do nosso tempo, com o intuito de contribuir para a transformação e construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária, uma sociedade humanamente possível, em toda sua diversidade.

**REFERÊNCIAS:**


BEZERRA, Priscilla. *O filho é da mãe*. Fortaleza: Substânsia, 2017.

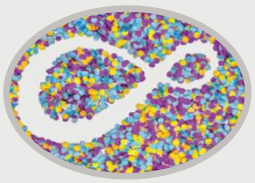
BIROLI, F. Justiça e Família. In: In: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. *Feminismo e política: uma introdução.* São Paulo: Boitempo, 2014. p. 47- 61.

HOOKS, beel. *Feminist theory: from margin to center*. Cambridge, South End, 2000.

MIGUEL, L. F. O feminismo e a política. In: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. *Feminismo e política: uma introdução.* São Paulo: Boitempo, 2014. p. 17 – 29.

SHOWALTER, Elaine. A crítica feminista no território selvagem. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.) *Tendências e Impasses. O feminismo como crítica da cultura.* Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

REZENDE, Maria Valéria. *Quarenta Dias*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.



GRUPO DE TRABALHO 15

# DIFERENÇA E DESIGUALDADE NA LITERATURA E NA EDIÇÃO.

# RELAÇÕES ENTRE AS SEGMENTAÇÕES DE PADRÕES SOCIAIS E A DIVISÃO EM NICHOS DAS REVISTAS FEMINAS NO JAPÃO

Anna Carolina de Moura Dória[178]

**RESUMO**

A estrutura social do Japão, favorece à formação, disseminação e ao fortalecimento de grupos. O que leva a um processo de uniformização dos indivíduos, fazendo com que padrões sociais se fortaleçam e sejam buscados pela maioria. Esses arquétipos tornam-se tão fortes dentro da sociedade a ponto de serem usados e disseminados por diversos mercados, entre eles o editorial. Por isso, o presente artigo pretende, a partir de uma breve análise da estrutura social japonesa assim como o desenvolvimento do indivíduo dentro dela, traçar relações entre as segmentações de padrões sociais e a divisão em nichos extremamente específicos utilizada pelo mercado de publicações voltadas para o público feminino.

**Palavras-chave:** Japão, sociedade, mulheres, identidade, revistas femininas.

**ABSTRACT**

The social structure of Japan favors the formation, dissemination and strengthening of groups. This leads to a process of standardization of individuals, making social patterns stronger and sought by the majority. These archetypes become so strong within society that they are used and disseminated by various markets, including the publishing. Therefore, this article intends, starting from a brief analysis of the Japanese social structure as well as the development of the individual within it, to draw relations between the segmentations of feminine social patterns and the division into extremely specific niches used by the market of publications aimed at the female audience.

**Keywords:** Japan, society, women, identity, women's magazines

[178] Mestranda no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Estudos de Linguagens (POSLING) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG. Formada em Design de Moda com Formação Complementar em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Bosista CEFET-MG. anninha2602@gmail.com
Orientador: Prof. Dr. Luiz Henrique no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Estudos de Linguagens (POSLING) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG

## 1. INTRODUÇÃO

Segundo Ota (2011, p.104), o discurso disseminado a respeito de uma "cultura japonesa milenar" é, na verdade, uma construção política e de dominação que começou a ser criada à partir da Era Meiji(1868-1912). A ideia de um Japão tradicional, é tanto um produto turístico e parte de uma política oficial do estado, quanto uma questão de tradição milenar propriamente dita. Ou melhor dizendo, o japonês comum, vive em um mundo muito mais mundano, comercializado e espalhafatoso. A Era Meiji foi determinante para a ideia que o mundo tem a respeito do Japão e até mesmo para a formação da sociedade japonesa moderna. Uma das características determinantes da vida social neste país é a segmentação em grupos.

Em sociedades altamente celulares, rituais de entrada e saída são enfatizados, uma vez que as paredes que separam estas unidades são altas e grossas. O indivíduo, então, precisa ser habilidoso e encarar o papel que cada ritual e/ou unidade exigir. Ao mesmo tempo, estar em grupo passa segurança aos seus integrantes. E essa segurança faz com que as pessoas se uniformizem e os padrões sociais se fortaleçam e sejam buscados pela maioria.

Esses arquétipos tornam-se tão fortes dentro da sociedade a ponto de serem usados e disseminados por diversos mercados, entre eles o editorial. Cada padrão social feminino, vira então um nicho editorial para publicações voltadas para as mulheres. Esses periódicos vão então, representar vários papéis como, por exemplo, apresentar, ensinar e difundir cada modelo a ser seguido. Cabe lembrar que os indivíduos, geralmente, não têm consciência de que estão se sujeitando ou mesmo reproduzindo padrões.

## 2. DESENVOLVIMENTO

O presente artigo traça relações entre as segmentações de padrões sociais e a divisão em nichos extremamente específicos utilizada pelo mercado de publicações voltadas para o público feminino.

Para tal, a metodologia utilizada foi, em um primeiro momento, levantamento bibliográfico necessário para entender o processo de estruturação da sociedade japonesa e o desenvolvimento de padrões sociais na mesma. E então, a análise de periódicos femininos voltados para diversos nichos.

Usando como aporte teórico, os textos de Brian J. McVeigh e Ernani Ota, para o estudo da estrutura social do Japão. E autores como  Inuhiko Yomota, Rea Amit, Sharon Kinsella Masafumi Moden, para estudos dos padrões sociais femininos.

Estudos a respeito do tema deste artigo ainda são raros em línguas como o inglês e, praticamente inexistentes em línguas como o português. Pensando na escassez de publicações nesta área,  este trabalho busca como resultado, servir de base para trabalhos futuros e ampliar as possibilidades para análises mais críticas a respeito do tema no Brasil.

## 3. CONCLUSÃO

A forma como o sociedade japonesa se desenvolveu favoreceu o fortalecimento de unidades e uma espécie de uniformidade dos indivíduos Nesta espécie de estrutura, as pessoas se sentem incentivadas a se parecer  e o coletivo é, então, priorizado em relação ao individual. Desta forma, padrões sociais tornam-se extremamente perceptíveis. A indústria editorial de periódicos femininos, percebendo esta característica do mercado, adaptou sua segmentação  em nichos para estes modelos, ou seja, os mesmos arquétipos reconhecidos na sociedade, tornaram-se exemplares de revistas. E esta característica tão única, faz com que as publicações femininas japonesas, que por estarem relacionas com a moda e com a mulher são muitas vezes subjugadas no meio acadêmico, sejam um ótimo meio de estudar as relações existentes entre o a sociedade e indústria editorial.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


AMIT, Rea. On Structure of Contemporary Japanese Aesthetics. *Philosophy East and West*, University of Hawai'i Press, vol. 62, nº 2, p. 65-81, abr/2012.

FUJITA, Yuko; NAROMI,Hiroshi; TSUJI, Izumi (org.). *Fasshon de Shakaigakusuru* (Doing Sociology through Fashion). Tokyo:Yuhikaku, 2017.

KINSELLA, Sharon. Cuties in Japan. In: SKOV.L, MOERAN, B (Org.). *Women, Media and Consuption in Japan.* 1ª edição. Richmond, Surrey: Curzon Press, 1995.

KURIHARA, Akiko. *Breve história do Japão*. São Paulo: Empresa Jornalística International Press, 2009.

MONDEN, Masafumi. *Japanese Fashion Cultures:* Dress and Gender in Contemporary Japan. 1ª edição. Londres: Bloomsbury, 2014.

MCVEIGH, Brian J. *Wearing Ideology: State, Schooling and Self-Presentation in Japan.*. Oxford and New York: Berg, 2000.

ODA, Ernani. Interpretações da "cultura japonesa" e seus reflexos no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais,* São Paulo, ANPOCS, vol. 26, nº 75, p.103-190, fev/2011.

SIMEL, George. Fashion. In.: *The American Journal of Sociology*. V.62, n. 6, p.541-558. Mai. 1957.

YOMOTA, Inuhiko. *Kawaii-ron*. 10ª edição. Tóquio: Chikuma Shinsho, 2013.

# NO REINO DAS ANDORINHAS – VOZES E MEMÓRIAS DO PASSADO NO PRESENTE DA LITERATURA E HISTÓRIA MOÇAMBICANAS

## IN THE REALM OF THE SWALLOWS – VOICES AND MEMORIES FROM THE PAST IN TODAY'S MOZAMBICAN LITERATURE AND HISTORY

AUTORA: CAMILA LOBATO RAJÃO[179]

Literatura e História em Moçambique são campos[180] entrelaçados, sendo a ficção espaço importante para a construção e elaboração das memórias e do passado. A experiência colonial moçambicana e o processo de luta de libertação, trouxeram marcas profundas na sociedade que se formava, sendo praticamente impossível escrever sem se remeter de alguma forma aos temas da exploração colonial, da guerra de libertação e da guerra civil – episódios fundamentais para a constituição das marcas identitárias da nação e dos indivíduos pertencente a ela.

Ao longo do trabalho, iremos analisar como a figura de Ngungunhane, soberano que governou parte do território moçambicano no final do século XIX, é retomada pela literatura, questionando o molde forjado pela historiografia oficial do primeiro grande herói da nação. O chefe *nguni*, ao longo da década de 1980, foi rememorado nos discursos da FRELIMO – Frente de Libertação de Moçambique, que buscava lançar bases históricas para o nacionalismo moçambicano ao mesmo tempo em que se colocava como herdeira da resistência ao domínio colonial, em parte empreendida por ele.

A imagem de Ngungunhane criada pela FRELIMO se pautava em alguns elementos fundamentais: os valores de coragem e bravura como guerreiro e chefe militar; seu papel na resistência contra o domínio imperialista do território, bem como um elemento unificador dos diversos povos que habitavam a região, trazendo os primeiros contornos do que seria futuramente a nação de Moçambique. Na forma do primeiro grande herói do panteão moçambicano, o soberano é retratado pela FRELIMO retirando-se os aspectos não consensuais

[179] Camila Lobato Rajão é graduada em História pela UFMG e mestranda em Estudos de Linguagens pelo CEFET – MG. Email: camilarajao@gmail.com
Orientador: Dr Luiz Henrique Silva de Oliveira, professor da pós-graduação em Estudos de Linguagens do CEFET – MG. Email: henriqueletras@yahoo.com
[180] Utilizo o conceito de campo social de Pierre Bourdieu. BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

de sua história, reforçando os conceitos de soberania, autoridade e unidade, conceitos que a Frente buscava representar em seu *ethos* discursivo.

Nesse processo, entretanto, ficaram silenciados os discursos que se opunham à versão frelimista do soberano. As forças do campo de produção historiográfica, assim como do campo dos discursos políticos, convergiam aos interesses da FRELIMO, que tentava se projetar como o único porta-voz legítimo da nação moçambicana. Devemos considerar o contexto de guerra civil vivido neste momento em Moçambique em que a Frente lutava contra as investidas da RENAMO – Resistência Nacional Moçambicana – que almejava conquistar o poder do país.

Nesse quadro, a literatura pôde ser utilizada como uma das vias abertas para a introdução de temas controversos, configurando-se como um campo complexificador do discurso político do partido FRELIMO, ao mesmo tempo em que se apresentava como espaço possível para as vozes dissonantes que até então eram ignoradas ou reprimidas pelo discurso oficial da Frente.

Durante a década de 1980, diversos literatos puderam questionar os rumos políticos do país e as seleções das memórias que iriam compor a identidade moçambicana em construção utilizando a literatura como possibilidade de veicular suas opiniões. As forças do campo literário, entretanto, também se encontravam em movimento e em disputa. Participando do grupo hegemônico principalmente aqueles que tinham na poesia de combate sua principal produção.

Podemos citar como exemplo de oposição à visão frelimista acerca do passado e da configuração do nacionalismo moçambicano o escritor Ungulani Ba Ka Khosa. Em sua obra *Ualalapi*, Khosa, por meio do que podemos denominar metaficção historiográfica, retoma Ngungunhane, retratando-o como um personagem humano e complexo, um soberano forte, mas vaidoso e autoritário, violento e opressor, para além das características honrosas valorizadas pelo discurso oficial. Nesse momento, questionar a representação do chefe *nguni* como herói nacional é também questionar o projeto de nacionalismo da FRELIMO.

Mesmo terminada a Guerra Civil Moçambicana, muitos temas em disputa após a independência seguem em debate. A historiografia continua a se debruçar sobre as memórias da guerra, dos combatentes e dos integrantes dos dois grupos políticos em oposição, assim como a literatura. Por este motivo, analisaremos o conto "Quem manda aqui?", da escritora Paulina Chiziane, publicado no livro *As Andorinhas*[181].

[181] CHIZIANE, Paulina. *As Andorinhas*. Belo Horizonte: Nandyala, 2013.

No voo das andorinhas por um tempo mítico, o olhar se volta para o passado, tecendo as tramas do presente e do futuro, abrindo questões ainda vivas na memória e na história moçambicanas. No conto, as andorinhas seguem seu caminho em busca da liberdade, conceito em disputa histórica, base da constituição de Moçambique como nação. Seguem as andorinhas pelas querelas do poder do Império *nguni*, dos colonialistas portugueses e das vozes abafadas das dezenas de povos anexadas ao Império. E assim, seguimos com elas.

O conto retrata os últimos momentos do Império *nguni* antes da derrota para as tropas portuguesas na batalha de Coolela e posterior deportação do imperador para os Açores. Nele, o personagem Ngungunhane é apresentado como um chefe autoritário e conquistador. Sua figura é comparada a um grande elefante gordo, traçando uma metáfora que pode ser estendida ao seu poder, na medida em que este, embora muito grandioso, está em desequilíbrio, o que resultará no próprio desmantelamento do Império, como podemos verificar na seguinte passagem:

> Poder. Invisível armadura que nos sustenta o espírito. Por ela os guerreiros sangraram a terra e castraram a virilidade dos homens. De tanto poder, o imperador quer residir na pirâmide do Zulwine, mas esqueceu o pormenor mais importante: no topo da pirâmide o seu corpo de elefante não tem sustento. Cairá.[182]

É justamente o abuso do poder e da autoridade do Imperador que trará no conto a ruína de seu império. Ao ser atingido no olho por uma "caganita" de uma andorinha, o soberano manda seus melhores guerreiros empreenderem uma missão para a captura das aves, o que desloca não apenas a mais preparada parte de seu exército, mas parte da população do reino, em uma viagem longa e sem retorno, deixando vulneráveis as defesas do Imperador contra os portugueses. Este erro será fatal para a queda do Reino de Gaza.

Em muitas passagens do conto, podemos evidenciar episódios de violência do exército *nguni* sob as ordens de Ngungunanhe ou de seus generais. Essas passagens nos chamam atenção para a crítica à imagem do soberano, propagada pela FRELIMO, como unificador e pacificador dos povos moçambicanos, o promotor das bases de um protonacionalismo do que viria a ser o país independente décadas mais tarde.

Os *chopes* foram uma das etnias dominadas pelo Império *nguni*, perderam sua soberania e foram muitas vezes transformados em escravos. Resistiram à dominação não reconhecendo Ngungunanhe como seu soberano e, por isso, sofreram diversas retaliações, exclusões e violências. Exclusão e silenciamento que perduraram na política moçambicana mesmo após a independência, na medida em que a FRELIMO realizava o apagamento e seleção destas

[182] CHIZIANE, Paulina. *As Andorinhas*. Belo Horizonte: Nandyala, 2013, p. 12.

memórias e tinha na composição de seu mais alto quadro de generais e governantes, indivíduos das etnias que compunham o núcleo do Reino de Gaza. Representar a opressão vivida pelos *chope* é também questionar a construção da História moçambicana realizada pela Frente, uma disputa que acontece não apenas no campo historiográfico, mas também na literatura.

Assim, o conto nos chama atenção às imbricações profundas entre a História e a Literatura, na construção das memórias de um país, como podemos observar na seguinte passagem:

> Os olho proféticos do general abandonam o sorriso e desenham clarividências. No espelho de futuro, tudo se reflete. Na voz do general, o lamento do tempo perdido. Meu pobre imperador: a geração que vem buscará a nossa grandeza em monumentos de pedra, sem perceber que nós, antepassados, escrevemos a nossa história em monumentos de sangue. Os nossos descendentes rir-se-ão das nossas crenças, das nossas rezas, comerão peixe e todos os insetos marinhos, sem se importarem com a nossa realeza, tudo muda, ah, meu gordo imperador![183]

Na voz do general de Ngungunhene, temos uma reflexão acerca da construção das memórias da nação e dos processos de heiroificação de certos personagens históricos. Processos que muitas vezes são parciais, excluindo os elementos negativos para a legitimação do *ethos* discursivo do enunciador do passado, a voz oficial, no caso analisado, a FRELIMO. No discurso oficial, o "sangue", a violência, a opressão do Reino de Gaza a outros povos moçambicanos é apagada, transformando as qualidades de seu soberano em monumentos grandiosos, imortais, eternos, monumentos sólidos e firmes, monumentos de pedra. Apaga-se parte das memórias do passado, na escrita da História que serve ao presente, uma historiografia que se desenha como um discurso performativo, descrevendo o que haviam sido as bases de Moçambique para delimitar o que deveria ser o presente e o futuro da nação. A literatura aparece, nesse contexto, abrindo uma fenda no discurso historiográfico, trazendo à toma os fantasmas do passado, vozes dissonantes e plurais, enterradas pela fala oficial.

[183] CHIZIANE, Paulina. *As Andorinhas*. Belo Horizonte: Nandyala, 2013, p. 18.

# O SUJEITO NEGRO E O CAMPO EDITORIAL

Vanderlucia Aparecida da Costa e Silva[184]

Professor Dr. Luiz Henrique Oliveira[185]

**RESUMO**

Este artigo pretende analisar as persistentes tentativas de inserção do negro no campo editorial brasileiro até a apropriação nos dias atuais das ferramentas disponíveis na internet na conformação de estratégias de luta neste campo.

**Palavras Chave:** Escrita negra, campo editorial, internet

## INTRODUÇÃO

Desde antes da abolição da escravatura aos dias atuais, as iniciativas de expressão da escrita negra na sociedade brasileira são observadas, apesar das tentativas de silenciamento e supressão. Elencar essas iniciativas, e descrevê-las, é um processo necessário para a compreensão dos processos políticos, mercadológicos e sociais que perpassam esses escritos e que de, algum modo em algum momento, eram impedidos de publicizar ou alcançar espaços que legitimassem e dessem voz àqueles escritos.

Justificativa

Um dos primeiros registros mais significativos destas iniciativas é a publicação, em 1833, de *O mulato ou O homem de cor*, editado por Francisco Paula Brito que, conforme Oswaldo de Camargo (1987) foi o precursor da Imprensa Negra e iniciador do movimento editorial no Brasil. As publicações de Paula Brito inseriram-se num campo de debates de ideias e conflitos raciais, antes mesmo do início das produções jornalísticas da imprensa abolicionista. A partir destas publicações, são objetos de investigação ainda, de acordo com Isabel Rosa (2014), produções como o *Brasileiro Pardo*, *O Cabrito*, *O Crioulinho* e *O Lafuente* – todos circulantes em 1833. Fora da Corte (Rio de Janeiro), *O Homem – Realidade Constitucional ou Dissolução Social* foi o primeiro impresso a circular em Recife (1876), seguido por *A Pátria*, em São Paulo (1889); e *O Exemplo*, em Porto Alegre (1892).

No início do século XX, especificamente na década de 1930, um grupo de influentes negros da sociedade paulistana, juntamente com o corpo editorial do jornal *Clarim D'Alvorada*, fundou a Frente Negra Brasileira, associação cujo objetivo era "a elevação moral do negro"

[184] Graduada em Letras (UFMG), Mestranda em Estudos da Linguagem (CEFET/MG). Contato: negavand@gmail.com

[185] Graduado em Letras (UFMG), Mestre em Teoria da Literatura (UFMG), Doutor em Teoria da Literatura e Literatura Comparada (UFMG). Contato: henriqueletras@yahoo.com.br

(Oliveira, 2002), ou seja, consolidar a autoestima do negro brasileiro numa sociedade que o havia relegado à margem desde a abolição.

Também da insistente negação da voz aos negros nos espaços artísticos brasileiros, surge em 1944 o Teatro Experimental do Negro (TEN),

> que se propunha a resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana europeia, imbuída de conceitos pseudo-científicos sobre a inferioridade da raça negra. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte. (NASCIMENTO, 2004, p. 210)

Abdias Nascimento (2004), em sua descrição dos passos iniciais do TEN, ressalta a dificuldade em localizar textos a serem encenados que tratasse de forma crítica e sincera a realidade do negro no Brasil. O autor, assim descreve a necessidade do "lugar de fala" do negro no teatro brasileiro:

> Uma coisa é aquilo que o branco exprime como sentimentos e dramas do negro; outra coisa 'é o seu até então oculto coração, isto é, o negro desde dentro. A experiência de ser negro num mundo branco 'é algo intransferível. (NASCIMENTO, 2004, p.214)

Oliveira e Rodrigues (2016), ao fazer o levantamento das publicações negras ao longo dos séculos no Brasil, ressaltam a interrupção das iniciativas de publicação provocada pelos dois períodos ditatoriais que atravessaram o século XX, a "Era Vargas", compreendida entre os anos de 1930 e 1945, que foi responsável, inclusive pela suspensão das atividades da Frente Negra Brasileira e o fechamento do periódico "A voz da raça"; e a Ditadura Militar (1964 – 1984), período que foi marcado por perseguições a intelectuais negros que tinham interesse em tornar pública e debater abertamente a situação do negro no Brasil pós-abolição. Vale ressaltar que, políticas de branqueamento da população e assimilação cultural europeia, incentivadas pela Ditadura Vargas, não foram abandonadas no intervalo político "democrático" que intercalou as duas ditaduras, exemplo disso é a censura aos espetáculos do TEN e, consequente suspensão de suas atividades em 1961, três anos antes do Golpe de 1964. Oliveira e Rodrigues (2016) afirmam que

> O reduzido número de publicações no período de 1901 a 1978 é apenas um dos reflexos de uma política herdeira do pensamento colonial, segundo a qual, nas palavras de Florentina Souza, "aos negros, africanos ou afrodescendentes [...] não caberia escrever, publicar ou mesmo falar de si ou de seu grupo". (OLIVEIRA E RODRIGUES, 2016, p. 100).

Em 1978, o coletivo de autores, liderados por Cuti, se destaca ao lançar, em anos de silenciamento e opressão da população, *Cadernos Negros*, uma publicação que se consolidou como um referencial na divulgação da literatura afro-brasileira, por décadas. Surgindo do anseio de jovens estudantes por maior representação e visibilidade da escrita negra nos meios

acadêmicos e editoriais, *Cadernos Negros*, hoje é símbolo de resistência e expressão identitária.

No desenvolvimento desta reflexão, serão suportes os trabalhos de Osvaldo Camargo (1987), Abdias Nascimento (2004), Aníbal Bragança (2005), André Schiffrin (2006) e José de Souza Muniz Jr. (2011) e Regina Dalcastagnè (2010) num contra-ponto entre escrita negra *versus* campo editorial tradicional. Oliveira e Rodrigues (2016) apresentam o conceito de quilombos editoriais para descrever iniciativas para a publicação e divulgação da escrita negra no Brasil. Uma análise mais profícua e cuidadosa deste conceito, poderá também respaldar este trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender as iniciativas de publicações negras, ao longo da história editorial brasileira, é fundamental para a compreensão das atuais iniciativas de publicações existentes na internet, nas diversas redes sociais. Campo que tem sido profícuo para debates e reivindicações seculares e que, graças as novas tecnologias de informação e comunicação tem alcançado publicidade e conquistado certo espaço nas mídias tradicionais, algo antes veemente negado.

**REFERÊNCIAS**

BRAGANÇA, Aníbal. Sobre o editor – notas para sua história. In: **Em questão**, Porto Alegre, vol. 11, n. 12, p. 219-237, jul/dez. 2005. Disponível: http://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/119. Acesso em 01/04/2018

CAMARGO, Oswaldo. **O negro escrito**. São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura, 1987.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea**: um território contestado. Vinhedo: Editora Horizonte; Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2010.

ROSA, Isabel Cristina Clavelin da. Imprensa Negra: descobertas para o jornalismo brasileiro. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, v.11, nº 1, jul/dez 2014, p. 555-568.

MUNIZ JR. José de Souza. **O grito dos pequenos:** independência editorial e bibliodiversidade no Brasil e na Argentina. São Paulo: Balão Editorial, 2010.

NASCIMENTO, Abdias. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados** 18 (50), 2004, p. 209 – 224.

OLIVEIRA, Laiana Lannes de. **A Frente Negra Brasileira**: Política e questão racial nos anos de 1930. 2002. Dissertação. (Mestrado em História Política) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, Luiz Henrique Silva; RODRIGUES, Fabiane Cristine. Panorama editorial da literatura afro-brasileira através dos gêneros romance e conto. **Em Tese**, v. 22 (5), Belo Horizonte, 2016.

SCHIFFRIN, André. **O negócio dos livros**: Como as grandes corporações decidem o que você lê. Leya Casa da Palavra, 2006.

# O FEMINISMO DE CARMEN DA SILVA, NAS PÁGINAS DA IMPRENSA CONSERVADORA: A REVISTA CLÁUDIA E A FAMÍLIA TRADICIONAL BRASILEIRA.

Jessica Lobato Ferreira[186]

Palavras-chave: Revista *Claudia*. Feminismo. Carmem da Silva.

Área de Conhecimento: 6.09.00.00-8 Comunicação

Resumo:

A revista feminina mais antiga do país tem muito o que contar desde seu nascimento em 1961. Apesar de ser uma revista de caráter conservador, ela se mostrou na defesa da liberdade feminina por muitos anos, a partir do feminismo da jornalista Carmen da Silva. *Claudia* esteve presente nos tempos de ditadura. Mesmo em uma época em que assumir ideais libertários era considerado um risco de vida, Carmen da Silva defendeu os direitos das mulheres nas páginas de *Cláudia*. A jornalista fez história na revista, escrevendo sua coluna e respondendo as cartas das leitoras de 1963 até 1985, ano de sua morte.

Em 1961 o país vivia momentos de tensões sociais. Na época, João Goulart, vice de Jânio Quadros, assumia o poder.[187] O mundo estava em plena guerra fria e a postura do Presidente do país dava indícios de uma tendência socialista. Tanto a elite conservadora do país, quando as lideranças dos Estados Unidos da América, temiam um golpe comunista.

Todo veículo de comunicação possui sua própria visão ideológica. Acontece que cada jornalista também tem sua própria postura, o que pode gerar conflitos entre empresa e jornalista. Essas divergências ideológicas somadas, apesar da aparente incompatibilidade, geraram um resultado positivo em publicações da revista *Claudia*.

Foi apenas em 1963 que as mulheres começaram a ser contratadas como jornalistas no país, conforme explica Nogueira (2003). Nessa mesma época, um cenário de um feminismo discreto foi ganhando a redação de *Cláudia*. Apesar de estar sempre em divergências com o

[186] Mestranda no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação – CEFET-MG, e-mail: lobato.jessica@yahoo.com.br

[187] O governo de João Goulart foi marcado pela abertura as organizações sociais.

veículo ao qual trabalhava, Carmem da Silva é um exemplo de jornalismo bem sucedido, que conseguia ganhar espaço para questionamentos junto ao público feminino. A jornalista possuiu grande influência perante suas leitoras entre 1963 até 1985, ano de sua morte:

> Psicóloga, escritora e jornalista, ela foi um tipo de "feminista-feminina", que fez com que a imprensa feminina acompanhasse mais de perto certas mudanças sociais. A gaúcha pregava a liberdade das mulheres e influenciava todo um pensamento sobre o gênero. Em 1963 começou a escrever artigos para a revista Cláudia (...). Como se dirigia a mulheres que, naquele tempo, seguiam tradições e costumes vigentes, Carmen preferiu tomar certos cuidados, optando por avanços mais discretos e discussões mais avançadas. (NOGUEIRA, 2003, p. 87)

A jornalista Carmem da Silva não teve medo da opressão ditatorial, ela defendia constantemente em sua coluna, ideais feministas. Mesmo durante o período em que se falar o que se pensava era perigoso, na Ditadura Militar. Apesar de não se pronunciar claramente contra o governo, o feminismo possuía ideias muito libertárias para a época, o que ia contra os interesses dos conservadores no poder. Nogueira afirma que Carmen da Silva fez muito pela melhoria no cenário feminino:

> "Carmen mostrou para o Brasil e para o homem a importância do papel da mulher na sociedade, desmistificando a rainha do lar. Ela também mostrava a necessidade de mudar as formas de relacionamento: defendia a relação companheira entre pais e filhos, lutava pela superação dos preconceitos e tabus e condenava qualquer forma de opressão." (NOGUEIRA, 2003, p.89)

Conforme explica a jornalista Débora Nogueira (NOGUEIRA, 2003 p.79), temos como parte da imprensa especializada as revistas e veículos femininos, já que se trata de um segmento especifico veiculado aos assuntos dirigidos as mulheres em geral. A jornalista Marília Scalzo ressalta que "Não podemos esquecer que a revista existe por causa do leitor e é intima a ele, entra na sua casa, no seu espaço privado." (SCALZO, 2004, p. 15). Nas revistas femininas a relação da revista com o público é ainda mais forte do que nos outros ramos do jornalismo de revista. Podemos notar uma relação mais próxima da leitora com a revista, pois há uma espécie de "fidelidade" entre ambas. As revistas buscam falar para suas leitoras sobre sonhos, ambições e objetivo; conforme define Koshiyama (2011). As propostas contidas nas revistas devem seduzir as mulheres. "Devem mostrar como viver bem a vida quotidiana, em todos os momentos de lazer, trabalho e educação, nos momentos vitais dos relacionamentos familiares, afetivos, amorosos e sociais, nas aflições e alegrias do corpo e da alma." (KOSHIYAMA, 2011, p.4).

As revistas femininas são uma subdivisão do jornalismo de revistas, e possuem características ainda mais singulares. A imprensa feminina tem suas características próprias, que fazem os temas serem tratados de maneira diferente da imprensa convencional. Nogueira

(2003) afirma que sua linguagem vai depender do público ao qual ela se dirige, sendo facilmente assimilada pelo leitor, mas variando conforme a revista. Sabemos que *Claudia* é a revista feminina mais antiga no mercado. Vimos sua trajetória ímpar, relembrando características de seu nascimento em 1961 até os dias de hoje.

Concluímos que a revista *Claudia*, apesar dos seus traços de imprensa conservadora, deu espaço para publicações inovadoras. Um exemplo disso são os artigos de Carmen da Silva, feminista que aos poucos implantou de maneira cautelosa na revista, mesmo nos momentos difíceis de ditadura brasileira, ideais de igualdade sexual e direito das mulheres.

**REFERÊNCIAS:**

ABREU, Karen Cristina Kraemer; BAPTISTA, Íria Catarina Queiróz. A história das Revistas no Brasil: Um olhar sobre o segmentado mercado editorial. Unisinos.

BITTELBRUN, Gabrielle Vivian. A beleza da mulher nas páginas da Revista Claudia desde a década de 1960: a identidade atribuída à figura feminina. X Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul. Blumenau. 2009

FERREIRA, Vinicius Ribeiro Cordão; RÊGO, Ana Regina Barros Leal. Eis a Mulher Contemporânea: a Revista Claudia e a representação do feminino. XIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste. Recife. PE. 2012.

KOSHIYAMA, Alice Mitika. Jornalismo, valores e lugar social: uma leitura da revista Cláudia. XVI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste. São Paulo. SP. 2011.

NOGUEIRA, Débora Cristina Lelis Nogueira. Imprensa feminina e consumo: Jornalismo e publicidade na revista Cláudia. Projeto experimental. Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Comunicação. 2003.

# REFLEXÕES ACERCA DE UMA HISTÓRIA EDITORIAL DA POESIA AFRO-BRASILEIRA

# REFLECTIONS ABOUT AN EDITORIAL HISTORY OF AFRO-BRAZILIAN POETRY

Fabiane Cristine Rodrigues[188]
Professor Orientador: Luiz Henrique Silva de Oliveira[189]

Este trabalho, recorte de uma pesquisa ainda em andamento, tem por objetivo traçar um panorama editorial da poesia escrita por autores (as) afro-brasileiros (as), considerando suas produções individuais. Nosso problema de pesquisa é: que dinâmicas editoriais e sociais específicas têm viabilizado a produção e circulação desta poesia num campo historicamente avesso à literatura negra brasileira? Para compreender tais dinâmicas, utilizamo-nos como principais referenciais teóricos: "Por um conceito de literatura afro-brasileira", de Eduardo de Assis Duarte (2010); *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*, de Pierre Bourdieu (1996); e *Por uma outra globalização*, de Milton Santos (2015). Outros críticos são convocados.

A literatura afro-brasileira será entendida aqui como linhagem dentro e fora da literatura brasileira *tour court*. Dentro porque se vale dos mesmos suportes e formas; fora porque apresenta temática, autoria, linguagem e, sobretudo, um ponto de vista interno à afrodescendência, como fim e começo (cf. DUARTE, 2010). Ao analisar as dificuldades encontradas por esta linhagem literária quando o assunto é a materialização e circulação em livro, sob o prisma das dinâmicas editoriais que existiram e ainda existem no cenário nacional, é possível compreendermos de forma mais ampla aquilo que Milton Santos (2015) denomina "uma dupla tirania, a do dinheiro e a da informação, intimamente relacionadas". Tal tirania, serve como mecanismo de condicionamento dos indivíduos em lugares sociais previamente definidos, negando a eles certo controle, tanto de publicação quanto de acesso às publicações,

[188] Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (POSLING) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). E-mail: fabby-ane@hotmail.com

[189] Pós-Dr. em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atua como Professor do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, da Graduação em Letras (Tecnologias de Edição) e do Ensino Médio do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). E-mail: henriquelettras@yahoo.com.br

a partir do momento em que propicia, pelo apagamento deliberado dos vínculos autorais e textuais, o apagamento da etnicidade africana e, com isso, cria-se um discurso único, com status de verdade: absoluta e inquestionável.

Para compreender como tais tiranias articulam-se, é possível traçar um paralelo com a gênese do campo literário elaborada por Bourdieu (1996). O autor descreve o campo literário como um espaço social relativamente autônomo, com regras próprias, no qual ocorrem ações individuais e coletivas; estas ações também podem ser encaradas como lutas travadas entre os agentes que compõe o campo literário, a fim de conservar ou transformar a realidade em seu interior.

Bourdieu (1996) aponta, ainda, diversos tipos de capitais existentes no interior do campo e que conferem à determinados agentes mais ou menos poder, de acordo com as regras definidas dentro daquele campo específico. Somando estas reflexões ao que Milton Santos (2015) denomina como tirania do dinheiro e da informação, é possível afirmar que, no interior do campo literário brasileiro, a relação entre o capital simbólico, que pode ser caracterizado pelo prestígio ou honra do qual um agente goza no interior do campo, e o capital econômico são parte fundamentais de uma equação de legitimação literária de uns em detrimento de outros.

Deste modo, a importância de explorar tais lacunas, que abrangem tanto a história editorial do livro no Brasil quanto a própria história da literatura afro-brasileira, consistem em questionar os rumos pelos quais se cristalizou a chamada "Literatura Brasileira", historicizada por autores como Afrânio Coutinho, *Introdução à Literatura Brasileira* (1990); Antônio Cândido, *Formação da Literatura Brasileira. Momentos Decisivos*. (1959); Alfredo Bosi, *História Concisa da Literatura Brasileira* (1977) e David Brookshaw, *Raça e cor na literatura brasileira* (1983), a partir do pressuposto de que a literatura não se dá em um ambiente livre das tensões étnico-raciais e que tais tensões influenciam na escolha do discurso que será materializado e canonizado através do impresso e qual será "silenciado".

Considerando que, até o presente momento, não foi realizado o levantamento estatístico das publicações literárias individuais de poesia afro-brasileira, este trabalho pretende analisar, através de tais dados estatísticos, como as dinâmicas editoriais influenciam nos embates estabelecidos pela literatura afro-brasileira no interior do campo literário brasileiro.

Do ponto de vista metodológico, partindo da lacuna apontada, foi feito o levantamento de poetas produtores de literatura afro-brasileira, considerando o período de 1859 até 2017. A base de dados utilizada foi o Portal **Literafro** (www.letras.ufmg.br/literafro), vinculado ao

projeto de pesquisa *Literatura Afro-brasileira: configurações e contextos*, coordenado pelo Prof. Dr. Eduardo de Assis Duarte (UFMG) e pelo Prof. Dr. Luiz Henrique Silva de Oliveira (CEFET-MG), e tendo, ainda, como suporte acadêmico e científico o Grupo Interdisciplinar de Estudos do Campo Editorial – GIECE/CEFET-MG e o Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Alteridade – NEIA/UFMG. O Portal exibe, subdivididos em autores e autoras, a listagem de 125 autores com alguma regularidade de publicações e cujas publicações contemplem os elementos estabelecidos por Duarte (2015) – temática, autoria, ponto de vista enunciativo, linguagem e público – responsáveis por constituir a unidade da literatura afro-brasileira, enquanto um dos "micro-campos" (Bourdieu, 1996) da literatura brasileira. Algumas das informações apresentadas acerca dos autores listados são: informações biográficas, em geral exibidas com fotos ou ilustrações; dados bibliográficos; textos críticos e teóricos além da indicação de locais; e fontes de pesquisa.

A escolha pelo Portal deu-se tanto por conter os dados mais fidedignos dentre as fontes consultadas, quanto pela proximidade com o conceito de literatura afro-brasileira que norteia este trabalho. Cabe ressaltar, ainda, a importância do Portal, um dos maiores e mais completos dedicados a traçar e tornar pública uma história das manifestações literárias afro-brasileiras e sua recepção crítica.

Tendo concluído o levantamento dos dados, foi elaborada a listagem das principais obras individuais por eles publicadas e os meios editoriais que as viabilizaram, formando o *corpus* de pesquisa, composto por mais de duzentas obras individuais de 79 poetas, publicados por dezenas casas editoriais distintas, além de iniciativas editoriais individuais, e em 30 cidades do território nacional. Através da organização e análise dos dados obtidos, foram listadas as obras individuais publicadas; os meios editoriais que as viabilizaram; as dinâmicas socioculturais dos períodos históricos em que os autores apareceram; os meios pelos quais publicaram; a distribuição editorial da poesia afro-brasileira. Na sequência, foram propostas algumas possíveis explicações a fim de compreender a intensidade ou breves vazios destas produções, bem como as dinâmicas dos períodos históricos em que os autores apareceram e os meios pelos quais publicaram; a distribuição editorial dos livros de poesia afro-brasileira e as hipóteses que a justifique; além de propor reflexões acerca do apagamento das publicações de poesia afro-brasileira no campo editorial brasileiro.

Espera-se, com este trabalho, preencher algumas das lacunas existentes na história editorial brasileira, bem como na história editorial da literatura, além de promover discussões

acerca da bibliodiversidade brasileira e demonstrar a relevância da literatura afro-brasileira no campo editorial brasileiro.

**PALAVRAS CHAVE:** Editoração. Literatura. Alteridade.

**ÁREA DO CONHECIMENTO**: Literatura Brasileira

**REFERÊNCIAS**

BOURDIEU, Pierre. *As Regras da Arte: Gênese e Estrutura do Campo Literário*. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In *Revista Terceira Margem*. Rio de Janeiro. N. 23. julho/dezembro 2010. p. 113-138.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização.* 24ª Edição. Rio de Janeiro: Record, 2015.

## “QUILOMBOS EDITORIAIS” AND AFRO-BRAZILIAN SOCIABILITY

Luiz Henrique Silva de Oliveira[190]

Resumo: A proposta deste trabalho é procurar reconstruir os meios editoriais pelos quais a chamada literatura afro-brasileira tornou-se possível e viável, ao menos a partir do século XIX, quando os prelos começaram a existir no país. Chamo estes meios de “quilombos editoriais”. Entendo estes quilombos como as múltiplas redes de sociabilidade atuantes no campo da produção editorial (como fim ou meio), os quais viabilizaram espaço para a escrita do sujeito negro (OLIVEIRA & RODRIGUES, 2016). Estas formas culturais de quilombos pautam-se pela lógica da produção independente. Procuram subverter a ordem do campo estabelecido ao formar um novo segmento de escritores, leitores e obras, o que sugere outra face para a literatura brasileira. São exemplos: a Tipografia Dois de Dezembro; a Imprensa Negra (séculos XIX e XX); a Frente Negra Brasileira (FNB); o Teatro Experimental do Negro (TEN); o Movimento Negro Unificado (MNU); a série literária Cadernos Negros; a Editora Pallas; o grupo Quilombhoje; a Mazza Edições; a Nandyala Editora; a Editora Ogun’s Toques Negros; a Editora Malê; a Ciclo Contínuo Editorial; e as edições dos próprios autores. Assim, a análise em conjunto dos quilombos editoriais aponta para a natureza peculiar de sua postura diante: a) do mercado; b) da autonomia necessária à produção independente; c) do aporte de capital para manutenção dos volumes; d) do papel de agente cultural necessário em um espaço bem demarcado etnicamente; e) do profissionalismo requerido na condução das atividades, dada a ausência de políticas públicas de apoio às edições afro-brasileiras. Apoiamos nossas reflexões nos trabalhos de Pierre Bourdieu (*Os usos sociais da ciência* e *As regras da arte*); Hernán López Winne e Victor Malumián (*Independientes ¿de qué? - hablan los editores de América Latina*); e Henrique Antunes Cunha Jr. (“Quilombo: patrimônio histórico e cultural”). A natureza da investigação será bibliográfica e exploratória.

Como iniciativa editorial híbrida ou independente, os quilombos editoriais procuram conjugar as duas práticas anteriores, embora seja difícil manter este equilíbrio de atuação. Há

[190] Doutor em Teoria da Literatura e Literatura Comparada pela UFMG. Professor do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET-MG. henriqueletras@yahoo.com.br

preocupação com o catálogo, porque precisa ser atraente e possuir preço competitivo. De modo geral a inciativa hibrida ou independente atua nas zonas intersticiais em relação aos anteriores, isto é, nas franjas do amplo mercado e das grandes redes editoriais. As independentes priorizam produtos pouco atraentes para o mercado de amplo capital, embora de interesse imediato por parte significativa de determinada zona desse campo. Como não está sujeita à obrigatoriedade de geração de volumes de capital, focaliza a construção de um catálogo de qualidade, mas sem descuidar do olhar sobre a rentabilidade dos projetos editoriais do presente, pois estes sustentam justamente os projetos do futuro. De acordo com López Winne e Malumián ((LÓPEZ WINNE & MALUMIÁN, 2016, p. 14), o editor independente persegue a autossustentabilidade e não depende de qualquer aporte de capital que provenha de fora de sua atividade editorial. Está comprometida com a difusão, por todos os meios possíveis, de seus autores, e a decisão sobre o que se publica ou rechaça está completamente submetida ao desejo de seu editor, sem nenhum tipo de condicionamento. É crucial a pretensão, a busca de encontrar na editora um modo de vida, um sustento econômico.

Defendemos que os quilombos editoriais, enquanto redes de sociabilidade negras, conforme citado anteriormente, são exemplos desta vertente editorial. Mas o que, em suma, caracterizaria uma iniciativa editorial independente? E, mais especificamente: o que caracterizaria uma iniciativa editorial *independente e negra*?

A pergunta, de acordo com López Winne e MalumIán (2016), pode ser respondida pelas seguintes instâncias: a relação com o mercado; o desejo de autonomia no campo editorial; o aporte de capital; o agenciamento cultural; e o profissionalismo editorial.

Os quilombos editoriais ultrapassam os limites de meros empreendimentos voltados ao comércio de impressos. Promovem ações políticas e estéticas na sociedade ao possibilitar que discursos antes silenciados possam circular na sociedade. Ao se colocarem desta forma, assumem que o campo editorial, como todos os campos, são objetos de disputa e, no caso abordado neste trabalho, iniciativas de resistência. As estratégias empreendidas pelos quilombos editoriais dizem respeito a cinco aspectos. Em primeiro lugar, a atuação no mercado, que pressupõe a localização em um nicho específico, nas franjas no grande mercado, que não se interessa, ou não consegue atender a toda a vastidão de consumidores, ou não se interessa por determinados assuntos e debates. Em segundo lugar, os quilombos editoriais requerem autonomia de atuação, isto é, independência do capital oriundo de grandes grupos empresariais; só assim o editor tem liberdade para escolher o que publicar, uma vez que assume sozinho os riscos e méritos. Por isso, o aporte de capital angariado quase que obrigatoriamente é todo

reinvestido em publicações e ações. Isso porque os quilombos editoriais, a fim de que consigam fazer seus textos circularem e, ao mesmo tempo, com o intuito de ampliarem seus mercados leitores/consumidores, precisam atuar como agentes culturais, promovendo, incansavelmente, o fomento do debate público. O resultado é o profissionalismo de seus editores, que aliam teoria e prática e confirmam compromisso com o coletivo afro-brasileiro.

Portanto, os quilombos editoriais são iniciativas independentes, caracterizadas por deliberada resistência editorial, focadas em determinado nicho de mercado. Movimentam-se por meio de publicações e atividades político intelectuais. Seus editores podem ser compreendidos como "incendiários culturais", ou seja, promotores do debate público com o intuito de alteração do estado de coisas. Todos eles trabalham pela bibliodiversidade e retroalimentação de seu nicho de mercado, porque as demandas estão longes de serem esgotadas num país ainda tão avesso ao enfrentamento do preconceito de cor. Os quilombos editoriais, dadas as caracterizações acima, fazem parte, pois, do conjunto de redes de sociabilidade negra no âmbito da história nacional.

Palavras-chave: Quilombos Editoriais. Sociabilidade. Difusão Cultural.
Órgão financiador: FAPEMIG
Área do conhecimento: 8.02.05.00-3 Teoria Literária

## REFERÊNCIAS

BOUDIEU, Pierre. Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. Trad. Denice Barbaro Cotani. São Paulo: Editora UNESP. 2004.

BOURDIEU, Pierre. As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LÓPEZ WINNE, Hernán; MALUMIÁN, Víctor. Independientes, ¿de qué? Hablan los editores de América Latina. México: FCE, 2016.

OLIVEIRA, Luiz Henrique Silva de; RODRIGUES, Fabiane Cristine. Panorama editorial da literatura afro-brasileira através dos gêneros romance e conto. Em tese. Belo Horizonte. v. 22 n. 3 set.-dez. 2016 p. 90-107.

# RESISTIR E EDITAR: POLÍTICAS DE SOCIABILIDADE NAS REVISTAS LITERÁRIAS DOS ANOS 1970

## RESISTIR Y EDITAR: POLÍTICAS DE SOCIABILIDAD EN LAS REVISTAS LITERARIAS DE LOS AÑOS 1970

Paula Renata Melo Moreira[191]

Introdução: Os anos 70 do século XX foram palco de um modo muito peculiar de atuação editorial, levado a cabo, em sua maioria, por produtores de literatura. Utilizando-se de estratégias as mais diversas, formularam um circuito de produção e distribuição, mobilizador de potente rede de sociabilidade. Tais produtores, entre outros nomes, receberam a alcunha de poetas marginais. Interessa-nos, nesta pesquisa, investigar alguns percursos editoriais das revistas *Código*, *Navilouca* e *Artéria*, periódicos que, embora extremamente diversos, podem ser percebidos por meio de um *modus operandi* similar no que concerne à sua produção editorial e distribuição. Integram ainda um cenário mais vasto da produção *underground* de então. Importante demarcar que o termo *marginal* em literatura tem uma longa tradição de uso, podendo representar práticas bastante diversificadas. Discutiremos, na apresentação, os principais usos do termo e qual o recorte é representativo para o nosso *corpus*. Esta comunicação é parte integrante da pesquisa "Periódicos literários brasileiros: anos 1970/1980 – edição e sociabilidades", em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, linha de "Edição, Linguagem e Tecnologia", e pretende expor parte do percurso de investigação e alguns resultados parciais. Neste campo em conformação, a edição de livros é tema para o qual têm se voltado parte considerável dos pesquisadores. Todavia, há investigações tentando explorar, seja sincrônica ou diacronicamente, as margens da edição – grupo no qual se insere este trabalho, por discutir concomitantemente o trabalho de edição em periódicos literários e as práticas editoriais marginais.

Desenvolvimento: Um dos objetivos desta investigação passa por mapear circuitos editoriais de periódicos literários que vieram à luz a partir dos anos 1970 e moldaram, de certa maneira, a recepção de literatura e da poesia no Brasil de então. No auge da imprensa alternativa, diversas vezes as estratégias de distribuição foram pensadas para

[191] Doutora em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora do Departamento de Linguagem e Tecnologia do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, onde atua na Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (Linha de Pesquisa: Edição, Linguagem e Tecnologia), no Bacharelado em Letras – Tecnologias da Edição e na educação profissional técnica de nível médio. natamoreira@gmail.com

atingir nomes influentes e, assim, a partir da construção de uma rede, fazer frente a pequeníssimas tiragens. Em que pese a pesquisa em revistas possuir um manancial considerável de fortuna crítica advinda das áreas de História e Literatura, tem despertado uma atenção difusa no campo da edição. Um dos motivos é a dificuldade de acesso ao material empírico. Em geral, periódicos literários possuem baixa tiragem e circulação diletante, quando não periodicidade bastante irregular. Contribuem para isso justamente os processos muitas vezes não profissionais de edição e distribuição das revistas, calcados, em sua maioria, não em um aparato editorial consistente, mas em trabalho amador, formulado a partir de redes de sociabilidades diversas. No presente texto, colocaremos em exergo as revistas *Código*, *Navilouca* e *Artéria*, inquirindo-as quanto aos aspectos editoriais e suas redes. *Código*, fundada em 1973 por Erthos Albino de Souza e Antonio Risério; *Navilouca*, dada à luz em 1974 por Torquato Neto e Waly Sailormoon (como então assinava o poeta), e *Artéria*, lançada em 1975 por Omar Khouri, Paulo Miranda, Carlos Valero e Luiz Antônio de Figueiredo, são três exemplos de periódicos, que exibiremos na fase atual da pesquisa. Difundidas, respectivamente, a partir da Bahia, do Rio de Janeiro e de São Paulo, configuram-se no âmbito da edição alternativa. Exploraremos para a análise os agentes que compunham suas redes, tanto escrevendo textos, quanto atuando no projeto editorial e suas estratégias para distribuição. É importante notar que as redes de grande parte dos periódicos vindos à luz nos anos 1970 são comuns a vários deles, intercambiando produtos e processos, o que evidencia certas políticas de ocupação de espaços concebidas pelos poetas de então. A se pensar na relevância que periódicos de diversas ordens tiveram na América Latina durante todo o século XX, perceber como tais publicações agiram para a remodelação dos campos cultural/artístico/ literário/editorial formulados a partir das redes que se formaram em torno das revistas é de fundamental importância. No Brasil, pela própria constituição tardia da imprensa e dos níveis alarmantes de analfabetismo, o tipo de publicação diversificado e lúdico passível de ser desenvolvido nos periódicos redundou, muitas vezes, em uma espécie de impresso capaz de alcançar públicos não previstos, por exemplo, para o livro (MARTINS, 2005). Como estudar revistas literárias, tendo como baliza sua edição? Diversos periódicos têm suas histórias estudadas a partir de sua materialidade, aspecto gráfico, corpo de autores, temas tratados, gêneros postos em pauta, entre outros aspectos relevantes. Todavia, circunscrever o circuito editorial de tais publicações significa imergir na história de sua produção e circulação, deslindando as redes responsáveis tanto por fazer nascer as revistas, quanto por publicizá-las, inquirindo, concomitantemente, os meios

pelos quais se financiou, como se editou e mesmo, muitas vezes, a história de suas curtas existências. É importante ressaltar, como assevera De Luca (2008, p.295), que o conteúdo das revistas não pode "ser dissociado do lugar ocupado pela publicação na história da imprensa, o que pressupõe levar em conta as condições materiais e/ou técnicas que presidiram seu lançamento, as relações que manteve com o mercado, o público a que visava atingir, os objetivos a que se propunha". A pesquisa que aqui se propõe é de fundo bibliográfico, mas também exploratório. Partir-se-á de levantamentos dispersos já existentes e publicados em livros/artigos, como os de Omar Khouri (2003), Sérgio Cohn (2011) e Paco Cac (2012). A partir da obtenção dos dados brutos, intenta-se mapear as informações relevantes relacionadas a tais periódicos, a saber: locais dos acervos; números existentes/disponíveis; estado de conservação, entre outros, para, então, partir para análise propriamente dita dos tomos. É importante colocar que não se pretende uma análise qualitativa acerca das publicações, no sentido de estruturar gêneros, composições, entre outras questões de fundo crítico. Espera-se, nesta fase da pesquisa, levantar dados sobre os três periódicos elencados, no sentido de mapeá-los quanto às questões de interesse editorial. Tal tarefa coliga-se à tarefa maior de levantamento de dados que compõe o restante da pesquisa, a ser apresentado *a posteriori*. Como base teórica, as discussões feitas por Pierre Bourdieu (2007); Alejandra Pita González (2008); Roxana Patiño (2009); Regina Crespo (2010); Eduardo Devés-Valdés (2007) e Paulo Leminski (2011) ancorarão nossas argumentações.

Conclusões: Esta proposta detém-se em um *work en progress* e pretende exibir à comunidade acadêmica uma pesquisa em andamento, cujos resultados parciais podem ser relevantes para ser pensados junto ao GT de "Diferença e desigualdade na Literatura e na Edição", por dialogar diretamente com o escopo da proposta. Assim, perceber as edições marginais como emblema de resistência ao cenário ditatorial do período, bem como estratégia de edição e publicização de um gênero pouco rentável no mercado é discutir o campo da edição como espaço para a diferença.

**REFERÊNCIAS:**


BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo. In: *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. 10ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

CAC, Paco (org.). *Revistas literárias brasileiras* – século XIX. Brasília, DF: Edição do autor, 2012.

COHN, Sérgio. *Revistas de Invenção*: 100 revistas de cultura do modernismo ao século XXI. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2011.

CRESPO, Regina. Las revistas y suplementos culturales como objetos de investigación. *Coloquio Internacional de Historia y Ciencias Sociales*. Colima, Universidad de Colima, 2010, publicación en CD-ROM, p.1-15.

DE LUCA, Tania Regina. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla (org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2008.

DEVÉS-VALDÉS, Eduardo. *Redes intelectuales en América Latina*: hacia la constitución de una comunidade intelectual. Santiago: Universidad Santiago de Chile, 2007.

KHOURI, Omar. *Revistas brasileiras na era do pós-verso*: revistas experimentais e edições autônomas de poemas no Brasil, dos anos 70 aos 90. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2003.

LEMINSKI, Paulo. O veneno das revistas de invenção. *Anseios crípticos 2*. Curitiba: Criar Edições, 2001.

MARTINS, Ana Luiza. Revistas na emergência da grande imprensa: entre práticas e representações (1890-1930). *Cultura letrada no Brasil*: objetos e práticas. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2005.

PATIÑO, Roxana. América Latina: Literatura e crítica em revista(s). In: SOUZA, E. M. de; MARQUES, R. (orgs.). *Modernidades alternativas na América Latina*. Belo Horizonte: UFMG; Humanitas, 2009.

PITA GONZÁLEZ, Alejandra. Las revistas culturales como fuente para el estúdio de redes intelectuales. In: MONTIEL, Celia del Palacio; MARTÍNEZ MENDOZA, Sarelly (coord.). *Voces en papel*: La prensa en Iberoamérica de 1792 a 1970. México: Universidad Autónoma de Chiapas, 2008.

# *AFRONTA!*: REPRESENTATIVIDADE, IDENTIDADE E IDEOLOGIA NA APRESENTAÇÃO DE PERSONAGENS NEGROS CONTEMPORÂNEOS

# *AFRONTA!* REPRESENTATION, IDENTITY AND IDEOLOGY ON CONTEMPORARY BLACK CHARACTERS PERFORMANCE

**Vívian Stefanne Soares Silva**[192]

**Prof. Orientador: Luiz Henrique Silva de Oliveira**[193]

O objetivo deste trabalho é discutir a representatividade de personagens negros contemporâneos. Para tanto, propomos a análise da produção brasileira *Afronta!*, série documental produzida pela Preta Portê Filmes, em coprodução com o Canal Futura, escrita e dirigida pela cineasta Juliana Vicente. Um projeto cultural e editorial destinado a dar visibilidade a experienciais sociais de artistas negros, abordando, dentre outros aspectos, conceitos como ideologia, representatividade e afrofuturismo.

A série consiste em 26 episódios, de aproximadamente 15 minutos cada um, que apresentam artistas e pensadores negros contemporâneos a partir de experiências e relatos pessoais. A produção é um convite a discussão de termos como representatividade, pertencimento, ancestralidade e cultura e vem demonstrando a existência de uma rede autônoma, protagonizada pelos negros brasileiros, que buscam alterar a realidade e mostrar uma nova cara para os lugares de prestígio social, remodelando, assim, visões de mundo engessadas e limitantes.

Entendemos a produção cineasta como um espaço de edição audiovisual e, sendo um processo editorial, não pode ser tido como neutro, mas como parte de um campo de produção cultural, de modo que, para analisá-la podemos recorrer a teoria de campo apresentada por Pierre Bourdieu, em seu livro *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico* (1997), o qual coloca que:

[192] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET – MG. Bacharel em Letras pela mesma instituição. E-mail: vivianstefanne@gmail.com.

[193] Doutor em Teoria da Literatura e Literatura Comparada pela UFMG (2013). Professor do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, da Graduação em Letras (Tecnologias de Edição) e do Ensino Médio do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). E-mail: henriqueletras@yahoo.com.br.

> (...) para compreender uma produção cultural (literatura, ciência, etc.) não basta referir-se ao conteúdo textual dessa produção, tampouco referir-se ao contexto social contentando-se em estabelecer uma relação entre texto e contexto. (...) existe um universo intermediário (...) no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. (...) A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias (BOURDIEU, 1997, p. 20).

As estruturas do campo determinam o discurso do sujeito e o sujeito dominante determina a estrutura do campo. Isso significa que só compreendemos um agente do campo se sabemos de onde esse agente fala dentro desse campo. Logo, podemos considerar que a produção da série *Afronta!* é um marco de resistência dentro do campo de produção artística, uma vez que o sujeito negro não é o sujeito dominante na cultura brasileira. Ao colocar esse sujeito em evidência, a série propõe não só novas vozes para o campo, mas sua remodelagem, a partir do momento que dá visibilidade à alteridade.

Para Bourdieu, "aquilo que se defronta no campo são construções sociais concorrentes, representações." (1997, p. 33). A partir dessa colocação, podemos propor que representamos o mundo por meio de um lugar cultural. Logo, nenhuma representação é neutra - assim como nenhuma atuação no campo - pois abarca em si sentidos socialmente construídos. Tais sentidos resultam tanto da nossa própria identidade como da identidade que construímos acerca das coisas e das pessoas que nos rodeiam.

13- Por isso, inserir no campo novas possibilidades de representação é o mesmo que promover novas possibilidades de desconstrução, neste caso específico, especialmente, dos estereótipos raciais. Promover a disseminação de conceitos como raça e alteridade é dar espaço para a diferença. Segundo Stuart Hall, em seu livro *Cultura e Representação* (2016):

> Nós concedemos sentido as coisas pela maneira como as representamos – as palavras que usamos para nos referir a elas, as histórias que narramos ao seu respeito, as imagens que dela criamos, as emoções que associamos a elas, as maneiras como as classificamos e conceituamos, enfim, os valores que nelas embutimos (HALL, 2016, p. 21).

Representar significa, então, utilizar a linguagem, seja ela verbal ou visual, para, inteligivelmente, expressar algo sobre o mundo ou significá-lo a outras pessoas. Nessa lógica, o sentido é construído por meio do discurso, sendo que o sujeito também se constrói nele; *Afronta!*, portanto, é um objeto de construção de sujeitos e de representações.

Os personagens abordados são artistas, cineastas, poetas, etc., perpassando, assim, as diversas atividades desenvolvidas nos espaços culturais. Para fins deste trabalho, tendo em vista a extensão do nosso material, escolhemos para a análise três episódios que tem como foco mulheres negras que se fazem representar por meio da escrita: Yasmim Tayná, pesquisadora e cineasta; Diane Lima, curadora, diretora criativa e pesquisadora; e, por fim, Mariana de Matos, escritora. Nossa primeira motivação é pensar que uma vez mulher e negra, ocupa-se, assim, um lugar de dupla discriminação. Num segundo momento, buscamos mulheres envolvidas em atividades relacionadas a vanguarda de produções editoriais, discutindo, em que medida, essas ocupações alteram a produção cultural, acrescentando uma nova camada de significação, proporcionado visibilidade e reconhecimento à produção simbólica dos grupos minorizados.

Posto isso, propormos como base teórica os trabalhos desenvolvidos por Angela Davis (2016), Gisele Gubernikoff (2009), Pierre Bourdieu (1997), Stuart Hall (2016) e Teresa de Lauretis (1994), objetivando discutir de que maneira a série, ao propor o mapeamento de artistas negras, acaba gerando espontaneamente um impacto na vida de quem não possui referências nos espaços culturais, remodelando, assim, o campo de produção cinematográfica e conceitos como cultura, identidade e representatividade.

Palavras - chave: Representação negra. Ideologia. Encontros Afro-diaspóricos.

**REFERÊNCIAS:**

14- BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico.* Trad. Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora Unesp, 1997.
15-
16- _____. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. Trad. Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
17-
18- DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.
19-
20- GUBERNIKOFF, Gisele. A imagem: representação da mulher no cinema. *Conexão – Comunicação e Cultura*, UCS, Caxias do Sul, v. 8, n 15, jan/jun, 2009.
21-
22- HALL, Stuart. *Cultura e Representação*. Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC – Rio: Apicuri, 2016.
LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, H. B. de. *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

# TRADUÇÃO, CONTEMPORANEIDADE E MILITÂNCIA CULTURAL: A OBRA DE MARIE NDIAYE NO SISTEMA LITERÁRIO BRASILEIRO

# TRADUCTION, CONTEMPORAINÉITÉ ET MILITANTISME CULTUREL: L'OEUVRE DE MARIE NDIAYE DANS LE SYSTÈME LITTÉRAIRE BRÉSILIEN

Juçara Valentino[194]

**Resumo**

A partir das primeiras trocas entre povos de diferentes civilizações surge a necessidade de se apropriar da cultura do outro a fim de revigorar a própria cultura. Os surgimentos do livro e da prática tradutória modificam a forma como as ideias eram transmitidas e permitem que mais pessoas tenham acesso à informação. Dorothée de Bruchard afirma que "As origens da tradução e da edição remontam à noite dos tempos, às primeiras trocas nascidas do surgimento da linguagem, aos primeiros registros deixados nas paredes das cavernas." (de BRUCHARD, 2012, p.1).

A partir da década de 1970, a área de Estudos da Tradução como saber autônomo começa a se estabelecer e reflete as mudanças trazidas pelos estudos culturais e pelo pós-estruturalismo. Em seu livro *A tradução literária*, Paulo Henriques Britto (2012) afirma que nessa época houve uma virada cultural dos estudos da tradução. A tradução passa a ser vista como uma atividade criativa e o tradutor sai da posição de invisibilidade que lhe era até então conferida. "Os tradutólogos passaram a enfatizar que um texto só pode ser compreendido, e portanto traduzido, quando visto como um fenômeno cultural, dentro de um contexto rico e complexo, que vai muito além dos aspectos estritamente linguísticos." (BRITTO, 2012, p. 20). De acordo com Maria Clara Castellões de Oliveira (2002), "a figura do tradutor, nesse contexto, tornou-se imprescindível, pois novas estratégias de mediação cultural necessitam ser articuladas nesse jogo entre culturas assimétricas" (OLIVEIRA, 2002. p.2).

Este artigo é parte de uma pesquisa maior que trata da relação entre tradução, entendida como um tráfego cultural entre línguas (BRAVO, 2016. p. 31), e militância cultural na literatura contemporânea.

No livro *Literatura brasileira contemporânea: território contestado*, Regina Dalcastagnè apresenta uma rica pesquisa que demonstra as ausências na literatura contemporânea de nosso

[194] Mestranda em Estudos de Linguegens do Cefet MG. Email: juvalentino@yahoo.com.br
Orientadora: Professora Doutora Andréa Soares Santos. Professora do Departamento de Linguagem e Tecnologia do Cefet MG - Av. Amazonas, 5253 - Nova Suíça - CEP 30421-169 - Belo Horizonte. email: posling@dppg.cefetmg.br

país. A autora demonstra através de dados comparativos como mulheres, negros, pessoas homo e transexuais, e até mesmo idosos e crianças não tem representatividade nos livros como personagens e nem como autores. Retomando Barthes, Regina Dalcastagnè escreve

> O escritor, dizia Barthes, é o que fala no lugar do outro. Quando entendemos a literatura como uma forma de representação, espaço onde os interesses e perspectivas sociais interagem e se entrechocam, não podemos deixar de indagar quem é, afinal, esse outro, que posição lhe é reservada na sociedade, e o que o seu silêncio esconde. (DALCASTAGNÈ, 2012. p. 10)

A conclusão é de que a literatura produzida aqui é majoritariamente branco, heterossexual e masculina.

Ao se cruzar as reflexões dessas duas áreas de estudos, tradução e literatura contemporânea, surge o questionamento sobre como a tradução literária pode funcionar como um mecanismo de militância político-cultural.

A literatura mundial se move tradicionalmente de forma restrita, dos centros de produção do saber para as periferias. Esse movimento se restringe ainda a uma literatura pré-estabelecida como canônica, como se nesses centros de produção só houvesse um tipo de autor, um tipo de obra. Esta pesquisa acredita ser importante mostrar que mesmo nesses centros de produção existe uma grande diversidade de vozes e que trazê-las para o nosso sistema literário via tradução ajuda na legitimação de vozes diversas que surgem em nosso cenário contemporâneo.

Por isso a escolha de se estudar a tradução através do viés da edição e tendo como referência os estudos de Pierre Bourdieu (1996) a respeito dos jogos de poder dentro dos campos artístico, político e econômico. Mais do que à pergunta “Por que traduzir x por y?” me interessa responder “Por que traduzir esse(a) autor(a) e não outro(a)?” Aos pensadores do campo literário e editorial cabe também a tarefa de questionar o que e quem é publicado e principalmente a razão da luz se concentrar em focos tão demarcados. Em seu texto A morte do autor, Barthes propõe que abandonemos a figura do autor como forma de chegar a uma compreensão absoluta do fazer literário. Mas em um sistema literário onde diferentes grupos têm um acesso à fala significativamente desigual, como ignorar de onde vem essa voz?

Este artigo se propõe a demonstrar como a tradução de uma autora que fuja desse estereotipo identificado por Dalcastagnè pode influenciar seu público e o sistema literário da língua meta de forma a expandir seu horizonte de expectativa e ajudar na legitimação de novas vozes no campo literário e editorial

A autora escolhida para ser traduzida nessa pesquisa foi Marie NDiaye, única mulher na história da França a ganhar dois importantes prêmios literários franceses. Em 2001, ela ganhou o Femina com Rosie Carpe e em 2009 o Goncourt com Trois femmes puissantes.

A autora já teve dois de seus romances traduzidos para o português do Brasil: Coração Apertado, publicado pela Cosac & Naify em 2010 e Três Mulheres Fortes, publicado pela mesma editora em 2013. Ambos os livros foram traduzidos por Paulo Neves. A obra escolhida para tradução foi Rosie Carpe.

O artigo discute todos os critérios editoriais utilizados para a escolha da autora e da obra (como o prêmio literário, a existência de traduções anteriores, tendências de eventos como a FLIP etc) e como a tradução contribui para o enriquecimento do sistema literário nacional.

**BIBLIOGRAFIA**

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte:** gênese e estrutura do campo literário. Trad. Maria Lúcia Machado. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
BRITTO, Paulo Henriques. **A tradução literária.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura Brasileira contemporânea:** território contestado. Vinhedo, SP: Editora Horizonte, 2012.
DE BRUCHARD, Dorothée. **Edição, tradução:** o livro como reescrita. Trabalho apresentado no GP Produção Editorial. Intercom, 2012
NDIAYE, Marie. **Rosie Carpe.** Paris: Éditions de Minuit, 2001.
OLIVEIRA, Maria Clara Castellões de. Traduções literárias: jogos de poder entre culturas assimétricas. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2002.

# A (IN)VISIBILIDADE DE AUTORES TRANSEXUAIS NA LITERATURA BRASILEIRA

# THE (IN)VISIBILITY OF TRANSSEXUAL AUTHORS IN BRAZILIAN LITERATURE

Marina du Bois e Souza[195].

Trabalho a ser encaminhado ao GT 15: Diferença e desigualdade na literatura e na edição.

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1. Justificativa

O campo literário brasileiro ainda é dominado por uma parcela branca, masculina, classe média e intelectual da população, segundo levantamento sob a coordenação da professora doutora em Teoria Literária; Regina Dalcastagnè, baseado em lançamentos da Record, Companhia das Letras e Rocco. A pesquisa analisou 692 romances escritos por 383 autores em três períodos distintos: de 1965 a 1979, de 1990 a 2004 e de 2005 a 2014, conforme entrevista da pesquisadora, concedida a Amanda Massuela em fevereito de 2018, e publicada na revista Cult. (ano 20, n.231, fev, 2018, p. 14-19).

"Quem é e sobre o que escreve o autor brasileiro", detalha o perfil do escritor brasileiro, dentro do recorte editorial mencionado, dominado por homens ( 70,6 %), brancos (97,5% ), do eixo Rio-São Paulo ( 60%), heterossexuais e classe média e dos seus personagens e narradores que em geral são autorreferentes, provocando uma literatura entediante, com temáticas repetitivas: "Quando as grandes editoras publicam livros que tratam sempre dos mesmos temas e trazem um perfil de autor muito parecido, estão dizendo ao leitor o que é considerado literatura e quem pode ser chamado de escritor no Brasil". (DALCASTAGNÉ, 2018, p. 14-19).

1- [195]Mestranda em Estudos de Linguagens pelo CEFET/MG sob a orientação do professor Dr. em Literatura Comparada Luiz Lopes.
2- E-mail: marina_bois@hotmail.com

Obviamente que coletivos, plataformas digitais e editoras independentes tem somado esforços para publicarem autores e temáticas, que fujam do perfil indicado na pesquisa, contudo, a força do mercado editorial das grandes editoras, acaba por reproduzir padrões de exclusão social, sendo necessário pensar em uma literatura, segundo a pesquisadora, com múltiplas vozes que falem por nós, como um mosaico. “Há uma ideia de literatura com “L” maiúsculo, que no final das contas não passa de uma literatura masculina e branca, já que toda a produção que não passa por esse lugar se torna adjetivada: feminina, negra, periférica, marginal”. (DALCASTAGNÉ, 2018, p. 14-19).

Nesse contexto de resistência, é notória a necessidade de visibilizar a produção literária brasileira, através do espaço para a construção de outras narrativas e representatividades.

**1.2. OBJETIVO**

Partindo da minha pesquisa do mestrado sobre visibilidade trans, e diante da crescente insurgência de outras vozes no campo literário, e da necessidade de dar enfoque a essas narrativas que contemplam a diversidade social e cultural do país, este trabalho objetiva:

a) Realizar um mapeamento dos livros de autoria trans publicados no Brasil, ampliando o levantamento, feito por Amara Moira, escritora, militante dos direitos LGBT e das prostitutas, feminista, transexual e doutora em crítica literária pela Unicamp. Serão mencionados o ano de publicação, editora, tema abordado, título e autor de cada livro mapeado.

b) Realizar um retrato das ausências, tendo em vista, que a minha pesquisa, até o momento, aponta para a falta de publicação dessa literatura no campo literário, sobretudo, nas maiores editoras brasileiras.

c) Para estudo do campo literário, dos aspectos da literatura contemporânea, e também, para visibilizar a literatura de autoria trans, acredito ser relevante trazer a fala da escritora Amara Moira, no seu livro *E se eu fosse puta*, no qual, expõe suas experiências no processo de transição hormonal, sua tomada de decisão política de se tornar prostituta, relatando seus programas com o que chama de ‘lixo’, homens que a machucaram física ou emocionalmente, discutindo, ainda, elementos da literatura militante da autora que conversam com o contemporâneo, e da importância da fluidez da sua escrita informal, direta e acessível, que aproxima o leitor e causa empatia aos relatos de violência, no intuito de desconstruir o estigma da prostituição e das mulheres trans.

d) Por último, refletir sobre as mudanças do campo literário, uma vez que o livro a ser estudado, surge da criação do blog com o mesmo título pela autora, e assinala a mudança de relação entre autor e mercado, propiciando a circulação mais democrática da literatura, e contribuindo, ainda que timidamente, para a multiplicidade de vozes dentro do campo literário, além de conduzir a adaptação da crítica literária ao acolhimento das múltiplas plataformas de produção, uma vez que " fica claro que a modificação sofrida por essas relações vai solicitar novas categorias críticas".(RESENDE, 2017. 4%).

## 2. METODOLOGIA

Em relação à dimensão metodológica, quanto a abordagem de aspectos relativos ao campo literário, produção e circulação das obras, e, dos elementos da literatura contemporânea estudados no livro *E se eu fosse puta,* será realizado um levantamento bibliográfico baseado em livros, revistas e artigos da internet. A pesquisa terá ainda caráter exploratório, ao mapear a literatura publicada de autores trans brasileiros, na medida em que, entrará em contato com o maior número possível de editoras por e-mail e telefone, coletivos e autores trans que publicaram, para ajudar no levantamento. Quanto à abordagem será uma pesquisa qualitativa, na medida que visa interpretar o fenômeno estudado.

## 3. REFERENCIAL TEÓRICO

Para o estudo do perfil do escritor brasileiro, serão utilizados *Literatura Brasileira Contemporânea: território contestado* (2012) e a entrevista publicada na Cult "Quem é e sobre o que escreve o autor brasileiro" ( 2018) de Regina Dalcastagné. Referente a circulação e produção de literatura no contemporâneo e o papel da crítica literária, serão trabalhados de Rachel Bertol Domingues e Itala Maduell Vieira *O circuito do livro: formas de acesso à literatura na contemporaneidade* (Brasil 2000) e Revista Brasileira de História e Mídia (2015), Stuart Hall em *A identidade cultural na pós-modernidade* (2005), Giorgio Agamben em *O que é o contemporâneo? E outros ensaios* (2009), João Cezar de Castro Rocha: *Por uma esquizofrenia produtiva: Da prática a teoria* (2015) e Beatriz Resende em *Poéticas do contemporâneo* (2017).

Será utilizado ainda, o livro *E se eu fosse puta* (2016) de Amara Moira, e artigos publicados pela autora referente a militância, além do seu próprio levantamento sobre autoria trans.

## 4. RESULTADOS

A pesquisa de Amara Moira contabilizou 41 livros de autoria trans publicados no Brasil, pretende-se até a data do seminário, apresentar um mapeamento mais abrangente, retratando ainda a ausência dessa literatura no campo literário, tendo em vista a falta de publicação nas grandes editoras, além de contribuir com a visibilidade do livro *E se eu fosse puta*.

## 5. CONCLUSÃO

Objetivando realizar um mapeamento da literatura de autores trans publicados no Brasil, conclui-se, até o momento da pesquisa, que as grandes editoras do país não tem em seu acervo, nenhum livro publicado deste perfil. Ressalta-se que o mapeamento está em fase inicial, e será concluído até o Seminário de diversidades, onde será devidamente detalhado.

## REFERENCIAS

DALCASTAGNÉ, Regina. Quem é e sobre o que escreve o autor brasileiro. Entrevista a Amanda Massuela in Cult. ano 20, n.231, fev, 2018, p. 14-19. Disponível em : <https://revistacult.uol.com.br/home/quem-e-e-sobre-o-que-escreve-o-autor-brasileiro/> Acesso em: 22 de jun. 2018.

DALCASTAGNÉ, Regina. Literatura Brasileira Contemporânea: território contestado, Vinhedo, SP : Editora horizonte, 2012.

MOIRA, Amara. E se eu fosse puta. São Paulo. Hoo Editora , 2016. (e-book).

23- RESENDE, Beatriz. Poéticas do contemporâneo**.** Rio de Janeiro: e-galaxia, 2017. (e-book).
24-

# HEROÍNAS:
# RÓTULOS, DESAFIOS E EMPODERAMENTO NA LITERATURA JOVEM DE AUTORIA FEMININA

LAURA CONRADO DIAS DE OLIVEIRA[196]

"E a melhor prova de que ela tinha razão residia na maneira como as escritoras, toleradas como intrusas na literatura, "recebiam o supremo elogio feito a um trabalho feminino": até "parece escrito por homem."[197] A autoria feminina sempre esteve em lugar secundário, assim como outras produções feitas por mulheres. Ao longo do tempo, com o avançar do movimento feminista e com o crescente número de pesquisas acerca da condição das autoras na literatura nacional, uma vertente de larga produção ainda se mantém renegada: a de mulheres que escrevem para o público jovem.

"Entra-se mais cedo na adolescência e demora-se mais a sair. A área juvenil passou de grande a imensa[198]." O segmento juvenil foi o que mais cresceu em vendas nas livrarias em 2013 segundo pesquisa GfK.

O estudo se valeu de dados de pesquisas publicadas pelo portal de notícias do mercado editorial Pubshinews para testificar os números do segmento. Em 2013, o único segmento maior nas vendas foi o de literatura estrangeira[199]. De acordo com as convenções editoriais e mercadológicas atuais, o livro que atende ao público de 8 a 12 anos, o infanto-juvenil, apresenta trama simples, porém não sem ironia. Seguindo para o público young adult, o jovem adulto, que compreende de 13 a 18 anos, e aborda questões típicas do universo adolescente como paixões, identidade e aceitação social. Cada vez mais em voga no mercado literário, o termo new adult, está se popularizando entre os leitores de todo o mundo. Segundo dados de pesquisa da Nielsen, essa fatia do mercado corresponde à 60% das vendas das editoras brasileiras. A terminologia new adult foi proposta pela primeira vez em 2009, pela editora St. Martin's Press, que a utilizou para definir uma nova categoria de ficção para jovens adultos. A finalidade era abordar o período da maior idade, a idade jovem adulta, quando se é adulto, mas não com a vida totalmente estabelecida, mas com pontos a construir como carreira, família e

[1] Escritora, jornalista, pós-graduada em Educação, Tecnologia e Criatividade. Belo Horizonte/MG. laura@lauraconrado.com.br.

[197] PEREIRA, Lúcia Miguel. *As mulheres na literatura brasileira*. Anhembi, 1954

[198] Vivian Wyler, quando diretora editorial da Rocco, à Folha de S. Paulo em 2013.

[199] https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2013/12/1385279-segmento-juvenil-lidera-crescimento-nas-vendas-de-livros-em-2013.shtm acesso em 13 de junho de 2018.

relacionamentos. O termo[200] define um processo de transição, de mudança; é sobre seus sabores e dessabores dessa etapa da vida.

Mesmo diante de tanta expressão, por que, então, as narrativas jovens não são valorizadas em âmbito acadêmico? A tal fato, a pesquisa atribui as explicações de que, por vezes, a demanda comercial sobrepõe a qualidade literária das histórias publicadas; outro ponto que distancia a academia é o favorecimento da narrativa em função da linguagem e, concluindo, a literatura dita de entretenimento é calcada em conceitos excludentes. "Em literatura, entretenimento não é passatempo. É sedução pela palavra." Segundo Matta[201], quem falou pela primeira vez sobre a necessidade de literatura de entretenimento no Brasil foi José Paulo Paes, crítico literário que defendia o desenvolvimento de uma tradição de uma literatura de entretenimento no Brasil, e acusava a história da literatura brasileira de não ter dado atenção a isso. Matta e demais teóricos do Manifesto Silvestre, de que a pesquisa se valeu, além da visão e da experiência da autora desse estudo, que também é escritora de títulos jovens, afirmam que a literatura brasileira é extraordinária, porém muito sofisticada, o que culminava na migração em massa de leitores para a literatura estrangeira. "Será que nós, brasileiros, somos incapazes de escrever como Danielle Steel, Sidney Sheldon ou Dan Brown? Escrever boa ficção de entretenimento é difícil, mas os brasileiros podem fazê-lo muito bem." O entretenimento é tratado de forma preconceituosa por grande parte da crítica literária brasileira. "Nas outras artes, como o cinema e o teatro, não há mais esse espaço para a dicotomia entre erudito e popular; há misturas, fronteiras híbridas. O que não significa que a literatura de entretenimento deva ser superficial[202]".

> (...) os rumos tomados pela produção literária nacional que, ao longo de décadas, privilegiou o livro como obra de arte, de denúncia ou espaço para experimentação, catarse ou reflexão e desvalorizou-o como um despretensioso objeto de lazer, capaz de preencher as horas livres do cidadão comum com momentos de diversão e distração. Ao longo do tempo fomos construindo, não sei se sem-querer ou intencionalmente, uma aura de deferência em torno do ato de ler, como se este fizesse parte de um verdadeiro ritual religioso de ode ao conhecimento e à grandeza da alma e da mente. (...) dos discursos verbosos e cheios de pose, comuns no meio acadêmico e dos intelectuais de fachada, que enaltecem a leitura de maneira pomposa e artificial e referem-se a determinados escritores canônicos como se estes fossem deuses a serem adorados e não autores reconhecidamente talentosos e até mesmo geniais que, antes de tudo, merecem ser lidos do modo mais despojado e trivial possível. E é justamente este ato singelo e prosaico — o de ler — tão em desuso nos dias de hoje, que precisa ser resgatado e conduzido ao seu devido lugar no cotidiano simples do povo.[203]

[200]Segundo artigo do site WritersDigest http://www.writersdigest.com/editor-blogs/guide-to-literary-agents/new-adult-what-is-it acesso em 13 de junho de 2018.
[201] Entrevista ao programa Entrelinhas da TV Cultura, em 18 de julho de 2010.
[202] https://blog.saraiva.com.br/manifesto-silvestre/
[203] MATTA, 2006.

Esclarecida a questão da literatura jovem ser considerada apenas como popular e de entretenimento, adentramos a questão da condição das autoras do nicho. Uma pesquisa[204] de 2005 feita pela doutora da UNB Regina Dalcastagnè, na qual foram analisados 258 romances publicados pelas editoras Companhia das Letras, Record e Rocco entre 1990 e 2004, mostrou que, entre 165 autores, apenas 27,3% eram mulheres. Embora haja disparidade, não é apenas no número de publicações em que as autoras estão em desvantagem: há poucas personagens femininas construídas, e muitas fundamentadas em estereótipos. As mulheres representam apenas 37,8% das personagens; 31,7% dos narradores e 28,9% dos protagonistas. Os dados mostram que mulheres são sempre mais jovens que os homens, 25,1% são donas de casa e 9,6% não têm ocupação. Além disso, enquanto 35,9% das obras escritas por mulheres são protagonizados por personagens masculinos, em apenas 13,8% das obras o contrário ocorre. Dentre as 258 obras analisadas pela pesquisa de Regina, apenas três protagonistas e uma narradora eram mulheres negras. Além disso, as negras eram geralmente representadas como empregadas domésticas. As mulheres somam atualmente mais da metade dos leitores de todo o mundo e 57% do público leitor do Brasil, ainda segundo a pesquisa, contudo, permanece vigorando a ideia de que a literatura produzida por mulheres não seria capaz de causar interesse no público masculino, ou seja, seria consumida unicamente por outras mulheres.

Ainda cerca das atuais publicações de mercado, infere-se que tais livros representem a dinâmica contemporânea, com todos os questionamentos e anseios de hoje. Mesmo alheia à academia, e é aqui uma relação de mão dupla pelo baixo número de autores que seguem estudos de mestrado e doutorado, a literatura jovem segue dominando o mercado, avançando para adaptações audiovisuais e cativa leitores. As mulheres prosseguem o trabalho autoral colocando desafios de romperem padrões sociais, estéticos, sexuais e comportamentais em suas próprias histórias que, na maioria das vezes abarcam reflexão social, amadurecimento emocional e sexual, questões de raça e temas antes tabus, como transtornos mentais. Nota-se que, além de entreter, as histórias destinadas a esse público também fazem pensar e, mais que isso, representa o anseio de uma geração que está sendo narrada e registrada nessas publicações.

> "(..) entreter significa passar o tempo. É um termo pejorativo, aviltante, usado para diminuir uma obra. Mas não é o que ela significa para quem se envolve com um livro

[204] DALCASTAGNÈ, Regina. A personagem no romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, Brasília, nº 26, p. 13-71, jul./dez. 2005.

> e não consegue largá-lo. (...) É a capacidade de envolver o leitor, fazê-lo virar a página, emocioná-lo, transformá-lo". (PENA, 2012).[205]

## REFERÊNCIAS


DALCASTAGNÈ, Regina. A personagem no romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, Brasília, nº 26, p. 13-71, jul./dez. 2005.

MANIFESTO SILVESTRE. **Programa Entrelinhas.** Rio de Janeiro: TV Cultura. 18 de jul. 2010. Programa de TV. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=3Zw1Nqn7p5I>. Acesso em: 13 de jun. 2018.

MATTA, Luis Eduardo. **Literatura de entretenimento e leitura no Brasil. Digestivo Cultural.** 21 de nov. 2006. Disponível em <https://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=2110&titulo=Literatura_de_entretenimento_e_leitura_no_Brasil>. Acesso em: 18 de jun. 2018.

PEREIRA, Lúcia Miguel. *As mulheres na literatura brasileira*. Anhembi, 1954.

PENA, Felipe. **Geração sub-zero. 20 autores congelados pela crítica, mas adorados pelos leitores.** 1ª ed. Rio de Janeiro, 2012.

WYLER, Vivian. *Literatura juvenil ganha subdivisões e alimenta discussão sobre perfis dos leitores.* Folha de S. Paulo. São Paulo, SP. 14 dez. 2012. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2013/12/1385277-literatura-juvenil-ganha-subdivisoes-e-alimenta-discussao-sobre-perfis-dos-leitores.shtml>. Acesso em: 12 de jun. 2018.


[205] PENA, Felipe. Geração sub-zero. 20 autores congelados pela crítica, mas adorados pelos leitores. 1ª ed. Rio de Janeiro, 2012.

# AS FIGURAÇÕES DA VIOLÊNCIA NAS OBRAS CACAU E CAPITÃES DA AREIA DE JORGE AMADO

Gilson Arão Júlio Neto[206]

**Palavras-chave**: Violência, Marginalidade, Politica, Desigualdades.

## INTRODUÇÃO

Nas obras da primeira fase de Jorge Amado há por parte do autor, um desejo impulsionador de denunciar algumas formas de opressão a que os homens estão submetidos. E uma dessas forças é a violência. Falar em violência é falar de uma linguagem que apresenta múltiplos significados e expressões, de modo que ela adquire

> Um papel constitutivo, estruturador ou fundador de novas expressões do social e se apresenta cada vez menos passíveis de avaliações apenas reguladoras e/ou moralizantes. Revela-se, no plano da linguagem e das representações, como enunciação genuína e, às vezes, legítima de conflitos vivenciados no dia-a-dia da vida social (PEREIRA, 2000, p. 16)

Pensar a violência no Brasil implica remeter-nos ao nosso passado escravocrata, da colonização e dos colonizadores, da dizimação dos índios, das ditaduras e de tantos outros exemplos distantes e não distantes, em que se faz presente a banalização da morte dos pobres e do uso da força.

O conflito social brasileiro é de classe e de etnia, e não se inicia na virada do Império para a República, com a chegada dos imigrantes europeus para o trabalho industrial, mas com o desembarque do colonizador nas terras da Bahia e, posteriormente, com o primeiro navio negreiro no Brasil.

A abolição formal da escravatura não resultou em uma superação da mentalidade escravocrata das elites brasileiras, empresarial e política, ao longo do século XX. Se, por um lado, altera a forma da relação capital-trabalho, passando do escravismo para o assalariamento,

[206] Bacharel em Jornalismo pela Universidade Vale do Rio Doce e Aluno especial do Programa de Pós-graduação stricto sensu em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal Tecnológico de Minas Gerais (CEFET-MG)

por outro lado, não melhora a vida dos ex-escravos (agora homens negros, livres e pobres), bem como de seus descendentes, tampouco daqueles que estão à margem.

Livres do açoite da senzala são feitos novos prisioneiros, agora da miséria e exclusão, pela territorialidade nos aglomerados, prisões, filas de desempregos, nos trabalhos precários, na ausência de direitos humanos e sociais básicos, como saúde, moradia e educação. *Cacau*, cuja trama acontece na zona cacaueira do Pirangi, no sul da Bahia, onde os trabalhadores vivem em regime de semiescravidão, exploração e violência, é um romance que procura retratar a realidade do mundo dos trabalhadores nas fábricas e nas roças de cacau da Bahia.

Com teor nitidamente político, a narrativa conta a história de José Cordeiro, primeiramente trabalhador de uma fábrica, depois das roças de cacau, orgulha-se de sua função. Cordeiro, depois chamado de Sergipano, tem a oportunidade de "crescer na vida", casando-se com a filha do coronel, mas abre mão disso, por acreditar no seu ideal revolucionário.

*Capitães da Areia* retrata a história dos meninos de rua de Salvador, os quais não representam apenas os meninos de rua dessa capital, mas os de todo o Brasil. O que diferencia esse relato dos demais é a forma como a violência é descrita e representada: o contexto histórico e político em que estão inseridas tais obras permite interpretar a violência e como esta opera em variados níveis.

A violência foi e sempre será "representada como "agente", direto ou indireto, da dinâmica social e cultural" (PEREIRA, 2000, p. 16), logo não existe violência, mas violências. É preciso conceber que, se, para muitos, a violência choca e exclui, para outros, transforma-se em libertação, sendo necessária para a mudança de si e do mundo a sua volta. Depreendemos que a violência, em suas variadas formas de representação, é um dos elementos constitutivos de nossa sociedade.

Nesse contexto, enquanto, em *Cacau*, trabalhadores urbanos e rurais representam com maior ou menor grau de verdade as diferentes posições sociais que compõem a sociedade, em *Capitães da Areia*, são as crianças desvalidas, nas ruas, e filhas da miséria e do abandono. Jorge Amado denuncia situações que nos eclodem vários tipos de violência contra o homem e sua dignidade, como a exploração de uma parte da sociedade por

outra.

Em *Cacau*, a violência é impulsionada pelas relações de trabalho, pelos mandonismos dos coronéis no século XX, a situação dos trabalhadores agrícolas no sul da Bahia – mas não

só lá, há também, no início, a situação dos operários nas fábricas, explorados pelo patrão – explorados pelo coronel que lhes paga misérias, pressiona-os e obriga-os a comprar na mercearia da fazenda – sem sequer saber o preço dos alimentos –, forçando-os a submeter-se a essas condições, de modo que pouco tem para seu sustento. A violência representada está ligada estreitamente aos mandos e desmandos dos coronéis e ao mundo do trabalho na roça.

*Capitães da Areia* traz a ausência do Estado e sua falta de suporte e meios para dar condições de vida adequada em sociedade, além, claro, da falta da estrutura familiar. Isso os entrega à própria sorte e às mais variadas representações de violência: a institucionalizada, a religiosa, a político-social e a revolucionária.

## OBJETIVO:

Investigar as figurações da violência nas obras *Cacau* (1933) e *Capitães da Areia* (1937), de Jorge Amado. Para isso, procuramos analisar as violências encontradas nas obras e o que cada uma delas nos comunica, levando em consideração o projeto político, ideológico e estético do autor. Nesse momento da Literatura Brasileira, década de 30, as facetas da violência do trabalho, do Estado (institucionalizada), religiosa, político-social, revolucionária, estão descritas sob a polarização capitalismo versus socialismo e como muitas delas são produtos do capitalismo que aqui se firmava.

## METODOLOGIA

Este resumo se baseia em recorte de um artigo em andamento. Assume uma perspectiva de reflexão teórica-conceitual. Propomos como aporte metodológico visando alcançar o objetivo proposto, uma análise qualitativa de caráter bibliográfico de ambas obras. Utiliza-se das contribuições dos autores Mikhail Bakhtin (1998), Georg Lukács (1968), Pereira (2000) entre outros.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Categorizamos algumas das violências neste estudo, iniciando pela violência existente no mundo do trabalho presente na obra ”Cacau” (1937) a violência em *Cacau* – obra que afirma a presença da classe trabalhadora na literatura brasileira e abrange tanto os proletários da cidade como os do campo, visando à sua representação de forma humana, digna, positiva e heroica – é a demonstração não só do nosso passado escravocrata não superado e das relações de poder do “mais forte” em relação ao “mais fraco”.

A primeira é a busca inócua por trabalho: a baixa nos preços e na produção do cacau levou-o a receber muitos “nãos” dos coronéis, de modo que, faminto e sem ter onde morar,

passou a sentir ódio de toda a gente. Depois de muito procurar emprego, Cordeiro foi "*alugado* do Coronel" (AMADO, 1984, p. 30), na Fazenda Fraternidade, passando de operário a trabalhador nas roças de cacau – o Sergipano.

Entendemos por violência institucionalizada a praticada pelo Estado em sua forma mais concreta – a da polícia e dos diversos sistemas de encarceramento e tutela de que se tornam alvo alguns segmentos da população. Nesse sentido, a polícia, que deveria proteger os direitos e a vida dos cidadãos, em *Capitães da Areia*, é a que bate tortura e mata. É a violência exercida sobre o corpo e sobre a mente, que também é corpo:

> No mundo de hoje, parece tão entranhada em nosso dia-a-dia que pensar e agirem função dela deixou de ser um ato circunstancial, para se transformar numa forma do modo de ver e de viver o mundo do homem. Especialmente, do homem que vive nas grandes cidades – esses grandes aglomerados humanos que se tornam o caldo da cultura de todos os tipos de violência (ODALIA, 1983, p. 09)

A violência religiosa no que tange aos homens com as suas crenças perpetua-se pelos séculos afora. Hoje, a Constituição Brasileira promulgada em 1988, em seu artigo 5, inc. VI, segundo a qual "é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias", garante a liberdade de culto, de modo que o Candomblé e a Umbanda se livraram – mas não totalmente – da perseguição policial. É a liberdade religiosa, projeto político de Jorge Amado, sendo colocado em prática, quando foi deputado pelo PCB em1945.

Ganharam outros inimigos poderosos: certas igrejas evangélicas (de diversas origens, (principalmente os neopentecostais) incentivam entre seus adeptos a intolerância religiosa e usam inclusive seus programas na televisão, seus jornais impressos, shows ou o *youtube* para sistemática propaganda contra as religiões dos orixás, incitando a violência, extermínio e o não respeito ao credo do outro

A violência política manifesta-se de diferentes formas, cada uma sob uma justificativa, mas, quase sempre, cometida em nome de uma transformação da sociedade, segundo Nilo Odalia:

> A consciência de que os homens são iguais, aqui, na terra, e de que é possível organizar-se uma sociedade em que as diferenças sejam menos sensíveis são tanto o fruto como a causa do desvelamento da realidade social como violência institucionalizada. Isto significa que o assassinato político, o atentado, são uma resposta a opressões sofridas, durante séculos, e que provoca uma nova violência que é a organização da repressão (1983, p. 51-52).

Jorge Amado, em *Capitães da Areia*, sugere que a violência política se dá na luta de classes, isto é, na contradição que se estabelece entre homens reais em condições históricas e

sociais reais (MARX, 2001, p.41). Assim sendo, a luta de classes, cujo interesse deve firmar se no desenvolvimento social, não elimina o papel da violência na história, nem garante uma vitória automática de seus interesses. O sujeito da história, o seu agente, são as classes sociais em luta (proletário e capitalista).

Dessa forma, a luta de classes, que possibilita o desenvolvimento social, em *Capitães da Areia*, surge como contestação ao Estado Novo e à política de Getúlio Vargas, cuja trajetória política foi caracterizada tanto por suas qualidades de estadista – coragem, sabedoria, ousadia –, quanto por suas características de "homem comum" – simpatia e simplicidade –, facetas que o aproximavam ao mesmo tempo dos grandes líderes de seu tempo e do povo brasileiro (o "seu" povo, tanto que ficou conhecido como o "pai dos pobres", protetor dos trabalhadores). Por outro lado, seu governo foi também ditatorial, tendo trabalhadores presos, torturados e até mortos.

Nas décadas de 1930-1940, quando o Brasil estava tornando-se uma sociedade urbano industrial, com crescente industrialização e grandes fluxos migratórios, os trabalhadores explorados do campo vinham para os centros urbanos à busca de melhor trabalho e de menos exploração. Nesse momento, era necessária uma literatura que trouxesse a realidade do país à tona. Os escritores não poderiam mais ignorar os graves problemas socioeconômicos que inquietavam a sociedade, entre os quais a violência e o aparecimento dos menores abandonados.

Vale ressaltar que a ação de violência política no livro não se volta para um conflito armado, mas para a greve, em que Pedro Bala abandona a vida de chefe dos capitães da areia e vai ser líder grevista. Na sua passagem de personagem oprimido social para autor da luta social junto com outros oprimidos sociais, surgem novas vozes, e o oprimido nasce não em decadência, mas na sua condição de humano em construção, como alguém que reescreve a história pelo que aprendeu com outrem e irá transmitir a outrem, a fim de construir uma obra que permita a transformação da sociedade.

## CONSIDERAÇÃO FINAL

Dessa forma, compreender o fenômeno da violência em uma obra literária e sua representação em um período específico pode fazer-nos perceber como, ao longo do tempo, ela vai apenas transmudando-se. Como nenhuma obra é neutra tampouco isenta de ideologia ou de projeto estético ou político, o contexto histórico, político, social e econômico da época em que tais

livros foram escritos torna-se um elemento importante em sua interpretação. Nesse sentido, pensar na representação da violência é pensar nas suas variadas formas de manifestação.

> Tanto por sua natureza quanto, especialmente, por seu papel na dinâmica cultural contemporânea, a violência constitui-se em um tipo de linguagem que não apenas expressa conflitos mas, por vezes, pode viabilizar a emergência de alteridades. Esta emergência denuncia, pela força violenta, a existência de formas culturais diferenciadas que encontram modos de expressão, passíveis de exibição privilegiada pela mídia e de assimilação pelo público, instituindo sentidos e ganhando adeptos (PEREIRA, 2000, p.15).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


AMADO, Jorge. **Cacau.** 45. ed. Rio de Janeiro: Record, 1984.

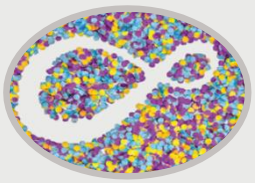
AMADO, JORGE. **Capitães da Areia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões da literatura e estética:** a teoria do romance. São Paulo: HUCITEC, 1988.

LUKÁCS, Georg.. **Marxismo e teoria da literatura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

ODALIA, Nilo. **O que é a violência**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PEREIRA, Carlos Alberto Messeder [et al] (org.). **Linguagens da violência**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.



GRUPO DE TRABALHO 16

# FESTAS, CULTURA, MEMÓRIA, IDENTIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.

# IDENTIDADE E CULTURA: POLÍTICAS PÚBLICAS ESTADUAIS NO CARNAVAL DO RIO DE JANEIRO

# IDENTITY AND CULTURE: STATE PUBLIC POLICIES IN RIO DE JANEIRO CARNIVAL

Geisa da Silva de Jesus[207]

A identidade de um povo está na sua cultura. Podemos entender como tudo aquilo que é construído pelo ser humano. Inclui os mitos, símbolos, ritos, todas as crenças, todo o conjunto de conhecimentos e todo o comportamento etc. Portanto, conhecer e valorizar a nossa cultura são auto-afirmações do que somos. Do contrário, poderemos ser conduzidos por qualquer maré que chega. Por exemplo, ser conduzidos pelo fenômeno da globalização (não considerado seus valores) que busca homogeneizar as culturas locais a fim de controlar as nações do mundo com as doutrinas capitalistas.

Muitas sugestões contemporâneas sobre cultura se relacionam com questões sobre identidade. A discussão sobre a identidade cultural acaba influenciada por questões sobre: lugar, gênero, raça, história, nacionalidade, idioma, orientação sexual, crença religiosa e etnia.

Na percepção individual ou coletiva da identidade, a cultura exerce um papel principal para delimitar as diversas personalidades, os padrões de conduta e ainda as características próprias de cada grupo humano. A influência do meio constantemente modifica um ser já que nosso mundo é repleto de inovações e características temporárias, os chamados "modismos". No passado, as identidades eram mais conservadas devido à falta de contato entre culturas diferentes; porém, com a globalização, isso mudou, fazendo com que as pessoas interagissem mais entre si e com o mundo ao seu redor. Uma pessoa que nasce em um lugar absorve todas as características deste. Entretanto, se ela for submetida a uma cultura diferente por muito tempo, ela adquirirá características do novo local onde está agregada.

O conhecimento e o saber se renovam do choque de culturas, sendo a produção de novos conhecimentos e técnicas, produto direto da interposição de culturas diferenciadas - com o somatório daquilo que anteriormente existia. Para ele, a globalização que se verificava já em

[207] Graduada em Comunicação Social - Conselho Municipal de Defesa dos Direitos do Negro (COMDEDINE) e Conselho Estadual de Política Cultural (CEPC) – geisaketti@gmail.com

fins do século XX tenderia a uniformizar os grupos culturais, e logicamente uma das consequências seria o fim da produção cultural, enquanto gerador de novas técnicas e sua geração original. Isto refletiria, ainda, na perda de identidade, primeiro das coletividades, podendo ir até ao plano individual.

Segundo Hall (2005), uma identidade cultural enfatiza aspectos relacionados a nossa pertença a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas, regionais e/ou nacionais. Ao analisar a questão, este autor focaliza particularmente as identidades culturais referenciadas às culturas nacionais. Para ele, a nação é além de uma entidade política – o Estado –, ela é um sistema de representação cultural. Noutros termos, a nação é composta de representações e símbolos que fundamentam a constituição de uma dada identidade nacional. Segundo Hall (2005), as culturas nacionais produzem sentidos com os quais podemos nos identificar e constroem, assim, suas identidades. Esses sentidos estão contidos em histórias, memórias e imagens que servem de referências, de nexos para a constituição de uma identidade da nação.

Entretanto, segundo Hall (2005), vivemos atualmente numa "crise de identidade" que é decorrente do amplo processo de mudanças ocorridas nas sociedades modernas. Tais mudanças se caracterizam pelo deslocamento das estruturas e processos centrais dessas sociedades, abalando os antigos quadros de referência que proporcionavam aos indivíduos uma estabilidade no mundo social. A modernidade propicia a fragmentação da identidade. Conforme ele, as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade não mais fornecem "sólidas localizações" para os indivíduos. O que existe agora é descentramento, deslocamentos e ausência de referentes fixos ou sólidos para as identidades, inclusive as que se baseiam numa ideia de nação.

Uma das estratégias do capitalismo é apresentar lixos culturais através dos meios de comunicação de massa e outros meios. Chega até nós através da música, das propagandas comerciam auditivas e visuais, através da internet, principalmente através da TV, responsável por criar modismos incoerentes à vida de sofrimento do povo; criar deuses falsos a fim de ludibriar através da estética. Também, difundindo o estrangeirismo da língua e outros costumes.

Diante deste quadro, pergunta-se como o Estado se comporta. As gestões públicas não se preocupam muito com os movimentos que mantém a chama acessa da identidade do povo… Talvez por achar desnecessário manter viva essa identidade, cujo nascimento vem das classes mais desfavorecidas. Daí, a importância de se discutir as políticas públicas voltadas, por

exemplo, para o carnaval. Este panorama no Estado do Rio de Janeiro revela-se muito tenso por conta dos cortes de verba das secretarias. Com isso, hoje se prioriza o trabalho de debate sobre a política de cultura no Estado, prejudicando manifestações, como as carnavalescas, em busca de auxílio financeiro para preservar e difundir seus saberes.

Manifestações carnavalescas como blocos afro, bois pintadinhos, dentre outros, somente possuem aporte de fomento através do edital de apoio ao carnaval da Secretaria de Estado de Cultura, a qual até o presente momento não pagou o fomento relativo ao carnaval de 2016 e sequer chegou a lançar o edital para 2017 e 2018.

Sobre este edital, cujos valores são bem abaixo em relação àqueles praticados pela RIOTUR, as estratégias são variadas para sua participação. Por exemplo, estrategicamente, os blocos afro orientaram-se através de um discurso de preservação das matrizes africanas do carnaval carioca, suportado pelo debate de questões étnico-raciais.

Considerando os valores de 2016, as categorias listadas no edital e os valores alocados são: Categoria 1: Blocos de Enredo e Blocos de Embalo (até R$ 370.000,00 no total); Categoria 2: Escolas de Samba dos Grupos “B”, “C” e “D” (até R$ 220.000,00 no total); Categoria 3: Escolas de Samba Mirins (até R$ 80.000,00 no total); Categoria 4: Escolas de Samba e desfilantes situados fora da capital (até R$ 60.000,00 no total); Categoria 5: Ranchos, Afoxés, Bois Pintadinhos e afins (até R$60.000,00 no total); Categoria 6: Grupos de Clóvis/Bate Bolas e Folião Original (até R$ 60.000,00 no total); Categoria 7: Bandas Carnavalescas (até R$ 100.000,00 no total); Categoria 8: Bailes Populares e Eventos Pré-Carnavalescos e/ou Carnavalescos (até R$ 50.000,00 no total).

A reorientação da Secretaria de Estado de Cultura deve levar em consideração não somente o debate sobre políticas públicas na área. O real apoio às manifestações baseia-se no aporte financeiro de fomento. No caso do carnaval, não se trata de investimento em turismo. È investimento em cultura.

Referências Bibliográficas

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

# ENTRE A VELA E O REFLETOR: O DISCURSO DA TRADIÇÃO EM MEIO À TRANSPOSIÇÃO DOS CANTOS E RITMOS RITUAIS DO CONGADO PARA AS PERFORMANCES DE ARTISTAS PROFISSIONAIS

Flavio Cravo Resende

Há aproximadamente duas décadas um fenômeno pode ser observado em Minas Gerais, mais precisamente na região metropolitana de Belo Horizonte, à qual este trabalho se limita. O Congado, tradição ritual religiosa afro-mineira que se utiliza de costumes e procedimentos de origem Banto em louvor aos santos católicos vem se popularizando entre artistas profissionais mineiros que se apropriam da estética visual e musical das comunidades de Congado transpondo-as para shows, teatros, CDs e espetáculos diversos, ou seja, para contextos diferentes das comunidades onde as celebrações e festas acontecem. O que era chamado de "farda" pelos congadeiros, passa a ser um figurino estilizado por artistas em cena. Os cânticos, considerados sagrados, e que seguem uma criteriosa escolha para cada ritual e celebração, são transformados em músicas arranjadas, gravadas e alguns casos viram um "hit" nas festas onde se reúnem simpatizantes da cultura popular, nas palavras do etnomusicólogo Rubens Aredes, público denominado tilelê.

O presente trabalho tem como objetivo uma reflexão sobre o fenômeno da transposição dos cantos e ritmos rituais do congado para as performances artístico-musicais de artistas profissionais sob a ótica da tradição, termo esse cheio de significados e desdobramentos quando se trata de culturas tradicionais e/ou populares. Partindo de uma perspectiva etnomusicológica, o trabalho coloca em diálogo congadeiros e artistas, buscando em suas falas e performances o que é considerado "tradição" para cada um deles e como se relacionam com o termo. A opção pela etnomusicologia como ponto de partida para o presente trabalho veio de uma reflexão que não se iniciou no final do curso somente para o cumprimento da disciplina TCC – trabalho de conclusão de curso -, mas sim muito antes do meu ingresso à universidade para o curso de licenciatura em música, quando ainda sem embasamento teórico já refletia sobre a transposição dos cantos rituais congadeiros para apresentações em palcos, descontextualizando de seu ambiente religioso. Por ser pertencente a uma religião de matriz africana, e também músico popular, meu contato tanto com congadeiros e artistas foi facilitado respectivamente pelas posições em que estou; ao mesmo tempo em que sou abiã em uma casa de Candomblé, pertenço a grupos de música popular brasileira, e isso certamente facilitou meu contato em campo com os entrevistados para a pesquisa realizada.

Uma primeira questão a ser levantada diz respeito à idéia de "domínio público" que consta na legislação vigente, e muito utilizada no discurso do senso comum, e suas conseqüências para as pessoas responsáveis por determinada expressão cultural. SANDRONI (2008) em seu artigo "Propriedade intelectual e música de tradição oral" cita Sally Price, que apesar de desconsiderar a dinâmica da cultura popular que não fixa criações, reflete sobre a vontade, ou melhor, o investimento feito em pesquisas a fim de descobrir se determinada obra de arte é verdadeiramente de um autor X e não uma boa réplica do mesmo, mas já na cultura popular a necessidade de se investigar a possibilidade de uma autoria possível de uma obra ou canção é desconhecida. O autor ainda citando PRICE (2000:146 e seguintes) apresenta-nos uma

questão muito pertinente com relaçãoà ideia de domínio público: será que às vezes não atribuímos ao domínio público certas expressões musicais ou outras, pela simples razão de ignorarmos seus autores, e de sermos guiados nesta atribuição pelo senso comum, segundo o qual certas características culturais implicariam necessariamente em ausência de autoria? Será que certas cantigas ou um conjunto delas que são cantadas nas manifestações tradicionais do Congado não teriam um autor possível, um conjunto de autores ou um grupo de pessoas responsáveis por elas? Qual a concepção de autoria nesse contexto?

Sabemos que toda música é necessariamente inventada por alguém, mesmo que determinado grupo não saiba dizer especificamente sobre o autor, é possível perceber em diversos casos o reconhecimento por parte de comunidades tradicionais que tais conjuntos de obras sonoro-musicais têm "donos". Portanto cabendo ainda às questões acima a relação entre regimes de propriedade intelectual que neste caso são incompatíveis, pois ao nos limitarmos às premissas brancas de autoria - ligado ao individuo -, estamos olhando para outras culturas baseando-as em nossa que é acadêmica, onde construímos um pensamento de autoria individual ou em grupo (desde que identificados). Nesse olhar, deixamos de considerar outros jeitos de se produzir e compor música que não estão ligados à autoria como a concebemos.

Esses questionamentos não devem ser todos respondidos com nomes específicos de autores, pois em alguns casos percebemos que existe a possibilidade de uma obra ser realmente considerada de domínio público pelo fato de nenhuma comunidade reconhecê- la como pertencente a esse ou àquele grupo. Como exemplo SANDRONI (2008) relata que a canção "Cai-cai-Balão", que é conhecida em todo o território brasileiro, é considerada de domínio público, não havendo nenhum grupo que a reivindique como sua.

A concepção sobre o termo "autoral" 3 está geralmente ligada ao pertencimento individual – ou a grupo de parceiros, que detém após o registro o direito e poder sobre a obra composta. No caso dos cânticos do Congado mineiro, há um sentimento de pertencimento em relação às cantigas, mas esse sentimento não encontra adequada tradução para nossa legislação atual de direitos autorais4 uma vez que esta está ligada ao indivíduo, no caso um "autor", não abarcando um pertencimento a determinada comunidade nem prevendo criações coletivas sujeitas a constantes transformações como é o caso do Congado. Trata-se então de um pertencimento relativamente difuso: pertence primeiro a certa coletividade (SANDRONI, 2008) que precisaria ser melhor delimitada em seus aspectos geográficos5, mas essa questão está além do proposto como objetivo desta pesquisa.

Dentro das comunidades congadeiras a necessidade de um registro formal6 de um canto não existe porque a concepção de autor dentro de tais comunidades não está ligada ao indivíduo, mas sim a comunidade como um todo, e, até mesmo ao divino, ao sobrenatural como veremos nos capítulos seguintes. Nossa atual legislação considera tais cantigas como domínio público, ou seja, pressupõe-se a permissividade do uso sem que necessite autorização e remuneração aos seus compositores ou considerados detentores, artistas mineiros vêm utilizando desse "direito" de usar tais cantigas em seus shows, CDs, espetáculos, e até mesmo dando aulas sobre alguns aspectos sonoromusicais do Congado.

Dentre o uso dos aspectos citados no parágrafo anterior, a utilização da estética musical – visual congadeira é somente um ponto em uma questão maior: o discurso. Para além da

questão estética, durante falas em shows, entrevistas e conversas informais com artistas que utilizam dos recursos visuais e musicais, frequentemente observamos a afirmativa de "resgatar nossas raízes" permeando o discurso desses artistas. "Preservar" e "manter a tradição" são outros termos recorrentes em falas de quem se apropria da estética citada a fim de justificar a apropriação.

Entretanto, esse mesmo discurso com os mesmos termos proferidos por artistas em suas performances profissionais descritos no parágrafo anterior, são também utilizados pelos detentores do saber tradicional durante os rituais e festas do Congado. A maior parte das tradicionais festas da região metropolitana de Belo Horizonte acontece entre o Sábado de Aleluia e final de outubro/novembro onde é considerado o final do ciclo. No item 1.2 será explicado como acontece esse ciclo.

Portanto congadeiros e artistas compartilham um discurso semelhante quando são indagados acerca da preservação da manifestação religiosa denominada Congado. Curioso é perceber que artistas, mesmo não vivendo sob a ótica e costumes da tradição congadeira, "defendem" sua preservação, mesmo que isso tenha significados diferentes entre os grupos. E é a partir dos conceitos relatados e observados em campo que essa pesquisa discorre, buscando uma reflexão sobre o que é considerado tradição para cada um dos grupos a partir de seus discursos em torno do termo em questão.

O presente texto pretende levantar pontos que considero importantes para a discussão a fim de dialogar com o fenômeno a partir da ótica etnomusicológica, sendo o objetivo dessa área do conhecimento aprender o que realmente acontece na sociedade e não o que a sociedade gostaria que acontecesse (NETTL 2005). O que intriga e motiva a realização desta pesquisa é o fato de pessoas em condições histórico-sociais tão distintas utilizarem um mesmo termo – tradição – em seus discursos, sendo que na prática os dois grupos têm formas antagônicas para lidar no dia-a-dia com essa questão.

A questão sobre direitos autorais dentro do fenômeno descrito é importante para essa discussão, mas não será aprofundada nesta pesquisa devido ao pouco tempo para a realização da mesma, portanto me limitarei a discutir os conceitos apresentados pelos entrevistados observando também as entrelinhas das relações entre os mesmos, essa segunda não podendo ser contabilizada ou discutida sob a legislação atual vigente já que esta não abarca formas de composições comunitárias ou sentimento de pertencimento a um grupo. O foco se aterá na discussão sobre propriedade intelectual conforme descrito por SANDRONI (2008).

No decorrer deste trabalho o leitor terá a oportunidade de refletir durante a leitura sobre o que é considerado "tradição" para congadeiros e artistas, e como esses dois grupos lidam com esse termo em suas atividades, respectivamente as guardas de Congado e trabalhos de músicos artistas profissionais. Ainda será abordado outro termo relevante para a discussão: a música dentro da "cultura popular" e seus entendimentos em diferentes contextos. Permeando esses assuntos, veremos como as performances de artistas profissionais impactam as comunidades de Congado.

Em consonância com autores que discutem a relação entre culturas tradicionais versus cultura de entretenimento, escolhi esse tema por acreditar que as manifestações das comunidades tradicionais do Congado têm enorme importância para a história da

população negra da região Metropolitana de Belo Horizonte devido seu modo de organização e resistência nos dias atuais. E que essa pesquisa possa resultar em um melhor entendimento sobre o fenômeno da transposição do sagrado para o profano entre comunidades tradicionais congadeiras e artistas profissionais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


AREDES, Rubens de Oliveira. O Congado Mineiro na Música Popular Urbana de Belo Horizonte. Um caminho da música popular mineira. Resultado Parcial de Pesquisa em Execução,Graduação em Música pela UFMG, Disciplina História e Música B; Profª. Rosangela Tugny. Texto ainda a ser publicado.

ARROYO, Margarete "Um olhar antropológico sobre praticas de ensino e aprendizagem musical" Revista ABEM 2000.

BESSA, Júnia Rocha. "Significado e a Vivência da Tradição da Festa de Nossa Senhora do Rosário da Comunidade dos Arturos (Contagem/MG)" 2004.

CAMP, Marc-Antoine. REVISTA USP, São Paulo, n.77, p. 76-89, março/maio 2008

CARVALHO, José Jorge. Metamorfoses das tradições afro-brasileiras: de patrimônio cultural a indústria de entretenimento. Série Antropológica 354, UNB 2004.

CARVALHO, José Jorge „Espetacularização" e „canibalização" das culturas populares na América Latina, Revista ANTHROPOLÓGICAS, ano 14, vol.21 (1): 39-76. 2010.

COPLAN. David B. Ethnomusicology and the Meaning of Tradition. In: NEUMAN Daniel. M (ed) Ethnomusicology and Modern Music History, 1993.

CUNHA. Manuela Carneira da. Os efeitos Perversos do Regime de Propriedade Intelectual. Povos indígenas no Brasil - Instituto Sócio Ambiental 2001/2005.

GENEROSO, Filipe Brandão Murta Gaeta. O Panorana atual da Marujada de Conceicção do Mato Dentro/MG: Uma análise da interferência de agentes externos sobre sua cultura musical tradicional. Dissertação de Mestrado. UFMG. Belo Horizonte, 2013.

GOMES, Marina & TORRES, Maria Carolina. O candombe do Açudes, suas riquezas e transformações: de patrimônio cultural à cultura de entretenimento. Programa de Pós graduação em gestão cultural. Depto de Comunicação Social. Centro Universitário UNA. Belo Horizonte, 2007.

HOBSBAWM, Eric & RANGER, Terence (orgs.). A invenção das tradições. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, Págs. 9-23 1984.

LUCAS, Glaura. Os sons do rosário: o Congado mineiro dos Arturos e Jatobá. Belo Horizonte: Editora UFMG 2002.

LUCAS, Glaura. Música e tempo nos rituais do congado mineiro dos Arturos e do Jatobá. Tese Doutorado em Música UFRJ 2005.

MALM, Krister. "A expansão dos direitos de propriedade intelectual e a música – uma área de tensão." In: ARAÚJO, Samuel; PAZ, Gaspar e CAMBRIA, Vincenzo. Música em Debate: perspectivas interdisciplinares. Rio de Janeiro: MauadX: FAPERJ, 2008.

MARTINS, Leda. Afrografias da memória: o reinado do Rosário do Jatobá. 1997.

PROUS, André. A couve-flor e a ostra. Ciência hoje • vol. 29 • nº 174 2001.

SILVA, Rubens Alves da "Em nome da mãe: tradição e performance na Irmandade de Nossa Senhora do Rosário em Belo Horizonte. Livro: variações sobre o Reinado, um Rosário de experiências em louvou a Maria 2014.

SANDRONI, Carlos. Propriedade intelectual e música de tradição oral. www.fluxosmusicais.com/index.php?author=6 2008.

SANDRONI, Carlos. Tradicionalidade e suas controvérsias no maracatu de baquevirado. V ENABET - Encontro Nacional da Associação Brasileira de Etnomusicologia Belém – 2011.

TUGNY, Rosângela de. & QUEIROZ, Rubem Caixeta. Músicas africanas e indígenas no Brasil. Belo Horizonte. Editora UFMG 2006.

# AS ESTRATÉGIAS ADOTADAS PELO MOVIMENTO SOCIAL QUILOMBOLA NA REALIZAÇÃO DO FESTIVAL CANJERÊ ENQUANTO ESPAÇO DE AFIRMAÇÃO IDENTITÁRIA, DE VISIBILIDADE E INTERLOCUÇÃO POLÍTICA: UM ESTUDO DE CASO

Agda Marina F. Moreira[208]
Jesus Rosário Araújo[209]

**RESUMO:**

Fruto das percepções e diálogos estabelecidos entre o movimento social quilombola, lideranças, apoiadores e pesquisadores - a partir das demandas e potencialidades que vinham sendo observadas nas comunidades quilombolas visitadas - que a proposta de se realizar um evento cultural de âmbito estadual emergiu. Nesse processo, identificou-se que as comunidades quilombolas apresentavam uma diversidade expressiva de produtos da agricultura familiar e artesanal, além de manterem tradições culturais diversas e que variavam de acordo com a região em que estavam inseridas. Contudo, uma demanda apontada por elas tinha relação com a dificuldade de escoamento e a pouca visibilidade de sua produção cultural – fruto da resistência escravista – em outros espaços que não se restringissem ao município e região em que estão inseridos.

A partir dessas inquietações, um grupo passou a se encontrar de forma esporádica, a fim de propor um espaço/evento em que a cultura, a produção, a tradição, a religiosidade e a pauta quilombola estivessem presentes, com o objetivo de dar visibilidade à causa. Mais do que isso, a proposição de um evento de âmbito estadual, tinha por prerrogativa a conotação política reivindicatória de um grupo específico, ao qual, apesar de sua expressividade histórico-cultural e numérica – que justificam a efetivação e políticas públicas focalizadas – tornava-se emergencial. Nesse sentido, a capital passou a ser cogitada enquanto espaço estratégico para a

[208] Mestra em Educação (2016) pela Universidade do Estado de Minas Gerais (Fae/UEMG); especialista em História e Cultura Afro-brasileira (2014) e Graduada em História (2009) pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Atua enquanto Assessora técnica junto ao projeto *Centro da Mulher*, executado pelo Movimento do Graal no Brasil (2018).
Email: agda.quilombos@gmail.com

[209] Presidente da Federação das Comunidades Quilombolas do Estado de Minas Gerais (N'Golo) e militante do movimento quilombola mineiro desde 2005, sendo um dos fundadores da entidade.

luta quilombola, dado as possibilidades de visibilidade que dela advém e, mais do que isso, sendo o espaço de interlocução junto à gestão pública estadual, viabilizando a participação do governo do estado nos espaços de trocas, debates e de expressividade cultural.

Contudo, antes de darmos continuidade ao relato do processo de formatação do Canjerê, propriamente dito, faz-se necessária uma breve contextualização acerca das comunidades quilombolas no estado. Num quadro nacional, Minas Gerais é o terceiro estado em número de comunidades quilombolas identificadas, superando 800 comunidades, segundo levantamento feito pelo movimento quilombola[210] e, ao mesmo tempo, é o estado com o menor número de comunidades com título territorial. O processo de titulação territorial feito pelo INCRA[211] segue uma prerrogativa nacional, tendo no Decreto 4887/2003 o instrumento que o regulamenta. Em Minas, somente em 20 de novembro de 2017 o governo do estado aprovou Decreto que regulamento a *Política de Povos e Comunidades Tradicionais do Estado*, sendo a primeira iniciativa que contempla, de forma indireta, as comunidades quilombolas. Em contrapartida, as comunidades quilombolas enfrentam conflitos diversos que são motivados, em sua maior parte, pela disputa territorial, quer seja com fazendeiros, com empreendimentos econômicos – como as monoculturas – ou pela criação de áreas de proteção ambiental. Em suma, a invisibilidade da luta quilombola no estado não condiz com sua expressividade em termos numéricos, o que se apresenta enquanto um problema estrutural e até mesmo de desinteresse político (ou racismo institucional?).

É nesse contexto que a proposta de se realizar um evento de fundo cultural, de âmbito estadual se insere, tendo por objetivo central a desinvibilização das comunidades quilombolas num estado em que sua existência se torna bastante significativa. A partir daí, iniciou-se um processo de construção coletiva, que se propôs a criar a metodologia do evento, a pensar sua estrutura e organização e, o mais importante, as fontes de recursos possíveis para a concretização do evento. Tal processo se deu com a participação de representantes de diversos segmentos, sendo grande parte deles, voluntários e afetos à questão quilombola que, pouco a pouco, tomou corpo, planejamento e se efetivou no evento de maior expressividade

[210] Dados levantados mediante pesquisa de campo junto ao Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva (CEDEFES) e a Federação das Comunidades Quilombolas do Estado de Minas Gerais (N'Golo), que em breve serão disponibilizadas em publicação.

[211] O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária é o órgão responsável por todo o processo de regularização fundiária dos territórios quilombolas, sendo este processo orientado pela Instrução Normativa do INCRA nº 57.

sociocultural das comunidades quilombolas, passando a ser referência para outras regiões do Brasil.

A palavra Canjerê, segundo o dicionário bantu, significa "agrupamento de pessoas para prática de feitiçarias", sendo uma importante manifestação de origem africana e que faz jus aos seus descendentes afro-brasileiros, representados pelos quilombolas. Vale ressaltar que não compreendemos o termo "feitiçaria" de forma pejorativa, sendo um aspecto importante das religiões de matriz africana, fortemente presentes nessas comunidades. Tal aspecto merece destaque, uma vez que nosso trabalho se propõe a apresentar e a analisar o evento em si sob uma perspectiva política, de luta, não se limitando ao seu caráter sociocultural. Nesse processo, o protagonismo dos quilombolas, representados pela principal entidade representativa, a Federação das Comunidades Quilombolas do Estado de Minas Gerais (N'Golo) merece destaque, sobretudo ao pensarmos na condução do processo e nas negociações junto ao Governo do Estado.

A primeira edição do Canjerê foi em 2015, realizado em parceria com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), mas com grande parte dos recursos oriundos do Fundo Estadual de Cultura. Em sua primeira versão, a visibilidade atingida pelo evento superou as expectativas de seus organizadores e trouxe outra conotação para a causa quilombola. Tal fato se refletiu na segunda versão do evento, realizado em 2016, num ponto mais central da capital, contando com recursos do governo do estado, com mais atividades e maior número de comunidades quilombolas beneficiadas. Por fim, a última edição do evento aconteceu recentemente, em maio de 2018, mas com inúmeras dificuldades, sendo este ponto definidor ao propormos analisar o evento Canjerê sob uma perspectiva política, já que todas as dificuldades enfrentadas para sua realização trouxeram outras questões para o centro do debate.

Partindo da conjuntura do Golpe de 2016, a fragilidade das políticas públicas voltadas aos remanescentes de quilombos se fez bastante visível, partindo da extinção da Secretaria de Promoção de Políticas da Igualdade Racial sob a chancela de secretaria especial, o que impactou todas as políticas para o público em questão. O corte no orçamento do INCRA para reforma agrária, o julgamento do Decreto 4887/2003 pelo Supremo Tribunal Federal e tantos outros marcos, trouxeram o direito quilombola para o centro do debate político, o que torna a presente reflexão de suma relevância. Nessa perspectiva, analisaremos o evento sob o recorte político, dialogando com aspectos inerentes à tradicionalidade quilombola, tais como a memória coletiva (HALBWACHS, 1968), a identidade (CANDAU, 2011), territorialidade

(O'DWYER, 2002), dentre outros conceitos que norteiam a pauta quilombola, sobretudo nos espaços de disputas, de afirmação identitátia e de construção política.

**REFERÊNCIAS:**


ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, Outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. Organização Internacional do Trabalho. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT.** Disponível em: < http://www.oitbrasil.org.br/node/292> Acesso em: 15 set. 2015.

CANDAU. Joel. **Memória e identidade.** Tradução de Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011.

COSTA, João Batista de Almeida. **A (des) invisibilidade dos Povos e Comunidades Tradicionais**: A produção da identidade, do pertencimento e do modo de vida como estratégia para efetivação de direito coletivo. In: Dieter Gawora; Maria Helena de Souza Ide; Rômulo Soares Barbosa. (Org.). Povos e Comunidades Tradicionais no Brasil. 1 ed. Montes Claros: Editora Unimontes, 2011, v. 1, p. 51-68.

CUNHA, Manuela Carneiro. **"Cultura" e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais**. In: Cultura com aspas e outros ensaios. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. 2. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1968.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. **Antropologia e direito: temas antropológicos para estudos jurídicos**. Brasília/ Rio de Janeiro / Blumenau: Associação Brasileira de Antropologia, Nova Letra, 2012.

O'DWYER, Eliane Cantarino (org.) **Quilombos**: identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Corteza, 2010.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

# AS ESCOLAS DE SAMBA DO CARNAVAL CARIOCA: ANTROPOFAGIA E ESPOLIAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

# THE SAMBA SCHOOLS OF THE RIO DE JANEIRO CARNIVAL: ANTHROPOPHAGY AND SPOLIATION ETHNIC-RACIAL

Júlio César Valente Ferreira[212]

Introdução

O objetivo do presente trabalho é debater as condições da produção intelectual que abordou as escolas de samba a partir de um viés étnico-racial e sua continuidade, tendo como marco inicial a década de 1970.

Metodologia

Para o trabalho em questão, recorreram-se às publicações que abordaram as escolas de samba do carnaval carioca, não mais inserindo esta festa no restrito espaço social produzido do ritual, mas entendendo a mesma como mais uma arena de reprodução dos mecanismos de subalternização em voga.

Resultados

Constata-se que este debate foi suportado inicialmente por instituições culturais onde a temática étnico-racial era posta como protagonista. No caso das escolas de samba do Rio de Janeiro, duas instituições são mencionadas como fundamentais: o Instituto de Pesquisa de Culturas Negras (IPCN), fundado em 1976 e citado por Araújo (1978), e o Grêmio Recreativo de Arte Negra e Escola de Samba Quilombo, fundado em 1975 e apontado por Candeia Filho e Araújo (1978). Posteriormente, o debate sobre a identidade das escolas de samba não mais contemplou as questões étnico-raciais como estruturantes deste processo, relativizando a ideia de subalternização entre classes.

A premissa aqui assumida foi a de estruturar o campo do carnaval carioca como mais um lugar de luta configurado socialmente onde se contesta ou reproduz a hegemonia (BEVERLEY, 1999).

[212] Doutor em Memória Social, Professor do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) *campus* Nova Iguaçu – julio.ferreira@cefet-rj.br

No primeiro caso, Guha (1997) ao estabelecer uma definição do subalterno, não estipula condições de contorno fechadas, considerando toda e qualquer forma de subordinação por conta da classe, gênero, idade ou outra qualquer, caracterizando-o como o ser a quem é negado algo e sem possibilidade de auto representação, fora do poder da estrutura hegemônica. Somando-se a estas considerações, Spivak (2004) entende o termo subalterno representativo dos que não conseguem lugar no contexto capitalista globalizante e sem direito de voz. Seguindo este viés de análise, a autora identifica que a condição de subalternidade é a condição do silêncio e que o subalterno carece necessariamente construir ou delegar uma representação, limitando as possibilidades de resistência. A questão que a autora coloca e que se ombreia com a posição assumida por Bourdieu (2004) é referente às possibilidades de subjetivação autônoma do subalterno para que esta representação não sofra uma operação de tradução através do discurso hegemônico internalizado por quem pretende praticar qualquer ato de resistência em nome do subalterno. Para a autora, este mesmo agente pode atuar contra a subalternidade, potencializando espaços em que a fala do subalterno possa ser promovida e ouvida.

Outro caminho é apontado por Storey (2015), o qual postula que a hegemonia é uma forma de diálogo que, de uma forma ou outra, promove espaços para a manifestação dos subalternos ser considerada. Esta abordagem entende o subalterno como parte atuante do poder hegemônico, com grau de influência menor, porém existente, não sendo somente uma resistência passiva. Com isto, em relação ao exposto no parágrafo anterior, trata-se de uma abordagem mais dinâmica, possibilitando de forma mais explícita entender que as transformações das manifestações carnavalescas ao longo do tempo não são apenas decididas pela classe dominante.

Entre a segunda metade da década de 1970 e a primeira metade da década de 1980, as publicações de Araújo (1978), Candeia Filho e Araújo (1978) e Rodrigues (1984), trabalharam a questão étnico-racial nas escolas de samba a partir do primeiro caso de estruturação do campo do carnaval carioca, a partir da tese de que elementos da classe média da sociedade carioca, composta por brancos em sua grande maioria, tomaram a administração e elaboração dos desfiles das classes subalternas, formadas por negros majoritariamente.

## Conclusões

Apesar do necessário debate sobre a questão étnico-racial no carnaval das escolas de samba do Rio de Janeiro, o mesmo arrefeceu-se desde a segunda metade da década de 1980.

Atualmente, mesmo com a emersão das questões étnico-raciais dentro de um debate maior sobre a produção cultural no Rio de Janeiro, no caso das escolas de samba, esta discussão não mais se mostrou latente a partir do entendimento, por conta dos segmentos das agremiações, de não considerarem esta questão como importante e, por exemplo, exemplificando a partir do crescimento do número de enredos abordando as culturas negras e indígenas, configurando o segundo caso de entendimento do campo do carnaval carioca, onde se postula um diálogo proativo entre as classes.

Entretanto, no carnaval carioca, encontram-se locais onde a afirmação destas questões étnico-raciais continuam sendo postas a partir do viés de resistência aos que não conseguem lugar no contexto capitalista globalizante e sem direito de voz . Hoje, esta tarefa é assumida pelos blocos afro e afoxés, que desfilam no carnaval carioca desde a década de 1980, como o Bloco Alaafin Aiyê. Atualmente, estas agremiações se organizam na Federação dos Blocos Afros e Afoxés do Rio de Janeiro (FEBARJ) e desfilam na terça-feira de carnaval na pista preparada pela prefeitura municipal e situada na região central da cidade, por onde também se apresentam os clubes de frevo, blocos de enredo e blocos de embalo.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Ari. As escolas de samba: um episódio antropofágico. In: ARAÚJO, Ari; HERD, Erika Fraziska. *Expressões da cultura popular:* as escolas de samba e o amigo da madrugada. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Instituto Estadual do Livro, 1978. p. 1-101.

BEVERLEY, John. *Subalternity and representation: arguments in cultural theory*. Durham: Duke University Press, 1999.

BOURDIEU, Pierre. Os usos do "povo". In:_____ *Coisas ditas*. 1. ed. 1. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 181-187.

CANDEIA FILHO, Antônio; ARAÚJO, Isnard. *Escola de samba:* árvore que esqueceu a raiz. Rio de Janeiro: Lidador; Rio de Janeiro: Secretaria Estadual de Educação e Cultura, 1978.

GUHA, Ranajit. Sobre algunos aspectos de la historiografia colonial de la India. In: CUSICANQUI, Silvia Rivera; BARRAGÁN, Rossana (Orgs.) *Debates post coloniales: una introducción a los estudos de la subalternidad*. Tradução Raquel Gutiérrez et al.. La Paz: Editorial Historia; Ediciones Aruwiyiri. Rotterdam: SEHIS, 1997. p. 25-32.

RODRIGUES, Ana Maria. *Samba negro, espoliação branca*. São Paulo: Hucitec, 1984.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* 2. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

STOREY, John. *Teoria cultural e cultura popular: uma introdução*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.

# LENDO AS FOLHAS: O PERCURSO DE DESENVOLVIMENTO DE UM ESTUDO DE CASO, SOBRE OS DISCURSOS DOS MESTRES EM SABERES TRADICIONAIS.

# LENDO LAS HOJAS: EL PERCURSO DE DESARROLLO DE UN ESTUDIO DE CASO, SOBRE LOS DISCURSOS DE LOS MESTRES EN SABERES TRADICIONALES.

Autora: Melina Sousa da Rocha[213]

Orientadora: Miria Gomes Oliveira[214]

## INTRODUÇÃO

Esse resumo apresenta parte da pesquisa vem sendo desenvolvida no programa de pós-graduação da FaE / UFMG. A proposta é de analisar os discursos dos mestres em saberes tradicionais Capitã Pedrina, Capitão Washington e Makota Kidoialê e Pai Ricardo, buscando identificar em que medida os discursos dos informantes apontam e acionam experiências sobre a educação. A intenção é localizar nos conflitos discursivos, contribuições para a discussão do racismo religioso. O conceito de *racismo religioso* tem se desenvolvido a partir da leitura de estudos sobre religiosidade, e dos estudos raciais. A metodologia adotada foi a de acompanhamento da disciplina "Catar Folhas: saberes e fazeres do povo de axé", ofertada pela Formação Transversal em Saberes Tradicionais no segundo semestre de 2017, seguida de entrevistas e visitas nas comunidades de origem dos mestres. As primeiras análises apontam estratégias diversas de resistência, adotadas pelas comunidades, para que suas formas de compreensão do mundo, não sejam aniquiladas pelo racismo religioso. De estratégias que vão, desde o silenciamento até o confronto direto, os mestres, apresentam discursivamente, posturas de enfrentamento ao monopólio do saber. O fato deles serem importantes guardiões dos saberes em suas comunidades, deslocam e reconfiguram a experiência de aprendizado.

[213] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação de Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG, vinculada ao NERA (Núcleo de Estudos em Relações Raciais e Ações afirmativas) do programa Ações Afirmativas na UFMG. Bolsista pelo CNPQ. Graduada em Licenciatura com ênfase em Língua Portuguesa pela Faculdade de Letras da UFMG. Monitora do programa de Formação para Educadores Indígenas (FIEI). E-mail: rochamelina@hotmail.com.

[214] Doutora em estudos linguísticos, coordenadora do PIBID/ língua portuguesa, vinculada ao NERA (Núcleo de Estudos em Relações raciais e ações afirmativas), e ao DMTE (Departamento de Métodos e Técnicas de ensino) da Faculdade de Educação da UFMG. E-mail: miriagomes@gmail.com

**REFERÊNCIAS:**


ANDREI, Elena Maria. *Religiosidades Afro-Brasileiras: Resistência, interlocuções e identidade*. In: COORDENAÇÃO DE INTEGRAÇÃO DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – CIPEAD (Org). ***Curso de EaD de qualificação profissional em educação das relações étnico-raciais***. v 2. Curitiba: CIPEAD, 2012. p. 97-117.

ANJOS, José Carlos Gomes dos. A filosofia política da religiosidade afro-brasileira como patrimônio cultural africano. ***Debates do NER. Porto Alegre. Vol. 9, n. 13 (jan./jun. 2008), p. 77-96***, 2008.

ANJOS, José Carlos Gomes dos. ***No território da linha cruzada: a cosmopolítica afro-brasileira***. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Fundação Cultural Palmares, 2006.

APPIAH, Kwame Anthony. ***Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura***. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

CAPUTO, Stela Guedes. ***Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé.***1º edição. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

DIJK, Teun A. Van. Discurso das elites e racismo institucional. In: LARA, Gláucia Proença; LIMBERTI, Rita Pacheco (Org). ***Discurso e (des)igualdade social***. São Paulo: Ed.Contexto, 2015, p.31- 48.

FERNANDES, Nathália Vince Esgalha;ADAD, Clara Jane Costa. Racismo religioso: discriminação e violência contra as religiões de matriz africana. ***Intolerância e racismo religiosa 2 (1)***, jul – dez. 2017.

GOMES, Nilma Lino. ***A mulher negra que vi de perto***. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

MARÇAL, José Antonio. As produções acadêmicas sobre o "mito da democracia racial" e as desigualdades raciais no plano estrutural: conceitos, histórico e análise das ações afirmativas. In: *COORDENAÇÃO DE INTEGRAÇÃO DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – CIPEAD*. ***Curso de EaD de qualificação profissional em educação das relações étnico-raciais***. v 2.Curitiba, 2012. p.61 – 75.

MUNANGA, Kabenguele (Org.). ***Superando o Racismo na Escola***. 2ª ed. Brasília: SECADI, 2005. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf> Acesso em: 27 de jul.2016

MUNANGA, Kabenguele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. ***Cadernos Penesb–Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira*** **(Especial curso ERER)**, n. 12, p. 1-384, 2010.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Africanidades na educação. ***Revista Educação em debate***, Fortaleza, ano 25, v.2, n.46, p.11 -15, 2003.

PRANDI, Reginaldo. Referências sociais das religiões afro-brasileiras: sincretismo, branqueamento, africanização. ***Horizontes Antropológicos***, v. 4, n. 8, p. 151-167, 1998.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas , teóricas e metodológicas. In: Poupart, J. Deslauriers, J-P. et al. ***Pesquisa qualitativa***. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 215-253

ROJO, Luiza Martín. A fronteira interior – análise crítica do discurso: um exemplo sobre "racismo". In: ____(Org). ***Manual de Análise do Discurso em Ciências Sociais***. Petrópolis: Ed. Vozes, 2004.p. 206 – 257.

SANTOS, Antônio Bispo. Modos quilombolas. ***PISEAGRAMA***, Belo Horizonte, número 09, página 58 - 65, 2016.

SANTOS, Milton Silva dos. Afinal, o que são religiões afro-brasileiras?. **Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula.** Belo Horizonte: Fino Traço editora, 2012.

# A ARTIFICAÇÃO DO DESFILE DAS ESCOLAS DE SAMBA: TRAVESSIAS ATLÂNTICAS, RECONSTRUÇÕES MATERIAIS E TRANSFORMAÇÕES ESTÉTICAS

**André Luiz Porfiro**[215]

A criação das escolas de samba está fincada por tensões e pressões. A necessidade de manter-se viva e a cada ano colocar o desfile na rua, com suas características básicas, é o mote de sua reinvenção a cada ciclo. Inovação, invenção, deslocamento de materiais, ressignificação de objetos e formas de outras artes estão no cerne das escolas de samba desde a sua criação até aos desfiles atuais.

Contemporaneamente, o gênero desfile das Escolas de Samba do Rio de Janeiro é considerado a forma artística protagonista do carnaval da cidade. Para fins de análise, o conceito de *gênero artístico* na convergência do desfile das escolas de samba que operamos na investigação, se inscreve como um conjunto específico de disposições com a finalidade de possibilitar uma estabilidade necessária para o ato expressivo-comunicativo se tornar válido e inteligível. É empregado correspondendo ao conjunto sistemático de regras que formalizam, ao codificar, as expectativas entre emissor e receptor de um bem, um ajuste previsto dentro do contrato de sentidos com a audiência (Martín-Barbero, 2009). E ainda, entendido como uma unidade sociocultural, algo realizado para ser observado por determinado público como produção e celebração coletiva denotada pelo congraçamento amplamente compartilhado, que encadeado nas práticas, para o tipo de exibição, conecta atos e adquire regularidade na formalização estética (Farias, 2006).

Enfatizando as mudanças materiais, as inovações e as transformações estéticas, até a concretização do gênero desfile de escola de samba em arte, pretendemos travar um diálogo entre a história do desfile, a sociologia e a filosofia da arte. As mudanças de domínio realizadas até a conclusão do ciclo de artificação do gênero artístico desfile de escola de samba servirão como chave de análise.

Mudança de domínio é uma metamorfose relacionada às possibilidades de transformação no processo de realização de determinada produção. Categoria analítica cunhada por Sennett (2009), remete à maneira como determinada ferramenta, utilizada inicialmente para certa finalidade, pode ser aplicada em outra tarefa, ou como o princípio que orienta uma prática

[215] Mestre em Teatro pela UNIRIO- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, diretor técnico da Fundação educacional e Cultural de Nova Iguaçu - FENIG e doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro- ProPed-UERJ; email: aporfiro@gmail.com

pode ser aplicado em outra tarefa completamente diferente. Há, nessa maneira de interpretar a realização de atos, a indissociabilidade entre o fazer e o pensar.

A *Artificação* é um campo novo na sociologia da arte e das mudanças sociais. É entendido como a transformação da não arte em arte. Essa mudança de domínio que caracteriza a artificação é ao mesmo tempo, simbólica, material e contextual. Consiste em um processo social complexo da transfiguração das pessoas, das coisas e das práticas com deslocamentos de hierarquias e legitimidade. Implica em mudanças nas formas de cooperação e organização reconstruindo mundos sociais novos (Shapiro, 2007; Shapiro e Heinich, 2013).A artificação está relacionada com significados, objetos, interação e instituições.

Para pensar através desse novo conceito, torna-se necessário uma categorização mais ampla para a arte:

> "a arte não é somente um corpus de objetos definidos por instituições e disciplinas consagradas, mas também o resultado desses processos sociais, datados e situados. Compreender o engendramento desses processos e descrever minuciosamente seu desenvolvimento poderá nos ajudar a clarificar a natureza dos objetos "de arte" e dos mundos sociais nos quais eles emergem ou, até mesmo, de mundos sociais resultantes desses objetos" (Shapiro, 2007).

Com as categorias propostas por Sennett, Shapiro e Heinich, vamos às análises desse setor.

Partimos da travessia Atlântica. Os africanos sequestrados vindos para o Brasil nos tumbeiros, símbolo sanguinário da colonização européia. Costuramos os rastros historiográficos da participação negra no carnaval, antes da invenção da Escola de Samba. O cordão dos Cucumbis, a Festa da Penha, as reuniões na casa de Tia Ciata são influências geradas no Grupo do Estácio. Esses grupos e movimentos antecessores são conformados dentro do que entendemos como os elementos formadores da expressão artística.

Segundo Costa:

> "Os Cucumbis, variante dos Congos, tinham um toque de fantasia e imaginação porque os negros que deles participavam vestiam trajes de indisfarçável origem tribal. Eram penas e cocares misturados com calças e camisas bordadas com galões dourados, miçangas e colares com presas de animais. E o mais importante era que todo esse material era manufaturado pelos próprios participantes, acrescentando o seu

> poder criativo àquela que seria, em breve, a nossa maior manifestação de cultura [popular] de massa. Era a mão negra no carnaval"

A segunda travessia, que em um desfile poderia ser simbolizado por uma fantasia, seria a atuação de Paulo da Portela e do grupo de sua agremiação carnavalesca na formalização estética do desfile. Personagem quase invisibilizado na historiografia dos desfiles, pode ser considerado um herói civilizador (Farias, 1999) pelos trânsitos engendrados entre grupos de diferentes camadas sociais a partir de expressões artísticas. Nesse sentido, a atuação dos bambas de Madureira estruturaram novas semânticas, deslocamentos e usos de outras artes na permanência das escolas de samba.

O terceiro movimento desta travessia é o Grupo do Salgueiro. Inicialmente com Marie Louise Nery e seu marido Dirceu Nery, em seguida, com a liderança de Fernando Pamplona, o grupo impõe uma organização racionalizada no desfile, criando uma sequência lógica para a narrativa da intriga desenvolvida no enredo. Há uma reorganização na semântica e nova mudança de domínio do desfile.

A utilização de objetos do cotidiano transmutado em sua função, uma das técnicas do ludibrio (Guimarães,1990), passa a integrar definitivamente a gramática do desfile. Materiais e técnicas utilizadas na televisão são incorporados, influenciando desde a concepção a montagem das alegorias, que se tornam o elemento principal do gênero artístico (Cavalcanti, 2008). O desfile passa, também, a ter, concomitantemente, dupla audiência. É visto presencialmente pelos espectadores nas ruas, nos vários teatros onde foi montado antes da construção do palco definitivo, o Sambódromo, e pela transmissão televisiva.

A quarta travessia do desfile das escolas de samba acontece no ano de 1989, no desfile *Ratos e Urubus, Larguem minha Fantasia*, da Escola de Samba Beija-Flor de Nilópolis. Nesse desfile, a intelectualização, último dos dez processos constituintes da artificação, se concretiza na semântica do gênero artístico desfile de escolas de samba.

Trinta, tomando, principalmente, como elemento a inserção da interpretação teatral na ópera deambulante de rua, elabora o discurso, desenvolve a materialidade da proposta e realiza seu conceito na prática carnavalesca. "*O trabalho de ligar o Samba ao personagem que o componente está representando, começou. É o Teatro no Samba e o Samba no Teatro - São*

*raízes antigas que ressurgem*[216]*".* Estabelece uma nova mudança de domínio e fecha o ciclo de artificação do gênero desfile de escola de samba.

## REFERÊNCIAS


CAVALCANTI, Maria Laura. **Carnaval Carioca: Dos bastidores ao desfile,** Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 4ª. Ed., 2008.

COSTA, Haroldo. **100 Anos de Carnaval no Rio de Janeiro**, São Paulo, Irmãos Vitale, 2001.

FARIAS, Edson. **Paulo da Portela, um herói civilizador.** Salvador, CADERNO CRH, Salvador, n. 30/31, jan./dez. 1999

_____. **O Desfile e a Cidade – o carnaval espetáculo carioca.** Rio de Janeiro, E-Papers, 2006.

GUIMARÃES, Helenise. **Carnavalesco: o artista que faz escola**. Escola de Belas Artes/Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1990. Dissertação de mestrado.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia.** Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 2009.

SENNETT, Richard. **O Artífice.** Rio de Janeiro, Record, 2009.

SHAPIRO, Roberta. **Que é artificação?** Brasília, Sociedade e Estado, v. 22, n. 1, jan./abr. 2007.

SHAPIRO, Roberta e HEINICH, Nathalie. **Quando há artificação?** Brasília, Revista Sociedade e Estado – V. 28 n. 1 - Janeiro/Abril 2013

TRINTA, Joãosinho. **Sinopse do enredo Ratos e Urubus, Larguem Minha Fantasia da Escola de Samba Beija-Flor de Nilópolis para o carnaval do ano de 1989**. In: http://www.galeriadosamba.com.br/espacoaberto/topico/204215/0/2/0/. Acessado em: 03/03/2016.


[216] Sinopse do enredo Ratos e Urubus, Larguem Minha Fantasia da Escola de Samba Beija-Flor de Nilópolis para o carnaval do ano de 1989. In: http://www.galeriadosamba.com.br/espacoaberto/topico/204215/0/2/0/. Acessado em: 03/03/2016

# FESTAS DE CONGADOS NA CIDADE: ESPAÇOS URBANOS E RELAÇÕES RACIAIS

# FIESTAS DE CONGADOS EN LA CIUDAD: ESPACIOS URBANOS Y DE LAS RELACIONES RACIALES

Amanda Moura Souto[217]
Matheus Silva Freitas[218]

Neste trabalho, de caráter bibliográfico, pretendemos refletir como as festas religiosas que ocorrem nas cidades apresentam-se como objetos de estudo privilegiados para análises no campo da antropologia urbana. A partir disso, deseja-se compreender como as Festas dos Congados se inscrevem nos espaços urbanos e estabelecem outros sentidos nas relações raciais no âmbito das cidades. Buscando apreender os contextos das identidades e memórias que se encontram em disputa nas cidades.

A partir de José Guilherme Cantor Magnani, um importante pesquisador sobre festas e lazer através da antropologia urbana, podemos justificar nosso interesse em articular festas religiosas e este campo de estudo. Magnani diversas vezes teve que justificar e apresentar a validade destes temas para a compreensão antropológica, entendendo que "as festas, os momentos de lazer, os feriados religiosos, os jogos recreativos realizados nas periferias tornaram-se o ponto de partida para entender o potencial criativo representado por essas esferas nas vidas de seus interlocutores" (Rodrigues e Rieth, 2018, p. 13).

Podemos entender que, lazer e festa tratam-se de excelentes chaves de análises para compreensão da forma como as pessoas significam, por exemplo, relações identitárias, políticas, trabalhistas, de memória, de gênero, raça etc.

O trabalho encontra-se dividido em três seções. Na primeira, apresentamos brevemente como o urbano e a cidade foram descritos na teoria social e refletimos sobre a antropologia urbana, com atenção especial à alguns temas de pesquisa. Na segunda, apresentamos os entrelaçamentos entre festa, religião e cidade, procurando defender as festas religiosas como caminho de análise antropológica nas cidades. Na terceira e última seção, ponderamos sobre como as festas de congados inscrevem os espaços urbanos e estabelecem outros sentidos identitários e memoriais que pautam as relações raciais nas cidades.

[217] Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). E-mail: amandasouto25@gmail.com
[218] Graduando em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). E-mail: freitassmat@gmail.com

O fenômeno urbano e as cidades são focos de teorização em diferentes campos científicos. De modo geral, nas ciências sociais a cidade inicialmente foi compreendida, de acordo Oliven (1992), pela Escola Sociológica de Chicago que entendia a cidade como a fonte de explicação e motivo potencial para gerar patologia social. A cidade vista como produtora de uma cultura urbana caracterizada por "papéis sociais altamente fragmentados e [...] afrouxamento dos laços familiares e competição individualista" (Oliven, 1992, p. 18-19).

Porém para Oliven (1992), a cidade deve ser vista como consequência ou lugar e não como causa desses problemas. Nesse sentido, entende-se que o espaço urbano reflete e/ou expressa diferentes dinâmicas de diversos macroprocessos sociais.

Para Magnani (1996) a antropologia tradicionalmente focalizou culturas distantes no tempo e espaço com o objetivo maior de "explicações para o fenômeno da diversidade de costume entre os povos" (p. 2). Esta preocupação nunca deixou de ser intenção científica da disciplina, mas viu-se que poderia encontrar a diversidade, ou o "outro" sem precisar se distanciar temporal e espacialmente. Os centros urbanos passaram a serem vistos como grandes potenciais para a antropologia.

A vida cotidiana nas cidades é recheada de características e práticas, como, sociabilidade, trabalho, entretenimento e religiosidade. Magnani (1996) aponta que a antropologia para além de registrar como os indivíduos agem em sociedade, procura atribuir significados a essas práticas. Religião e lazer, segundo Oliven (1992), correspondem a dois dos eixos temáticos que mais perpassam as pesquisas antropológicas brasileiras no contexto urbano.

Como a Escola de Chicago propunha, uma das consequências da urbanização era a secularização, isto é, a perda da influência da religião na sociedade. Ao contrário disso, Fry e Howe (1975) irão provar que embora a presença do catolicismo diminua, aumenta significativamente o pentecostalismo e a umbanda, esta última constituída principalmente nos meios urbanos. Isso denota que o crescimento positivo dessas duas religiões está associado ao encontro do que elas "oferecem" e o que as pessoas procuram e/ou necessitam. Já as pesquisas antropológicas relacionadas ao lazer manifestam que com o processo de urbanização aumenta-se a necessidade e busca por lazer, contestando a tese que nos contextos urbanos prevalece a fragmentação, o individualismo e superficialidade.

Como pode se ver algumas pesquisas da antropologia urbana ao compreenderem os contextos urbanos acabam por contestar e problematizar as teorias sobre a cidade que a vêem como responsável por diversos problemas aparentes na urbanização. Para tanto, trata-se de uma

ciência social, ou melhor, de uma antropologia na cidade. Onde a cidade é o contexto e lugar de processos sociais de diferentes escalas e origens (como capitalismo, industrialização, secularização etc), entendendo que estes processos coexistem de forma múltipla e dinâmica.

Como já apontamos acima, muitos estudiosos compreenderam as cidades como geradoras de desintegração social e responsáveis pelo afastamento de religiões. Porém, à luz de Amaral (2008) vemos que, no Brasil, esta percepção não se comprova, pois a religiosidade funciona como "elemento de integração dos grupos e classes sociais, que se organizam em função da realização das procissões, festas de padroeiros etc" (p. 256). É nesse sentido de manifestação da religiosidade a partir das festas que iremos nos atentar a tecer uma reflexão articulando cidades e festas religiosas.

As festas religiosas nas cidades abarcam múltiplos sentidos e não são situações efêmeras, onde as pessoas se desligam do cotidiano. Em realidade, tratam-se de acontecimentos que também detém facetas políticas em diferentes conotações. É com esta visão que Amaral (2008, p. 262) conclui que a festa é um "fato social total", pois abarca, ao mesmo tempo, "as esferas de sentido, transcendência, política, lazer, estética, tradição, trabalho etc".

É possível refletir como as Festas de Congados se inscrevem nos espaços urbanos e estabelecem outros sentidos identitários e memoriais no âmbito das relações raciais. Para Martins (2006) os Congados são sistemas religiosos sincréticos, que se caracterizam por uma devoção de santos católicos em rituais com várias características africanas. Esses sistemas reinterpretam as travessias de pessoas negras do continente africano ao continente americano através da "instauração de um império negro, no âmbito do qual autos e danças dramáticas, coroação de reis e rainhas, embaixadas, atos litúrgicos cerimoniais e cênicos criam uma performance mitopoética".

Sousa (2010) indica o conceito de lugar festivo a partir do seu estudo sobre uma determinada festa de congado. Segundo o autor, "se constitui como uma instituição discursiva que, através das narrativas trazidas pelos rituais do Congado, define uma maneira de se conceber a história de vida de um lugar" (p. 87). Pois parte da perspectiva de que lugar é o espaço em que as pessoas estão sujeitas a se relacionar e interagir a partir de conteúdos simbólicos.

A observação da "religiosidade que se festeja" pelas cidades pode nos direcionar a captar usos e apropriações do e no espaço urbano. Ademais as festas de congado corporificam as cidades, através dos seus vários elementos (como danças, cantos, cortejos) e evocam memórias da escravidão que instauram outras interpretações e significados nas relações raciais

brasileiras. No congado “canta-se a favor da divindade e celebram-se as majestades negras, e simultaneamente, canta-se e dança-se contra o arresto da liberdade e contra a opressão” (Martins, 2006, p, 73).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


AMARAL, Rita de Cássia. Cidade em festa: o povo-de-santo (e outros povos) comemora em São Paulo. In: Na Metrópole Textos de Antropologia Urbana. José Guilherme C. Magnani; Lilian de Lucca Torres (orgs.). – 3ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Fapesp, 2008.

FRY, Peter e HOWE, Gary Nigel. "Duas respostas à aflição: Umbanda e Pentecostalismo", in *Debate e Crítica,* n. 6, 1975.

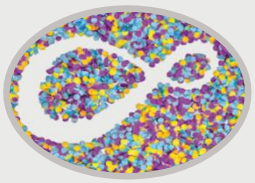
MAGNANI, José Guilherme Cantor. “Quando o campo é a cidade: fazendo antropologia na metrópole. In: Na Metrópole Textos de Antropologia Urbana. José Guilherme C. Magnani; Lilian de Lucca Torres (orgs.). EDUSP, São Paulo,1996.

MARTINS, Leda Maria. A oralitura da memória. In: FONSECA, M. N. S. (org.). Brasil afro-brasileiro. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEN, Ruben G. A antropologia dos grupos urbanos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

SOUSA, Patricio P. A. As Geo-grafias da Memória: O lugar Festivo como Biografia Espacial. Curitiba: Editora UFPR, n° 20, 2010.

RODRIGUES, Vagner Barreto; RIETH, Flávia Maria Silva. Festa é coisa séria: José Guilherme Magnani e a Antropologia Urbana no Brasil. Cadernos do Lepaarq, vol. 15, n. 29, 2018.



GRUPO DE TRABALHO 18

# EDUCAÇÃO PARA DIVERSIDADE, INCLUSÃO SOCIAL E DIREITOS HUMANOS: EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS, PROJETOS INSTITUCIONAIS E POPULARES.

# EDUCAÇÃO E DESENVOLIMENTO PSICOSSOCIAL: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Autora: SILVA, Ana Carolina[1]
Co-autor: TORRES, Marco Antônio[2]

Esta pesquisa busca analisar o que é o desenvolvimento psicossocial e como ele se dá no contexto da educação inclusiva, especificamente nas relações das crianças deficientes com os demais alunos, com o (a) professor (a) e com a instituição educacional.

A exclusão e/ou a falta de igualdade são evidenciadas de diversas maneiras dentro do ambiente escolar. A escola ainda não se ampliou o suficiente no que tange as perspectivas sociais, as legislações de direitos dos sujeitos com deficiência e a novos conhecimentos. A categorização e nivelamento daqueles que não estão dentro do padrão de conhecimento que é consagrado pela sociedade em geral ainda ocorre, de forma que a descriminação das pessoas cegas, surdas, com deficiência intelectual ou física, entre outras, permanece; As singularidades de cada indivíduo, que demandam outras pedagogias para o processo de ensino e aprendizagem, acabam sendo desconsideradas. Para que uma educação seja inovadora e democrática, ela precisa indagar este paradigma que é imposto a partir dos primeiros anos de formação escolar e que acompanha os demais níveis do ensino.

Uma educação ampla e inclusiva precisa ser direcionada para uma cidadania que seja global, plena, desprendida de qualquer preconceito, e que possua um ensino que reconheça e valorize as diferenças. Nesse sentido, todos os demais envolvidos no sistema educacional também precisam se fazer presentes, para que, assim, alcancem o sucesso de uma corrente educativa plural. As ações para uma educação inclusiva estão presentes a partir da política, da cultura, da sociedade e da pedagogia, eis que são articuladas com a intercessão do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando de qualquer tipo de atividade, sem nenhum tipo de discriminação e/ou preconceito.

Para pensar acerca de uma educação que inclui, é preciso que essa educação aconteça associada às reflexões sobre as relações entre o desenvolvimento do sujeito, as práticas pedagógicas e a educação especial. A relação presente entre professor e aluno, sendo ele deficiente ou não, é fundamental para o desenvolvimento e ascensão das capacidades psicossociais do sujeito. O nível de qualidade do vínculo do professor com o aluno é importante para a apropriação escolar do estudante, especialmente para as crianças com deficiência que apresentam dificuldades de aprendizagem.

O desenvolvimento psicossocial acontece em concordância com o meio no qual o sujeito está introduzido, eis que ele acontece desde as primeiras interações com os demais sujeitos, podendo assim criar os laços sociais.

O laço social deve ser visto como a ligação estabelecida entre os sujeitos que se constrói através das interações, sendo essas, por sua vez, constituídas por relações singulares, por meio do contato frequente, da proximidade, da troca de informações, de emoções e de conflitos entre os indivíduos. Assim, ele se faz importante para o desenvolvimento psicossocial dos sujeitos porque, é a partir das interações e das relações que o desenvolvimento psicológico e social ocorre.

Dessa forma, desenvolvimento psicossocial é importante para que a criança crie um vínculo com a família, com o professor e com os demais alunos, para que assim haja uma importante interação entre o educando e todos os demais sujeitos no contexto escolar. Tanto a família quanto a escola se configuraram como espaços sociais que promovem o desenvolvimento dos sujeitos, dependendo da qualidade das relações que acontecem nesses respectivos ambientes. Estes contextos são fundamentais para o que entendemos como desenvolvimento psicossocial. A Educação Inclusiva precisa promover meios de interação entre os alunos, possibilitando assim a criação de laços sociais, que favorecem no desenvolvimento de todos os sujeitos. Tais fatos devem estar presentes dentro e fora do âmbito escolar, podendo impulsionar o desenvolvimento psicossocial dos sujeitos em todas as áreas. Deve-se sempre levar em consideração que a inclusão não é apenas matricular uma criança “diferente” em uma instituição de ensino regular, mas criar mecanismos e formas de trabalho como tais alunos, aceitando e atuando com as várias distinções presentes em uma sala de aula.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; & SILVA, Maria Helena G. F. Dias. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. Ribeirão Preto, 1992.

BARBOSA, Altemir José Gonçalves; CONDI, Carolina Ferreira. Formação em psicologia e educação inclusiva: um estudo transversal. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 15, Número 2, Julho/Dezembro de 2011: 231-240.

BRASIL. Lei N.° 7.853 de 24 de dezembro de 1989. Disponível em: Acesso em: 19 de janeiro 2018.

_____. Lei N.° 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: Acesso em: 19 de janeiro 2018.

_____.Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva. Disponível em: < portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>Acesso em: 19 de janeiro 2018.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa; HONNEF, Cláucia & COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.24, n. 90, p. 359-379, abr./jun. 2016.

COLL, César. Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2ª edição. Rio Grande do Sul: Artmed, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005. Disponível em: Acesso em: 10 de maio de 2018.

ERIKSON, Erik. O Ciclo de vida completo. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.70.

FARIA, Ederson de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores.Maringá: Psicol. Esc. Educ. vol.15, n°.1, 201.

GRUDZINSKI, Morgana Martins. O laço social e a aprendizagem: algumas breves considerações. São Paulo: Revista Psicopedagodia, vol.26, n°.81, 2009.

LOURENÇO, Érika. Educação inclusiva: uma contribuição da história da psicologia. Belo Horizonte, 2000.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inslusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?. 1ª ed. São Paulo: Moderna , 2003.

MITTLER, Peter. Educação inclusiva: contextos sociais. Trad.: Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PAPALIA, Diane. Desenvolvimento Humano. 8ª edição. Rio Grande do Sul: Arlmed, 2006.

Portal MEC. Declaração de Salamanca, Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.

RABELLO, E.T. e PASSOS, J. S. Erikson e a teoria psicossocial do desenvolvimento. Disponível em < http://www.josesilveira.com/artigos/erikson.pdf> no dia 03 de janeiro de 2018.

RAHME, Mônica. Laço Social e Educação: Um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar. 2010. Dissertação (Doutorado em Psicologia e Educação) – Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação, São Paulo.

SAMPAIO, C.T., & SAMPAIO, S.M.R. Educação Inclusiva: o professor mediando para a vida. Salvador: EDUFBA, 2009.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, Lívia Ramos de Souza; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Educação Inclusiva: o desafio da formação de professores. Inhmas: Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas, v°. 3, n°1, p. 07-17, 2011.

SILVA, S. C., & ARANHA, M. S. F. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. Revista Brasileira de Educação Especial, 2005.

SLATE, J.R.; SAUDARGAS, R.A. Differences in learning disabled and average students classroom behaviors. Learning Disability Quarterly, v. 9, p. 61-67, 1986.

VIGOTSKI, Lev. Obras escogidas. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, Lev**. A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo. Martins Fontes, 1998.

**CULTURAS INDÍGENAS NO BRASIL: DESCONSTRUÍNDO ESTEREÓTIPOS COM OS ALUNOS DA REDE MUNICIPAL DE SÃO JOÃO DE MERITI**

# INDIGENOUS CULTURES IN BRAZIL: DECONSTRUCTING STEREOTYPES WITH STUDENTS IN THE MUNICIPAL NETWORK OF SÃO JOÃO DE MERITI

Caroline Fagundes da Silva[219]

**RESUMO:** O presente estudo teve como propósito compreender um pouco a visão dos alunos da rede municipal de São João de Meriti acerca das culturas indígenas brasileiras. Além disso, propomos o pensamento sobre as metodologias de ensino utilizadas nas escolas municipais da rede em questão, a partir das temáticas culturais indígenas e de como essas temáticas têm sido trabalhadas ao longo dos anos.

**Palavras- chave:** Educação. Reflexão. Arte.

**Área de conhecimento:** Antropologia Educacional

## INTRODUÇÃO

O "dia do índio" é tratado como uma temática superficial, abordada geralmente num dia específico: 19 de abril. Essa data é vista como uma comemoração, onde todo ano nutrimos em nossos alunos apenas as visões cercadas de estereótipos sobre os indígenas brasileiros. É nessa data que o passado indígena, de "povo que ajudou a formar o Brasil", é ressaltado através de inúmeros estereótipos reforçados por canções que não fazem nenhuma alusão a sua cultura, pinturas faciais de tinta guache e desenhos de indígenas nus para colorir.

Trabalhando em sala de aula, incomoda a forma como esta temática vem sendo vista todos os anos da mesma forma. Segundo Bonin (2007) essa temática passa a ser convertida numa vaga lembrança a partir das práticas escolares. "Ela é incluída como conteúdo curricular, mas de forma a colaborar com narrativas escolares sobre nação, ressaltando aspectos comemorativos e versões conciliadoras de acontecimentos"(BONIN, 2007, p.111)

A partir de nossas inquietações, buscamos levar nossos discentes às discussões sobre as populações indígenas no Brasil, e para isso foi proposto um projeto, elaborado junto à escola, baseado na lei 11.465 de 10 de março de 2008, que conjectura obrigatória a temática "História e Cultura Afro-brasileira e indígena no currículo escolar. O projeto iniciou-se a partir

[219] Graduada em Artes Visuais pela Universidade José de Souza Herdy. Pós-Graduanda no programa de Pós-Graduação em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRJ. Email: carolinefagundess@gmail.com

de entrevistas e debates em sala de aula, subseqüentes de atividades pautadas na diversidade da população indígena, desmistificando a ideia eurocêntrica de "índio" como indivíduos de características únicas, além de atividades e estudos sobre a pluralidade cultural dessas populações no Brasil.

Esse artigo tem como objetivo principal clarificar as metodologias utilizadas no ensino da temática indígena, assim como novas propostas de abordagem dessa temática, a fim de levar nossos discentes a uma reflexão profunda da importância dos povos indígenas para o nosso país.

## DESENVOLVIMENTO

### Metodologia

Essa pesquisa tem como objetivo a identificação dos fatores que determinam ou contribuem para o problema em questão, aprofundando o conhecimento da realidade. Trata-se de uma investigação específica acerca do que tem sido trabalhado nas escolas municipais de São João de Meriti sobre a temática indígena. Partindo disso, foram propostas entrevistas a diversos alunos de anos de escolaridade distintos e professores acerca da visão que detinham sobre o indígena brasileiro. A partir da análise dessas entrevistas, foi montado um projeto para entender coletivamente a forma como a temática indígena tem sido abordada dentro das escolas por tantos anos. O projeto buscou ainda ressignificar a vida e a cultura das populações indígenas, buscando conhecer um pouco da sua diversidade, além de suas lutas contemporâneas. Permitiu-nos um estudo de campo onde foi possível observar inúmeras atividades que auxiliaram na construção de hipóteses e possíveis intervenções.

Trata-se ainda de uma pesquisa-ação, pois todo o nosso estudo acerca da diversidade cultural indígena foi aplicado nesse projeto com o intuito de desconstruir alguns estereótipos, além de levar a todos no âmbito escolar à reflexão acerca dos assuntos realmente relevantes sobre a temática trabalhada.

### O dia do "índio" nas escolas

Em seus textos, Bonin (2007) faz uma observação muito interessante acerca da temática indígena vista como data comemorativa. Segundo a autora:

> As datas comemorativas têm a função de impedir o esquecimento de feitos considerados grandiosos e de utopias nacionais, ao mesmo tempo em que servem para selecionar lembranças, ordenando-as de modo a evitar que ganhem relevo outras narrativas, tais como aquelas que relatam os massacres indígenas, a escravidão negra, a assimetria nas relações entre homens, mulheres, adultos, crianças, anciãos. E, uma

> vez que não se pode simplesmente esquecer os conflitos, estas comemorações instituem maneiras de lembrar os movimentos de luta protagonizados por grupos sociais, dos quais são selecionadas algumas (poucas) lembranças "válidas", descontextualizadas, omitindo-se os jogos de força e as estratégias de poder. (BONIN, 2007. p.117)

A partir disso podemos pensar em como tem se dado o ensino das temáticas indígenas nas instituições de ensino. O que está sendo lembrado? E o que fazem questão de esquecer? A então temática fica reduzida apenas um dia no ano, o 19 de abril, onde as lembranças cultivadas são sempre as mesmas. O indivíduo indígena é sempre remetido ao passado, e as memórias escolhidas para serem perpetuadas são aqueles estereótipos tão comuns que vemos ano após ano na educação escolar.

E nessa perspectiva, o que era para ser um momento de reflexão sobre as verdadeiras lutas, sofrimentos e relações de poder que os povos indígenas enfrentaram e ainda enfrentam, além da diversidade étnica e cultural que apresentam, o dia do índio passa a ser apenas uma lembrança fantasiosa de estereótipos reafirmados todos os anos no mesmo dia 19 de abril.

**Cultura ou culturas? A desvalorização da diversidade cultural indígena**

Segundo Damatta (1986) a palavra cultura é usada em dois sentidos principalmente. O primeiro como uma forma de distinção e sofisticação. Aqueles que "a possuem" são mais sábios e distintos. Além disso, diferencia os grupos sociais como melhores ou piores a partir do "ter cultura" e classifica pessoas pautadas na discriminação daqueles que não se encaixam. Um segundo conceito seria o utilizado pelos antropólogos, onde cultura é vista como "um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas." (DAMATTA, 1986 p.2)

Pensando ainda os conceitos de cultura, Bourdieu (2008) reforça a ideia do conceito de cultura como distinção, quando afirma que a cultura dominante é a cultura elitizada. E a cultura indígena infelizmente não se adéqua aos moldes da cultura educacional, sendo assim descartada como importante. A temática indígena passa a ser vista como um conteúdo de caráter inferior, sendo vista sobre a ótica também da cultura dominante, reforçando apenas as ideias padronizadas sobre a cultura do outro.

**RESULTADOS**

Partimos da fala dos alunos com a seguinte pergunta: Quem é o índio para você? Fundamentado nessas respostas o projeto foi construído dia a dia com os próprios alunos e

professores, através de debates e reflexões aprofundadas sobre o ensino da cultura indígena nas escolas. Praticamente todas as entrevistas seguiram o mesmo padrão de respostas Tudo nos mostrando o quanto a abordagem sobre os assuntos indígenas têm reforçado moldes repetitivos que são perpetuados pelas unidades escolares ao longo da vida do aluno.

A reflexão atingiu toda a escola e a partir disso nosso projeto foi sendo construído. Era preciso desconstruir essas ideias preconcebidas sobre os povos indígenas brasileiros e sua cultura. Foram promovidos debates, discussões a partir de documentários, elucidando as lutas sociais dos indígenas brasileiros, além de sua diversidade cultural importantíssima presente na atualidade.

A partir dos resultados obtidos com nosso projeto, que sabemos não pode se restringir em si mesmo, devendo ser essas discussões continuas ao longo do ano letivo, podemos perceber algumas mudanças no pensamento dos discentes quanto à imagem e a diversidade cultural das populações indígenas. É bem nítido o importante papel que a escola dispõe na desconstrução desses estereótipos.

Refletimos também sobre nosso papel como educadores e nas metodologias utilizadas no ensino da temática indígena. Através dos resultados, foi possível perceber que despertamos considerações importantes em nossos discentes e docentes sobre a temática discutida.

## CONCLUSÕES

Essa pesquisa trouxe grandes contribuições para nossa escola, e para a rede municipal de São João de Meriti. Primeiramente porque podemos refletir acerca das nossas próprias práticas como docentes. Além disso, foi possível perceber como o meio escolar estava cercado, e ainda permanece em algum domínio, de ideias preconcebidas sobre a nossa população indígena que os alunos possuíam. Nossos discentes passaram a refletir e debater de forma mais aprofundada sobre a cultura indígena na atualidade e isso representa um passo, mesmo que pequeno, na desconstrução desses padrões tão intrínsecos na educação da rede de São João de Meriti. Esperamos que esse projeto seja apenas o início de um caminho de reflexões e desconstruções sobre a diversidade cultural de nosso país.

## REFERÊNCIAS

BONIN, I.T. *E por falar em povos indígenas...quais narrativas contam em práticas pedagógicas?* Porto Alegre, 2007. Tese ( Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul- Faculdade de Educação-Programa de pós-graduação em educação. 2007.

BOURDIEU, P. *A distinção: Crítica social do julgamento*. São Paulo: EdUSP, Porto Alegre. Zouk, 2008.
DAMATTA, R. *Você tem cultura?* In:_____. *Explorações: Ensaios de sociologia interpretativa*. Rio de Janeiro. Rocco, 1986.

# "MAS VOCÊ TÁ ALI NUM ESPAÇO QUE O TEMPO TODO ERA FEITO PRA ELITE, NÉ?" – EDUCANDAS DO CURSINHO POPULAR QUILOMBOLA CÓRREGO DO MEIO E O ACESSO À EDUCAÇÃO FORMAL.

Tawani Mara de Sousa Paiva[220]

Dra. Carmem Lúcia Eiterer[221]

**RESUMO:** Este trabalho é resultado do andamento de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educaçao: Conhecimento e inclusão social da Faculdade de Educação da Faculdade de Educação da UFMG. E tem como objetivo apresentar o desenvolvimento de parte da pesquisa que se relaciona com o sentidos e significados atribuídos à experiência de educandas do Cursinho popular Quilombola - Córrego do Meio. A metodologia privilegiada neste trabalho são: debate bibliográfico, as entrevistas semi-estruturadas e observação participante. Foram realizadas entrevistas com 3 mulheres quilombolas que estão hoje inseridas da educação formal, através da EJA e do ensino superior.

**Palavras-Chave:** Cursinhos Populares. Inclusão Social. Educação Popular.

Financiamento - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Área do conhecimento CNPQ: Tópicos Específicos de Educação.

**INTRODUÇÃO:** O Cursinho Popular Quilombola – Córrego do Meio (CPQ-CM) funcionou entre 215 e 2017 e contou com a participação de estudantes da Universidade Federal de Viçosa e colaboração da Associação Comunidade Quilombola de Córrego do Meio e da Prefeitura Municipal de Paula Cândido. Ele aconteceu na Comunidade Quilombola de Córrego do Meio - localizada em Airões, distrito de Paula Cândido – certificada em 2015 pela Fundação Cultural Palmares. Os/as educandos/as eram moradores/as tanto de Airões quanto de Córrego do Meio e em sua maioria mulheres, de acordo com as fichas de inscrição de 2015 e 2016. Este trabalho se desenvolve a partir da experiência de mulheres quilombolas que foram educandas do

[220] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e licenciada em história pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFV). (tawanimsp@gmail.com).

[221] Professora Orientadora Associada no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-UFMG). Integra a Linha de Pesquisa Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas do Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. (eiterercarmem@gmail.com).

Cursinho Popular Quilombola Córrego do Meio entre os anos de 2015 e 2016, inseridas hoje na educação formal, através da EJA e do ensino superior na UFV. O objetivo é compreender a relação entre o CPQ-CM e as trajetórias educacionais dessas mulheres, tendo em vista o questionamento: a experiência como educandas do cursinho colaborou na aproximação dessas mulheres para educação formal? As metodologias privilegiadas para a realização deste trabalho foram a observação participante na comunidade e as entrevistas semiestruturadas com 3 as educandas que estiveram no cursinho em 2015 e 2016.

## A EXPERIÊNCIA: CURSINHO POPULAR QUILOMBOLA – CÓRREGO DO MEIO.

Se nos atentarmos para o próprio nome do cursinho ele traz consigo a educação a partir de duas dimensões: a educação popular e a educação quilombola. A primeira por ser um dos pilares de funcionamento do cursinho, junto com interdisciplinaridade e gestão coletiva. E a segunda porque a experiência está inserida em um território quilombola: o Córrego do Meio, certificado como comunidade quilombola em dezembro de 2015.

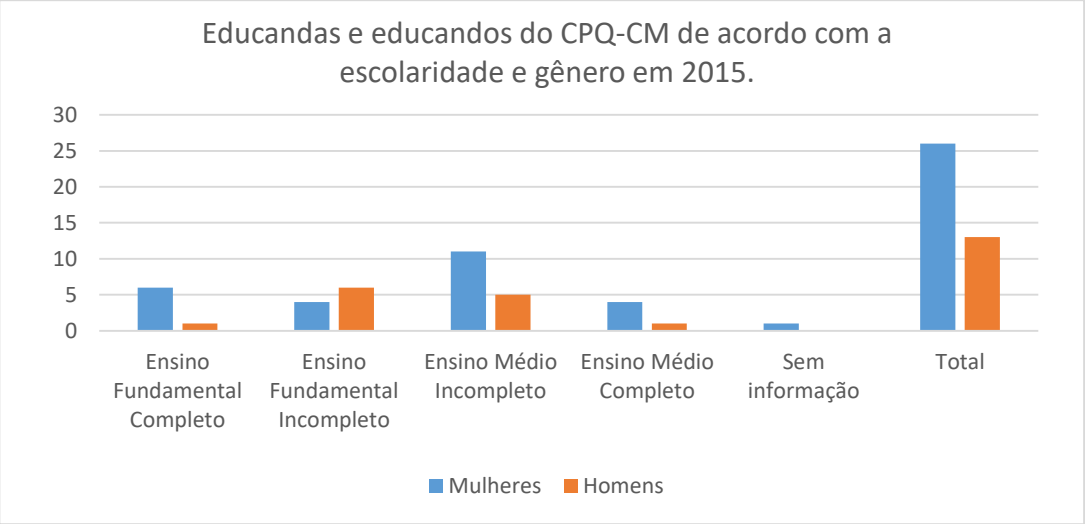
A concepção de educação popular adotada pelo CPQ-CM é a elaborada a partir da década de 60 e construída a partir da contribuição de Paulo Freire e dos movimentos sociais. Ela segue, portanto a perspectiva de educação libertadora que defende uma educação na qual "os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, a sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e de seus companheiros." (FREIRE, 2014, p.166)

Nesse sentido, o cursinho tem como objetivo não só a preparação para o ENEM, mas também a criação de um espaço com uma educação libertadora. Além da educação popular, o território sobre o qual o cursinho se insere requer um debate acerca da educação quilombola. Para nós ela representa como nos aponta Nunes (2006), uma relação ancestral. "Para todo o segmento negro e para os quilombolas em especial, os vínculos entre educar e formar são ancestrais, não são atributos exclusivos da escola; ancestralidade é tudo o que antecede ao que somos, por isso ela nos forma." (NUNES, 2006, p.142)

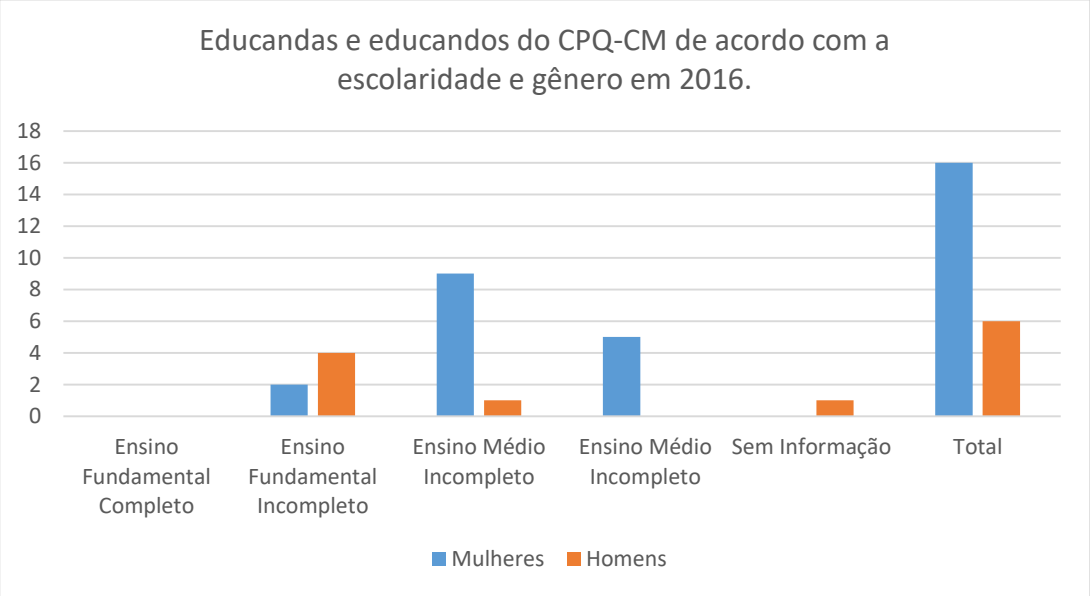
De acordo com Marques (2016), o cursinho iniciou as atividades na comunidade em 2015. A presença do cursinho no Córrego do Meio representa (res)significações acerca da metodologia da educação popular elaborada no CPQ-CM a partir da realidade da comunidade quilombola em que se inscreve, que por sua vez, também tem a sua realidade alterada pela presença do cursinho. No que diz respeito as (res)significações, destacamos que a esse respeito

Streck (2010) afirma ser um fazer necessário em se tratando da educação popular, tendo em vista a perspectiva dialógica que busca (re)conhecer os espaços para construir os conhecimentos de acordo com o diálogo entre os saberes dos/as educandos/as e educadores/as.

De acordo com as fichas de inscrição o cursinho contou com o total de 39 inscritos em 2015 e 22 em 2016. O perfil de educandas e educandos em 2015 e 2016 é bastante heterogêneo no que diz respeito a escolaridade, como apontam os gráficos abaixo, e em ambos anos a presença é majoritariamente feminina. Em 2015 são 26 mulheres para 13 homens e em 2016 são 16 mulheres para 6 homens.




FONTE- Elaborado pela autora de acordo com as fichas de inscrição.




FONTE - Elaborado pela autora de acordo com as fichas de inscrição.

A escolha das sujeitas colaboradoras foi através da análise das fichas de inscrição e da observação participante. Compreendemos em concordância com Chauvin (2015) e Jaccoud e Mayer (2008), que a observação é um processo natural do ser humano, portanto não se restringe às metodologias de pesquisa. Porém, é um instrumento metodológico importante e nos permitiu perceber o protagonismo feminino na comunidade As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com três mulheres quilombolas, até o momento. Em acordo com Manzini (2003), acreditamos que os roteiros semi-estruturados das entrevistas nos permite direcionar perguntas acerca da temática e também auxilia nas questões que podem aparecer durante a entrevista.

No que diz respeito ao nosso trabalho, as entrevistas semi-estruturadas nos permitiu compreender a relação das mulheres quilombolas, educandas do Cursinho Popular Quilombola – Córrego do Meio, com a educação formal. Duas das entrevistadas ingressaram na EJA e uma cursa Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Viçosa, espaço que segundo a entrevistada já foi elitizado. De acordo com Aparecida em entrevista realizada neste ano a importância da curso superior se dá para além do diploma, "você tá ali num espaço que o tempo todo era feito pra elite, né? Antes era pra filho de fazendeiro, branco, rico, quem tinha dinheiro, então o fato de você tá ali, você tá conquistando o seu espaço."

A conquista de espaço afirmado pela Aparecida também foi busca de Patrícia e Cláudia, que estão formando agora no 9º ano do ensino fundamental. Diante da escolaridade correspondente, essas mulheres buscaram se inserir nos espaços de educação formal após a sua participação no cursinho. Vários fatores influenciaram na busca pela escolarização, como a o processo de certificação da comunidade, a oportunidade de ter a EJA no distrito de Airões – onde o Córrego do Meio se increve - e também a experiência no cursinho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma série de fatores colaboraram para a inclusão das mulheres quilombolas na educação formal, e o CPQ-CM pode ser entendido como um dos fatores colaboradores nesses processo. Isso porque ele é considerado como referência de incentivo para a escolarização. Através do cursinho as educandas retomaram o contato com a educação, mesmo no espaço informal e mediante outros fatores foram impulsionadas a buscarem "o estudo".

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAUVIN, Sebastien e JOUNIN, Nicolas. A observação direta. In: PAUGAN, S. (Org.) *A Pesquisa Sociológica*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 56ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

JACCOUD, Myléne e MAYER, Robert. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean; DESLAURIES, Jean-Pierre; GROULUX, Lionel – H.; LAPIÈRRE, Anne; ROBERT, Mayer, ÁLVARO, Pires. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa*: enfoques epistemológicos e metodológicos I tradução de Ana Cristina Nasser.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.(Coleção Sociologia)

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina:eduel, 2003. p.11-25.

MARQUES, Pedro Aguiar de. *Os processos do processo:* (re)apropriação e (re)ssignificação dos direitos pela Comunidade Quilombola Córrego do Meio/MG. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Economia Rural. Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural. Viçosa, 2016.

SOUZA, Bárbara Oliveira. *Aquilombar-se:* panorama histórico, identitário e político do Movimento Quilombola Brasileiro. 2008. 204 f. Dissertação (Mestrado emAntropologia Social)-Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

STRECK, Danilo R. *Entre emancipação e regulação:* (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais. Revista Brasileira de Educação [online]. 2010, vol.15, n.44, pp.300- 310

# PROJETO ONDAS MUSICAIS: PRÁTICA TRADICIONAL ALIADA A EXPERIMENTAÇÃO

Mateus Zippel[222];
Antônio Narcelio Ferreira Rocha[223] (colaborador).

**Resumo:** Ondas Musicais é um projeto de formação musical que existe desde agosto 2016 e é realizado por um coletivo artístico formado por instrumentistas e profissionais da música da Baixada Fluminense. A ideia do projeto surgiu do professor Narcelio Ferreira, Bacharel em Produção Cultural (IFRJ), Pós-graduando em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação (IFRJ) e professor de violão desde 2006, em parceria com o Centro Cultural Oscar Romero, uma associação comunitária mantida com doações, localizada em Mesquita no Rio de Janeiro e com mais de 30 anos de existência. O projeto, que atende a jovens e adultos da região, tem o intuito de apresentar o universo musical ao público através da prática de instrumentos e do canto e é destinado a pessoas que têm interesse em aprender ou experimentar música. Atualmente, o projeto não conta com patrocínio ou financiamento público e é mantido por autofinanciamento, ou seja, são os próprios alunos que sustentam o projeto com mensalidades a preços acessíveis. Embora, não possa ser oferecido de forma gratuita, o projeto já tem planos de criar um sistema de bolsas, seja por doações, patrocínio ou mesmo autofinanciamento.
Além de membro do coletivo responsável pela realização do Ondas Musicais desde o início do projeto e professor de violão desde 2017, sou morador de Japeri, cidade também da Baixada Fluminense e foram as experiências com o projeto que me levaram a seguir para graduação em Pedagogia na UNIRIO. A importância desse projeto se fundamenta em seu local de atividade, que fica na cidade de Mesquita, caracterizada como uma cidade dormitório na Baixada Fluminense que possui foco difuso de políticas públicas culturais voltadas para o desenvolvimento do município. Além disso, o projeto Ondas Musicais se caracteriza como um exemplo de iniciativa educacional popular, fora de um espaço institucionalizado, e este trabalho tem como objetivo divulgar e potencializar essa iniciativa através do debate, abrindo assim um diálogo com outras vozes, tanto no âmbito acadêmico quanto escolar e a partir das

[222] Licenciando em Pedagogia (UNIRIO), mateuszippel@gmail.com.
[223] Pós-graduando em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação (IFRJ), Bacharel em Produção Cultural (IFRJ), narceliof@gmail.com.

vivências do autor enquanto professor, refletir sobre as experiências vividas durante o ano de 2017, meu primeiro ano como professor de violão do projeto.

A metodologia do trabalho se dará a partir da experiência como professor e a luz das referências de autores que abordam e discutem questões como: a educação musical com função social e dentro de projetos sociais, a criação de redes de sociabilidade e a afirmação das diversidades através da prática e do ensino de música. (KLEBER, 2011, PENNA, BARROS & MELLO, 2012, CORUSSE & JOLY, 2014 e PENNA, 2005); a centralidade da cultura e a identidade cultural e políticas culturais como espaço de oportunidades (HALL, 2003 e BARBALHO, 1993).

O projeto Ondas Musicais atualmente é aberto a inscrições para o público a partir de 10 anos de idade, abaixo dessa idade até 6 anos são abertas turmas para musicalização voltada na prática. E pude analisar como observador participante que os alunos adultos costumam evadir mais que as crianças e adolescentes, sendo que as principais causas das evasões estavam ligadas às obrigações escolares e profissionais dos mesmos. A importância de trazer esse tipo de trabalho para essa região mais carente de trabalhos e oficinas artísticas é poder dar protagonismo aos grupos sociais historicamente discriminados, já que temos objetivos de criar ou ampliar a experiência com o mundo da música e levar o aluno para um universo musical amplo que talvez ele nunca pensaria em fazer parte, pois nós professores trabalhamos com eles diversos estilos como música clássica, samba, bossa nova, mpb, para criar maior bagagem cultural aos alunos e assim eles se encontrarem musicalmente respeitando sua autonomia. Uma das dificuldades que temos com os alunos é disputar atenção com as tecnologias, geralmente os alunos mais novos não estudam em casa durante a semana e ficam jogando videogames, deixando assim para praticar o instrumento no dia da aula, o que acaba gerando um atraso na aprendizagem. Contudo, obtemos muitos frutos positivos, como alguns saraus e recitais que os alunos apresentaram tocando as músicas que estavam estudando e músicas que escolheram a caráter próprio, além de alguns deles serem fiéis a oficina já que participam desde o início desse projeto, criando um vínculo de amizade e aprendizagem. Tendo em vista também a liberdade pedagógica dada aos docentes que podem trabalhar como mediadores voltado à uma educação centrada no aluno, assim fugindo do ensino tradicional e tornando mais dinâmica às aulas em consonância sendo o lar de professores mais novos que acabam não tendo espaço em outros locais de ensino. Apesar de estarmos 2 anos em atividade no local, temos muita dificuldade com a visibilidade da divulgação dos cursos e desse modo, em atrair novos alunos.

O projeto precisa ainda de alguns ajustes que o tornem mais eficiente em questões de engajamento dos alunos, visibilidade local, patrocínio para bolsa aos alunos, fomento do cenário musical da cidade de Mesquita, porém já temos um público fiel de alunos e queremos aumentar a rede de pessoas ativas nesses projetos culturais da cidade, uma vez que a postura acadêmica voltada para a diversidade, bem como o equilíbrio entre a prática tradicional e a experimentação tem trazido resultados positivos que merecem ser debatidos e compartilhados.

**Palavras-chave:** Educação musical. Inclusão social. Prática pedagógica

**Área do conhecimento:** Ciências Humanas

**REFERÊNCIAS:**

BARBALHO, Alexandre. Por um conceito de política cultural. Revista USP, n. 19, São Paulo, 1993.

CORUSSE, Mateus Vinicius. JOLY, Ilza Zenker Leme. *A educação musical em projetos sociais: concepções do desenvolvimento das funções humanas e socais da música.* Revista de Educação, Ciência e Cultura, Canoas, v. 19, n. 2, p. 49-47, jul-dez. 2014.

HALL, Stuart. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.* In: Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul/dez 2003.

KLEBER, Magali Oliveira. *A rede de sociabilidade em projetos sociais e o processo pedagógico-musical.* Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 19, p. 37-46, jul-dez. 2011.

PENNA, Maura; BARROS, Olga Renalli Nascimento e; MELLO, Marcel Ramalho. *Educação musical com função social: qualquer prática vale?* Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 20, p. 65-78, jan-jun. 2012.

PENNA, Maura. *Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade.* Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 13, 7-16, set. 2005.

# PRÁTICAS DE ENSINO E ALTERNÂNCIA: A EXPERIÊNCIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFVJM

Autores: Kleiton Luiz Carvalho[224]; Dr.ª Juliana Helena Gomes Leal[225].

**Palavras-chave:** Ensino Superior; Práticas Educativas.

## INTRODUÇÃO

No Brasil, é possível vislumbrar que as intervenções e incentivos às comunidades do campo, historicamente ditas rurais, tiveram foco, sobretudo, no estímulo à produção agrícola. Este olhar começou a se transformar a partir das lutas travadas pelos movimentos sociais, por meio das propostas e anseios por políticas públicas pautadas por uma educação de qualidade que valorizasse a formação de cidadãos críticos e conscientes dos seus saberes culturais, geracionais, políticos, territoriais e produtivos.

Nesse contexto, o debate sobre o modelo de educação adequado às populações do campo transferiu o foco de uma educação desterritorializadora e formadora de mão de obra de baixa qualificação para a necessidade de uma educação contextualizada por meio de Práticas de Ensino capazes de promover a autonomia e fortalecer o sentido de identidade dos sujeitos envolvidos e não mais invisibilizá-los ou inferiorizá-los.

A implementação do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEC), ofertado em Regime de Alternância, representa um avanço para as regiões dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri, principal área de atuação da LEC/UFVJM. A construção histórica do Vale do Jequitinhonha, ainda hoje, carrega o estigma de "vale da pobreza", sendo alvo de diversos projetos que buscam elevar os indicadores sociais (RIBEIRO, *et al*., 2008).

A Pedagogia da Alternância tem sido uma estratégia político-pedagógica adotada pelas Instituições de Ensino Superior que ofertam cursos de formação de professores para o campo.

[224] Mestrando do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Rurais da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, UFVJM – E-mail: kleiton.carvalho@ufvjm.edu.br.
[225] PhD em Estudos Literários e Artísticos pela UFMG (2017). Docente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Rurais da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, UFVJM – E-mail: juleal@yahoo.com.

Ela articula prática e teoria numa *práxis* que se realiza em tempos e espaços que se alternam entre escola e o ambiente ao qual o educando está vinculado social, cultural e afetivamente, de tal forma que não precise se distanciar de seu local identitário para realizar sua formação universitária (RIBEIRO, *et al.*, 2008).

O presente trabalho objetiva descrever o processo de construção das Práticas de Ensino em um curso superior, a LEC/UFVJM, estruturado em Regime de Alternância, que intenciona unir saberes científicos e tradicionais. Trata-se de uma pesquisa inédita em nossa instituição, o que emerge como um potencial capaz de contribuir para uma gestão mais democrática e participativa. Este projeto se traduzirá em uma base de dados e informações para outros pesquisadores que desejam aprofundar a análise do tema, além de fomentar o direcionamento das políticas públicas no campo, voltadas às populações campesinas nos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

Estudos como estes merecem destaque, pois propiciam vislumbrar a realidade dos estudantes oriundos de comunidades rurais, combatendo o "epistemicídio", além de fornecer dados que podem subsidiar intervenções estratégicas de avaliação e combate à evasão estudantil que se dá, em boa medida, pelo que Boaventura de Sousa Santos nomeia por "injustiça cognitiva" (SANTOS, 2009).

## METODOLOGIA

A partir de pesquisa bibliográfica interdisciplinar, buscamos descrever as Práticas de Ensino de um curso de Licenciatura em Educação do Campo, em Regime de Alternância, dentro dos propósitos de uma pesquisa de mestrado em curso, iniciada no 2º semestre de 2017, no Programa de Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em Estudos Rurais da UFVJM (PPGER).

## REFERENCIAL TEÓRICO

A Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) trouxe à tona o processo educacional visto como patrimônio público, direito de todo cidadão e dever do Estado, que deve assegurar sua oferta com zelo e qualidade. Entretanto, esta realidade não está sendo contemplada de forma adequada no espaço campesino, já que deixa de considerar suas especificidades, gerando por vezes uma realidade deturpada e excludente. O resultado disso se traduz no estigma de atraso e inferioridade atribuídos ao contexto da educação para os moradores de áreas rurais

(ARROYO *et al*., 2004).

Na expectativa de superar essa educação rural tida como arcaica e decadente, foram se consolidando iniciativas com caráter de luta política buscando abandonar conceitos generalizadores para agregar a inserção de uma educação de qualidade que considere a pluralidade dos sujeitos do Campo (SANTOS, 2011).

O Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), disponibilizou o Edital nº 2/2008, convocando as Instituições Públicas Federais de Ensino Superior (IFES) a apresentarem projetos de cursos de Licenciatura em Educação do Campo destinados à formação de professores para atuarem na Educação Básica das escolas rurais compreendendo os anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Diante disso, a UFVJM institucionalizou a Licenciatura em Educação do Campo (LEC), com primeira turma em 2013 (BRASIL, 2012).

O curso é ofertado de forma presencial, integral e em Regime de Alternância, constituído por: Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC). Possui uma carga horária total de 3.630 horas que devem ser cumpridas para habilitação em Ciências da Natureza e em Linguagens e Códigos (UFVJM, 2018).

Em linhas gerais, o curso é estruturado a partir de três eixos: o Eixo de Formação Básica, o Eixo de Formação Específica e o Eixo das Práticas Integradoras, sendo que este terceiro abarca conteúdos desenvolvidos a partir da inserção na realidade comunitária e educacional do estudante por meio de atividades de Tempo Comunidade, Estágios Supervisionados, Atividades Acadêmico, Científico, Culturais (AACCs) e Práticas de Ensino.

As Práticas de Ensino estão vinculadas, enquanto elemento curricular, ao Parecer CNE/CES Nº: 15/2005, sendo estabelecidas como "[...] o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência." (BRASIL, 2005, p.3). A Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, determina que o curso cumpra 400 horas de práticas, divididas em 50 horas por período.

Orientadas pelos professores da LEC/UFVJM, as Práticas de Ensino integram teoria e prática, aglutinadas interdisciplinarmente com as unidades curriculares, com os Estágios Supervisionados e com a realidade vivenciada nas comunidades. São implementadas nos Núcleos de Alternância nos dois encontros de TC, cumprindo 16 horas de atividades presenciais e 34 horas não presenciais, monitoradas pelos docentes através das Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs. Além disso, “A sistematização das atividades das práticas

de ensino feita pelos discentes constará em uma sessão dentro do Trabalho Interdisciplinar do Tempo Comunidade, a qual será objeto de avaliação" (UFVJM, 2018, p. 62).

## CONCLUSÃO

O desenvolvimento das Práticas de Ensino se concretiza a partir da discussão de temas interdisciplinares, relacionados às comunidades de origem dos estudantes. No ano de 2018, por exemplo, optou-se por trabalhar a "Agroecologia" como tema transversal nos encontros de TC e Práticas de Ensino. Diante disso, essa perspectiva pode ser avaliada como uma importante prática para o processo formativo dos estudantes do campo, interferindo positivamente em suas vidas profissionais e cotidianas.

Ao planejar, fomentar e avaliar essas ações socialmente inseridas, integrando educador e educando, "[...] o curso prepara seus licenciados para a vivência, promoção e aplicação dos Direitos Humanos em suas vidas cotidianas e profissionais, entendendo-os enquanto sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas" (UFVJM, 2018, p. 50).

Dentro dos marcos estruturais e pedagógicos que direcionam as atividades de Práticas de Ensino da LEC/UFVJM, existe no plano prático o desenvolvimento da "colocação em comum" que parte dos temas, conceitos e práticas trabalhados ao longo do curso pelo discente, tanto no TU quanto no TC e que promovem a interação entre conhecimento/saberes acadêmicos e não acadêmicos. Com isso, aposta-se que, as reflexões/avaliações realizadas a partir das práticas educativas, sirvam de impulso para a materialização de uma atividade ou projeto de retorno para a comunidade com a qual se esteja atuando, sedimentando o importante papel de intervenção do professor no campo.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G; CALDAT, R. S; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 4ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BENINCÁ, D. Uma universidade em movimento. In: _____ (Org.) **Universidade de suas fronteiras.** 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2011, p. 31-63.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988.** Organização do texto: 41. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional DE Educação. **PARECER CNE/CES Nº: 15/2005**. Brasília, DF: CNE. 2015, p.1-4. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI. **Educação do Campo: Marcos Normativos.** Brasília, 2012. 96 p.

RIBEIRO, M. Pedagogia da alternância na educação rural/do: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 1, 2008. p. 27-45. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n1/a03v34n1.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2018.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, R. B. Histórico da educação do campo no Brasil. **II Seminário de Pesquisa em Educação do Campo: desafios teóricos e práticos. Florianópolis: UFSC**, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI/FACULDADE INTERDISCIPLINAR DE HUMANIDADES. **Licenciatura em Educação do Campo (LEC-UFVJM): Projeto Político Pedagógico.** Diamantina-MG, junho de 2018. 216 p.

# CURRÍCULO E DIVERSIDADE

**Arina Timbohiba Barcelos**[226]
**Elciele Bonomo**[227]
**Fábia E. Gomes Santos**[228]
**Jociane Liandro Rezeno**[229]
**Paulo Fernando Figueiredo**[230]
**Priscila C. de Souza Braga**[231]

## 1. INTRODUÇÃO

A escola é um dos espaços socioculturais em que as diferentes presenças se encontram. A reflexão sobre essa afirmação deve fazer parte da formação e da prática de todos os educadores e daqueles que se interessam pelos mais diversos tipos de processos educativos (BRASIL, 2003).

Refletir sobre a escola e a diversidade cultural significa reconhecer, respeitar e aceitar as diferenças, além de colocá-las no centro do processo educativo; significa romper com preconceitos, superar as antigas opiniões formadas sem reflexão e contato com a realidade do outro (BRASIL, 2003).

O presente trabalho apresenta a importância da construção de um currículo comprometido com a questão de gênero, diversidade étnica e as necessidades especiais e de aprendizagem.

Muito se fala sobre o fracasso escolar e sobre os conflitos escolares que podem gerar esse fracasso. O presente trabalho discutirá as práticas pedagógicas que o currículo deve conter, diferente do modelo fixo de intervenção, para que sejam superados os fracassos escolares, garantindo respeito e inclusão de toda a diversidade presente na escola.

O trabalho apresentará a importância de um currículo que aborda a diversidade étnica desde a pré-escola e dará algumas sugestões de atividades para criar relações étnicas desde

[226] Graduanda do curso de Complementação Pedagógica pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) arinabarcelos123@gmail.com
[227] Graduanda do curso de Complementação Pedagógica pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) elcielle@hotmail.com
[228] Graduanda do curso de Complementação Pedagógica pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) fabiadiamantina@gmail.com
[229] Graduanda do curso de Complementação Pedagógica pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) jocianerezeno@gmail.com
[230] Graduando do curso de Complementação Pedagógica pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) paulofernandofm@hotmail.com
[231] Graduanda do curso de Complementação Pedagógica pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) prismiss@gmail.com

cedo. Também discutirá como o currículo deve apresentar a questão de gênero nas escolas, como os padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino influenciam a vivência dos alunos, e como obter respeito e igualdade diante às diferenças. Nessa perspectiva, o trabalho traz a discussão sobre a prática pedagógica tradicional não ser eficaz para ensinar a esses alunos, e como o currículo se adapta para que a aprendizagem ocorra.

## 2. CURRÍCULO E DIVERSIDADE ÉTNICA

Para elucidar essa questão, Menezes (2007), traz o relato da professora Rita de Cássia Silva Santos do Centro Municipal de Educação Infantil Creche Vovô Zezinho, em Salvador. Ela levou para a sala de aula bonecos com vários tons de pele e fotos com pessoas de características físicas distintas. Uma das crianças, na época com 3 anos e meio, apontou a fotografia de uma menina negra e disse que "era feia". A professora perguntou o porquê e a garota respondeu “porque ela é igual a mim”.

O governo federal sancionou, em março de 2003, a Lei nº 10.639, que estabelece as Diretrizes Curriculares para a sua implementação e altera Lei Diretrizes e Bases (LDB). A Lei 10.639/2003 instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira.

Albino e Zomer (2014 afirmam que, pensando na realidade das escolas, pode-se perceber que são trabalhadas atividades sobre a cultura africana de maneira lenta e superficial, como por exemplo, o Dia da Consciência Negra, comemorado no dia 20 de novembro, dia de reflexão sobre a inserção do negro na sociedade brasileira, porém trabalha-se o tema somente na data citada acima, não existindo uma prática constante de reflexão e ação, para tornar real o respeito diante da diversidade existente nas escolas

## 3. CURRÍCULO E AS NECESSIDADES ESPECIAIS E DE APRENDIZAGEM

No processo de aprendizagem para o aluno é muito importante em qualquer fase escolar, mas para o aluno com necessidades educacionais especiais isso se torna imprescindível. A inclusão de alunos com necessidades educacionais na sala de aula regular mostrou que a prática pedagógica tradicional não era eficaz para ensiná-los. Deste modo, é preciso que se encontrem respostas curriculares para que ocorra uma aprendizagem significativa.

A aprendizagem escolar está diretamente vinculada ao currículo que é organizado para orientar, dentre outros, os diversos níveis de ensino e a áreas docentes. O currículo é construído

a partir do projeto pedagógico da escola e viabiliza a sua operacionalização, orientando atividades educativas, as formas de executá-las e definindo as suas finalidades.

O currículo escolar na maioria das vezes, não atende os alunos que apresentam necessidades educativas especiais, pois não são currículos funcionais. No entanto, alguns aspectos legais contidos na LDB 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e no Plano Nacional de Educação já preconizam o fato de que as escolas precisam mobilizar-se para estruturar um conjunto de ações e providenciar os recursos necessários para garantir o acesso e a permanência de todos os alunos na escola, respeitando as especificidades da aprendizagem de cada um (LEITE; MARTINS, 2007).

A adaptação curricular é uma estratégia eficaz para atender a diversidade de uma classe. Deve ter o currículo regular como referência, e o trabalho deve ser organizado de acordo com as necessidades de cada um. Essa adaptação curricular pode contribuir para que os professores consigam conduzir melhor salas de aulas com vistas à inclusão real de todos.

Para Ines, (2010) as adaptações de currículo constituem criar condições físicas, ambientais e materiais para o aluno, na sua unidade escolar de atendimento; propiciar os melhores níveis de comunicação e interação com as pessoas com as quais convive na comunidade escolar, favorecer a participação nas atividades escolares; propiciar o mobiliário, equipamentos específicos necessários e salas adaptadas; fornecer ou atuar para a aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos necessários: próteses auditivas, treinadores da fala, software educativo, entre outros; adaptar materiais de uso comum em sala de aula: slides, cartazes, entre outros; adotar a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS (no processo ensino-aprendizagem e avaliativo), além de material escrito e computador.

O currículo que atenda alunos com necessidades educacionais especiais deve se dinâmico e flexível, o qual permita fazer ajustes pedagógicos perante as necessidades dos alunos. No entanto, mais do que identificar as dificuldades especiais de cada aluno, deve-se considerar e trabalhar as suas potencialidades. Que os alunos incluídos nas salas de aulas regulares possam além de se beneficiar com o processo de socialização, também aprendam os conhecimentos escolares necessários para o seu aprendizado, sem serem excluídos, mas sim terem acesso aos conhecimentos escolares nas diferentes disciplinas do currículo.

## 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema Currículo e Diversidade deve ser cada vez mais trabalhado e trata-se de um tema que se modifica constantemente, a cada ano que passa novos desafios são lançados para os educadores. É fundamental que os professores e demais profissionais envolvidos no

processo educativo enxergue que vivemos em um mundo repleto de diversidades onde a individualidade de cada pessoa deva ser respeitada. E o respeito nesse caso não é apenas não "destratar" o indivíduo, é reconhecer, aceitar e integrar essa pessoa. Todos temos algo a aprender e algo a ensinar, visto que somos diferentes e únicos. Cabe aos educadores facilitarem o processo de aprendizagem reconhecendo seu papel de mediador. Essa mediação deve ser sempre desprovida de preconceito e compreender quais são os conhecimentos necessários para capacitar o aluno e torná-lo agente de transformação social.

## REFERÊNCIAS


ALBINO, V. T. F.; ZOMER, L. **A diversidade étnico-racial no currículo escolar do ensino fundamental. In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**, vol 1, Cadernos PDE, 2014;

BRASIL Lei 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,** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2003;

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** MEC, Brasília, DF, 2004;

_____. Ministério da Educação. **Diversidade na educação: reflexões e experiências, Secretaria de Educação Média e Tecnológica,** 170 p., Brasília, DF, 2003;

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1998;

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**, 5ª Edição, 2272 p., Positivo, 2014;

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS – INES – **Adaptações curriculares para os alunos surdos.** Disponível em: http:/www.ines.gov.br/ines_livros/17/17_principal.html. Acesso em: 17 abr. 2018;

LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. O. A formação continuada como alternativa na operacionalização da pedagogia inclusiva. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE A FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 9., 2007, Águas de Lindóia. **Livro eletrônico do IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**, 2007. p.14-24;

MENEZES, D. **Como trabalhar as relações raciais na pré-escola. Escola Nova**, 2007. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/130/como-trabalhar-as-relacoes-raciais-na-pre-escola>. Acesso em: 13 abr. 2018;

# AS AÇÕES AFIRMATIVAS E A NECESSIDADE DE UMA POLÍTICA DE DISTRIBUIÇÃO DE BOLSAS INTERSECCIONAL: SOBRE A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA, UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

# AFFIRMATIVE ACTIONS AND THE NEED OF AN INTERSECTIONAL DISTRIBUTION POLICY FOR SCHOLARSHIPS: ON THE EXPERIENCE OF THE GRADUATE PROGRAM IN ANTHROPOLOGY, MINAS GERAIS STATE UNIVERSITY

Érica Renata de Souza[232]
Andrei Isnardis Horta[233]
Thiago Heliodoro Nascimento[234]

## INTRODUÇÃO

Diversas pesquisas nos últimos anos, sobretudo na área de Educação, têm mostrado e debatido sobre as ações afirmativas no Ensino Superior. É consenso que a desigualdade de acesso e permanência é tanto simbólica quanto material. (Moreira et al., 2017; Gomes, 2003).

Diferentemente da maioria dos demais cursos da UFMG, a criação de uma política de ações afirmativas não foi, no programa de Antropologia, uma resposta à demanda do Ministério da Educação e da consequente publicação da resolução da UFMG em 2017. O Programa de Pós-Graduação em Antropologia tem uma política de ações afirmativas já em pleno desenvolvimento e cujos resultados, amplamente positivos, já se pode perceber.

Uma vez definida uma política de acesso, iniciamos, ainda em 2016, um processo de discussão da política de distribuição das bolsas de mestrado e doutorado no Programa, entendendo a necessidade de combinar a política de acesso a uma política de permanência dos alunos. Essa discussão se fez de forma ampla, conduzida pela coordenação do Colegiado e com livre participação de docentes e discentes, que tiveram igual direito a palavra e voto, numa

[232] Doutora em Ciências Sociais pela Unicamp; Professora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGAn) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Email: erica0407@gmail.com
[233] Doutor em Arqueologia pela USP; Professor e Subcoordenador do PPGAn - UFMG. Email: isnardis@gmail.com
[234] Mestre e Doutorando pelo PPGAN – UFMG. Email: tiagohn@gmail.com

série de assembleias. Essas assembleias discutiram os princípios sobre os quais a política de distribuição de bolsas deveria ser estabelecida e os mecanismos efetivos por meio dos quais ela se aplicaria.

Nossa objetivo foi elaborar uma proposta de política de distribuição de bolsas que contemplasse: a) Ações Afirmativas reconhecidas pela Resolução da universidade; b) a questão socioeconômica; c) outras questões de grande influência na permanência dos discentes, como a maternidade e a identidade de gênero. Vale sublinhar que essas são questões especialmente caras aos debates na Antropologia contemporânea. Quanto ao mérito, entendemos que não está sendo desconsiderado, uma vez que atua no interior de cada uma das categorias acima.

## METODOLOGIA

O processo de discussão de uma política de distribuição de bolsas por meio de assembleia de docentes e discentes foi uma escolha do Colegiado de nosso programa, consequente de um espaço de ampla discussão de nossas questões, que se construiu em 2016. O processo nos permitiu debater diferentes concepções de universidade e do papel da mesma na sociedade brasileira contemporânea. Por meio de uma discussão franca, pudemos estabelecer explicitamente as posições majoritárias em nossa comunidade de docentes e discentes sobre essas questões.

Além disso, estamos também nos pautando em pesquisas que apontam para o mérito das e dos cotistas no que se refere ao desempenho acadêmico, mas e propondo um alargamento da noção de mérito, não reduzido apenas a uma dimensão quantitativa (seja de notas nas disciplinas ou de produtividade acadêmica).

## REFERENCIAL TEÓRICO

A priorização das pessoas indígenas na política de permanência se articula também ao intenso interesse que a Antropologia tem em incluir como sujeitos da produção de conhecimento acadêmico pessoas oriundas de comunidades tradicionais, indígenas em especial.

O segundo grupo a ser priorizado na condição de cotista seria o das pessoas com deficiência. Entendemos que as dificuldades e restrições enfrentadas por essas pessoas estão

muito além das condições de acessibilidade – mais imediatamente perceptíveis. Que dizer de pessoas que são sistematicamente alvo dessa exclusão e que não correspondem às expectativas de performance corporal nos ambientes escolares, profissionais e urbanos?

> "Compreende-se que os programas de inclusão objetivam a inserção dos integrantes de grupos sociais sub-representados, dando igualdade de oportunidades em relação aos que são de grupos predominantes, contribuindo para o combate ao preconceito e à discriminação..." (JACCOUD e THEODORO, 2006)." (Moreira et al., 2017)

Para além dos grupos acima mencionados, o terceiro grupo, de pessoas autodeclaradas negras, justifica-se por toda uma história de formação da nação brasileira e da "ciência" no Brasil pautadas no racismo (Corrêa, 2001; Da Matta, 1982; Holanda, 1995; Schwarcz, 1993), desde a escravidão até as formas contemporâneas de preconceito e exclusão (Schwarcz e Starling, 2015). A identidade negra é uma identidade política que denuncia o mito da democracia racial no Brasil (Munanga, s.d.) e reivindica políticas compensatórias após séculos de exploração, marginalização e violência contra as pessoas negras. No contexto acadêmico, em nada questionam o mérito; o que questionam é a desigualdade do reconhecimento do mérito das pessoas negras e de processos sociais, políticos e econômicos de exclusão que mantiveram as pessoas negras longe das universidades desde o início da história da universidade brasileira.

A condição socioeconômica se valeria da avaliação da Fundação Mendes Pimentel. Contudo, entendemos que os critérios usuais de avaliação socioeconômica não são adequados para mensurar as condições de manutenção material das e dos indígenas.

No que se refere às pessoas trans, também estamos nos pautando em pesquisas realizadas pelo Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT da FAFICH, financiadas pelo CNPq e pela FAPEMIG, que tem revelado a vulnerabilidade socioeconômica das pessoas trans no Brasil, e em especial na região metropolitana de Belo Horizonte.

Em relação à maternidade, uma vasta produção acadêmica feminista, nacional e internacional nas últimas décadas têm denunciado a desigualdade na divisão sexual do trabalho e a lógica patriarcal que a sustenta (Beauvoir, 1949; Rosaldo e Lamphere, 1979; Franchetto et. al. 1981), a qual também é criticada por feministas no contexto da produção científica (Bandeira, 2008; Fox Keller, 2006; Sardenberg, s.d). Na divisão sexual do trabalho, a maternidade como instituição (Rich, 1976) exerce um lugar preponderante na desigualdade a

favor dos homens, pois sabe-se o quanto as expectativas para a maternidade e para a paternidade diferem socialmente (Schneider, 2016 [1968]; Strathern, 1995).

Desta forma, como política compensatória de uma história de exclusão simbólica e material, uma política de ação afirmativa pautada apenas na entrada, sem vistas à permanência, torna-se uma medida paliativa. Quando se entende que colocar alunas e alunos de diferentes classes, raças, gêneros e corporalidades numa sala de aula é equalizar oportunidades, ignora-se uma história de desigualdade e violência no Brasil de cunho racista, machista e patriarcal, desde a escravidão.

## RESULTADOS

Nossa experiência com uma aluna e quatro alunos (três pessoas negras e uma pessoa indígena) ingressantes pela política de ações afirmativas desde 2017, contemplados com bolsa, têm demonstrado a excelência acadêmica na produção da cotista e dos cotistas. Os casos empíricos revelam acesso não garante permanência.

## CONCLUSÃO

Ainda carecemos de uma política institucional para a permanência de alunas e alunos cotistas na UFMG. Além disso, se realmente vamos fazer a opção de deixar que pessoas indígenas, pessoas com deficiência, pessoas negras, alunas que são mães e pessoas trans tenham que lançar mão de estratégias informais para permanecer na universidade. Se essa for nossa opção, teremos que reconhecer que a universidade pública falhou como agente de democratização.

## REFERÊNCIAS


BANDEIRA, L. A contribuição da crítica feminista à ciência. **Revista de Estudos Feministas**, 2008, pp. 207-228.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009 [1949].

CORRÊA, Marisa. **As ilusões da liberdade**: a Escola Nina Rodrigues e a antropologia no Brasil. Bragança Paulista: Universidade de São Francisco, 2001.

CRENSHAW, K. A Intersecionalidade na Discriminação de Raça e Gênero. In: VV.AA. **Cruzamento**: raça e gênero. Brasília: Unifem, 2004. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf. Acesso em 29 de novembro de 2017.

DA MATTA, Roberto. “Digressão: A fábula das três raças, ou o problema do racismo à brasileira”. In: DA MATTA. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Petrópolis: Vozes, 1981.

FRANCHETTO, Bruna et al. (orgs). **Perspectivas antropológicas** da mulher, vol. 1. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

FOX KELLER. Qual foi o impacto do Feminismo na Ciência? **Cadernos Pagu**, 27, 2006, pp. 13-34.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995 [1936].

MOREIRA, Gláucia de Oliveira et. al. Inclusão social e ações afirmativas no ensino superior no Brasil: para quê? **Revista Ensino Superior** (Unicamp), 2017. Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/inclusao-social-e-acoes-afirmativas-no-ensino-superior-no-brasil-para-queij. Acesso em: 19/01/2018.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Inclusão Social** – um debate necessário? S.d. Disponível em: https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59

RICH, Adrienne. **Of woman born:** motherhood as experience and institution. New York: W. W. Norton & Company, 1976.

ROSALDO, Michelle Z. e LAMPHERE, Louise (orgs.) **A mulher, a cultura e a sociedade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

SARDENBERG, C. **Da Crítica Feminista à Ciência a uma Ciência Feminista?** Mimeo, s.d.

SCHNEIDER, David. **Parentesco americano**: uma exposição cultural. Petrópolis: Vozes, 2016.

SCHWARCZ, Lilia. **O Espetáculo das Raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870 - 1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia, STARLING, Heloisa. **Brasil:** uma biografia. São Paulo: Cia. Das Letras, 2015

STRATHERN, Marilyn. Necessidade de Pais, Necessidade de Mães. Florianópolis: **Revista de Estudos Feministas**, vol 3 nº 2, 1995.

# O PAPEL DE UMA ESCOLA NA (A)FIRMAÇÃO DE UMA POLÍTICA CULTURAL

Antônio Narcelio Ferreira Rocha[235];
Jupter Martins Abreu Junior[236] (colaborador);
Fernando Ribeiro Gonçalves Brame[237] (orientador)

**Resumo:** Em setembro de 2017 foram iniciadas as atividades do projeto de pesquisa "Música e inclusão social no Bairro do Sarapuí: Uma proposta de pesquisa-ação no IFRJ – Campus Duque de Caxias" com financiamento da FAPERJ. Essa pesquisa em conjunto com um projeto PIBIC "Pesquisa-ação em Duque de Caxias: ensino e aprendizagem por meio de práticas musicais coletivas" e uma proposta de extensão universitária "Ensino, aprendizagem e música: ações de extensão e práticas coletivas em Duque de Caxias", ambos financiados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), formam um complexo de atividades entre as quais: a) oficinas de música nos instrumentos violão, guitarra, sax, flauta e teclado; b) criação e combinação de métodos de ensino de música tradicionais e experimentais; c) a formação de um grande conjunto de músicos e; d) investigação das experiências em prática musical e educação musical com função social. As propostas são todas realizadas em parceria com o Colégio Pedro II Campus Duque de Caxias (CPII) e são coordenadas pelo professor da unidade. Elas fazem parte de um longo histórico de sua atuação no IFRJ localizado no Sarapuí, bairro periférico de Duque de Caxias, município da região metropolitana do Rio de Janeiro. A relevância do projeto se justifica tanto no interesse por uma educação musical com função social emancipadora como na afirmação de uma política cultural local por meio da criação de um núcleo cultural. A partir das experiências do autor[238], vivenciadas durante as aulas em grupo e demais atividades como bolsista, este trabalho tem o objetivo de refletir sobre a realização das oficinas de música e o papel da escola com relação ao processo e os resultados obtidos ao longo da execução das atividades de pesquisa e extensão. Para embasar as reflexões foram utilizadas as anotações da observação participante, os

[235] Pós-graduando em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação (IFRJ), graduando em Administração (UFRRJ) Bacharel em Produção Cultural (IFRJ), narceliof@gmail.com.
[236] Doutor em Educação (UERJ), Mestre em Música (UNIRIO), Professor dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação de Jovens e Adultos (IFRJ/Nilópolis), Educação Física Escolar (IFRJ/Duque de Caxias), Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, jupter.junior@ifrj.edu.br.
[237] Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ), Mestre em Ciências Sociais, Bacharel em Ciências Sociais, Professor do IFRJ- Campus Nilópolis, fernando.brame@ifrj.edu.br.
238 O autor é professor de violão e Bolsista TCT/FAPERJ no projeto de pesquisa "Música e inclusão social no Bairro do Sarapuí: Uma proposta de pesquisa-ação no IFRJ – Campus Duque de Caxias"

relatórios da pesquisa, do PIBIC e de extensão universitária escritos por diferentes bolsistas e também foram consultadas informações sobre o IFRJ e o Campus Duque de Caxias (AGUIAR & PACHECO, 2017). As discussões levantadas têm como bases teóricas: a educação musical com função social, os tipos de práticas musicais e as potenciais transformações sociais obtidas por projetos musicais (KLEBER, 2011, PENNA, BARROS & MELLO, 2012, CORUSSE & JOLY, 2014 e ABREU JUNIOR, 2016); a cultura como um direto, o direito à cidade, políticas culturais como campo de possibilidades e as críticas ao modelo hierarquizado de cultura (DURAND, 2013, LEFEBVRE, 2001, BARBALHO, 1993, GADELHA, 2017, LACERDA & GOMES, 2013 e MARQUES, 2015); a centralidade e a força da cultura, identidade cultural e o lugar de falar enquanto periferia da cidade (HALL, 2003, FRANSCISCO 2014 e ENNE & GOMES, 2013). Embora não exista impedimentos quanto à inscrição de qualquer faixa etária, a maioria dos alunos das oficinas de música são jovens do ensino médio do próprio IFRJ e do CPII e um grupo menor são oriundos de escolas vizinhas ou de outras faixas etárias. Os interesses variam em cada caso, mas em geral os alunos gostam e participam das atividades propostas e o motivo mais comum para desistência ou afastamento temporário são as atividades curriculares obrigatórias dos cursos técnicos, da graduação e do próprio ensino médio. Um fenômeno que o autor reconhece em outras experiências como professor de música inclusive com alunos do fundamental. No tocante às práticas de ensino de música, é reconhecido que deve existir um equilíbrio que evite, tanto a perda de sentido do que é aprender música (finalidades artísticas) quanto o reforço de preconceitos e práticas excludentes do ensino tradicional de música. Durante as aulas os alunos são convidados a conhecer e experimentar mesclando as bases da música ocidental, música e cultura brasileira e seu próprio gosto musical. Durante as atividades é possível criar um ambiente favorável às discussões presentes na própria música, sejam através das letras das músicas (gênero, raça, política), da história da música, das origens dos ritmos e assim por diante, sem necessariamente oferecer respostas, apenas levantando questões e respeitando a autonomia dos alunos. Esta possibilidade varia de acordo com o método adotado por cada professor de música, mas pode ser reforçado nas práticas de conjunto. As oficinas de música são realizadas na sala do Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) do IFRJ - Campus Duque de Caxias e na sala de música do CPII - Campus Duque de Caxias. Dentre os dois espaços somente a sala de música do CPII garante infraestrutura adequada para a realização das práticas musicais e é o local dos ensaios em grupo. Algumas das maiores dificuldades são a infraestrutura inapropriada, a divulgação que possa atrair a comunidade ao redor das escolas, e deste modo, cumprir a razão

de ser das atividades de extensão. Outra dificuldade é a própria cultura escolar que enxerga a música e outras atividades extracurriculares como de menor importância frente aos componentes curriculares obrigatórios. Ao longo do trabalho foi possível perceber o papel fundamental do IFRJ - Campus Duque de Caxias e do CPII Campus Duque de Caxias como possíveis agentes de afirmação de uma política cultural com poder de aproximar as instituições e sua vizinhança, aproximação essa que pode causar impactos sociais duradouros. No entanto, para cumprir tal papel, é necessário que as instituições adotem uma postura mais efetiva no que diz respeito a oferta de estrutura e de materiais para as ações de extensão. Tais ações podem contribuir para a ampliação da vocação das instituições e do lugar onde estão localizadas em direção a novas áreas do saber e outras possibilidades.

**Palavras-chave:** Extensão. Educação musical. Inclusão social.

**Área do conhecimento:** Linguística, Letras e Artes.

**Financiamento:** FAPERJ, IFRJ.

**REFERÊNCIAS:**

ABREU JÚNIOR, Jupter Martins de. *Atividades de extensão no IFRJ – Campus Duque de Caxias: a música em perspectiva.* In: Anais do I Encontro de Arte/Educadores: a arte educação nos institutos Federais Brasileiros. 2016, São Paulo.

AGUIAR, Luiz Edmundo Vargas de. PACHECO, Eliezer Moreira. *Os institutos federais de educação, ciência, e tecnologia como política pública*. In: ANJOS, Maylta Brandão dos. ROÇAS, Giselle. (Org.). As políticas públicas e o papel social dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. Natal, Ed. IFRN, 2017. p.13-35

BARBALHO, Alexandre. *Por um conceito de política cultural*. Revista USP, n. 19, São Paulo, 1993.

CORUSSE, Mateus Vinicius. JOLY, Ilza Zenker Leme. *A educação musical em projetos sociais: concepções do desenvolvimento das funções humanas e socais da música.* Revista de Educação, Ciência e Cultura, Canoas, v. 19, n. 2, p. 49-47, jul-dez. 2014.

DURAND, José Carlos. *Política Cultural e Economia da Cultura*. Cotia-SP: SESC/Ateliê Editorial, 2013.

ENNE, Ana; GOMES, Mariana. *"É tudo nosso": disputas culturais em torno da construção da legitimidade discursiva como capital social e espacial das periferias do Rio de Janeiro.* In: DANTAS, Aline; MELLO, Marisa. S.; PASSOS, Pâmella. Política cultural com as periferias: práticas e indagações de uma problemática contemporânea. Rio de Janeiro: IFRJ, 2013, p. 45-60.

FRANCISCO, Danielle. *Dos coletivos culturais na Baixada Fluminense: as pistas de mapa fora do lugar*. II Encontro Brasileiro De Pesquisa Em Cultura, UFF, 2014.

GADELHA, Rachel. *Produção Cultural e Cidades*. Itaú Cultural, 2017.

HALL, Stuart. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.* In: Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul/dez 2003.

KLEBER, Magali Oliveira. *A rede de sociabilidade em projetos sociais e o processo pedagógico-musical.* Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 19, p. 37-46, jul-dez. 2011.

LACERDA, Alice Pires de. GOMES, Eduardo José dos S. Ferreira. *Sentidos da democracia e dos direitos culturais no campo das políticas culturais.* Bahia. Políticas Culturais em Revista, v. 6 n.1. p. 38-56, 2013.

LÉFÈBVRE, Henri. *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro, 2001.

MARQUES, Marcelo de Souza. *Críticas ao modelo hierarquizado de cultura: por um projeto de democracia cultural para as políticas culturais públicas*. Revista de estudos sociais. Bogotá. n. 53. p. 43-51. jul-set 2015.

PENNA, Maura; BARROS, Olga Renalli Nascimento e; MELLO, Marcel Ramalho. *Educação musical com função social: qualquer prática vale?* Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 20, p. 65-78, jan-jun. 2012.

# GÊNERO, SEXUALIDADES E FEMINISMOS NA ESCOLA: UM ACERVO DE PROJETOS BRASILEIROS QUE RESISTEM AOS RETROCESSOS E AO PATRIARCADO.

# GENDER, SEXUALITIES AND FEMINISMS AT SCHOOL: AN COLLECTION OF BRAZILIAN PROJECTS THAT RESIST TO RETROCESSES AND PATRIARCH

Flora Villas Carvalho[239]

Orientadora: Érica Renata de Souza[240]

## INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte de um projeto desenvolvido para uma disciplina de "Gênero e sexualidade no currículo", ministrada pela professora Shirlei Sales na UFMG.

O projeto surgiu enquanto resposta a uma questão de pesquisa elaborada no início de 2018 que seria: “quais são as produções e organizações de projetos, materiais e coletivos a respeito de gênero, sexualidades e feminismos que estão sendo propostos e desenvolvidos por alunas(os), professoras(es) e escolas no Brasil e que podem servir como inspiração e potências para o Ensino Médio?” O resultado desta pergunta foi, portanto, a elaboração de um acervo digital (um site[241]) cujo objetivo foi agregar projetos realizados nas escolas, materiais produzidos sobre o tema para servirem de apoio em aulas e projetos sobre as temáticas, coletivos feministas auto-organizados de alunas secundaristas e planos de aula que versem sobre estes assuntos.

## DESENVOLVIMENTO

## METODOLOGIA

O levantamento de pesquisa foi desenvolvido a partir de cinco eixos:

[239] Graduanda em Antropologia pela UFMG. Email: floravillascf@gmail.com
[240] Doutora em Ciências Sociais pela Unicamp e professora do Curso de Antropologia na UFMG. Email: erica0407@gmail.com
[241] https://floravillascf.wixsite.com/feminismonasescolas

1) Busca por planos de aula que apresentam possibilidades de trabalhar com estas temáticas procuradas a partir de três portais que agregam planos de aula virtuais: “Centro de Referência do Professor”, “Portal do Professor”, “ONU mulheres”.

2) Levantamento de projetos, já desenvolvidos ou ainda em andamento, feitos por professoras(es) em escolas brasileiras, através de uma busca no google por reportagens que contassem histórias e descrevessem projetos que propuseram formas múltiplas de apresentar as temáticas de gênero, sexualidade e/ou feminismo a suas alunas e alunos do Ensino.

3) Busca por coletivos feministas auto-organizados por alunas secundaristas e as atividades que desenvolvem em suas escolas.

4) Levantamento de materiais – cartilhas, cursos, vídeos – sobre o tema, produzidos para utilização de professoras(es) e escolas e elaborados por ONGs, Prefeituras, grupos de pesquisa acadêmica e pelo Governo.

5) Por último fiz uma chamada no Facebook por projetos de amigas (os) e conhecidas (os) que abordassem esses temas preferencialmente no Ensino Médio e elaborei, portanto, algumas perguntas orientadoras para cada projeto para incluí-los no acervo e conversei um pouco com suas desenvolvedoras. Além disso, fiz uma visita a uma das escolas – a Escola da Serra – para conhecer o projeto “Roda das Mina” e conversar com as alunas que o constroem em conjunto com a escola.

Por último, reuni e organizei todo o material coletado e analisei as propostas, formatos, materiais utilizados e os conteúdos abordados e, uma vez tendo estes em mãos, produzi o site que funciona agora enquanto acervo digital colaborativo.

**Referencial teórico**

Neste trabalho busquei, através dos projetos pesquisados, delinear possibilidades de resistência às normas e às relações de poder (de gênero, sexualidade e, nas intersecções, também de raça, classe e outros) desiguais que vêm se fortalecendo nos últimos anos com o golpe e o crescimento da organização “Escola Sem Partido”. Sendo assim, encarei estas resistências a partir das perspectivas foucaultianas, também repensada por Judith Butler (2004), e deleuzianas como formas não só de enfrentamento, mas principalmente de escapes criativos às regulações normativas impostas. Butler defende que, se o gênero se configura enquanto um sistema de normatização e regulação de corpos e existências, é também através do gênero que se pode construir resistências e práticas de questionamento, desconstrução e desnaturalização

do próprio gênero. Da mesma forma podemos pensar estas produções e projetos que insistem em trazer estas temáticas e problematizações para sala de aula, pois ainda que a escola funcione muitas vezes enquanto normatizadora e (re)produtora de estereótipos e normas, por outro lado é de dentro dela que tem surgido uma miríade de possibilidade de "transgressões, subversões e transformações", como defende Sara Lewis (2017). Um dos objetivos deste trabalho é, portanto, multiplicar e visibilizar estas possibilidades outras de existência, de educação e de gêneros, sexualidades e feminismos.

Para análise dos projetos e coletivos, busquei também aporte teórico nas discussões realizadas por autoras do feminismo decolonial, como Maria Lugones (2014) e Ochy Curiel (2007), que trazem importantes discussões a respeito das intersecções de raça, classe e outras, principalmente em lugares colonizados, para os debates a respeito de gêneros e sexualidade. Além disso, me amparei também em outro grupo de autoras constituído por Fabíola Rohden, Anne-Fausto Sterling, Fox Keller (2006) e Donna Haraway (1985) e em suas discussões a respeito da construção histórica e social não só das categorias de gênero e dos papeis, estereótipos e violências que lhes acompanham, mas também das próprias categorias sexuais – de homem e mulher, macho e fêmea – e dos próprios corpos, através do Estado, da Medicina e da Ciência.

## RESULTADOS

O resultado deste levantamento foi a criação do site "Gênero, Sexualidades e Feminismos na Escola" que reúne: 46 projetos desenvolvidos em/por escolas brasileiras; 26 planos de aulas que tratam dessas temáticas; 13 cartilhas, cursos e materiais para auxiliar em aulas a respeito deste assunto; e 20 coletivos feministas auto-orgamizados por alunas de Ensino Médio e Fundamental em suas escolas. Além disso, seu resultado foi também uma análise que tracei a respeito de quais os rumos e possibilidades estão sendo tomadas a partir desses projetos e que tentarei resumir aqui:

Uma primeira questão que me pareceu central, a partir da leitura e análise desses projetos, é uma preocupação em discutir violências contra mulheres e LGBTs, machismos, assédios e homofobias, de forma a incentivar o diálogo e, através de debates, promover o respeito dentro do ambiente escolar.

Outro ponto que apareceu com grande recorrência nos projetos é a necessidade de incentivo e inserção de alunas mulheres nas áreas de ciências exatas e tecnológicas. Esta temática me

pareceu central tanto pela quantidade de projetos com este foco, mas também pela importância e urgência deste debate.

Um terceiro ponto que aparece bastante é a desconstrução dos papeis de gênero pré-estabelecidos – coisas de menina e coisas de menino – e dos preconceitos e desigualdades que acompanham estas separações.

Outra questão que foi amplamente abarcada por muitos projetos são as interseccionalidades que acompanham e constroem o gênero, assim como as vivências de mulheres e do feminismo negro.

Com relação aos formatos e meios pelos quais os projetos se apresentam, é possível ver também uma ampla gama de possibilidades, como: utilização de filmes, livros, músicas, artigos, documentários, poemas e o ciberespaço; se fazendo possíveis através de palestras, aulas expositivas, debates e rodas de conversa, atividades práticas, oficinas e intervenções no espaço escolar.

## CONCLUSÃO

Em tempos de retrocessos, onde grupos conservadores defendem projetos de escola que vetam os debates que não se encaixam em sua agenda partidária, religiosa e moralista, é preciso, mais do que nunca, resistir. Portanto, acredito que acervos como este que estou montando, ainda que timidamente, são importantes, pois reúnem e visibilizam projetos que resistem de formas múltiplas e nos apresentam uma pluralidade de formatos, conteúdos e meios de inserir no ambiente escolar discussões a respeito das temáticas de gêneros, sexualidades e feminismos, mas, mais do que isso, de também trazer a tona as relações que as alunas e alunos mantêm diariamente com estas questões em suas vidas. Uma vez que a escola e os currículos são sempre políticos e os conhecimentos nunca são neutros, mas sempre construídos por corpos marcados por diversas interseccionalidades, é preciso, portanto, discutir a respeito das sexualidades que operam fora da heteronormatividade, das identidades de gênero que transgridem a cisgeneridade e das lutas feministas que resistem às imposições patriarcais reivindicando igualde de direitos e reinventam existências e formas de ser mulher. É a partir dessas necessidades e lutas que estes projetos nasceram os projetos que reuni e são estas possibilidades, alternativas e transgressões curriculares que tentei, portanto, agrupar e demonstrar através deste trabalho e destes projetos tão plurais e tão essenciais que nos cercam, a despeito dos retrocessos crescentes que enfrentamos.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**


BUTLER, Judith. Regulações de gênero. **Cadernos Pagu**, n. 42, p. 249-274, 2014

BUTLER, Judith. Diagnosticando o gênero. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, n. 19, v. 1, p. 95-126, 2009.

CURIEL, Ochy. Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. **Nómadas**, n. 26, p. 92-101, 2007.

FAUSTO-STERLING, Anne. Dualismos em duelo. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 17/18, pp. 9-79, 2002

HARAWAY, Donna. A manifesto for cyborgs: Science, technology, and socialist feminism in the 1980s. San Francisco, CA: **Center for Social Research and Education**, 1985.

KELLER, Evelyn Fox. Qual foi o impacto do feminismo na ciência. **Cadernos pagu**, v. 27, n. 27, p. 13-34, 2006.

LEWIS, Elizabeth Sara. Teoria(s) Queer e performatividade: mudança social na matriz heteronormativa. . In: MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago. (Orgs.). **Currículo, sexualidade e ação docente**. Petrópolis, RJ: DPet Alli, 2017. p. 157-186.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos feministas**, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014

PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 388-415, 2016.

ROHDEN, Fabíola. O império dos hormônios e a construção da diferença entre os sexos. **História, ciências, saúde-Manguinhos**, v. 15, p.133-152 2008.

# EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL

**Magda Antunes Martins**[242]

**Adelaide da Silva Carvalho**[243]

**RESUMO -** O presente trabalho tem por objetivo analisar e refletir qual tem sido as percepções e o significado da promulgação da lei 10.639/03 sobre as práticas pedagógicas de ensino. Tendo como foco de análise as experiências educacionais vivenciadas por professores da rede pública de ensino no contexto das salas de aula. Para tal, faz-se necessário o estabelecimento de uma discussão que possa subsidiar nossa análise, buscando dialogar com autores que pudessem proporcionar caminhos para uma análise mais verticalizada. Desse modo, nessa pesquisa optou-se por uma pesquisa de cunho qualitativo, realizada a partir da modalidade de uma pesquisa-ensino.

**Palavras-chave**: Lei 10.639/03. Educação. Relações étnico-raciais.

## 1 INTRODUÇÃO

A construção de uma proposta pedagógica para trabalhar as questões raciais deve ser pensada para construir relações de respeito e aprendizagem, reconhecendo direitos e a diversidade social, étnica e cultural do nosso país. Discutindo o porquê que mesmo com a existência da lei ainda há aqueles docentes que as vezes desconhecem ou até mesmo desconsideram sua importância. A insegurança quanto ao conhecimento da lei 10.639/03 interfere no trabalho docente, e além de existir uma forte dificuldade de identificação com a temática. Em contrapartida, há também professores, que veem nessa temática o mote para uma problematização da educação e da realidade social. A pesquisa tenta entender como as ações que são desenvolvidas nas escolas se articulam com o ensino e a aprendizagem das ações de

[242] Professora da rede municipal de Educação de Contagem, mestranda do programa Educação e Docência da UFMG. E-mail: professoramgd@yahoo.com.br

[243] Professora da rede municipal de Educação de Ibirité, mestranda do programa Educação e Docência da UFMG. E-mail: adelaidecarvalho@ufmg.br

combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação, proporcionando espaços de diálogos, de acolhida, de autoconhecimento, de participação social, e, sobretudo, lugar onde possam expressar e reconhecer a cultura negra.

Dessa forma, hoje após quinze anos da promulgação dessa lei alguns questionamentos ainda se fazem necessários entre nós: após a lei houve ou não mudanças no currículo em sala de aula em relação a educação étnico-racial? De que maneira pais e estudantes são informados sobre a importância da educação étnico-racial no contexto escolar a qual estamos inseridos? O fato de sermos professoras e negras facilita ou dificulta a inserção dos currículos afrodescendentes no currículo em nossa sala de aula?

## 2 DESENVOLVIMENTO

A construção de uma proposta pedagógica para trabalhar as questões raciais no ambiente escolar, deve ser realizada coletivamente, sendo pensada para construir relações de respeito e aprendizagem, reconhecer direitos e a diversidade social, étnica e cultural dos educandos. Portanto, pesquisas relacionadas às questões raciais e educação apontam a existência de práticas pedagógicas realizadas por educadores individualmente, comprometidos com a temática e preocupados com a questão racial. No entanto, esse trabalho feito individualmente, compromete a sua continuidade e socialização. (GOMES, 2012). Diante dessa realidade, o que nos leva a refletir sobre a educação para as relações étnicas raciais e a lei 10.639/03 é que não somente a lei tem de existir, mas também deve ser desenvolvida coletivamente, com práticas pedagógicas, mas também com práticas de relações humanas.

Não se pode negar que mudanças têm acontecido de maneira a fortalecer a equidade racial, garantir direitos, emprego e renda. No entanto, há que se considerar que a consolidação dessas leis não garante a efetividade de sua aplicação e demandam a construção de caminhos possíveis e eficazes para que de fato a população negra saia da situação de vulnerabilidade em que vive. Ainda de acordo com GOMES (2012), essas práticas são contraditórias, enquanto algumas escolas estão bem empenhadas na questão e mobilizam todos no ambiente escolar, ainda é possível encontrar escolas e educadores, a se auto definirem como realizadores de práticas pedagógicas na perspectiva da lei, mas que no seu cotidiano escolar, ainda agem em desacordo com os princípios legais e curriculares dessa referida lei. Assim, acreditamos que refletir sobre o tema, implica iniciarmos esse debate a partir de nossas próprias ações em sala de aula.

É fundamental que a educação vislumbre as diferenças, a diversidade e as articula às suas práticas pedagógicas, tecendo novas possibilidades e novos caminhos para amenizar as desigualdades raciais, sociais e culturais existentes em nossa sociedade.

## 3 METODOLOGIA

Para desenvolver essa pesquisa, optamos por uma pesquisa de cunho qualitativo que, de acordo com Ludke e André (1986, p. 13) "envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada".

Dentro da modalidade de pesquisa qualitativa, nos propomos a realizar uma pesquisa-ensino que de acordo com Penteado (2010) "pesquisa-ensino" refere-se a um princípio epistemológico condutor dos procedimentos em observação, qual seja, o conhecimento sobre o ensino se produz a partir de situações de ensino". Dessa forma, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e a observação participante com os professores para compor o aporte prático dessa pesquisa, de maneira que suas histórias de vida se entrelaçam com significados e complexidades de suas trajetórias escolares com
a temática em questão.

## 4 REFERENCIAL TEÓRICO

Para o aporte teórico deste estudo, buscou-se o respaldo em autores que abordam a temática a respeito da Lei 10.639/03 e sobre as ações desenvolvidas nas escolas para a consolidação dessa referida lei.

Para tanto, além de Gomes (2012) e Munanga (1986) recorremos a outros autores como Penteado (2010), as Diretrizes Curriculares para a educação das relações étnico-raciais (2005) entre outros onde encontramos importantes contribuições para subsidiar o debate. Estes autores serão importantes para a realização da nossa pesquisa, pois dialogam com as experiências da prática pedagógica para as relações étnico-raciais, o que fortalece o rigor científico desta pesquisa em caráter teórico.

## 5 RESULTADOS

Ainda que fossem percebidos avanços na implementação do trabalho na perspectiva da Lei 10.639/03, após quinze anos de sua promulgação, o que se observa é que alguns pontos

ainda precisam ser analisados, como por exemplo, a falta de conhecimento dos professores sobre a lei.

Após a realização do trabalho de campo, foi justificável perceber o desconhecimento dos professores sobre a lei 10.639/03, assim como sua relevância, sendo mais manifesta pelos professores de História. Dessa forma, é pertinente mencionar que o trabalho com a temática sobre as relações étnico-raciais, sem dúvida, precisa evoluir na sua representatividade no ambiente escolar com o intuito de levar os envolvidos a uma compreensão mais ampla dos efeitos nefastos do racismo, dentro e fora do ambiente escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas considerações finais, ressalta-se a importância de a escola trabalhar e conhecer a Lei 10.639/03. Ao implementar as ações pedagógicas que fazem parte do plano de ação que aborda a educação para as relações étnico-raciais, a escola dá um largo passo rumo a efetivar e fortalecer a luta pela igualdade racial e de direitos sociais.

A experiência vivenciada nesse estudo e as conclusões as quais pode-se chegar apontam que, a educação para as relações étnico-raciais precisa ser alicerçada em ações coletivas capazes de mobilizar todos os envolvidos no processo educacional, vislumbrando novos olhares para a população negra.

## REFERÊNCIAS

BRASIL**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico- -raciais e para o ensino da história afro-brasileira e africana**. Brasília: SE-CAD/ MEC, 2004.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. In: _____. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, 2005.

GOMES, Lino Nilma. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da. Lei nº 10.639/03** (org.). 1. ed. – Brasília: MEC; Unesco, 2012.

MUNANGA, kabenguele: **Negritude:** Usos e Sentidos, editora Ática. S.A, 1986.

# EXPERIÊNCIA DE PRÁTICA DOCENTE: A JUVENTUDE NO MUNDO DO TRABALHO E A CONSTRUÇÃO DE PROJETOS FUTUROS MEDIADA PELA ESCOLA NO CONTEXTO DA SOCIOEDUCAÇÃO

Júnia Silva da Costa[244]
Camila Moreira Costa[245]

## Introdução

Esse trabalho versa sobre experiência didática na educação básica. No primeiro semestre de 2018, executamos, na Escola Estadual Jovem Protagonista (EEJP), um projeto intitulado *"A juventude e o mercado de trabalho hoje e os desafios profissionais rumo ao futuro"*. A EEJP está vinculada à rede pública estadual de educação e atende jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação. Está alocada em Centros Socioeducativos de Belo Horizonte, atendendo a estudantes das séries iniciais, ensino fundamental e médio.

No cotidiano de nossa prática docente, nos deparamos com uma alta distorção série-idade, que indica elevado índice de interrupção da trajetória escolar desses jovens. Além disso, outras variáveis como origem socioeconômica e raça são marcadores similares da composição do perfil dos nossos alunos. Temos, em geral, um público composto por jovens não brancos com famílias de baixo poder aquisitivo, que por inúmeras circunstâncias foram, sistematicamente, excluídos dos processos escolares. Percebemos que a somatização dessas características contribui para limitação de perspectivas relacionadas ao futuro, tais como a construção de um novo projeto de vida e possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

Tendo em vista determinantes socioeconômicos, acreditamos que o acesso ao mercado de trabalho legal possa ser um elemento que auxilie na construção de novos projetos, na medida em que possibilite geração de renda e sustento por vias distintas àquelas advindas de práticas consideradas infracionais. Vislumbrar tal alternativa perpassa por uma série de (re)construções

[244] Autora do trabalho. Professora da Educação Básica. Graduada em Letras pela PUC Minas (2005). Graduada em Pedagogia (2018). Pesquisadora bolsista vinculada ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação – NIPSE da Faculdade de Educação – FaE/UFMG. Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis – UCP(2012)/. E-mail: junia_costa@hotmail.com
[245]Co-autora do trabalho. Professora da Educação Básica. Graduada em Ciências pela PUC Minas (2007-2011); Mestra em Sociologia pela UFMG (2015-2017). E-mail: camilamoreirasl@yahoo.com.br

em relação às perspectivas que os sujeitos têm acerca de si e da ampliação do campo de possibilidades apresentado até então.

Nesse cenário, chegamos ao seguinte problema: Quais são as futuras aspirações dos jovens inseridos no sistema socioeducativo? E quais são as possibilidades que se apresentam para estes, visto que vivenciam, majoritariamente, trajetórias fortemente marcadas pela exclusão social e escolar? Logo, esse projeto adotou como tema central a problemática da juventude no mundo do trabalho e a construção de projetos futuros mediados pela escola. O objetivo principal foi desenvolver reflexões acerca do contexto de trabalho informal e de vulnerabilidade social no qual muitos estão inseridos; além de alavancar ações concretas e efetivas, numa perspectiva educacional, sobre a importância de construir, no presente, estratégias para planejar o futuro. Os objetivos específicos foram: a) fomentar a autoestima; b) promover o reconhecimento de potencialidades e habilidades; c) apresentar, explicar e problematizar os diferentes tipos de profissões, bem como orientar sobre a valorização e respeito aos profissionais de baixo reconhecimento social e a relevância de suas funções; d) ressaltar a importância da escola/educação no acesso ao mercado de trabalho formal; e) discutir problemas que afetam o jovem periférico e aquele que cumpre medidas socioeducativas, no acesso ao mercado de trabalho formal; f) apresentar experiências de superação.

O projeto atendeu a todos os jovens do Centro Socioeducativo Santa Terezinha – CSEST, cujas idades variavam dos 16 aos 19 anos.

## DESENVOLVIMENTO

A educação é uma das áreas indispensáveis ao avanço social e humano, tanto numa perspectiva individual quanto coletiva. Mostra-se essencial na revisão de conceitos e na construção de novos modelos.

Tendo em vista o contexto da socioeducação, cabe à escola desenvolver atividades que promovam uma mudança de paradigma na vida dos estudantes. Essa instituição pode e deve ser vista como um espaço para vivenciar mudanças, estimular reflexões e aprender a lidar com a instabilidade do futuro. Os/as professores/as e a escola têm papel fundamental para que os jovens (re)pensem seus projetos de futuro, proporcionando discussões sobre tais e buscando orientá-los sobre a multiplicidade de possibilidades.

Ao atuar na socioeducação nos deparamos com falas do tipo: *"Ah, fêssora, eu tô no lucro... já vivi demais! Lá na minha quebrada os menor não chega nem nos 18!"*. Falas como

essas demonstram desesperança no que tange à vida. O futuro é algo que se mostra inexistente na perspectiva de muitos estudantes inseridos no contexto particular dessa escola. São jovens que, por exemplo, vêm na prática de delitos uma fonte, efetiva e imediata, de renda para suas demandas pessoais e, não raro, para o sustento de suas famílias.

Para execução do projeto foram organizadas três etapas. Na primeira etapa a proposta foi apresentada. Professores/as trabalharam a temática com os jovens, a partir dos seguintes eixos: retrospectiva histórica do conceito *trabalho* e transformações na organização e divisão do trabalho; atuais demandas trabalhistas, com ênfase na situação da juventude. Foram realizadas dinâmicas nas quais elencamos duas perguntas centrais: 1.*E aí, Brow, qual é o seu corre?* 2.*Daqui a 5 anos, como você pretende estar? O que você pretende estar fazendo?*

A segunda etapa constituiu o momento em que recebemos parceiros/as que compartilharam seus conhecimentos e particularidades sobre as suas trajetórias profissional e pessoal. Tanto a escolha dos/as palestrantes quanto suas atividades foram idealizadas para atender aos objetivos do projeto. Atentamo-nos à relevância de convidar parceiros/as cujas trajetórias carregassem consigo elementos de representatividade junto aos jovens. Contamos com a presença de profissionais egressos do sistema socioeducativo e prisional, que atuam em projetos socioculturais/esportivos em áreas de maior vulnerabilidade social, com faixa etária próxima à dos estudantes, dentre outras características concernentes. Questões relacionadas à territoriedade também foram marcadores desse quesito.

A terceira etapa culminou na produção de textos. Nestes textos os estudantes apresentaram proposições acerca de projetos de futuro e apontaram reflexões sobre trajetórias de vida e sociabilidade – importantes para a compreensão do lugar social que ocupam atualmente.

## RESULTADOS

A execução do projeto trouxe-nos tanto efeitos esperados quanto desdobramentos não antecipados.

Quanto aos efeitos esperados, tomamos como referência para análise: questionários respondidos pelos estudantes após a participação nas palestras[246]; produções textuais

[246]1) O que você esperava encontrar nessa atividade?2) O que chamou sua atenção?3) Como o que foi dito e apresentado pelo palestrante pode te ajudar a pensar sobre possibilidades de trabalho e seus projetos para o futuro?

desenvolvidas pelos estudantes sob a temática trabalhada. A partir desse material alcançamos os seguintes resultados:

- Os jovens esperavam orientações sobre o mercado de trabalho, incentivos e esclarecimentos para profissionalização em áreas específicas;
- Chamou-lhes atenção elementos como: a postura horizontal dos/as palestrantes em relação aos alunos e um conjunto de incentivos por parte daqueles a esses, a despeito de suas trajetórias anteriores; a trajetória de vida e profissional de parte dos/as palestrantes; a identificação/aproximação possibilitada entre os jovens e os/as palestrantes – especialmente no que se refere aos palestrantes com origem social e/ou, inclusive, histórico comum em relação ao ingresso nos sistemas de justiça em determinado período da vida.
- A participação nas palestras/oficinas lhes provocou aspirações a mudanças e interesse em investimentos pessoais no tocante às perspectivas profissionais e futuras aspirações, indicando reflexões sobre um campo de possibilidades que parecia, até então, mais distantes ou mesmo inexistentes.
- As produções textuais evidenciaram reflexões sobre: a) a influência socioeconômica para suas trajetórias de vida e inserção em atividades que culminaram no cumprimento de medida socioeducativa – como o desejo de propiciar à família melhor condição material; b) o desejo de mudança e as expectativas de "um futuro melhor" pela via da escolarização e profissionalização, que lhes possibilitem chances de maior e melhor acesso ao mercado de trabalho.

Já no que diz respeito aos desdobramentos não antecipados, mencionamos a participação de 3 alunos no seminário "Conversas sobre aprendizagem profissional e o sistema socioeducativo", realizado em parceria com o Ministério Público de Minas Gerais, Ministério do Trabalho e Emprego e Ministério Público do Trabalho. A ação foi destinada aos empresários cujas empresas se enquadram na Lei da Aprendizagem Profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse projeto contribuiu tanto para a reflexão dos estudantes acerca de suas trajetórias de vida e perspectivas para o futuro quanto para a aproximação destes com a escola. Permitiu

que tivéssemos um ambiente propício para o exercício do planejamento de vida a partir das possibilidades apresentadas, bem como da valorização da educação – num sentindo amplo – como alternativa viável aos contextos de vida até então comumente experenciados por esses jovens.

Acreditamos que, em grande medida, isso se deu devido à escolha dos/as palestrantes e atividades, que visavam, para além do tema juventude e trabalho, abarcar a questão da representatividade entre os sujeitos. Assim, os jovens puderam se identificar com histórias de vida bem sucedidas e vislumbrar alternativas em relação a sua condição atual. Se, de maneira geral, é dever da instituição escolar colaborar nesse sentido, para a socioeducação isso se torna ainda mais imperativo, dado o contexto no qual essa escola está inserida e os sujeitos por ela atendidos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Câmera dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF.

# JUVENTUDE, CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO SOCIAL: ENVOLVIMENTO COLETIVO E SOCIABILIDADE DOS ESTUDANTES DO CEFETMG

Leandro Braga de Andrade[247]
Sofia Fernandes[248]
Lucas da Silva Morais[249]

**Palavras-chave:** Juventude; participação social; protagonismo juvenil

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo a investigação do engajamento social dos jovens estudantes do Ensino Médio do CEFET-MG, no que concerne ao exercício da cidadania, às formas de participação e aos entendimentos sobre a noção de direitos humanos. Para tanto, partiremos da perspectiva de que os direitos da juventude são direitos humanos específicos e particulares, de modo que processos de participação e integradores no contexto juvenil sejam essenciais para corroborar em novas formas de instituir uma ordem democrática. Na primeira parte da pesquisa, concepções no âmbito da juventude e da integração social são apresentadas; enquanto que nas partes sequenciais do projeto são demonstradas análises das respostas da aplicação de questionário e de entrevistas narrativas. Os resultados demonstram a escola como um importante meio socializador e formador da cidadania a partir da visão dos jovens estudantes, um grande envolvimento em coletivos juvenis e anseios por variadas formas de participação social.

A noção de direitos pode ser definida, segundo Rabenhorst (2008), como "a possibilidade de agir ou o poder de exigir uma conduta dos outros, tanto uma ação quanto uma omissão". A ideia de que os direitos podem ser exigidos por obrigação provém da relação de que cada direito corresponde a um dever que, por consequência, garante ao indivíduo cobrar de outros indivíduos e das instituições que o cerca, para que ele possa conquistar os seus direitos. Para que isso seja possível, é necessária a existência de dois grandes instrumentos: os jurídicos, aplicados através de leis e instituições responsáveis por sua aplicação; e os extrajurídicos, resultantes da capacidade de organização e reivindicação da sociedade. Todavia, mesmo que um Estado possua um grande aparelho jurídico, muito dificilmente conseguirá

[247] Professor do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFETMG)
[248] Graduanda em Gestão Pública na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
[249] Estudante do curso de Edificações do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFETMG)

cumprir o seu papel se a sociedade não tiver consciência e capacidade de organização de luta pelos direitos. (RABENHORST, 2008).

Em 2013, a Lei nº 12.853/13 foi sancionada, instituindo o Estatuto da Juventude e elencando uma série de direitos e deveres especificamente para os jovens, de forma a refletir as particularidades e necessidades dos jovens através da defesa de políticas públicas e do destaque para a participação social, a cidadania e a representação juvenil. Dispondo desses princípios, nossa pesquisa investiga o espectro dos direitos humanos a partir da inserção social da juventude em grupos que conferem formas de participação coletiva. Para tanto, traçamos maneiras de investigar a consciência política, social e cultural e identificar a inserção sociopolítica dos jovens estudantes do Ensino Médio do CEFET-MG, em diversos temas e áreas de atuação, tais como: movimentos sociais, religiosos, estudantis e partidários, teatro, esporte e música.

## ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O reconhecimento de uma faixa etária, entre a infância e a fase adulta, definida por transformações características (físicas, psicológicas, sociais e econômicas) e detentora de direitos também específicos é relativamente recente, como aponta Barder-Madden e Saber (2010). Nesse sentido, surge a perspectiva da adolescência e da juventude como meros processos transitórios entre a infância e a fase adulta, de forma a configurar um método de preparação destes indivíduos. Assim, a juventude é caracterizada, formalmente, em diversos organismos conforme diferentes faixas de idade: a Organização Mundial de Saúde define o período entre 15 a 24 anos, enquanto a Secretaria Nacional de Políticas de Juventude e o Conselho Nacional de Juventude colocam que a população jovem é aquela que possui entre 15 e 29 anos. Para a determinação dessas faixas são usados critérios baseados, principalmente, na formação escolar e profissional, na inserção no mercado de trabalho e na permanência com as famílias de origem (CASTRO & ABRAMOVAY, 2015).

A respeito disso, Barder-Madden e Saber (2010) apontam o conceito de juventude como "uma etapa de aquisição das habilidades sociais, atribuições de deveres e responsabilidades e afirmação da identidade", marcada pelo contexto sociocultural e político e não somente por demarcações etárias e biológicas. Afirmando essa perspectiva, o CONJUVE (Conselho Nacional da Juventude), conforme citado por Oliveira (2015), entende a juventude como condição social relacionada à multiplicidade de identidades e aos direitos específicos destinados a tais sujeitos.

Nesse contexto, novas identidades juvenis são formadas a partir de uma lógica de integração e participação na sociedade.

Já o conceito de protagonismo juvenil é mais recente e ainda pouco trabalhado. Tal conceito consiste na ideia de que o jovem deve tomar a frente das questões que dizem respeito a eles. O jovem deve ser o elemento central das atividades ao seu redor. Com isso, além do benefício próprio, toda a comunidade seria beneficiada de alguma forma.

Nesta pesquisa, usamos o conjunto de métodos: revisão bibliográfica, coleta de dados por meio da aplicação de questionários e entrevistas narrativas. A revisão bibliográfica foi utilizada para um processo de busca, análise e descrição dos objetos da análise, remetendo a diferentes contribuições de estudiosos que desenvolveram trabalhos tangenciais ou semelhantes sobre o tema proposto. O embasamento teórico auxilia na interpretação dos conceitos principais para a pesquisa, voltando-se para as questões de direitos humanos, juventude e participação política, assim como possibilitará uma maior conclusão e desenvolvimento científico do projeto.

O questionário foi destinado aos estudantes do Ensino Médio do CEFET-MG mediante formulário impresso com questões predominantemente de múltipla escolha, aplicando em estudantes previamente selecionados de acordo com seu ano letivo e gênero e de forma anônima. Por sua vez, as entrevistas visam um recorte da história relatada pelo próprio estudante, como metodologia para notar as informações e perspectivas dos jovens sujeitos a partir de seu lugar social, de suas relações e sentimentos diante do fato narrado. A análise das respostas do questionário e da entrevista busca perceber a inserção social, coletiva e política de jovens estudantes, de acordo com a realidade do centro de ensino e o acesso às formas de participação social e política.

## EXPECTATIVAS E ENGAJAMENTO SOCIAL DOS ESTUDANTES

Mediante os conceitos apresentados no âmbito dos estudos sobre a juventude e sua respectiva participação social, a segunda etapa da pesquisa consiste em uma avaliação quantitativa de um questionário aplicado aos estudantes do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico do CEFET-MG. As questões visaram compreender as formas que os estudantes percebem os ambientes que frequentam – escola, família e demais espaços participativos – e perceber a inserção social, coletiva e política de jovens estudantes, de acordo com a realidade do centro de ensino e acesso às formas de participação social e política.

Em alguns dos questionamentos feitos aos estudantes será possível estabelecer um grau comparativo com algumas pesquisas realizadas em nível nacional, que demonstram temáticas pertinentes em relação à juventude e participação social. Além disso, exporemos dados que demonstrem as características da instituição, nos quesitos de número de ingressos e quantidade de estudantes por gênero, etnia/cor e origem escolar.

A aplicação foi realizada no CEFET-MG por meio de formulário impresso com questões predominantemente de múltipla escolha, aplicado em estudantes selecionados de acordo com seu ano letivo e gênero e de forma anônima. O total de participantes foi 100 alunos, abrangendo uma faixa etária de 15 a 22 anos, 50% dos alunos do sexo masculino e 50% do sexo feminino, estudantes dos 13 cursos técnicos ofertados pelo CEFET-MG e dos três anos letivos.

Em suma, a análise de um questionário aplicado especificamente aos alunos do Ensino Médio do CEFET-MG possibilitou compreender mais profundamente alguns aspectos e perspectivas no ambiente em que estão inseridos. Assim, podemos inferir grande envolvimento dos estudantes em atividades extracurriculares, mas também uma demanda ainda maior por participação, que é inibida, constantemente, por obrigações que a própria instituição escolar impõe e pelo estilo de vida dos estudantes. Além disso, observamos características referentes à formação política e social, assim como os diversos ambientes (em especial, a escola e a família) impactam as noções e a condição dos estudantes.

## JOVENS SUJEITOS SOCIAIS

Nesta seção, discutiremos a noção de participação social e juventude a partir das representações jovens identificadas em alguns coletivos culturais, religioso ou político e apresentadas por meio de entrevistas a estudantes considerados como protagonistas.

Deste modo, o jovem, como um sujeito social, declara sua história e interpretação de mundo conforme a posição que ocupa nele, e, quando em contato com outros jovens por meio da participação em circuitos, adquire novas identidades e habilidades a partir de uma lógica de interação juvenil. Nesse contexto, os coletivos juvenis instigam formas de socialização e coletividade, garantindo um espaço em que o jovem é capaz de atuar socialmente e traçar mudanças e demandas, ao mesmo tempo em que permanece imerso nas relações sociais que o coletivo oferece.

Por fim, notamos a participação como algo positivo para o jovem, capaz de propiciar mudanças significativas em suas perspectivas e relações pessoais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso estudo, foi possível constatar a contribuição do espaço escolar do CEFET-MG para a construção de percursos participativos e de processos incessantes de inserção nas relações sociais, além de incentivar a autonomia e formar novas identidades dos jovens estudantes do Ensino Médio do CEFET-MG. Assim, a oferta de variados circuitos sociais e a possibilidade de imersão em debates políticos e sociais formam um espaço favorável para que os jovens estudantes recebam: maior incentivo para identificações socioculturais e étnicas e maior estímulo a uma multiplicidade de relações sociais, a partir da integração entre os jovens oriundos de diferentes regiões e detentores de culturas diversas; embora ainda seja necessário aumentar a emancipação e representação feminina no sentido de inserir igualmente as mulheres em centros de ensino tecnológicos.

## BIBLIOGRAFIA

CASTRO, M. G. & ABRAMOVAY, M. **Ser jovem hoje, no Brasil:** desafios e possibilidades. Programa de Prevenção à Violência nas Escolas. Flacso Brasil. 24 p. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2015/08/Ser-Jovem-Hoje-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 10/03/2018.

DAYRELL, J. **O Jovem como Sujeito Social.** Faculdade de Educação – UFMG, 2003. IN: **Juventude e Contemporaneidade.** Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. 284 p. Coleção Educação para Todos; 16.

OLIVEIRA, S. E. de. **Participação Social e Política de Jovens:** Percursos e Experiências Educativas. Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado: Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação da UFMG, 2015. 202 f. p.

# GÊNERO, AGROECOLOGIA E EXTENSÃO RURAL: PROPOSTAS DE ATUAÇÃO POLÍTICA E EDUCACIONAL EM ESCOLAS TÉCNICAS DE TRADIÇÃO AGRÍCOLA

*Priscila Pereira*[250]

A presente proposta de comunicação tem como ponto de partida a minha experiência com extensão e, num sentido particular, extensão rural, no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) - *Campus* Bambuí - e no Instituto Federal do Sul de Minas (IFSULDEMINAS) - *Campus* Machado, ambos de forte tradição agrícola e com uma trajetória institucional bastante parecida[251].

No IFMG - *Campus* Bambuí ajudei na construção de dois projetos de extensão que surgiram no primeiro semestre de 2018, a saber, "Lugar de mulher é onde ela quiser" e "Da luta pela terra ao combate para permanecer nela: Diagnóstico socioespacial e fomento à agricultura familiar, sustentável e à economia solidária no assentamento Margarida Alves, em Bambuí, MG". No primeiro deles, minhas companheiras e eu desenvolvemos ações relacionadas à temática de gênero e diversidade sexual no *Campus* Bambuí, como a exibição de cines-debate e a construção do coletivo feminista "Maria, Maria". Já no segundo projeto, o objetivo era viabilizar a produção, circulação e consumo dos alimentos cultivados no assentamento "Margarida Alves", localizado no município de Bambuí - MG, a partir de uma rede colaborativa que envolvesse as famílias assentadas, a prefeitura de Bambuí e o *Campus* do IFMG. Por causa desse projeto, tomei contato com temas como agroecologia, economia solidária e agricultura familiar, o que me trouxe uma nova dimensão sobre a prática da extensão rural.

Recentemente fui transferida para o IFSULDEMINAS - *Campus* Machado e desde então tenho participado das atividades do Núcleo de Estudos em Agroecologia e Produção Orgânica (NEAPO) da instituição. Deste modo, levando em consideração a minha experiência

[250] Doutora em História pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)/ priscila.pereira@ifsuldeminas.edu.br .

[251] As duas instituições foram criadas a partir da Lei nº 11.892 de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e permitiu o surgimento dos IFs. No entanto a história de ambos institutos é muito anterior a isso. No caso do IFMG *Campus* Bambuí, sua origem remonta à criação, nos anos 1950, do Posto Agropecuário na Fazenda Varginha, situada no município de Bambuí, MG. Com meio século de história, a instituição já foi Escola (1961), Ginásio (1964) e Colégio Agrícola (1968), Escola Agrotécnica Federal (1979) e Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET (2002), antes de ser incorporada à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em 2008. Já o IFSULDEMINAS *Campus* Machado completou no ano passado 60 anos de história, atravessando distintas etapas desde a sua criação em 1957, de Escola Agrícola à Instituto Federal.

anterior e as dificuldades inerentes ao trabalho em instituições com tais características agrárias - onde o conservadorismo e tradicionalismo costumam tangenciar os mais diversos campos, das relações de gênero à produção de alimentos –, pensei em unir num único projeto as duas temáticas em questão, a saber, a de gênero e a da agroecologia. Neste sentido, a presente proposta busca desenvolver ações e promover reflexões que tenham como foco o protagonismo das mulheres no campo, seja como trabalhadoras, pesquisadoras, agentes extensionistas e/ou detentoras de saberes ancestrais que permitem uma melhor integração homem/ natureza. O projeto se estrutura em torno dos seguintes eixos temáticos: a mulher no campo; empoderamento de mulheres camponesas; as mulheres e as ciências agrárias; feminismo comunitário; sustentabilidade e gênero; soberania alimentar, justiça social e gênero; organização política e resistência das mulheres rurais.

Quando nos debruçamos sobre a história da classe trabalhadora brasileira, vemos que, no caso das trabalhadoras rurais, foi (e é) árduo o seu caminho para serem reconhecidas enquanto tais. Embora sua presença seja inconteste nos mais diversos âmbitos das atividades realizadas no campo, ainda recai sobre elas o peso da invisibilidade e do não reconhecimento de seu trabalho e capacidade produtiva[252]. Segundo pesquisa realizada em 2009,

> No Brasil, quase 15 milhões de mulheres do campo estão privadas do acesso à cidadania por não terem reconhecida a sua condição de agricultoras familiares, camponesas ou trabalhadoras rurais. Embora representem 47,8% da população residente no meio rural, somente 16% são titulares das terras onde moram (PACHECO: 2009, p. 4).

Além da dificuldade do acesso à terra, essas mulheres também sofrem restrições de acesso aos recursos produtivos, direitos previdenciários e participação política. Tais dificuldades podem ser relacionadas tanto à hegemonia do modelo capitalista de produção no campo quanto à opressão patriarcal vivida por elas. No quadro das desigualdades delineado pelo patriarcado, os papeis de gênero acabam marcando profundamente a trajetória dessas mulheres camponesas, que se veem às voltas com problemas tais como: limitação do acesso direto à renda, dificuldade para alcançar a autonomia econômica, mudanças climáticas, violência nas suas mais variadas tipologias (da física à patrimonial), insegurança alimentar e

[252] "A invisibilidade do trabalho das mulheres na agricultura familiar está vinculada às formas como se organiza a divisão sexual do trabalho e de poder nessa forma de produção, em que a chefa familiar e da unidade produtiva é socialmente outorgada ao homem. Embora a mulher trabalhe efetivamente no conjunto de atividades da agricultura familiar: preparo do solo, plantio, colheita, criação de animais, entre outras (incluindo a transformação de produtos e o artesanato), somente são reconhecidas, porém com status inferior, aquelas atividades consideradas extensão do seu papel de esposa e mãe (preparo dos alimentos, cuidados com os filhos, etc.)". (SILIPRANDI: 2009, p. 143)

desvalorização de seu trabalho. Todas essas questões acabam dificultando seu auto-reconhecimento como sujeitos políticos, a conscientização sobre a importância do que fazem e a própria cidadania no campo. Vejamos um exemplo de como as desigualdades de gênero impedem a visibilidade do trabalho e dos direitos das mulheres rurais.

> Maria Ignez Paulilo estudou o trabalho das mulheres em cinco regiões do país e percebeu que a distinção entre trabalho leve feito pelas mulheres não se devia a uma qualidade do esforço despendido, mas ao sexo de quem o executava, de tal modo que qualquer trabalho era considerado leve se feito por mulheres, por mais exaustivo, desgastante e prejudicial à saúde que fosse (...). O mesmo fenômeno ocorre com a divisão entre trabalho doméstico e trabalho produtivo. É doméstico se é atribuição da mulher, como quando ela cuida da horta e das galinhas sozinha. Já se ela vai para o trabalho na roça com o marido, é trabalho produtivo, qualquer que seja o destino do que for colhido – para vender ou para comer. (PACHECO: 2009, p. 5).

Diante do exposto, o encontro entre feminismo e agroecologia pode ser encarado como um caminho possível para a emancipação da mulher no campo, dado seu potencial crítico e transformador. A participação de mulheres em experiências agroecológicas pode resultar não apenas em mudanças nos ecossistemas e sistemas produtivos, mas na criação de redes de solidariedade voltadas para a autogestão, organização e ampliação dos espaços de atuação das mulheres. Também pode permitir o surgimento de novas subjetividades, conscientes de seu saber/poder de transformação social. "Ao mesmo tempo em que introduzem mudanças nos sistemas de produção, as mulheres vão experimentando transformações em sua vida cotidiana que as levam ao questionamento do modelo agrícola e social, consagrando-se como sujeitos políticos" (PACHECO: 2009, p. 4). Em suma,

> A partir do envolvimento em movimentos sociais as mulheres se sentem fortalecidas e começam a produzir seus processos de reação à submissão, passam a reconhecer que possuem um determinado capital específico suficiente para formar um grupo de produção, ter uma renda. Depois de experimentar uma atividade produtiva rentável, as mulheres não são as mesmas, já não se sentem tão prisioneiras, estão mais abertas às multiplicidades do mundo, sonham com liberdade e, assim, contagiam outras mulheres, afetando e sendo afetadas por esses desejos (SALES: 2007, p. 442).

É óbvio que um trabalho de extensão rural que tenha como objetivo o empoderamento de mulheres camponesas terá que lidar com as desigualdades de gênero também presentes no mundo acadêmico e científico, sobretudo naquele vinculado às Ciências Agrárias. É sabido que em instituições com forte tradição agrícola como é o caso do IFMG - *Campus* Bambuí - e o IFSULMDEMINAS - *Campus* Machado -, as profissionais das Ciências Agrárias costumam ter dificuldade de serem reconhecidas entre seus pares devido ao machismo estrutural que marca a tod@s nós. Dessa forma, todos os sujeitos envolvidos em experiências agroecológicas que trabalham a temática dentro de uma perspectiva de gênero terão que estar abertos à autorreflexão constante, ao exercício da autocrítica e à conformação de novas formas de relação

com @ outr@ que visem à construção de sociedades mais democráticas e sustentáveis. Também devem revisar constantemente suas práticas político-educativas, tendo em vista que qualquer experiência de extensão rural realizada dentro de uma perspectiva comunicativa implica *educar e educar-se*, apenas para utilizar uma expressão de Paulo Freire (FREIRE: 2015, p. 24).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas.* Tradução de Christina Baum. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

BUTLER, Judith. "Problema de los géneros, teoría feminista y discurso psicoanalítico". In: NICHOLSON, J. Linda (Org.). *Feminismo/posmodernismo.* Buenos Aires: Feminaria Editora, 1992.

CÔRREA NETO, N. E.; MESSERSCHMIDT, N.M., STEENBOCK, W; MONNERAT, P. F. *Agroflorestando o mundo de facão a trator. Gerando práxis agroflorestal em rede (que já une mais de mil famílias campesinas e assentadas).* Barra do Turvo: Associação de Agricultores Agroflorestais de Barra do Turvo e Adrianópolis, 2016.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

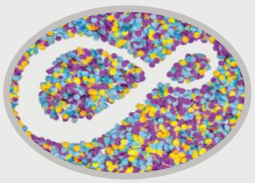
PACHECO, Maria Emília Lisboa. "Os caminhos das mudanças na construção da Agroecologia pelas mulheres In: *Agriculturas*, v. 6, nº. 4, dezembro de 2009.

SALES, Celecina de Maria Veras. "Mulheres rurais: tecendo novas relações e reconhecendo direitos" In: *Estudos Feministas*, Florianópolis, 15(2): 240, maio-agosto/2007.

SILIPRANDI, Emma. "Um olhar ecofeminista sobre as lutas por sustentabilidade no mundo rural" In: PETERSEN, PAULO (org.) *Apoios: Agricultura familiar camponesa na construção do futuro.* Rio de Janeiro: AS-PTA, 2009.

SILVA, José Graziano. *O que é Questão Agrária*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

TIBURI, Márcia. *Feminismo em comum: para todas, todes e todos.* Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 2018.



GRUPO DE TRABALHO 19

# AÇÕES AFIRMATIVAS E BANCAS DE VERIFICAÇÃO DE COR/ETNIA NA SOCIEDADE BRASILEIRA.

# COTAS RACIAIS NAS UNIVERSIDADES EM TEMPOS NEOLIBERAIS: REFLEXÕES SOBRE O DIREITO DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

## University racial quotas in the era of neoliberalism: reflections on the right to Higher Education access

Autoras: Beatriz Gomes Cornélio[253]
Heloisa Raimunda Herneck[254]

INTRODUÇÃO

Este resumo é fruto da pesquisa em desenvolvimento no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV) sobre acesso e permanência de estudantes cotistas negros e negras na instituição. O artigo que fundamenta este trabalho nasceu de diálogos promovidos na disciplina "Educação Contemporânea" (EDU 612), oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), oportunizando reflexões sobre a importância de políticas sociais em tempos neoliberais. Com o entendimento de que a educação segundo a ideologia neoliberal tende a medir as conquistas por meio da meritocracia, nosso objetivo é questionar essa falácia, baseando nas desvantagens que afetam diretamente grupos historicamente marginalizados como os/as negros/negras que contradizem os princípios da meritocracia.

DESENVOLVIMENTO

Os caminhos metodológicos que conduziram as investigações incluem análise bibliográfica e documental sobre políticas neoliberais, suas implicações na educação e cotas para estudantes negros/negras no ensino superior.

O sistema capitalista tem como marca fundamental as constantes crises dos modos de produção que acarretam custos humanos, políticos e econômicos. Autores como Frigoto (1995), Antunes (2000) e Harvey (2009) propuseram a entender o contexto histórico das transformações decorrentes destas tensões. Para eles, a natureza das crises se encontra estruturalmente no capitalismo, voltado para o lucro e acumulação de capital econômico, que desencadeia desigualdades sociais.

[253] Pedagoga e Mestranda em Educação na Universidade Federal de Viçosa. Email: gomesc.beatriz@gmail.com.
[254] Doutora em Educação, Professora Pesquisadora na Universidade Federal de Viçosa – Departamento de Educação. Email: hherneck@ufv.br

A corrente neoliberal surge como proposta de superação da crise do fim da década de 1960 e início de 1970. De acordo com Gentili (1992), para além das estratégias políticas e econômicas, essa corrente tornou-se um projeto ideológico que moldou as relações sociais e culturais, promovendo a construção de um novo senso comum, com poder de convencimento sobre a necessidade de adoção de medidas que favoreçam sua hegemonia. Dentre os principais postulados do neoliberalismo, Frigoto (1996, p. 73) descreve o Estado Mínimo, fim da estabilidade no emprego e corte das despesas previdenciárias e dos gastos com políticas sociais.

No campo educacional, Gentili (1992) afirma que os neoliberais entendem que a educação enfrenta uma crise de eficiência, eficácia, produtividade e gerência. Para contornar essa problemática, seria necessária a realização de uma reforma regulatória dos serviços para favorecer a competição e a meritocracia e as demandas do mercado. Assim, "[...] todos os alunos podem visar a excelência, na medida em que todos podem, em princípio, entrar nas áreas de maior prestígio, desde que autorizados por seus resultados escolares" (DUBET, 2004, p. 541-542).

Entretanto, as desvantagens que afetam diretamente grupos historicamente marginalizados como os/as negros/negras, contradizem a meritocracia neoliberal. A abolição de 1888, não foi seguida de políticas indenizatórias pelos mais de 300 anos de escravização. O resultado? A significativa desvantagem social em relação a brancos/brancas que perpetua nos dias atuais.

Diversos estudos corroboram aquilo que as vivências diárias demonstram. Um deles se encontra na pesquisa "Retrato das desigualdades de gênero e raça", desenvolvida pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), mostrando que em 2015 "[...] entre as mulheres com 15 anos ou mais de idade brancas, somente 4,9% eram analfabetas; no caso das negras, este número era o dobro, 10,2%. Entre os homens, a distância é semelhante". (IPEA, p. 2). As desigualdades por cor se mantêm quando negros e negras conseguem ingressar no ensino superior:

> Entre 1995 e 2015, duplica-se a população adulta branca com 12 anos ou mais de estudo, de 12,5% para 25,9%. No mesmo período, a população negra com 12 anos ou mais de estudo passa de inacreditáveis 3,3% para 12%, um aumento de quase 4 vezes, mas que não esconde que a população negra chega somente agora ao patamar de vinte anos atrás da população branca. (IPEA, p. 2)

Assim, é justificável o histórico de reivindicações dos movimentos negros pelo acesso a educação pública e de qualidade no país. Para Santos e Rabelo (2012), essas manifestações traduzem as lutas por reconhecimento das identidades de grupos historicamente mantidos em situação de vulnerabilidade e desvantagem social, evidenciando as tensões políticas causadas pelas desigualdades estruturais geradas pelo sistema capitalista (SANTOS; RABELO, 2012, p. 320).

Santos (2014) realiza um estudo sobre como a oferta de educação foi uma das principais demandas de entidades negras do Brasil da primeira metade do século XX, destacando a Frente Negra Brasileira, no ano de 1931 e o Teatro Experimental do Negro (TEN), em 1944. Sobre o último, enfatiza que seus integrantes construíram a Convenção Nacional do Negro no ano de 1945, que resultou no "Manifesto à nação brasileira", cujo item quatro versava:

> 4) Enquanto não for tornado gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos brasileiros negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do país, inclusive nos estabelecimentos militares. (Convenção Nacional do Negro. Manifesto à Nação Brasileira. São Paulo, 11 de novembro de 1945, *apud* Santos, 2014, p. 77).

"[...] Na seara das desigualdades, engendradas historicamente no bojo político-econômico, que o Estado é chamado a intervir atualmente, de diversas formas, entre as quais estão as políticas afirmativas de acesso ao ensino superior" (SANTOS; RABELO, 2012, p. 319). Desse modo, no contexto atual, Henrique e Lacerda (2016) destacam a participação do Brasil na Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, em Durban (África do Sul), no ano de 2001, que resultou no compromisso firmado pelo país de adotar políticas de superação da discriminação e de combate a exclusão social da população negra.

Diante disso, em agosto de 2012, foi sancionada a Lei Federal 12.711, instituindo que as universidades públicas deveriam aderir às cotas para estudantes que tenham frequentado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Cinqüenta por cento das vagas são reservadas para estudantes com renda *per capita* menor ou igual a um salário mínimo e meio (subcota social). Destas, há ainda a destinação da somatória do percentual da proporção da população preta, parda e indígena referente a unidade da federação onde se encontra a instituição de ensino superior. A partir de 2016, por meio da alteração expressa na Lei Federal 13.409, a essa soma foram incluídas as pessoas com deficiência.

Reparação histórica em decorrência do período da escravização, promoção da representatividade para negros e negras no ensino superior e superação do racismo são algumas das contribuições das políticas de cotas. A adoção das ações afirmativas significa também jogar por terra a falácia da meritocracia, pelo reconhecimento do Estado de que as oportunidades não são iguais para todos/todas e que é necessária uma forte intervenção social para contornar os efeitos perversos do racismo.

Apesar de ser uma ação paliativa com duração de dez anos (2012 – 2022), não podemos desconsiderar os avanços que a reserva de vagas trouxe na perspectiva de vida da população negra

do Brasil em tempos neoliberais, onde a perca de direitos tornam-se cada vez mais frequentes. Para este artigo foi considerada uma parcela ínfima dos mais diversos diálogos possíveis sobre a importância das cotas. Sabemos que ainda há muito para ser feito, mas os caminhos já começaram a ser trilhados.

PALAVRAS-CHAVE: Cotas. Neoliberalismo. Meritocracia.

ÁREA DO CONHECIMENTO: Ciências humanas. Políticas públicas.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo, Cortez/ Campinas, Ed Unicamp, 2000, 7ª ed.
25-
BRASIL. Lei número 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** Brasília, 29 de agosto de 2012.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.123, p 539-555, dez. 2004.

FRIGOTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GENTILI, P.A.A. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In._____; SILVA, T. T. (orgs.). **Escola S.A.** Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. 2. ed. Brasília: CNTE, 1990, p. 9-49.

GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce. **Educação, pobreza e desigualdade no Brasil:** impedimentos para a cidadania global emancipada. Brasília: Líber Livro, 2009.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola. 2009, 18ª ed.

HENRIQUE, Ana Paula Guedes. LACERDA, Wânia Maria Guimarães. Perfis dos universitários beneficiados pela política de ação afirmativa na UFV. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, v. 7, n. 2, p. 415-443, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/798>. Último acesso em 28 de mai. de 2018.
IPEA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça.** Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/170306_retrato_das_desigualdades_de_genero_raca.pdf. Último acesso em 07 de jun. de 2018.

SANTOS, Claudemy Correia dos. RABELO, Luciana Maria Guimarães. Democratização do acesso ao ensino superior e justiça social. **Revista de Ciências Humanas**. Universidade Federal de Viçosa, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. – Vol. 12, nº 2. p. 318-328. jul./ dez. 2012.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Educação:** um pensamento negro contemporâneo. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

# A VERIFICAÇÃO DA AUTODECLARAÇÃO RACIAL NO CONTEXTO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS

# THE VERIFICATION OF RACIAL SELF-DECLARATION IN THE CONTEXT OF AFFIRMATIVE ACTION

Matheus Silva Freitas[255]

O presente trabalho, de caráter bibliográfico, tem como objetivo refletir sobre o processo de verificação da autodeclaração racial no contexto das ações afirmativas, focalizando os processos seletivos para ingresso em cursos de graduação nas universidades. Além disso, dá-se especial atenção às dinâmicas que envolvem apenas as autodeclarações para pessoas negras (pretas e pardas).

As ações afirmativas são políticas públicas e privadas, temporárias, com o objetivo de corrigir desigualdades raciais, de gênero, deficiência física e origem nacional e por consequente a promoção da igualdade de acesso e uso de diferentes bens e serviços fundamentais (por exemplo, educação) (Gomes, 2003, p. 27). Estas políticas podem ser operacionalizadas de diferentes formas, um dos exemplos mais conhecidos são as cotas.

Datam desde 1945, com maior visibilidade a partir de 1995, as demandas por cotas para pessoas negras nas universidades pelos movimentos sociais negros no Brasil (Santos, 2014). As universidades públicas começaram a implementar estas políticas a partir de 2003, seja por iniciativas de conselhos universitários (como a UNB), ou por intermédio de leis estaduais (como a UERJ).

A nível federal é somente em 2013 que o sistema de cotas se torna obrigatório com a aprovação da Lei 12.711/2012[256], também conhecida como "Lei de Cotas". Esta lei implementa um sistema de cotas sociais (para estudantes de escola pública) com subcotas para pessoas pretas, pardas, indígenas e com deficiência.

A discussão sobre a implementação de ações afirmativas gerou um grande debate público sobre o assunto. A aceitação de políticas de ações afirmativas para a população negra passou e tem passado pelo questionamento se essa população é ou não discriminada racialmente no Brasil**.**

Através da implementação destas políticas, a entrada coletiva de estudantes negros/as, indígenas e quilombolas tem provocado transformações na paisagem social da universidade e

[255] Graduando em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Viçosa. E-mail: freitassmat@gmail.com

[256] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm

da sociedade brasileira de modo geral. Apesar de ganhos perceptíveis, o sistema de cotas, em especial o instaurado pela Lei 12.711 apresenta alguns problemas que necessitam serem aperfeiçoados, dentre eles estão os critérios adotados para participação das subcotas para pretos/as, pardos/as e indígenas.

O pertencimento étnico-racial, de acordo com a Lei de Cotas, deve ser comprovado pela autodeclaração da condição de pessoa preta, parda ou indígena. As fraudes nas cotas raciais são identificadas pois percebe-se que pessoas que se autodeclaram como negras, principalmente como pardas, não são reconhecidas socialmente enquanto tal. Nesse sentido, a constatação de fraudes nas cotas raciais, se dá em uma percepção divergente entre uma autodeclaração (o que a pessoa declara ser) e uma heteroidentificação (como as outras pessoas a veem). Em geral essa constatação tem sido feita pelos movimentos negros universitários e denunciada em diversos meios, como nas ouvidorias das universidades, no Ministério Público e em diferentes dispositivos midiáticos.

Pode-se compreender que esta divergência se comporta na relação entre dois métodos de identificação racial. De acordo com Osório (2003, p.86) um método é "um procedimento estabelecido para a decisão do enquadramento dos indivíduos em grupos definidos pelas categorias de uma classificação, sejam estas manifestas ou latentes". No Brasil, oficialmente o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) utiliza autodeclaração e heterodeclaração[257] para mensurar a cor/raça da população e o seguinte conjunto de categorias: branco/a, preto/a, pardo/a, amarelo/a e indígena. Porém, Osório (2003, p. 133) entende que "O sistema de classificação do IBGE se provou muito eficiente, mas sua aplicação em contextos onde o enquadramento em determinadas categorias possa alavancar vantagens pessoais deve ser feita de forma refletida".

Podemos pensar que um processo de identificação é realizado em um sentido relacional, de negociação. Taylor (1998) nos informa que o modo como uma pessoa se identifica têm relação com a necessidade ou exigência de reconhecimento dessa definição. Logo, entende-se que uma identidade étnico-racial não é restrita ao indivíduo, mas formada a partir da interação e contato com outras pessoas. Desse modo, decidimos a identidade "sempre em diálogo sobre, e, por vezes, contra, as coisas que os nossos outros-importantes querem ver assumidas em nós.

[257] De acordo com Osório (2004, p. 94) a heteroatribuição de pertença étnico-racial ocorre pois nos domicílios quem responde às perguntas censitárias é apenas uma pessoa, sendo ela responsável por dizer a cor/raça das outras pessoas que convivem no domicílio.

(...) A minha própria identidade depende, decisivamente das minhas reações dialógicas com os outros" (ibid., p. 53-54).

Nesse caminho, a identidade é concebida com base no contexto em que o indivíduo se encontra e é sempre um ato de negociação. Para Cuche (1999, p. 183-184) o processo de identificação é uma convergência entre uma "auto-identidade" e uma "hetero-identidade", assim, não basta uma pessoa se declarar negra, mas as outras precisam reconhece-la enquanto tal.

Além disso, cabe ressaltar que um dos fundamentos das ações afirmativas é a reparação de grupos discriminados historicamente. O processo de verificação da autodeclaração racial corrobora com as relações raciais no Brasil e com o princípio das ações afirmativas. No Brasil existe uma profunda relação entre apresentar aparência de grupos étnico-raciais discriminados e sofrer discriminação étnico-racial. Pois, de acordo com Nogueira (2006, p. 292), na sociedade brasileira o preconceito racial é de marca[258], ou melhor dizendo, "quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, os sotaques". Assim, a heteroidentificação, em especial a verificação que leva em consideração aspectos fenotípicos, é coerente com o modo de discriminação válido no Brasil e, portanto, deve ser o eixo para especificar os sujeitos de direito das subcotas raciais.

Logo, podemos concluir que a autodeclaração pode passar por um processo de autenticação/validação no contexto de políticas de ações afirmativas para ingresso no ensino superior público brasileiro. Sobretudo tratando-se de uma autodeclaração para concorrer à uma vaga na universidade, ou seja, para conquista de um benefício. Assim, a combinação da autodeclaração junto a outros instrumentos para indicar pertencimento étnico-racial é saudável para a efetivação da política de ações afirmativas e dos seus objetivos finais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUCHE, Denys. A noção de cultura nas ciências sociais. Lisboa, Fim de Século, 1999.

GOMES, Joaquim Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais/Renato Emerson dos Santos e Fátima Lobo (orgs.) – Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

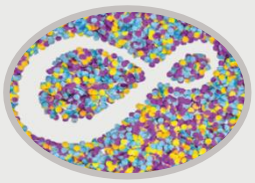
[258] Ao contrário dos Estados Unidos onde o preconceito é de origem e então está vinculado à ascendência do indivíduo.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil . Tempo Social, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2006.

SANTOS, Sales Augusto dos. Educação: um pensamento negro contemporâneo. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

TAYLOR, Charles; GUTMANN, Amy. Multiculturalismo: examinando a política de reconhecimento. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE. In: Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade. Joaze Bernardino; Daniela Galdino (orgs.). Rio de Janeiro: DP&A, 2004.



GRUPO DE TRABALHO 20

# CORPO, DIFERENÇA EVULNERABILIDADE SOCIAL: ESTUDOS DISCURSIVOS EXPLANATÓRIOS CRÍTICOS DE NARRATIVAS DE VIDA E MIDIÁTICAS.

# O DISCURSO DA AÇÃO PUBLICITÁRIA DE SUPER DRAGS - A PRIMEIRA ANIMAÇÃO DA NETFLIX BRASIL: ANÁLISE CRÍTICA DAS REAÇÕES SOCIODISCURSIVAS

# THE SPEECH OF THE ADVERTISING ACTION OF SUPER DRAGS - THE FIRST ANIMATION OF NETFLIX BRAZIL: A CRITICAL ANALYSIS OF SOCIODISCURSIVE REACTIONS

Victor Hugo Da Pieve R. Valadares[259] Samuel Ribeiro de Sá[260]

Foi-se o tempo em que o consumidor tinha seu poder limitado a um controle remoto que o permitia controlar seu acesso à mídia (TV). Com a popularização dos computadores pessoais e da internet, principalmente nos anos 90, o telespectador passou a escolher o que e quando consumir os conteúdos disponíveis nos meios de comunicação. Ademais, devido ao fato de que as mudanças tecnológicas são cada vez mais rápidas e constantes, as empresas se viram obrigadas a mudar suas estratégias de venda e, principalmente, os discursos veiculados a seu(s) público(s). Ao aprofundarmos nessa mudança guiada pelo digital é pertinente pensarmos que, se a linguagem é a forma na qual nos comunicamos e as empresas buscam cada vez mais se aproximar e criar vínculos com o seu(s) público(s), quais seriam os discursos utilizados por essas organizações a fim de promover seus produtos? Ademais, tendo em vista que a internet proporcionou visibilidade a várias comunidades tidas como menos legítimas pela hegemonia heteronormativa, como a comunidade LGBTQ+, é possível refletir acerca da seguinte questão: estariam as empresas se apropriando dessas falas unicamente movidas pelo interesse em criar produtos mais lucrativos? Na tentativa de refletir sobre essas indagações, levamos em consideração também o ponto de vista da comunicação de *marketing* em que os consumidores não são mais alvos passivos e estão se tornando mídias ativas de comunicação (KOTLER, 2017). Nesse sentido, a proposta desta pesquisa é investigar os comentários que permeiam os diálogos entre a organização (*Netflix* Brasil) e clientes em um mundo cada vez mais conectado pelas redes sociais. Para isso, contaremos com a proposta teórico-metodológica de análise das

[259] Designer de Jogos Digitais e Entretenimento Digital, Especialista em Design de Interação e cursando MBA em Comunicação e Marketing na PUC-MG. Email: pieverodrigues@hotmail.com

[260] Mestrando em Estudos Linguísticos no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa - UFV. Email: samuelsaribeiro@gmail.com

Reações Sociodiscursivas desenvolvida por GOMES (2018, no prelo) e utilizaremos como apoio o *software* para mineração de textos (*Sodek*) com o objetivo de identificar quais os conceitos mais utilizados e qual a relevância desses nos comentários analisados.

De acordo com a GLAAD, organização não-governamental estadunidense que monitora, há mais de 30 anos, a maneira como a mídia americana (televisão) retrata a representação da comunidade LGBTQ+, em 2017 a *Netflix* foi a que mais incluiu personagens do grupo que estamos nos referindo em sua programação se compararmos com outras plataformas de *streaming*, como a *Amazon* e a *Hulu*. Outrossim, conhecida mundialmente pela atividade e posicionamento nas redes sociais, recentemente a empresa anunciou a produção da primeira série de animação produzida por brasileiros. Nomeada *Super Drags*, a animação tem como protagonistas três transformistas. Para Jesus (2002), transformistas são artistas que se vestem de maneira estereotipada conforme o gênero masculino ou feminino, mas trata-se de uma *performance* temporária que não tem relação com sua identidade de gênero ou orientação sexual. Dessa forma, tendo em vista o vídeo promocional da série *Super Drags*, vinculado à rede social *Facebook*, foi possível localizar alguns comentários acerca desse material de divulgação. Tais comentários serão entendidos em nossa pesquisa como Reações Sociodiscursivas. Nessas interlocuções, foi possível perceber um engajamento da *Netflix* com o público. Além disso, é importante situar que nossa análise contará com quatorze comentários de modo que 7 foram produzidos pelo público e 7 pela empresa.

Na perspectiva da *Netflix* identificou-se uma predominância (86%) de reações sociodiscursivas *engajadas* (aquelas que caracterizam-se pelo nível de comprometimento com o que está sendo dito) em contraponto a 14% de *aprovação* (aquelas ligadas às manifestações elogiosas quanto aos comportamentos éticos, morais e honestos). É importante ressaltar que o único comentário de aprovação por parte da empresa tem como relação direta o fato de que, embora as transformistas já existam a mais tempo, nos últimos anos *Rupaul Charles* foi um dos maiores responsáveis pela popularização desses artistas na mídia através da produção do *reality show Rupaul's Drag Race*. Nessa conjuntura, a empresa reconhece positivamente a luta do indivíduo, demonstra respeito através de sua fala "Abençoe-nos *Rupaul*" (alternância da primeira pessoa do singular para terceira do plural) e reforça a ideia de que juntos (empresa e público) continuarão fazendo história (uso da abreviação "*herstory*" devido ao fato de que, na imagem utilizada por um internauta em um comentário, *Rupaul Charles* aparece

performatizando uma feminilidade mais exagerada, como é comum no universo das *drag queens*).




Figura 01: Exemplo de reação sociodiscursiva de admiração produzida pelo usuário "H" e a reação da *Netflix* de admiração.

Na perspectiva do público existe uma predominância (71%) da reação sociodiscursiva de *admiração* (trata-se de manifestações que julgam positivamente as condutas sociais de consideração, respeito e estima). Por outro lado, identificamos (29%) de reações de *crítica* (aquelas que se vinculam aos comportamentos de estima social que julgam negativam a forma como os indivíduos avaliam os comportamentos, atitudes, entre outros) - essas reações foram identificadas, principalmente, pela utilização da *ironia* como recurso de linguagem.

Em relação ao grupo global de comentários é perceptível que os conceitos mais frequentes estão totalmente conectados a *Netflix*, com exceção a "série animada sobre drags". Uma possível inferência para tal acontecimento seria a presença sólida que a marca possui para esse público mantendo diversos conceitos atrelados a seu nome. Por outro lado, tendo como base apenas as reações sociodiscursivas de crítica produzidas pelos usuários, percebemos que a

utilização de advérbios de lugar e intensidade (“longe demais”) estão ligadas a apenas *Pabllo Vittar*, *drag queen* brasileira que, utilizando de uma *performance* legitimada pela hegemonia heteronormativa como feminina, transgride e/ou questiona tais conceito e a *Netflix*. Nesse sentido, é pertinente dizermos que a empresa é vista como uma instituição que transgride os valores socialmente reconhecidos como os únicos.

Por fim, ao estudarmos os conceitos utilizados por parte da *Netflix* em suas reações sociodiscursivas de engajamento, só encontramos “série animada de drags”. Com base nessa constatação é interessante observarmos que, mesmo mantendo uma relação com seu público, a empresa (nesta análise) não traz nenhum outro conceito a não ser aquele que refere ao produto divulgado. Ademais, embora tenha sido feito o processo de mineração com as outras reações identificadas, entendemos que não há variação ou conteúdo significante para abordá-las.

Com base nos resultados, foi possível perceber que, diferentemente das empresas possuidoras de uma visão imparcial em relação a seus clientes, a Netflix traz uma proximidade em suas falas criando vínculos reais (e amigáveis) com o público do produto divulgado. Isso reflete principalmente no uso de um discurso engajado que enaltece os comentários de seus consumidores, ao mesmo tempo que reconhece a existência de personalidades importantes para seu público (exemplo fig. 1) . Sob essa ótica, a *Netflix* ainda vai além, admirando esses ídolos como se a instituição fosse um ser humano, um indívuduo possuidor de sentimentos. É importante ressaltar também que a empresa tem conhecimento do assunto que veicula e tem apreço por essa pauta, fato traduzido nas falas que não se resumem apenas a um mero ganho financeiro. No final, a utilização desses discursos é vista como estratégia de *marketing* que vem se provocando cada vez mais eficaz, posto que a empresa no início desse ano ultrapassou a marca dos 100 bilhões em valor de mercado (EXAME, 2018). Ademais, em um mundo cada vez mais caracterizado pela alta tecnologia, a interação de envolvimento profundo está se tornando a nova diferenciação (KOTLER, 2017).

**Palavras-chave:** *drag queen*, *marketing*.

**REFERÊNCIAS**

EXAME. **Veja como a Netflix superou US$ 100 bi em valor de mercado**. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/negocios/valor-da-netflix-supera-us-100-bi-com-mais-assinantes/>. Acesso em: 03. jul. 2018.

GLAAD. **Where we are on TV '17 - 18'**. Disponível em: <http://glaad.org/files/WWAT/WWAT_GLAAD_2017-2018.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2018.

GOMES, Maria Carmen Aires. **Relações de gênero e práticas discursivas midiáticas: estudo das relações sociodiscursivas verbais e não-verbais em ambientes de interação virtual**, Universidade Federal de Viçosa, 2018. No prelo.

GOMES, M. C. A. **Violência, Intolerância e corpo feminino: analisando as reações sociodiscursivas na mídia em torno da prática de amamentação**. In: Cadernos de Linguagem e Sociedade. v.19, n.2, p. 175 – 194, 2017.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero : conceitos e termos**. Brasília, 2012.

KOTLER, Philip et al. **Marketing 4.0**. Rio de Janeiro: Sextante, 2017.

# DO ÉDEN AO APOCALIPSE: OPRESSÕES E RESISTÊNCIAS FEMININAS E AMBIENTAIS À LUZ DO FILME *MÃE!*

# FROM EDEN TO APOCALYPSE: FEMININE AND ENVIRONMENTAL OPPRESSIONS AND RESISTANCES IN THE LIGHT OF THE FILM MON!

Erika Cristina Dias Nogueira[261]

Saulo Pedrosa da Fonseca Rios[262]

Vitor Bedeti[263]

Nosso trabalho propõe análise minuciosa de *Mãe!*(2017). Dirigido pelo ambientalista Darren Aronofsky, o suspense apresenta o cotidiano pacato de uma jovem restauradora e dona de casa, e de um famoso poeta em crise de inspiração, que têm suas vidas interrompidas por uma série de visitas. Tais visitas fazem emergir controvérsias, que se transformam em tragédias e destruições, revelando aquilo que há por detrás do filme. Nos perguntamos: o que poderia haver de oculto em *Mãe!*? Nos debruçando sobre o filme, podemos observar que ele se constrói a partir de uma narrativa insólita e uma atmosfera angustiante, que causam estranhamento e incomodam o espectador impactado por seu discurso. Num olhar mais atento, observamos que a obra é carregada de alegorias que parecem nos dar pistas para complexificarmos questões urgentes de nosso tempo, a exemplo da opressão da mulher, inerente à uma sociedade machista, e a eminente extinção do meio-ambiente. No filme, os temas elencados são retratados sob um viés religioso, em que as *mise-en-scènes* fílmicas conformam alegorias bíblicas, mediante a ressignificação de textos cristãos do Antigo e do Novo Testamento. A nosso ver, essas alegorias complexificam a violência contra o corpo feminino e a degradação da natureza, bem como a revolta de ambas, diante daqueles que as mortificam.

Ao navegarmos sob os afluentes do cinema de Xavier (2005), delimitamos elementos que corroboram com as temáticas do filme. Neste sentido, sublinhado pela plasticidade estética do discurso cinematográfico, em detrimento de sua potência de representação, e à luz da força das imagens de *Mãe!*, nosso artigo tem por objetivo colocar em perspectiva o debate acerca do feminismo e do ambientalismo, na tessitura de uma dimensão ético-política, compreendendo um universo sensível, portanto estético, tensionado em um âmbito que chamamos de

[261] Doutoranda e Mestra em Estudos de Linguagem pelo CEFET-MG, é jornalista e pesquisadora do grupo de pesquisa Discurso digital (CEFET-MG). E-mail: erikadiasjornalista@gmail.com

[262] Mestre em Comunicação e Temporalidades pela Universidade Federal de Ouro Preto, é jornalista e pesquisador do grupo de pesquisa Quintais: cultura da mídia, arte e política (Ufop). E-mail: saulojor@yahoo.com.br

[263] Mestre em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG, com mestrado-sanduíche em Mídias e Artes pela Eötvös Loránd University, na Hungria, é produtor cultural e jornalista. E-mail: vitorbedeti@gmail.com

existencialista, ou seja, que diz sobre a condição e o estar-no-mundo do corpo feminino, apontando sujeições e um universo de contingências que dizem respeito a possibilidades de emancipação.

Longe de fazermos juiz de valor, pretendemos, através de uma análise fílmica, perscrutar como se dá a submissão e o levante da personagem feminina no filme, para problematizarmos os regimes de dominação do corpo feminino e a violência contra a mulher, além da degradação do meio-ambiente como espelhamento da degradação do ser humano, em um processo de repetição histórica de certas estruturas de poder, e cíclico, de vida e morte, representados por três imagens-força bíblicas que batizamos de "Éden", "Natividade" e "Apocalipse", como chaves analíticas da discussão que empreenderemos.

Em Éden, o paraíso é erguido pela personagem feminina, alegoria mitológica da Mãe-Natureza, enquanto seu marido representa o Deus cristão, ambos sem nome definido no filme. Já a casa onde vive o casal remete à uma alegoria ao planeta Terra. Em paz, o casal vive uma vida harmoniosa, numa dinâmica que será interrompida pela chegada de um estranho. A presença deste e, posteriormente, de sua companheira, desfaz a aparente calmaria do local sagrado e da relação entre o marido/Deus e a esposa/Mãe-Natureza. Como nas passagens bíblicas, a narrativa nos leva a intuir que o estranho e sua esposa são representações de Adão e Eva. No desenrolar da obra, as relações entre as personagens apresentam uma sutil polidez disfarçada de violências simbólicas, no momento em que oprimem e submetem a esposa a silenciamentos (ORLANDI, 2007) que, de certa forma, induzem o olhar do espectador a construir um retrato opaco da condição humana, notadamente da mulher. Emergem, portanto, aos olhos do espectador, imagens críticas (HUBERMAN, 2010) que transformam, inquietam e estruturam a "sublime violência do verdadeiro", segundo de Didi-Huberman (2010, p. 174). O desenrolar das cenas refletem os acontecimentos da atualidade manifestos na violência contra a mulher. A esposa, como Mãe-Natureza, problematiza o ideal de mulher, enquadrada em um conjunto de atributos opressores como a docilidade, o recato e a receptividade passiva, considerados pertencentes a uma ideia de "natureza feminina" criticada por Khel (2016). Agredida e vinculada à domesticidade, o silenciamento da esposa deixa marcas daquele que a silencia: o marido – também uma representação do patriarcado capitalista, intimidador, que controla a natureza e, subjetivamente, a corporeidade feminina.

Num segundo momento, naquilo que nomeamos como "natividade", trilhamos um caminho que explicita as várias naturezas manifestas no período de gestação da esposa em *Mãe!* (2017), naturezas com paisagens híbridas e silenciosas: híbridas pelo entrecruzamento de

elementos que as compõem, por sua múltipla possibilidade de representação da vida; e silenciosas por excluir o som aparente, o natural, e fazer ecoar tonalidades outras entre a realidade e a imaginação. Nesse último, vislumbramos um terreno fecundo em alegorias perturbadoras, sobretudo quando o marido é atingido por um impulso criativo, a partir da gravidez da esposa, colocando em perspectiva uma relação circunscrita ora pela leveza, ora pelo peso da natividade.

Refletimos, em uma perspectiva deleuziana, o diálogo tentacular da natureza híbrida com a cultura. Os lampejos que iluminam nosso percurso reflexivo vêm de Benjamim (1984), na forma de um olhar detido à infância, um olhar que problematiza a relação do humano com o mundo. O silêncio, ao qual também entendemos a partir de uma politicidade sensível, é amparado pelas profusões sonoras apreendidas por Sontag (1986). Recorrer a Calvino (1990) é propício para tencionarmos a oposição entre a leveza e o peso na natividade.

Já em "apocalipse", aquilo que transitava entre leveza e peso anteriormente, toma a forma de um ambiente marcado pela brutalidade, no momento em que o personagem masculino termina seu poema, pouco antes de sua esposa dar a luz. O término da obra coincide com o sucesso da mesma, levando à invasão de milhares de pessoas à casa do casal: uma massa amorfa de sujeitos, ávidos pelo contato com o autor de versos monumentais. Talvez, uma crítica voraz de como, nos dias de hoje, a economia e o entretenimento estão intimamente vinculados à cultura contemporânea, como parte da vivência do real, de seu semblante (aparência) nos termos de Badiou (2017), que integram nossa própria experiência de vida.

Nesse excerto do filme, a intensidade dos acontecimentos e o mal-estar produzido por eles, culminando com o nascimento da criança e sua morte, num *frisson* antropofágico de extrema violência, levam a esposa a explodir a casa, com todos seus visitantes-invasores dentro. Ainda vivo, o marido, munido de um artefato, reconstrói a casa magicamente. Tudo volta ao normal e somos surpreendidos com a cena inicial do filme. No entanto, e, desta vez, a personagem feminina é outra. Não há como como associarmos este fato à noção de caráter destrutivo em Benjamin (2013), este que põe a prova a vocação do mundo para a destruição. No entanto, *Mãe!* parece subverter a ideia de destruição no filósofo, visto que, para ele, o caráter destrutivo teria o poder de fazer aparecer o novo, já que ele "não vê nada duradouro [...], transformando em ruínas tudo o que existe, não pelas ruínas, mas pelo caminho que as atravessa" (BENJAMIN, 2013, pos. 1563). Mas o que fazer quando mesmo a destruição parece nos colocar em um lugar comum existencial, nomeado por Gumbrecht (2014) como *sem entrada, sem saída*, que nos apresenta a dificuldade, e até mesmo a impossibilidade, de

atravessarmos espaços físicos e existenciais, a partir de uma temporalidade onde o futuro já não se apresenta como horizonte de expectativas (diante, por exemplo, da possibilidade do fim da Terra com a intensificação da poluição, do desmatamento e do aquecimento global) , se não pela reiteração dos acontecimentos, como sugere o final de *Mãe!*, e das opressões e violências contra a corporeidade feminina? Concluímos que seria preciso resgatar o que há de resistência nos processos destrutivos, encontrar uma fratura no real do mundo, conforme nos diz Badiou (2017), e, dialogando com o autor, saber que é próprio da história não agir somente com a partir da noção de emancipação, mas que, ainda assim, devemos buscar na emancipação "uma razão que faça o luto da historicidade favorável, [...] que busque na experimentação política local apreender o que há de real no real e que se preserve o extremismo destruidor" (BADIOU, 2017, p. 61).

Palavras-chave: Discurso Feminismo. Ambientalismo. Corpo.
Área do conhecimento: Ciências Humanas e Comunicação.

**REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO**

BADIOU, Alan. *Em busca do real perdido*. Trad. Fernando Scheibe. Belo Horizonte, Autêntica, 2017.

BENJAMIN. Walter. *A criança, o brinquedo e a educação*. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo, Summus, 1984.

_____. O caráter destrutivo. In: *Imagens do pensamento*: sobre o haxixe e outras drogas. Trad. João Barrento. Belo Horizonte, Autêntica, 2013 (kindle).

CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*: lições americanas. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DIDI- HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos olha.* Trad. Paulo Neves. São Paulo. Editora 34, 2010.

GUMBRECHT. Hans Ulrich. *Depois de 1945:* latência como origem do presente. Tradução: Ana Isabel Soares. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

KEHL, Maria Rita. *Deslocamentos do feminino:* a mulher freudiana na passagem para a modernidade. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As Formas do Silêncio:* no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2015.

SONTAG, Susan. *Sob o signo de saturno*. Trad. de A.M. Capovilla e A. Poli Jr. São Paulo: E&PM Editores, 1986.

XAVIER, Ismail. *O discurso cinematográfico*; a opacidade e a transparência. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

# AS REAÇÕES SOCIODISCURSIVAS SOBRE A INTERNACIONALIZAÇÃO DO FUNK: OS CORPOS ABJETOS E AS IDEOLOGIAS SUBJACENTES

# THE SOCIO-RESOURCES REACTIONS ABOUT THE INTERNATIONALIZATION OF THE FUNK: THE ABNESS BODIES AND UNDERLYING IDEOLOGIES

Sissa Souza Luchi[264]

O Funk sempre foi alvo dos mais plurais comentários. Há aqueles que defendem o seu papel de manifestação sociocultural, enquanto outros não conseguem desvincular sua imagem de práticas ligadas à violência, ao tráfico de drogas, à pornografia, entre outros estigmas pejorativos. Inicialmente os bailes funk, espaço de consolidação e expressão desse gênero musical, "eram realizados em ginásios de esporte ou quadras de escola de samba" (BESCHIZZA, 2015), sendo frequentados, principalmente, por uma população de baixa renda. No entanto, o autor evidenciou que, anos mais tarde, grande parte deles passou a atrair "também jovens de classe média e alta, fenômeno que continuou acontecendo no decorrer do novo milênio e se estende até nos dias atuais" (BESCHIZZA, 2015, p.11).

Considerando o discurso como um momento da prática social e enquanto construção ideológica (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999), coletamos 82 comentários reativos produzidos por leitores de uma notícia do jornal eletrônico G1, da emissora Globo, que fala sobre o sucesso internacional do gênero musical Funk[265], por meio de um estudo transversal. Para abordar esse assunto, cumpre-se interessante salientar o papel da tecnologia nas mudanças na forma de interação social, organizacional, identificacional e de mobilização social para os seres humanos, pois permite que os sujeitos se posicionem "acerca de qualquer tipo de assunto, com um número amplo de pessoas" (RECUERO, 2012 *apud* GOMES, 2018[266] p.6).

Portanto, nosso objetivo no presente trabalho foi compreender até que ponto esses discursos apresentados nos comentários à notícia se restringiram ao Funk, qualificando-o positivamente ou negativamente, ou perpassam outros julgamentos de ordem econômica, moral, religiosa, social, etc. Para empreender essa discussão, nos baseamos principalmente nas

[264] Mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Viçosa (UFV), e-mail: sissasluchi@gmail.com
[265]Disponível em: https://g1.globo.com/pop-arte/musica/noticia/funk-cresceu-mais-de-3000-no-streaming-fora-do-brasil-desde-2016.ghtml Acesso em: 30 de mai. 2018, 13:12:34.
[266] GOMES, Maria Carmen Aires. Relações de gênero e práticas discursivas midiáticas: um estudo das reações sociodiscursivas verbais e não-verbais em ambientes de interação virtual. 2018. Trabalho sendo revisado para publicação

categorias analíticas propostas por Gomes (2018)[267] para análise das reações sociodiscursivas. Sobre isso, destacamos que,

As **reações sociodiscursivas engajas** assinalam o nível de empenho com o que está sendo dito. São, portanto, aquelas manifestadas quando o sujeito que comenta refuta, contrapõe, concorda ou endossa determinada colocação anterior.

As **reações sociodiscursivas de condenação** estão relacionadas à valoração negativa de comportamentos ligados à ética, à moral e às instituições legais.

As **reações sociodiscursivas de aprovação** podem ser entendidas como o oposto das anteriores, pois são "manifestações elogiosas quanto aos comportamentos éticos, morais e honestos" (GOMES, 2018, p.16).

As **reações sociodiscursivas de admiração** refletem padrões sociais tidos como aceitáveis, estando ligadas à estima social.

As **reações sociodiscursivas de crítica**, contrariamente às anteriores, irão julgar de modo negativo a maneira como os indivíduos se comportam no que se refere à comportamentos propriamente ditos, "atitudes, capacidade e tenacidade".

As **reações sociodiscursivas de apreciação** então diretamente ligadas ao plano estético, ao "valor das coisas, dos objetos, processos e estado de coisas" (GOMES, 2018, p.16).

Outras contribuições teóricas importantes para o nosso trabalho são as noções elencadas por Judith Butler, por meio do trabalho de Patrícia Porchat (2015). Butler, ao definir a existência de um campo de inteligibilidade no que diz respeito ao reconhecimento dos corpos na sociedade, admite a ideia de que aqueles que não se enquadram dentro desse padrão são excluídos.

Nesse sentido, Butler assinala a necessidade de expandirmos o nosso campo de inteligibilidade para poder incluir e legitimar a sua existência. Essa expansão se inicia no discurso, afinal tomando-o como um momento da prática social e pensando que é por meio dele que significamos o mundo e compartilhamos as significações (FAIRCLOUGH, 2003), assumimos que ele é um dos responsáveis pela materialidade dos corpos.

Ao analisarmos nosso corpus à luz das teorias propostas, percebemos que a maioria das reações sociodiscursivas foi de fato engajada, ou seja, não verificamos um deslocamento da

[267] GOMES, Maria Carmen Aires. Relações de gênero e práticas discursivas midiáticas: um estudo das reações sociodiscursivas verbais e não-verbais em ambientes de interação virtual. 2018. Trabalho sendo revisado para publicação

pauta desenvolvida pela notícia. Porém, o que acontece é um desdobramento a partir do tema da internacionalização do Funk, são evocados discursos sexistas, machistas, misóginos e preconceituosos, que naturalizam as mais variadas performatividades através de práticas sociais segregadoras, por vezes violentas, sob esses corpos, relegando-os à marginalidade (BUTLER, 2015).

Um fato que ficou muito evidente para nós foi a presença maciça de binarismos que tentavam explicar essa projeção internacional do Funk, perpassando os mais diversos campos sociais, políticos e econômicos. Como exemplo dessas dicotomias, salientamos: (a) a relação **Nós x Eles**, uma valorização do que é estrangeiro em detrimento do que é nacional; (b) a segregação **Norte x Sul**, fomentando o preconceito regional; (c) a relação **Favela x Elite**, que perpassou quase todas as ocorrências.

No que se refere às práticas de condenação, constatamos uma recorrência de temas como: a marginalidade, a prostituição, o tráfico de drogas, o crime e a corrupção. Vale ressaltar que o discurso da prostituição perpassa sempre o corpo feminino ou o corpo travesti, nunca o masculino/heterossexual. Tal fato corrobora a ideia de que vivemos em uma sociedade "dominada pelas perspectivas e normas ensejadas e performatizadas pelas masculinidades" (GOMES, 2017, p.192).

Não obstante, há uma objetificação do corpo da mulher, tratado como algo que pode ser comercializado, exportado. É esse tipo de discurso que quer fixar a mulher dentro de um cerco invisível, limitando seus movimentos, ditando a maneira como ela pode e deve se comportar, aprisionando o seu corpo em uma espécie de camisa de força (BOURDIEU, 2011).

A existência dos "corpos funkeiros" não é legitimada, seu ritmo musical que serve de habitação para seu discurso de emancipação precisa ser silenciado (PORCHAT, 2015). Nessa mesma linha, as reações sociodiscursivas de condenação evidenciam não apenas "manifestações negativas que implicam certo tipo de ilegabilidade, disfuncionalidade, culpa, imoralidade" (GOMES, 2018), mas abrem margem para discussões mais profundas, permeadas por relações sociais de submissão de posições sociopolíticas.

A capacidade de assumir determinadas instâncias sociais por esses corpos também é questionada. Por meio de reações sociodiscursivas de crítica são reafirmados discursos de que quem escuta/canta Funk não tem estudo ou é analfabeto e tem essas condições como limitantes,

ou seja, não performa e nunca poderá performar aquilo que é estimado pela sociedade hegemônica e, portanto, sempre assumirá um papel social desimportante.

Apesar de não termos encontrado ocorrências de reações sociodiscursivas de aprovação, as de apreciação foram frequentes. Como enquadro metodológico delas, consideramos a avaliação estética como referente ao próprio gênero musical. Encontramos comentários que manifestavam apenas a repulsa ao gênero musical. Vale ressaltar que, mesmo os comentários que tecnicamente foram produzidos com a intenção de defender o Funk, no final acabam por reiterá-los ou produzir outros discursos sobre esses corpos.

Com base em tudo que foi discutido e na análise das reações sociodiscursivas, notamos que o Funk nunca foi tratado como fator único e responsável pelo seu próprio sucesso fora do Brasil. Apesar de sua revolução e difusão para além das comunidades carentes desde o seu surgimento, os preconceitos a seu respeito continuam enraizados e estigmatizados nos discursos. Por esse motivo, em vez de ser visto através de uma perspectiva de exaltação, o fato da internacionalização do Funk é tido como motivo de vergonha para os brasileiros.

Acreditamos que essas produções são reflexo de discursos hegemônicos de ordem não só social, mas política e econômica. Há um anseio de se excluir esses corpos abjetos à marginalidade, na qual se acredita que pertençam, pois eles não se encaixam dentro do ideal moralmente aceito pela sociedade hegemônica.

Em conclusão, gostaríamos de enxergar o nosso trabalho como uma contribuição para a transformação social. Afinal, nossa análise pôde mostrar que os corpos excedem as intenções dos sujeitos e os discursos que lhe atravessam, lutando por sua preservação e seu reconhecimento, o que é confirmado pelo aumento no consumo do Funk dentro e fora do Brasil.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVED, J. **Metodologias qualitativas em Análise do Discurso**. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads /ficheiros>. Acesso em: 03 de mai. 2018, 16:20:13.

BESCHIZZA, C. B. C. L. **Funk carioca: surgimento e trajetória no século XX**. Horizonte Científico, v. 9, n. 2, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas**. 5. ed., São Paulo: Perspectiva, 2011

CHOULIARAKI, L. & FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London; New York: Routledge, 2003.

GOMES, M. C. A. Violência, Intolerância e corpo feminino: analisando as reações sociodiscursivas na mídia em torno da prática de amamentação. In: **Cadernos de Linguagem e Sociedade**. v.19, n.2, p. 175 – 194, 2017.

PORCHAT, P. **Um corpo para Judith Butler**. Revista Periódicus, n.3. v. 1 mai – out, p . 37 – 51, 2015.

# O HUMOR SEXISTA DE GÊNERO NA FOTOPOTOCA
# THE HUMOR GENDER SEXIST IN FOTOTOCA

**Laene Mucci Daniel**[268]

## 1. INTRODUÇÃO

Ao explorarmos o nosso *corpus* de doutorado, folheando as 12 revistas *Fotopotocas*[269], observamos a inexpressiva presença da mulher nas 960 piadas visuais[270]. Quando aparece, é por um viés ideológico machista, em que seu corpo é o tema principal do enunciado[271]. São os homens que falam com/sobre a mulher, a partir de um padrão hegemônico de beleza e sexualidade.

É importante esclarecer que a análise de gênero social não é objetivo da nossa tese. Portanto, não rompemos o ineditismo da nossa pesquisa ao propor aqui a discussão do humor sexista de gênero nas *Fotopotocas*. Objetivamos neste artigo analisar discursiva e criticamente as representações da mulher nas revistas Fotopotocas, tendo como suporte teórico-metodológico a Análise de Discurso Crítica Faircloughiana.

Nosso trabalho se insere no grupo de pesquisa AFECTO – Abordagens Faircloughianas para Estudos sobre Corpo/Discurso Textualmente Orientados, coordenado pela professora Dra. Maria Carmen Aires Gomes da Universidade Federal de Viçosa.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A abordagem da Análise de Discurso Crítica (ADC), precisamente a abordagem da Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO), à qual nos filiamos, considera a linguagem em uso uma prática social, em que o discurso constitui-se um modo de representação, de significação e de ação sobre o mundo e sobre as pessoas, contribuindo para a construção de identidades sociais, relações sociais interpessoais e sistemas de conhecimento

[268]Doutoranda em Análise do Discurso na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) E-mail: laenemucci@gmail.com, orientada pela Dra. Maria Carmen Aires, do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV) e professora colaboradora do POSLIN/UFMG, mcgomes@ufv.br.
[269] Revistas de fotos jornalísticas recontextualizadas pelo acréscimo de legendas ficcionais.
[270] É assim que, em seus editoriais, as fotopotocas se autodenominam.
[271] Em mais da metade (62,5%) das fotopotocas referente às mulheres, o discurso humorístico é do tipo humor sexista – agrupa textos cuja temática aborda situações relativas ao sexo, à prática sexual, ao comportamento homossexual (PEROTTI, 1995). A mulher é o seu corpo, elogiado ou depreciado.

e crença, “constituindo e construindo o mundo em significado.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

A ADC desenvolve-se em três dimensões: análise textual, análise da prática discursiva e análise da prática social. A análise textual é organizada em quatro categorias: vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual. Nesta pesquisa, trabalhamos com o item vocabulário cujo foco de análise recai sobre a lexicalização – a significação – do mundo. A análise da prática discursiva constitui-se em sete categorias: produção, distribuição, consumo, contexto, força, coerência e intertextualidade. “Intertextualidade é basicamente a propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 114) e é ela que utilizamos neste trabalho, em especial a intertextualidade manifesta na sua peculiar forma: a ironia. Incluímos ainda nessa análise a dimensão do “contexto de situação, considerando, portanto, a imagem que acompanha o texto em todas as fotopotocas. Observamos os enquadramentos e as interlocuções, buscando relacionar a linguagem verbal à linguagem visual.

Para a investigação do discurso como prática social, Fairclough (2001) recorre aos clássicos conceitos marxistas de ideologia e hegemonia. Alinhado a Thompson (*Ideologia e Cultura Moderna*, 1995), o linguista compreende que a ideologia está presente no mundo físico, nas relações e identidades sociais. Ao se tornar naturalizada pelo senso comum, relaciona-se à hegemonia, na sua contribuição às formas de dominação. A partir de Gramsci (Concepção dialética da história, 1995), Fairclough (2001, p. 122) afirma que “hegemonia é liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade”. Como explica Carvalho (2018), os discursos hegemônicos, pelas suas facetas implícitas, geram ideologias tacitamente elaboradas e naturalizadas.

Para pensarmos o humor sobre a mulher numa prática discursiva – portanto, social - da década de 60, representativa do corpo e da identidade feminina sob a perspectiva social-crítica, recorremos às teorias de gênero.

Neste trabalho, optamos metodologicamente pela investigação do corpo como resultado de contextos sociais a que eles pertencem, reprodução de sentidos e pertencimento ou corpo útil e docilizado (LE BRETON, 2010; BORDO, 1993; 1997 *apud* CARVALHO, 2018). Corpos carregam discursos e os discursos habitam os corpos (BUTLER, 2002 *apud* PORCHAT, 2015). Por isso a corporeidade da mulher nas fotopotocas nos interessa. Ao investigarmos como a mulher é apresentada nas

piadas visuais, identificamos matrizes ideológicas que marcam relações de poder e hegemonias.

## 3. *CORPUS* E ANÁLISE

Antes de apresentarmos nosso percurso metodológico e análise de dados, julgamos importante contextualizar nosso *corpus*. Criadas pelo jornalista e cartunista Ziraldo, as fotopotocas, um gênero do jornalismo visual (Bonini, 2003), pertencente ao grupo da fotoilustração dentro do fotojornalismo (Baeza, 2001; Buitoni, 2011), criticam, debocham, e fazem graça com políticos, artistas, militares, entre outras personalidades do final dos anos 50, início dos anos 60. Dentre as 160 fotopotocas analisadas, as mulheres aparecem em 35 fotopotocas. São 40 aparições do sexo feminino que foram agrupadas em categorias de análise:

a) Enquadramento: Categorias *protagonista* (conduz a situação de fala), *coadjuvante* (contracena com o protagonista), *figurante* (presente na cena/ sem interlocução), *pouco vista* (não aparece de corpo inteiro), *aparece e é citada* (tema da fala do protagonista com outro interlocutor), *não aparece mas é citada* (mesmo sem estar na foto, o falante refere-se a ela). Conforme constatamos, a mulher é protagonista em somente 7,5% das aparições, coadjuvante em 35,0% (14 ocorrências), figurante em 22,5% (9 ocorrências), pouco vista em 10,0% (4 ocorrências), tema da fala do protagonista em 17,5% (7 ocorrências) e tema da fala do protagonista sem aparecer na fotopotoca em 7,5% (3 ocorrências);

b) Interlocução (com quem se sobre o que fala): Categorias *filho, marido/amigo íntimo, chefe/relação de poder*, *colega de trabalho, mulher* e *ninguém*. A mulher fala com um homem sobre outro homem (100%). O androcentrismo inclui-se na forma como a mulher é tema das falas (tabela 1).

Tab. 1 Tema e teor do que falam sobre a mulher na fotopotoca

| Aparições/ Referências | Corpo | Comportamento | Elogio | Depreciação |
|---|---|---|---|---|
| Edição 1 | 4 | 2 | 1 | 4 |
| Edição 2 | 6 | 4 | 2 | 8 |
| Nº Total | 10 | 6 | 3 | 12 |
| % | 62,5% | 37,5% | 20% | 80% |

Total de referência: 16 /15 Total de Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Percebemos que o homem fala sobre o corpo da mulher em 62,5% das interlocuções (10 ocorrências) e de forma mais pejorativa - 80% das falas (12 ocorrências) - do que elogiosa –

20% das falas (4 ocorrências).

Quanto à intertextualidade manifesta, a ironia aparece no discurso humorístico das fotopotocas junto ao deboche, à crítica, à ludicidade, com mais ou menos destaque.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossos objetivos foram cumpridos. As representações sobre a mulher nas 40 fotopotocas em que ela aparece baseiam-se na cultura machista, em que ela é só um corpo a ser reparado e avaliado pelo homem. Um corpo visto pelo marcador sexual, criticado e excluído dos padrões de beleza e comportamento. Pela sua corporeidade, as mulheres são representadas como esposa, mãe, progenitora, amante submissa, secretária, louca, inadequada, incompetente, acabada, inferior. O machismo estrutura e perpetua ideologias dominantes, tais como o androcentrismo. É o homem que domina a cena seja pela liderança política ou domínio econômico e cultural. Podemos pensar, entretanto, que os atores sociais das fotopotocas são, em sua maioria, homens - políticos, chefes de governo, eclesiásticos, militares - e que nesses campos não havia mulheres reportadas pela imprensa. à época. Não pensamos, entretanto que a minoria feminina é um fator de perpetuação de ideologias machistas e misóginas. Enquanto as ideologias conservadoras continuarem se perpetuando e os discursos iterados na rede de práticas sociais e não houver resistência ideológica, o corpo feminino não muda de lugar.

**Palavras-chave:** Fotopotocas. Humor sexista. ADC

**Área do conhecimento**: Linguística, Análise do Discurso Crítica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAEZA, PEPE. *Por uma función crítica de la fotografia de prensa*. Barcelona: Gustavo Gili, 2001. Disponível em: <https://periodismograficounam.files.wordpress.com/2014/09/194777929-por-una-funcion-critica-1.pdf>. Acesso em: 09 set. 2015.

BONINI, Adair. Os gêneros do jornal: o que aponta a literatura da área de comunicação no Brasil? *Linguagem em (Dis) curso*, Tubarão, SC, v. 4, n. 1, p. 205-231, jul./dez. 2003. Disponível em:

<www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/linguagem_discurso/article/view/

263/277>. Acesso em: 02 jun. 2016.

BUITONI, Dulcília Schroeder. *Fotografia e jornalismo*: A informação pela imagem. São Paulo: Saraiva, 2011. 216 p. (Coleção Introdução ao Jornalismo).

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero:* feminismo e subversão da identidade. Editora Record, 2016.

CARVALHO, Alexandra B.. *Representações e identidades de mulheres gordas em práticas midiáticas digitais*: tensões entre vozes de resistência e vozes hegemônicas. Orientadora: Maria Carmen Aires Gomes, 2018. 136f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB, 2001[1992].

FIGUEIREDO, Débora de Carvalho. Linguagem e gênero social: contribuições da Análise Crítica do Discurso e da Linguística sistêmico-funcional. *Delta Documentação de Estudos em Linguística teórica e aplicada*, v. 25, n. 3, especial, São Paulo: Pontifície Universidade Católica de São Paulo, janeiro de 2009. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/28295/19867. Acesso em: 17.03.2018.

PEROTTI, Ivane Laureti. *Uma tipologia do discurso de humor*: o político do humor e o humor político. Orientadora: Maria Marta Furnaletto, 1995. 109f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

**MOVENDO AS ESTRUTURAS:**
**a discussão da (re)configuração do midiativismo no YouTube**

**MOVING STRUCTURES:**
**the (re)configuration of mediaiactivism on YouTube**

Marco Túlio Pena Câmara[272]

A luta contra questões como machismo, racismo e homofobia, por exemplo, não está apenas nas ruas, mas ganhou, também, novos espaços_ principalmente a Internet. Por meio dela, os papeis anteriormente firmados em mídias tradicionais de produtor e receptor se misturam, abrindo a possibilidade mais ampla e livre da produção de conteúdo no ciberespaço. O diálogo e o amplo alcance oferecidos pela Internet só são possíveis graças à horizontalidade das redes, onde todos os usuários podem atuar como produtor de conteúdo e informação (CASTELLS, 1999). Assim, a comunicação toma forma como a interação criada entre os participantes.

Pensando nessa interação, o ativismo também teve seu ambiente de ação revisto. Consideramos que ativismo seja a busca pela transformação de uma realidade por meio de uma "ação política". Por meio das tecnologias da comunicação, como a Internet, os ativistas tem a chance de exporem seus discursos individuais ao alcance mundial, permitindo uma identificação coletiva.

Com base nessa relação do ativismo com as novas mídias, chegamos ao conceito de midiativismo, ainda em construção e profundo debate acadêmico. De forma resumida, tomemos como exemplo a definição dada por Eusebio (2016) como ponto de partida para a busca de conceituação do termo. O autor acredita que o midiativismo talvez seja "a teoria do ativismo que utiliza a mídia e as tecnologias de comunicação para os movimentos sociais e políticos"[273], considerando a Internet como meio que consolida essa prática já anteriormente observada.

[272] Jornalista pela UFV. Mestre em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG. Doutorando em Linguística Aplicada pela UNICAMP. E-mail: marcotuliocamara@gmail.com
[273] Tradução livre para: "media activism is the theory of activism that utilizes media and communication technologies for social and political movements". Fonte: http://www.andreweusebio.com/writingresearch/mediaactivism

Dessa forma, concordamos, também, com a ideia de que o midiativismo visa à mudança social, partindo de problematizações que se dão e são incentivadas nos vídeos do *YouTube*, aos quais nos debruçamos. Como o objeto é formado por discursos no *YouTube* como forma de midiativismo, torna-se necessário pesquisar a narrativa de vida e o *ethos* projetado desses sujeitos.

Narrar a própria história pode se tornar um processo de construção da própria identidade, ainda que o mais importante seja a identidade projetada a partir desse processo de narrativa de si mesmo (KAUFMANN, 2004). Para tanto, o sujeito utiliza estratégias discursivas que marcam a imagem de si, como pode ser observado nos vídeos que se pretende analisar. Assim, partimos do pressuposto que eles projetam a imagem de superação e de militante, que não se deixam calar com as injustiças vistas e vividas. É nesse sentido que operam os discursos da *youtuber* em análise, já que, por meio da fala e da narrativa autobiográfica, ela projeta a imagem de si a fim de influenciar os receptores, a partir de estratégias diversas. Tal narrativa tem forte caráter de autenticidade e é legitimada pelo ethos de autoridade que o sujeito exprime, a partir do momento em que relata algo que realmente viveu, como uma busca da "plenitude da presença – corpo, rosto, voz – como proteção inequívoca da existência, da mítica singularidade do eu." (ARFUCH, 2010, p. 74).

Consideramos, portanto, o discurso como plano de ação para o ativismo que se pretende praticar, tendo a web como o espaço para tal. Assim, este artigo pretende analisar como ocorre o midiativismo no *YouTube* a partir de três vídeos de um mesmo canal, com temáticas que se assemelham em sua relação com o ativismo exercido na Internet com o ativismo realizado na vida social, considerado como "ativismo em si".

Coruja (2017) apresenta algumas características intrínsecas ao *youtuber,* às quais destacamos cinco delas: 1) lugar de fala, em que se destaca a experiência de quem produz e emite o relato em relação a determinado assunto; 2) olhas para audiência, no sentido de "falar diretamente para" o público que o assiste, ou seja, olhar voltado para a câmera; 3) plano americano na filmagem do produto, como forma de passar maior credibilidade e diálogo direto com o espectador; 4) imperfeição e informalidade, mostrando, às vezes, algumas situações embaraçosas e de bastidores da gravação, de modo a aproximar da realidade dos espectadores, atribuindo aspecto mais pessoal e íntimo com o público; e 5) edição, com vídeos curtos que tratam diretamente do assunto, com elementos visuais comuns que aproximam a experiência do cotidiano pessoal do público.

O objetivo deste trabalho, então, é abordar o que já está sendo discutido sobre o conceito de midiativismo, aplicando-o no caso do *YouTube* enquanto ambiente midiático que permite a produção de conteúdo por parte dos próprios internautas. Assim, escolhemos o canal *Jout Jout Prazer*, de grande alcance nacional, que trata, entre outros assuntos, dessa seara de ativismos e lutas considerando a reconfiguração midiática atual, assim como as relações que são, cada vez mais, mediadas pela tecnologia e presente nas redes sociais digitais.

Embora o *Jout Jout Prazer* se classifique como um canal de entretenimento e variedades, e não como de militância, ele ficou mais conhecido pelo conteúdo feminista de alguns vídeos (CORUJA, 2017). Assim, chegamos aos vídeos escolhidos, por ordem crescente de data de postagem: i) "vamos fazer um escândalo", postado em 27/10/2015; ii) "Seu textão não chega onde Fátima chega", publicado em 05/12/2017; e iii) "Organize sua esperança", postado em 10/04/2018.

No primeiro vídeo, a *youtuber* fala sobre o assédio sofrido por uma criança participante de um *reality show* infantil e, com isso, aborda a campanha *#MeuPrimeiroAssédio*, criada pelo coletivo *Think Olga*, lendo alguns relatos publicados no *Facebook* com a *hashtag* da campanha. Dessa forma, o vídeo mostra situações em que os assédios sexuais acontecem, de forma mais intensa ou branda, incentivando o ativismo "em si", impulsionando mulheres a denunciarem abusos que sofrem, finalizando o vídeo com a indicação do disk denúncia para que esses relatos não fiquei silenciados. Assim, ela aproveita do alcance da internet para incentivar as reações ativistas de outras mulheres que se sintam nessas situações, corroborando com a ideia e o poder de alcance do ciberativismo, uma vez que impulsiona a mudança social a partir de narrativas midiáticas digitais, representadas, aqui, pelo discurso mediado e publicizado em plataformas online.

No segundo vídeo em análise, Jout Jout comenta sobre uma visita que fez à casa de um casal no Acre, onde foi gravar um vídeo para o canal. No vídeo, ela reconhece que, por mais que a Internet tenha ganhado um grande alcance e seja espaço de discussão e reverberação de lutas e causas, ainda não tem o mesmo alcance e poder de divulgação das mídias tradicionais, como a Televisão, tratando-a como tecnologia. Ou seja, reconhece que, por mais que o ativismo seja feito em plataformas online, ele deve ganhar outros meios também, para ampliar seu alcance e as consequências desse maior engajamento e maior divulgação das lutas pelas quais acredita.

No último vídeo, o mais recente, ela comenta sobre a execução da vereadora Marielle Franco (PSOL/RJ), assassinada no último dia 14/03 enquanto voltava pra casa no centro do

Rio de Janeiro. No entanto, diferentemente dos outros dois vídeos em que somente ela fala, a *youtuber* recebe uma convidada para comentar o assunto, posicionando-se, então, como uma entrevistadora, com a liberdade de concordar e comentar alguns apontamentos feitos pela convidada. Ao final do vídeo, a entrevistada incentiva a luta ativista, convidando as espectadoras a lutar em conjunto. Nessa ocasião, ela propõe uma barreira entre o virtual e o real, convidando para a luta "fora de casa", minimizando, portanto, o midiativismo observado, sobretudo, nas redes sociais digitais, fortalecendo a união pessoal para que a mudança social possa ser mais efetiva.

Para a análise deste vídeo cosnideramos o *YouTube* como rede social e mídia, tendo o discurso de si como estratégia discursiva para alcançar o público e o objetivo desejado. Além disso, categorizamos os referidos vídeos como "metamidiativismo", uma vez que refletem sobre o ativismo que o canal pretende propor ou expor e as ações sociais resultantes do engajamento, união e atitudes em prol de uma causa. Dessa forma, observamos que a prática midiativista não só ocorre nesses espaços midiáticos, como também são objetos de reflexão dos próprios produtores de conteúdo, que se utilizam das opções de produção e interação da Internet para buscar a reconfiguração de lutas sociais e ativismos reais, motivando-os a partir de seus discursos.

**Palavras-chave:** Midiativismo. Youtube. Narrativa de si

Teoria e análise linguística

**BIBLIOGRAFIA**

ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico: os dilemas da subjetividade contemporânea* Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010

BURGESS, J., GREEN, J. *YouTube e a revolução digital: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade*. São Paulo: Aleph, 2009

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CORUJA, Paula. *Expressões do(s) feminismo(s): discussões do público com a youtuber Jout Jout.* Dissertação (Mestrado em Comunicação e Informação). Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2009

# “A GENTE PODE MANIFESTAR AFETIVIDADE”: UMA ANÁLISE CRÍTICO-DISCURSIVA DO REFORÇO DO DISCURSO HETERONORMATIVO POR MEIO DA DICOTOMIA MASCULINO X FEMININO EM NARRATIVAS DE VIDA DE MULHERES REITORAS DE IFES MINEIRAS

# "WE CAN DEMONSTRATE AFFECTIVENESS": A CRITICAL-DISCURSIVE ANALYSIS OF THE REINFORCEMENT OF HETERONORMATIVE DISCOURSE THROUGH MALE DICOTOMY X FEMININE IN NARRATIVES OF LIFE OF WOMEN RECTORS OF IFES MINEIRAS

**Pauline Freire Pimenta**[274]

**Profª Drª Maria Carmen Aires Gomes(Orientadora)**[275]

## INTRODUÇÃO

Por muito tempo, as mulheres tiveram suas vidas restritas à esfera privada, enquanto os homens se dedicavam à esfera pública. Com o passar do tempo, e os diversos avanços alcançados seja pelo movimento feminista, seja por alterações da sociedade em relação à diferença entre homens e mulheres, esperava-se uma mudança mais palpável na dicotomia antes presente nessa relação e um rompimento com os discursos heteronormativos vigentes e fortes na sociedade. Percebe-se, seja nas relações sociais, seja nas relações de trabalho, que muito se evoluiu, apesar de ainda persistirem discursos de reforço das teses do patriarcado em variados ambientes. Neste trabalho, temos como objeto de estudo a análise crítico-discursiva de entrevistas de reitoras/vice-reitoras/ex-reitoras sobre o reforço do discurso heteronormativo. Para tanto, serão analisados: 1- de que maneira são reproduzidos os discursos heteronormativos da dicotomia entre feminino e masculino, no qual as características femininas se contrapõem às masculinas, enfatizando que o feminino está ligado à emoção; afetividade; maternidade; intuição, características consideradas inerentes do sexo feminino e o masculino ligado à razão. 2- de que maneira as características masculinas são utilizadas pelas mulheres para obter respeito e mesmo para conseguir alguma autoridade nos cargos que ocupam, uma vez que ser mulher, segundo elas, dificulta às vezes, uma vez que elas precisam fazer mais esforço que os homens para serem respeitadas e de que forma o cargo ocupado por elas facilita o exercício dessa autoridade, pelo fato de lhes dar poder. O objetivo deste trabalho é investigar como os discursos

[274] Doutoranda em Estudos Linguísticos, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, UFMG, paulinefreire@gmail.com

[275] Professora Colaboradora do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, UFMG, Professora Adjunta da UFV, mcgomes@ufv.br

heteronormativos são reproduzidos nas narrativas de vida das entrevistadas e como esses discursos reforçam os obstáculos já presentes na experiência de vida das mulheres gestoras. Este trabalho é um recorte de uma tese de doutorado em andamento cujo título é : " 'Lugar de mulher é na reitoria': análise crítico-discursiva das formações identitárias e relações de poder de mulheres reitoras nas IFES mineiras", desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG(Poslin), sob orientação da Prof. Dra Maria Carmen Aires Gomes, além disso, a pesquisa está vinculada de forma direta ao grupo de pesquisa AFECTO - Abordagens faircloughianas para estudos do corpo/discurso textualmente orientados, da UFV.

## DESENVOLVIMENTO

**Metodologia:** Para a realização deste trabalho, foram utilizadas entrevistas gravadas em áudio e transcritas, corpus pertencente à pesquisa de doutorado em andamento, com ênfase maior nos excertos que remetem aos temas já elencados: dicotomia feminino versus masculino, características masculinas para conseguir mais respeito nos cargos que ocupam e a posição de poder como facilitador de alcançar autoridade no cargo. Após a leitura de bibliografias referentes ao tema gênero e patriarcado e reflexões teóricas, foi realizada a análise das entrevistas, com base na Análise de Discurso Crítica, levando-se em conta a Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO) de Norman Fairclough (1999, 2003), além da teoria da Avaliatividade (MARTIN e WHITE, 2005) e abordagens sobre patriarcado e gênero.

**Referencial teórico:** O modelo teórico-metodológico proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999) é a ADTO (Análise de Discurso Textualmente Orientada). Segundo os autores, a partir de um problema existente, procede-se à análise dos obstáculos a serem superados, realizando-se três análises: **da conjuntura, da prática em particular e do discurso,** a partir das quais é possível perceber quais os elementos da prática social sustentam este problema. Em seguida, têm-se a **função do problema na prática e as possíveis maneiras de superar os obstáculos**, para finalizar com a **reflexão sobre a análise**. Em nosso corpus de análise, temos, como **problema parcialmente discursivo que,** nos discursos das entrevistadas, as reitoras, mesmo em cargos de poder ou no cargo máximo de gestão das universidades onde atuam, ainda mantém construções discursivas com alto investimento da ideologia do patriarcado, estando elas mesmas reforçando esses discursos heteronormativos principalmente da dicotomia masculino e feminino e das dificuldades de obter respeito sendo mulher ou mesmo das

facilidades de conseguir se fazer respeitada pelo cargo de autoridade que ocupa. Em relação aos **obstáculos a serem superados,** identificamos a reprodução dos discursos do patriarcado, reprodução das normas regulatórias de gênero atravessadas pelas ocorrências do discurso heteronormativo, que ainda definem a mulher como portadora de certas características que a desqualifica ou dificulta suas ações enquanto gestora e detentora de poder. Esperava-se que esse tipo de obstáculo, principalmente nos discursos de mulheres em esferas de poder, não fizesse parte de sua prática social. Nos obstáculos, na **análise da conjuntura,** temos a sucessão de eventos que permeiam a questão da mulher, desde o início de sua história de luta bem como a emergência de movimentos sejam reais ou virtuais nos últimos tempos, além de movimentos como a 4ª onda do feminismo e diversas leis que surgiram em defesa da mulher como pontos cruciais de avanço em relação à vida das mulheres. Na **análise da prática particular,** percebemos uma rede de práticas sociais que se entrecruzam à prática social acadêmica. Na **Análise do discurso, p**ercebemos a análise do corpus por meio das categorias e dos temas elencados a partir das construções identitárias das entrevistadas, utilizando arcabouços teóricos como a Análise de Discurso Crítica e a Teoria da Avaliatividade. Em relação à **Função do problema na prática,** temos que a reprodução dos discursos patriarcais somente colaborarão para que discursos machistas sejam ainda mais reproduzidos e para que as mulheres sejam cada vez mais renegadas a lugares que foram destinados a elas, e não escolhidos por elas. Sobre as p**ossíveis maneiras de superar os obstáculos:** fomentar e fazer não só as mulheres em cargos de poder, mas com que todas as mulheres e homens que reproduzem as teses do patriarcado não procurem manter esses discursos, mas sim que as mulheres e homens devem ter direitos iguais, diferentemente dos discursos que aparecem nas entrevistas. Por fim, na **Reflexão sobre a análise,** temos que fomentar discussões críticas acerca de temas tão atuais como os lugares ocupados pelas mulheres em diferenças esferas, procurar perceber e alterar discursos que diferenciam homens e mulheres, atribuindo a eles e a elas papeis ou atribuições específicas, reiterando, muitas vezes, estereótipos já falidos, sempre apontando caminhos para que a transformação da sociedade aconteça e que o problema apresentado não se mantenha como tal, reproduzindo discursos arcaicos e nada emancipatórios em relação aos homens e às mulheres. Outro ponto a ser destacado é que as esferas pública e privada foram bem definidas para os homens e mulheres por muito tempo, e, conforme Perrot (2005), essa divisão ocorria de forma que pertencia "aos homens, o público, cujo centro é a política. Às mulheres, o privado, cujo coração é formado pelo doméstico e a casa." (PERROT, 2005, p. 459). Ainda segundo a autora, caberia "aos homens, o cérebro (muito mais importante que o falo), a inteligência, a razão

lúcida, a capacidade de decisão. Às mulheres, o coração, a sensibilidade, os sentimentos." (PERROT, 1988, p. 177), ou seja, percebe-se claramente que há uma definição do que é pertencente a cada sexo, inclusive levando em consideração estereótipos de gênero que colocam a mulher como sensível, com sentimentos, enquanto o homem seria a razão, o ser pensante. Essas definições estão bem expostas em nosso corpus de análise neste trabalho e nos permitirão perceber de que maneira ocorre o reforço do discurso patriarcal e heteronormativo nas narrativas analisadas.

## RESULTADOS E CONCLUSÕES

Percebeu-se, nos discursos, uma reprodução ainda forte de discursos ligados às teses do patriarcado, bem como a ligações de características femininas e masculinas relacionadas à competência ou mesmo atitudes de mulheres gestoras de universidades. É crucial perceber que as mulheres não podem se limitar a uma determinada esfera e muito menos deixar que os homens sejam delimitados para uma determinada tarefa. Não é necessário que haja essa definição fechada entre as esferas, uma vez que a capacidade de exercer determinada função não passa por questão do feminino e/ou do masculino, mas sim por outros fatores: competência, habilidades, entre outros. Dessa forma, é um desafio constante tentar rever essas representações socioculturais nas quais o homem e a mulher tem seus papeis bem definidos.

Palavras-chave: Análise de Discurso Crítica, Narrativas de vida, Discurso Heteronormativo

Área do conhecimento: Linguística, Letras e Artes/ Linguística

# SOB A ÓTICA DAS CRIANÇAS: CULTURA DE MÍDIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO EM DESENHOS ANIMADOS

# UNDER THE OPINION OF CHILDREN: MEDIA CULTURE IN CHILD EDUCATION AND GENDER REPRESENTATIONS IN ANIMATED CARTOON

Sabrina De Sousa Soares[276]

Prof. Dr. Paulo Henrique De Queiroz Nogueira[277]

## INTRODUÇÃO

Este ensaio refere-se a uma pesquisa de mestrado em andamento que tem por objetivo investigar as possíveis implicações dos desenhos animados na constituição das identidades infantis de gênero de crianças de cinco e seis anos de idade, inseridas no cotidiano escolar da Educação Infantil da rede pública de Belo Horizonte.

Como a pesquisa ainda se encontra em curso, apresentaremos a justificativa e uma breve revisão bibliográfica sobre a temática e o percurso metodológico pensado para o desenvolvimento da presente investigação.

A escolha por essa temática surgiu na graduação em Pedagogia, nas ações como professora estagiária na Unidade Municipal de Educação Infantil Alaíde Lisboa, notou-se o convívio da criançada com a linguagem audiovisual dos desenhos animados, ou seja, as brincadeiras, os jogos e muito do que as crianças consumiam: brinquedos, calçados, roupas, mochilas, lancheiras, fantasias, entre outros, estavam ligados à televisão.

Era comum vê-las imitando seus personagens favoritos, as crianças interagiam e proferiam discursos sobre os desenhos animados, nos quais, revelavam noções do que elas entendiam por modos de ser meninos e meninas, atribuindo características de alguns personagens de desenhos animados para compor suas identidades, definindo deferentes papéis em função do gênero. Também é válido mencionar sobre o "Projeto Cineminha" que propunha ampliar o espaço de lazer e enriquecimento cultural das crianças, assim, uma vez por semana

[276] Possui graduação em Pedagoga pela Universidade Federal de Minas Gerais (2016), mestranda no programa de Pós - Graduação Profissional - Stricto Sensu, FAE-UFMG. Email: sabrinasoaresmarc@hotmail.com

[277] Possui graduação em Licenciatura em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (1989), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2000), doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2006) e pós-doutorado na Faculdade de Educação/FACED da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, junto ao Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero/GEERGE (2015-2016). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de Minas Gerais. Email: pauloqn@yahoo.com.br

cada turma tinha um horário agendando na sala de vídeo para assistir filmes e desenhos animados.

Nesse ponto, percebe-se que os desenhos animados chegam ao contexto da Educação Infantil, inseridos pelas crianças e/ou pelas (os) professoras (es), e se integram ao processo educacional para além do entretenimento, configurando-se como componente de formação e construção de conhecimento, trazendo um vocabulário próprio, permeando as brincadeiras entre as crianças, sugerindo modos de ser, reforçando antigos saberes ou divulgando novos. Desse modo, acredita-se que o currículo escolar não está livre desses saberes que são produzidos pelos desenhos animados.

Portanto busca-se Investigar as possíveis implicações dos desenhos animados na constituição das identidades infantis de gênero junto a crianças de cinco e seis anos de idade em uma instituição pública de Educação Infantil da cidade de Belo Horizonte. Assim como Conhecer e analisar as preferências das crianças concernentes aos desenhos animados, evidenciando se tais animações direcionadas ao público infantil estabelecem representações que transgridem ou reiteram estereótipos de gênero, apontando as relações entre as masculinidades, feminilidades e outras variáveis presentes na construção de identidade de gênero como conceito e categoria histórica/relacional presentes nos conteúdos dos desenhos animados.

**DESENVOLVIMENTO**

Para Rosa Fischer (2002), a televisão veicula conhecimentos e valores, assim, participa do processo de constituição de sujeitos e subjetividades, na medida em que produz imagens, significações e saberes que de certa forma se dirigem à educação das pessoas, ensinando-lhes modos de ser e estar na cultura em que convivem.

A televisão é uma presença constante na infância contemporânea, sobretudo através dos desenhos animados, que em sua trajetória, cativaram o gosto infantil. Pelo menos dois elementos podem ser apontados como responsáveis por essa constatação: o caráter mágico e o humor, onde vigora a lógica do “tudo é possível”, assim, se constituem no imaginário infantil por sua forma de apresentação bastante próxima da fantasia e do lúdico. (FISCHER, 1993, p. 60).

Sobre gênero, Daniela Auad (2006) define como conjunto de representações construído por cada sociedade, por meio de sua história, para atribuir significados, símbolos e diferenças para cada um dos sexos. Assim, as características biológicas entre homens e mulheres são percebidas, valorizadas e interpretadas segundo as construções de gênero de

cada sociedade. Ou seja, as identidades de gênero não são naturais, contudo, são construídas no âmbito da cultura. No que se refere especificamente à educação escolar, a autora afirma que “a escola é um espaço pautado pelas relações de gênero e, portanto, pelas desigualdades entre o masculino e o feminino (AUAD, 2006, p. 138).

Nesse sentido, ao considerar as interpretações que as crianças elaboram acerca dos desenhos animados, não se pode ignorar os fatores culturais relacionados ao que socialmente é admitido e valorizado no tratamento entre os gêneros, há que se problematizar sobre essa visão naturalizada e essencializada que caracteriza meninas e meninos, e que possivelmente possa integrar os conteúdos dos desenhos animados direcionados ao público infantil.

**QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS**

Para o embasamento da pesquisa, serão utilizados como referencial teórico os estudos de gênero e as contribuições dos estudos culturais em educação. O conceito de infância pós-moderna é central nesta pesquisa e se baseia em Felipe (2000), Momo (2007), Coutinho (2009). Outros dois conceitos também são centrais na medida em que perpassarem a conjuntura desta pesquisa: gênero e identidade. O conceito de gênero a partir de Louro (1997) e Meyer (2007) e o conceito de identidade por Hall (2014).

Será adotada a abordagem qualitativa de pesquisa, na qual, focaliza o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo ao espaço das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à representatividade de variáveis numéricas.

A pesquisa de campo com o uso de técnicas etnográficas será adotada, uma vez que a inserção no campo e o contato pessoal com os/as participantes são fundamentais para o entendimento dos contextos social e cultural do grupo pesquisado, além de possibilitar que espaços, momentos, objetos, eventos, atos e interconexões sejam percebidos e pesquisados/analisados.

Pretende-se adotar algumas etapas:

1. Selecionar uma unidade escolar a partir de um levantamento das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) no município de Belo Horizonte; posteriormente, optar por uma turma de crianças de 5 anos de idade.

2. Realizar a pesquisa de campo por meio da observação das crianças da turma selecionada em seu cotidiano na sala de aula e nos diferentes ambientes da instituição, entendendo que são espaços de socialização e de interação da turma. A partir da observação e do convívio com o grupo participante da pesquisa, identificar as brincadeiras, os desenhos e as narrativas orais

como formas privilegiadas de expressão das crianças. Pois, segundo Márcia Gobbi (2002, p. 71), “o desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados”.

3. Identificar a partir das narrativas orais das crianças seus desenhos animados prediletos.

A partir de então, será feita uma análise dos dados investigados, que implica na ordenação de todo o material coletado com objetivo de compreender minuciosamente os resultados.

**BREVES CONSIDERAÇOES**

Considera-se que, ampliar o olhar no que diz respeito aos atravessamentos entre a criança contemporânea, os artefatos culturais e a composição das identidades infantis de gênero, bem como as discussões de gênero no cenário escolar desde a Educação Infantil, uma necessidade urgente, no sentido de contribuir para a desconstrução de preconceitos e estereótipos culturalmente construídos, igualmente, promover modos de convivência social menos opressores e mais igualitários entre as pessoas.

**REFERÊNCIAS**

AUAD, Daniela. Relações de gênero na sala de aula: atividades de fronteira e jogos de separação nas práticas escolares. Revista Pro-Posições, v. 17, n. 3 (51), set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/51_artigos_auadd.pdf>. Acesso em 07 mar. 2017.

COUTINHO, Karyne Dias. / Pesquisa em Educação. / KaryneDias Coutinho 2 ed – Curitiba: IESDE Brasil S. A. , 2009. 124 p.

FELIPE, Jane. Infância, gênero e sexualidade. Educação e realidade. Porto Alegre: Faced/UFRGS, v. 25, n.1, jan./jun. 2000, p. 115-131.

FISCHER, Rosa. M. B. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1,jan./jun. 2002. p. 151-162. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11662.pdf> Acesso em 03 jun.2017.

FISCHER, Rosa M. B. O mito na sala de jantar: discurso infanto-juvenil sobre a televisão. Porto Alegre: Movimento, 1993.p.59-65. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/nemes/Livro_Mito.pdf> Acesso em 04 jun.2017.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pósestruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). Corpo gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

MOMO, Mariangela. Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola. 366 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS, 2007.

# DISCUTINDO IDENTIDADES DE GÊNEROS NA FOTO DE CAPA DA PÁGINA DO FACEBOOK "ORGULHO DE SER HÉTERO".

# DISCUSSING GENDER IDENTITTIES ON THE HOMEPAGE OF THE FACEBOOK GROUP "STRAIGHT PRIDE"

Igor Pires Zem El-Dine (UFV)[278]

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O grupo de estudos *afecto*[279] – Abordagens Faircloughianas para Estudos sobre Corpo/Discurso Textualmente Orientados - é um proponente deste trabalho e neste caso especifico visa entender os fenômenos das redes sociais e compreender as iterações valorativas da página do Facebook *"Orgulho de ser Hétero"*. A relevância desta pesquisa é ampliar os espaços de discussão tanto nos ambientes acadêmicos quanto para a sociedade, a fim de (des)construir padrões de gênero sociocultural e politicamente construídos.

Sabe-se que as novas tecnologias, como as Redes Sociais, Facebook, propiciou espaços de discussões sobre os mais variados assuntos. O FB tornou-se hoje, um mecanismo informativo e discursivo que permitem seus participantes interagirem, comunicarem e construírem conhecimentos. Nesse sentido, as ações e interações dos participantes da rede promoveram uma forte influência sobre as pessoas, criando problematizações socioculturais e históricas, dentre elas a performatização das identidades. (Cf. Butler, 2015).

As redes sociais estão modificando as práticas socioculturais e informacionais da vida em sociedade. Essa nova forma de se comunicar, de acordo com Recuero (2014): "está mudando profundamente as novas formas de organização, de identidade, de conversação e mobilização social: o advento da Comunicação Mediada por Computador" (p, 16). Em outras palavras, as redes sociais são espaços que permitem, construções de saberes, negociações de

[278]Aluno de graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, Minas Gerais, Brasil. E-mail: igorpzem@gmail.com.
[279]O grupo *afecto* faz parte de um eixo temático dos Estudos Discursivos Críticos que buscam propostas relacionadas ao corpo, a identidades de gênero à luz da ADC. A coordenadora do grupo é a professora doutora Maria Carmen Aires Gomes (UFV).

relações de poder, formação de identidades e de relações sociais por parte de seus participante/interactantes.

Dessa forma, o presente trabalho procura analisar a foto de capa da página do *Facebook "Orgulho de ser Hétero",* publicada no ano de 2016 e os comentários em que os interactantes compartilham na Rede Social. O propósito deste trabalho é verificar as realizações lexicogramaticais e textuais especificas, bem como interpretar o seu conteúdo multimodal, no qual podem regulamentar as práticas sociais cristalizadas. O nosso objetivo principal é tentar descrever, interpretar e explanar as reações sociodiscursivas das relações de gênero, investigando as performatizações das masculinidades e das feminilidades iteradas na referida página.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para isso, aplicaremos os princípios, conceitos e categorias propostos pelos estudos discursivos críticos, apresentados por Fairclough (2016[1992], p. 95) "o discurso é uma prática, não apenas de representações do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado", ou seja, analisando como os discursos se produzem e/ou legitimam as relações de poder no espaço social midiatizado.

A página *"Orgulho de ser Hetéro"* se sustenta atribuindo valores à "suposta" supremacia do homem hétero, cujo paradigma está no conceito de heteronormatividade compulsória:

> Por heteronormatividade, entende-se a reprodução de práticas e códigos heterossexuais, sustentada pelo casamento monogâmico, amor romântico, fidelidade conjugal, constituição de família (esquema pai-mãe-filho(a)(s)). Na paráfrase e cesteira das implicações da aludida palavra, tem-se o heterossexismo compulsório, sendo que, por esse último termo, entende-se o imperativo inquestionado e inquestionável por parte de todos os membros da sociedade com o intuito de reforçar ou dar legitimidade às práticas heterossexuais (FOSTER, 2001, p. 19)

A heteronormatividade implica em tentar padronizar os corpos à luz de um paradigma essencialista, atributivo, hierárquico e patriarcal: modelo baseado no paradigma biologizante (cromossômico) do ser homem e do ser mulher, em que se permite apenas, por exemplo, a união entre homens e mulheres, que obviamente atendam a esse padrão. Todos os corpos, gêneros que contraponham a tal lógica, são considerados abjetos, anormais, grotescos e muitas vezes não-humanos (Cf. Butler,2016). São tratados na maioria da vezes pelo viés da

patologização as seguintes identidades: lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. (Gomes, 2017).

## METODOLOGIAS

Busca-se, para alcançar tal objetivo: (i) compreender os modos conversacionais, utilizando as reflexões de Recuero sobre Conversação em Rede (2014), por meio da categoria analítica proposta por Gomes (2017): **reações sociodiscursivas**. Este tipo de categoria atravessam as diversas maneiras de representar e de identificar a si e aos outros, ou seja, os participantes projetam uma postura reativa frente aos assuntos, às opiniões, às condutas e aos comportamentos nos processos de interação em Rede, verifica-se nesse sentido as relações de poder e controle, bem como as relações éticas e morais apreciadas pelos leitores(as); (ii) analisar a construção do texto multimodal (e seus usos) pelas categorias da Gramática de Design Visual (KRESS & VAN LEEUWEN, 1996), fundamentalmente, por meio das distâncias e das cores, para assim, repercutir sobre essas implicações sociodiscursivas e políticas (re)produzidas pela mídia digital. Ademais, problematizaremos acerca das questões relacionadas ao gênero, levando em consideração as teorias de Judith Butler (2010).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado do estudo, descrevemos que os administradores da página iteram discursos discriminatórios, machistas e que normatizam as identidades de gênero, através da foto de capa da Página. As reações sociodiscursivas permitiram reconhecer como os interactantes avaliam, julgam e apreciam por meio de seus comentários, evidenciando que a maioria dos participantes se identificam com a postagem e iteram discursos preconceituosos sobre determinados grupos sociais. A página *"Orgulho de ser Hétero"* confirma a necessidade de se desconstruir padrões hegemônicos para reconhecer que as diversidades fazem parte da sociedade como um todo e necessitam ser respeitadas em sua plenitude.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


ALMEIDA, D. B. L.; SILVA, M. M. P. Linguagem Verbal, Linguagem Verbo-Visual: Reflexões teóricas sobre a perspectiva Sócio-Semiótica da Linguística Sistêmico Funcional'. REVISTA ODISSÉIA, v. 3, p. 36-56, 2018.

BENTO, B; PELÚCIO, L. Despatologização do gênero: a politização das identidades abjetas. Estudos Feministas. Florianópolis, 20(2). 2012. P.569-581.

BUTLER, J. Problemas de gênero. Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BUTLER, J. Relatar a si mesmo*: crítica da violência ética.* Tradução Rogério Bettoni. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015a.

FAIRCLOUGH, N. Discurso e Mudança Social, Brasília: UNB, 20016.

FOSTER, David W. Consideraciones sobre el estudio de la heteronormatividade en la literatura latinoamericana. Letras: literatura e autoritarismo, Santa Maria, n. 22, jan./jun. 2001.

GOMES, M. C. A. Violência, intolerância e corpo feminino: analisando as reações discursivas na mídia em torno da prática de amamentação. 2017. (No prelo).

GOMES, M. C. A. Relações de gênero e práticas discursivas midiáticas: estudo das reações sociodiscursivas verbais e não-verbais em ambientes de interação virtual. 2017. (No prelo).

GUALBERTO. C. L. Multimodalidade em livros didáticos de língua portuguesa [manuscrito]: uma análise a partir da semiótica social e da gramática do design visual. 2016. 179f. Tese de Doutorado (Doutorado em Linguística do Texto e do Discurso) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2016

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Reading images: the gramar of visual design. London: Routledge Taylor e Francis Group, 2006 [1996].

PASTOREAU. M. Dicionário das cores do nosso tempo – simbólica e sociedade. Editorial Estampa, Lda., Lisboa, para a língua portuguesa, 1997.

RESENDE, V. M e RAMALHO, V. S. Análise de discurso crítica. São Paulo: Contexto, 2006.

RECUERO, R. Redes Sociais na internet. Porto Alegre: Sulina, 2014 (Coleção Cibercultura) 2º Edição.

SALIH. S. Judith Butler e a Teoria Queer. Trad.e notas: Guacira Lopes Louro. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

TAMANINI-ADAMES, F. A. Possibilidades de significação de cor em imagens on-line: recontextualização do discurso científico e interdiscursividade. Casa (Araraquara), v. 11, p. 87-111, 2013.

WHITE, P. Valoração – a linguagem da avaliação e da perpectiva. In: Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, v4, n. esp, p. 178-205, 2004.

# OS DISCURSOS DE HUMOR E A CONSTRUÇÃO DE GÊNERO

# HUMOROUS DISCOURSE AND THE CONSTRUCTION OF GENDER

Manuella Felicíssimo[280]

## INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objetivo analisar discursos de humor que engendram a representação do feminino. Para isso, utiliza como referencial teórico a semiótica Greimasiana, sobretudo no que diz respeito à análise do nível narrativo e do plano de conteúdo do texto. A fim de alcançar o espaço do interdiscurso, recorre-se também às contribuições da análise do discurso de linha francesa, mais precisamente, às reflexões de Maingueneau (2006) e Possenti (2010).

Os textos de humor fazem parte da rede de discursos que enuncia o feminino; razão pela qual a sua análise permite que sejam abordados e explicitados os mecanismos e as estratégias discursivas que acabam por projetar imagens que não se restringem a esses contratos comunicativos, antes apontam para as formas como temos significado a mulher socialmente.

As representações erigidas por meio desses discursos mostram que o gênero feminino é marcado por valores negativos. Esses valores relacionam-se com saberes e crenças que fazem parte do imaginário social, o que, inclusive, garante a apreensão do sentido proposto.

## METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇAÕ TEÓRICA

Em um estudo discursivo, o aparato teórico mostra-se, muitas vezes, como a própria ferramenta de investigação e de descrição do objeto analisado. Por esse motivo, compreender alguns conceitos estabelecidos no bojo das teorias que amparam esse trabalho é fundamental para a realização da pesquisa aqui proposta.

Das reflexões desenvolvidas na ADF, utilizaram-se, sobretudo, as noções de interdiscursividade e ideologia. Quanto à semiótica, foram privilegiados os níveis narrativo e discursivo do percurso gerativo de sentido, especialmente com o objetivo de apreender os temas e as figuras que constituem o que pode ser chamado de formação discursiva (FIORIN, 2006, p.31).

Sobre o percurso gerativo de sentido, ele apresenta-se, metodologicamente, dividido em três níveis. Começando pelo mais profundo, tem-se o nível fundamental, no qual se encontram as categorias semânticas de base, que são oposições abrangentes e abstratas que sustentam o nível imediatamente posterior, o narrativo. Nesse são analisadas as relações que

[280] Doutora em estudos do Texto e do Discurso, professora de Língua Portuguesa no Instituto Federal de Minas Gerais/Betim (manuella.felicissimo@ifmg.edu.br)

se estabelecem entre os sujeitos e entre os objetos (objetos valor) com os quais os sujeitos desejam estar em junção. Por fim, no nível discursivo, são estudadas as projeções de pessoa, tempo e espaço da enunciação, além das relações – sobretudo argumentativas – que se estabelecem entre enunciador e enunciatário. É também nesse nível que se observa como os temas (mais abstratos) e as figuras (mais concretas) se articulam, materializando os discursos em textos.

No que diz respeito à noção de representação, foram adotadas as reflexões de Moscovici (2003), para o qual as representações constituem-se como um modelo de realidade que, por sua natureza prescritiva e convencional, penetra e influencia a mente de todos os indivíduos (MOSCOVICI, 2003, p.37).

Uma vez expostas as principais bases teóricas que sustentam este trabalho, passam-se aos procedimentos que foram adotados para o desenvolvimento desta pesquisa.

O primeiro momento foi dedicado à constituição do *corpus*, nesta etapa foram selecionados os textos para análise. Para alcançar esse objetivo, levou-se em conta o(s) gênero(s) textual(is) e a intenção comunicativa. Tendo em vista a identificação de alguns temas bastante recorrentes, os textos foram agrupados em grupos temáticos (GT), que ficaram assim estabelecidos: GT da competência emocional, GT da competência intelectual e GT da beleza e sexualidade. Por fim, procedeu-se à análise, a fim de alcançar a representação do feminino construída nos textos de humor.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A investigação dos textos de humor revelou a construção de uma imagem negativa e misógina a respeito do feminino. Por meio da semiótica greimasiana, foi possível analisar a narratividade, ou seja, a forma como os sujeitos são projetados no texto, a relação deles entre si e também como o objeto valor.

Nos textos pertencentes ao grupo temático *competência intelectual*, o sujeito feminino tende a ser construído como aquele que é inferior ao masculino. A mulher é concebida como um sujeito que não sabe e não pode realizar determinada performance cognitiva. Esse não saber e não poder seria justificado pela própria natureza, que não a adotou dos atributos necessários, como o fez com o indivíduo masculino. Nesses discursos, a mulher tem sua competência atrelada ao valor utilitário (limpar, por exemplo), ao passo que o homem (sujeito masculino) é associado ao progresso, ao valor da inteligibilidade; trata-se do sujeito que sabe e pode saber e fazer.

Com relação ao grupo temático *competência emocional*, verificou-se que o sujeito feminino é projetado a partir de complexos arranjos modais que configuram as paixões. O exame narrativo mostrou o sujeito feminino como um sujeito de estado insatisfeito, que exprime paixões relacionadas ao malquerer, como a raiva e a inveja, e/ou à falta de confiança, como o ciúme. O resultado é a imagem da mulher como um ser hostil e agressivo, incapaz de manter relações de amizade ou mesmo relações amorosas. Uma vez que não possuem competência para alcançar o objeto-valor desejado, elas (as mulheres) tornam-se sujeitos não realizados. A masculinidade, por seu turno, é significada por meio de sujeitos cujos estados de alma revelam satisfação, o que significa, em termos semióticos, que eles estão conjuntos com o objeto-valor. As paixões que os configuram são positivas; eles expressam alegria, regozijo e empatia. Certamente, essa imagem é valorizada positivamente, o que a torna superior em relação à imagem feminina.

Por fim, realizou-se a análise do grupo temático *beleza e sexualidade*, por meio da qual se contatou que o sujeito masculino figura na narrativa como destinador manipulador, atuando sobre o sujeito feminino, levando-o a agir ou não. Ele é também o destinador-julgador, o qual julga a performance do sujeito, sancionando-o positiva ou negativamente. Foi recorrente a representação da personagem feminina sem a cabeça, ou seja, a personagem tinha e/ou deveria ter apenas o corpo. Essa forma de significar remete a algumas dicotomias, tais como: mente (razão) *vs* corpo (emoção), ou ainda mente (espírito) *vs* corpo (carne). Todas elas colocam o corpo como se ele fosse separado da cabeça (mente) e inferior a ela. A negação da cabeça significa a negação da subjetividade, da identidade e, ainda, da condição humana.

Assim, mais uma vez, o sujeito feminino é constituído como aquele sem razão (intelectualidade) e essa condição seria almejada a fim de torná-lo desejável do ponto de vista sexual. Além disso, o exame narrativo também revelou que esse sujeito geralmente está na condição de espera e de falta, que pode ser suprida pelo sujeito masculino. Quando o sujeito feminino não é dotado da competência necessária (ser bonita, por exemplo), ele é sancionado negativamente, sendo impedindo de entrar em conjunção com o objeto-valor reconhecimento e prazer sexual, por exemplo.

As imagens que são construídas a respeito do feminino nos discursos de humor apontam sempre para representações negativas. Isso não é uma novidade, tendo em vista as intenções desse tipo de texto. Porém, importa destacar que, para que essas estratégias funcionem como alavanca para o efeito humorístico, elas precisam existir previamente, quer dizer, precisam já

ter sido enunciadas, de modo que façam parte dos saberes partilhados por aqueles que estão em interação na cena enunciativa.

Sem o compartilhamento desses saberes, não existe a construção do sentido, não existe o efeito de humor. Assim, as imagens projetadas nos textos em análise, são antes de tudo, imagens que fazem parte do imaginário social. Portanto, elas apontam, sim, para a forma como a sociedade significa o feminino.

A representação negativa, que coloca a mulher como um sujeito não realizado, destituído de inteligência, insuficiente em suas performances, cuja sexualidade é negada ou restringida e que expressa paixões de malquerença é parte de uma história misógina que criou um farto sistema de discursos e símbolos por meio do qual a mulher foi projetada como um ser, não apenas diferente, mas, sobretudo, inferior ao homem. Os discursos de humor são parte de um complexo "dispositivo discursivo" que engendra essas representações, que no fim assumem forma de realidade objetiva. Razão pela qual elas são tomadas pela grande maioria da sociedade como verdade incontestável.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pode verificar, os discursos de humor fazem parte de uma das diversas práticas discursivas que significam, ou seja, representam o feminino. Eles corroboram com a manutenção da hierarquia estabelecida entre os gêneros, uma vez que projetam uma imagem da mulher como um ser negativo. Essas representações fazem parte da grande engrenagem discursiva responsável pela naturalização e pela reprodução de certos sentidos, de modo que eles são assumidos como verdade. Dessa forma, essas representações constroem a "realidade objetiva" e a forma como percebemos e assumimos os papéis atribuídos aos gêneros feminino e masculino. Assim, a análise daquilo que a cultura patriarcal enuncia é fundamental para que esses discursos sejam contestados e, por fim, ressignificados, tendo em vista a emancipação da mulher.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria do Discurso**: fundamentos semióticos. 3ed. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP, 2001.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o "normal", o "diferente", e o "excêntrico. In: **corpo, gênero e sexualidade** – um debate contemporâneo na educação. LOURO, Guacira Lopes et al (orgs). 9ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da enunciação**. São Paulo: Parábola, 2006

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2002.

POSSENTI, Sírio. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2010b.

# FEMINILIDADES TRANS ENCARCERADAS: ANÁLISE CRÍTICA TEXTUALMENTE ORIENTADA ACERCA DAS REAÇÕES SOCIODISCURSIVAS MIDIÁTICAS

Samuel de Sá Ribeiro[281]

As feminilidades transexuais e travestis são performatizadas em corpos que, na visão de uma parcela da sociedade, desviam do padrão hegemônico e culturalmente estabelecido (*macho-pênis-masculinidade/fêmea-vagina-feminilidade*). Isso parece subversivo para os grupos conservadores, o que ameaça atingir e perverter os conceitos e valores moralmente aceitos (BENTO, 2017; LOURO, 2000). Neste sentido, tendo em vista a vulnerabilidade das corporeidades *trans* e os discursos opressores que são produzidos acerca dessas cidadãs, esta pesquisa pretende analisar como as/os leitoras/es reagem discursivamente, no espaço dos comentários virtuais, ao tema de uma notícia publicada no espaço digital brasileiro, que trata da proibição do corte de cabelo das transexuais e das travestis em um presídio do Distrito Federal – DF. Essa informação possibilita que pensemos em uma análise acerca dos pressupostos *queer's* sobre performatividade de gênero, noção ligada à linguagem (BUTLER, 1990, 1993, 1999) e, ainda, acerca da legislação brasileira vigente que, desde 2014, coloca como facultativa a manutenção dos cabelos compridos dessas identidades generificadas e encarceradas.

A reflexão proposta nesta pesquisa considerará os comentários vinculados ao texto noticioso midiático como Reações Sociodiscursivas (GOMES, 2017). Os conhecimentos ontológicos serão levados em conta juntamente aos saberes linguístico-discursivos da perspectiva crítica do discurso, em que o principal objetivo é refletir sobre a mudança social contemporânea por meio da possibilidade de emancipação, pelo discurso, de estruturas sociais cristalizadas (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999).

Desse modo, sabendo que a Análise Crítica do Discurso (ADC) é transdisciplinar e considera o discurso como um momento da prática social, a conjuntura do problema analisado será tratada visando à observação da constituição duma rede de práticas interligadas, as quais se apresentam, na maioria dos comentários, em forma de reações de condenação (aquelas que implicam certo tipo de ilegalidade, refletindo padrões culturais e ideológicos) e de reações

[281] Mestrando em Linguística, com ênfase em Estudos Discursivos, na Universidade Federal de Viçosa - UFV. Bolsista Capes. E-mail: samuelsaribeiro@gmail.com

crítica (vinculadas aos julgamentos negativos acerca de comportamentos de estima social). Em nosso *corpus* de comentários, há também, com menor frequência, reações de aprovação – as quais vinculam manifestações de julgamento positivo das condutas sociais de corpos-identidades transexuais e travestis. Essas reações são linguisticamente constituídas ora por escolhas vocabulares específicas, ora por epítetos, advérbios e, ainda, por outros modalizadores discursivos e, dessa forma, constituem uma categoria analítica atravessada pelos *significados identificacional* e *representacional* (GOMES, 2017; FAIRCLOUGH, 2003).

Em uma proposta de análise textualmente orientada, selecionamos como evento discursivo motivador desta pesquisa uma notícia disponibilizada no portal G1 em outubro de 2017. Intitulada "*Juíza proíbe corte de cabelo de travestis e transexuais em presídios do DF*[282]*,* a matéria expõe a importância de se manter os cabelos dessas meninas. Apesar do tom comemorativo, tendo em vista que antes o corte de cabelo era obrigatório quando essas pessoas ingressavam no sistema carcerário, a resolução[283] do Conselho Nacional de Combate à Discriminação, de 2014, determina que a essas pessoas são facultados o uso de roupas femininas ou masculinas, conforme o gênero, e a manutenção dos cabelos compridos, se o tiver. Considerando a repercussão da notícia na plataforma do jornal digital *online*, foi possível localizar alguns comentários acerca da decisão da magistrada. Na análise, busquei desenvolver uma discussão em torno da forma como os leitores(as) reagem discursivamente no espaço dos comentários, que funciona como suporte discursivo para as Reações Sociodiscursivas.

Gomes (2017), considerando o modelo de avaliação e engajamento desenvolvido por Peter White (2004) e a definição de "reação discursiva[284]" de Nogueira (2015) propôs 6 tipos de reações para análises, principalmente, de práticas sociais midiáticas envolvendo relações e identidades de gênero. A seguir listarei esses tipos de reação, as quais são tomadas pela autora como um tipo de *categoria analítica* que permite perceber e explorar as maneiras particulares de *representar* e de *identificar (-se)*, materializadas em textos, em práticas midiáticas digitais por meio de comunicação mediada por computador (GOMES, 2017). Dessa forma, é interessante apontar que as categorias analíticas propostas pela autora são atravessadas pela

[282] Disponível em: <https://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/juiza-proibe-corte-de-cabelo-de-travestis-e-transexuais-em-presidios-do-df.ghtml> Acesso em 22/06/2018.

[283] Art. 5º Resolução Conjunta Nº 1, de 15 de abril de 2014, Presidência da República – Conselho Nacional de Combate à Discriminação, DOU de 17/04/2014 (nº 74, Seção 1, pág. 1).

[284] A noção de "reações sociodiscursivas" foi desenvolvida por Nogueira (2015) em sua dissertação de mestrado denominada Facebook como espaço de legitimação virtual: uma análise de posts e reações discursivas em páginas de ONG1s ambientais.

concepção faircloughiana acerca, principalmente, dos significados *representacionais* e *identificacionais.*

As categorias analíticas que foram propostas por Gomes (2017) serão norteadoras da análise que foi desenvolvida. São elas: (I) Reações sociodiscursivas engajadas (refuta, contrapõe, concorda, endossa); (II) Reações sociodiscursivas de condenação (julga moralmente comportamentos e condutas); (III) Reações sociodiscursivas de admiração (julga positivamente as condutas sociais); (IV) Reações sociodiscursivas de crítica (julga negativamente as condutas sociais); (V) Reações sociodiscursivas de aprovação (elogia positivamente comportamentos e condutas morais); (VI) Reações de apreciação (avalia qualidades estéticas). Dessas, categorias utilizarei apenas as (I), (II), (IV) e (V) - as quais foram selecionadas de acordo com a demanda do *corpus* de comentários selecionados.

Raquel Recuero (2014a, 2014b) tem pesquisado sobre as interações em rede que podem se dar de diferentes formas. No caso da rede social *Facebook*, por exemplo, o internauta pode *curtir, compartilhar e comentar*. Em minha análise, mantive o foco nos resultados da ação *comentar* e não utilizei comentários produzidos em rede social. Analisei (11) das (96) reações sociodiscursivas dos leitores do jornal online G1, do grupo Globo de comunicação, que considero mídia de referência. A seleção desses comentários se deu pela análise da frequência de tipos de reações e, a partir disso, foi possível notar que Reações de Crítica e de Condenação eram mais frequentes, por exemplo, que as de Aprovação.

Nos discursos produzidos pelas *Reações Sociodiscursivas* que analisei aqui foi possível perceber que a deslegitimação dos corpos *trans* está ligada ao *binarismo* de gêneros. Esse mecanismo institui um padrão hegemônico e coloca em privilégio as corporeidades *cis* em detrimento das *trans.* Dessa forma, podemos pensar ainda que isso se dá por meio do discurso. Afinal, é discursivamente que as nomeações são produzidas e regulam os corpos incluindo-os numa disciplina de padrão performativo de *masculinidade* inerente às características corporais de um macho e de *feminilidade* como pertencente aos corpos *fêmea*.

É fato que temos isso naturalizado culturalmente. No entanto é possível pensar em uma questão que, talvez, justifique essa conjuntura em que vivemos: Há uma relação entre o *binarismo* e a *heteronormatividade* que afeta as corporeidades *trans*? De fato, a resposta é *sim*! É a partir das definições de papéis sociais, as quais fixam símbolos e comportamentos diferentes para *feminilidades* para *masculinidades* (fêmea/macho) que os significados de *ser homem* e de *ser mulher* se delineiam e naturalizam a heterossexualidade como padrão

normativo. Esses papéis acabam naturalizando práticas sociais que também tornam comuns os discursos preconceituosos e deslegitimadores.

Em virtude disso, é preciso criar meios para que as mulheres *trans* e travestis sejam reconhecidas e tenham suas feminilidades legitimadas a fim de reduzir e eximir manifestações violentas contra elas. No ambiente carcerário, é preciso garantir a elas um espaço exclusivo e, mais do que isso, é preciso que essas detentas sejam alocadas em penitenciárias femininas uma vez que são, de fato, MULHERES. Ademais, os agentes penitenciários e outros funcionários precisam ser orientados a reconhecer a vulnerabilidade dessas pessoas para que as tratem com empatia e com cuidado linguístico chamando-as pelo nome social. Desse modo, daremos início à mudança discursiva que, a longo prazo, pode resultar numa mudança social.

## REFERÊNCIAS


BENTO, Berenice. Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos. Salvador: EDUFBA, 2017.

BUTLER, J. *Problemas de gênero. Feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [1990]2003.

_____. "Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do 'sexo'". In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 151-172.

_____. *Bodies that matter. On the Discursive Limits of "Sex"*. New York: Routledge, [1993], 2011. Tradução de Magda Guadalupe dos Santos e Sérgio Murilo Rodrigues.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse in Late Modernity***:** Rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Tradução de M. I. Magalhães. Brasília: UNB, 2001.

_____. *Analysing Discourse***:** Textual analysis for social research. New York:Routledge, 2003.

GOMES, M. C. A. *Violência, Intolerância e corpo feminino: analisando as reações sociodiscursivas na mídia em torno da prática de amamentação*. In: Cadernos de Linguagem e Sociedade. v.19, n.2, p. 175 – 194, 2017.

GOMES, Maria Carmen Aires. Relações de gênero e práticas discursivas midiáticas: estudo das relações sociodiscursivas verbais e não-verbais em ambientes de interação virtual, Universidade Federal de Viçosa, 2017. No prelo.

LOURO, G. L. *Corpo, escola e identidade*. Educação e Realidade, v. 25, n. 2. Porto Alegre, 2000.

RECUERO, R. C*urtir, compartilhar, comentar: trabalho de face, conversação e redes sociais no Facebook* - Revista Verso e Reverso (Online), 2014b., v.28, n. 68.

RECUERO, R. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2014a.

SALIH, S. *Judith Butler e a Teoria Queer. Tradução e notas Guacira Lopes Louro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

WHITE, P. Valoração – *Linguagem da Avaliação e da perspectiva*. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, 2004. v.4, n.esp, pp.178-205.

# DISCURSO E MÍDIA: UMA ANÁLISE DISCURSIVO-CRÍTICA DAS REPRESENTAÇÕES DE LULA E MARISA LETÍCIA NAS PRÁTICAS MIDIÁTICAS JORNALÍSTICAS DIGITAIS

# DISCOURSE AND MEDIA: A CRITICAL DISCURSIVE ANALYSIS OF THE REPRESENTATIONS OF LULA AND MARISA LETÍCIA IN JOURNALISTIC MEDIA PRACTICES

Carolina Duarte Garcia[285]

Orientadora: Profa Dra Maria Carmen Aires Gomes[286]

## 1. INTRODUÇÃO

No dia 11 de maio de 2017, a rede de Lojas Marisa circulou na rede social *Facebook* um *post* publicitário com o enunciado "*Se sua mãe ficar sem presente, a culpa não é da Marisa*". Esse enunciado foi produzido um dia depois do depoimento do ex-presidente Lula ao juiz Sérgio Moro, no dia 10 de maio de 2017, ao caso da Lava-Jato, em que o ex-presidente é acusado pelo Ministério Público Federal (MPF) de ser o proprietário de um tríplex supostamente dado a ele como forma de propina.

Em seu depoimento, o ex-presidente mencionou em diversos contextos o nome de Marisa Letícia. No entanto, ao ser recontextualizado por diferentes práticas sociodiscursivas, foi apenas ressaltado que Lula culpou sua esposa pela suposta compra do apartamento; discurso que viralizou e se tornou, posteriormente, o *post* publicitário das lojas Marisa. Em seguida, a divulgação desse *post*, pelas lojas Marisa, foi noticiada pelas práticas jornalísticas. Esta análise busca apresentar resultados sobre como os discursos-corpos de Lula e Marisa Letícia foram constituídos, no gênero notícia, pelas prática jornalísticas digitais que relataram a recontextualização do depoimento de Lula no *post* das Lojas Marisa.

[285] Estudante da graduação Letras - habilitação Português e Literaturas de Língua Portuguesa, iniciado em 2016, pelo Departamento de Letras (DLA) da Universidade Federal de Viçosa (UFV). É bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/CNPQ), programa em que realiza a pesquisa que originou esse trabalho. E-mail: carolina.duarte@ufv.br.

[286] Doutora em Estudos Lingüísticos/Análise do Discurso, em 2003, pela UFMG. É professora efetiva - Associada III - da Universidade Federal de Viçosa. E-mail: mcgomes@ufv.br

## 2. METODOLOGIA

Selecionamos uma amostra discursiva de sete títulos de notícias digitais e seus respectivos subtítulos, os quais noticiaram a divulgação do post publicitário das lojas Marisa. Nesse resumo, apresentaremos alguns dos títulos e subtítulos selecionados:

Jornal online "G1" (12/05/2017 19h57)

| |
|---|
| Título: Campanha de Dia das Mães da Lojas Marisa gera polêmica na internet.<br>Subtítulo: Mensagem publicada nas redes sociais brinca com o caso do tríplex relacionado à esposa de Lula, Marisa Letícia, morta em fevereiro. |

Jornal online "Folha de São Paulo" (12/05/2017)

| |
|---|
| Título: Loja Marisa polemiza ao ironizar 'culpa' de esposa de Lula no caso do tríplex. |

Jornal online "Exame" (12/05/2017 15h30)

| |
|---|
| Título: Lojas Marisa faz suposta piada com Lula e Dona Marisa.<br>Subtítulo: Marisa fez piada sobre depoimento de Lula ao juiz Sérgio Moro. |

Responderemos às questões: Como o fato é representado? Como o *post* publicitário é representado? Como Lula e Marisa Letícia são representados/as?

## 3. REFERENCIAL TEÓRICO

### PRÁTICAS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO

O processo de recontextualização é uma categoria/conceito importante para compreendermos a forma pela qual a divulgação da publicidade das lojas Marisa foi resgatada e recontextualizada nos títulos e subtítulos que fazem parte do nosso corpus. Para Gomes (2010, p. 6), "o processo de recontextualização caracteriza-se por um movimento de contextos, originais ou não, para outros contextos em que os discursos ali constituídos passam a ter uma nova ordem e um novo sentido". Van Leeuwen (2008), ao estudar o processo de recontextualização, explicita que essa circulação de textos será regulada por agentes que estão inseridos em determinadas práticas sociais; para tanto, afirma que os agentes sociais, que podem ser considerados os mediadores do processo, também precisam ser levados em consideração, uma vez que deixam suas marcas na constituição do novo discurso.

Fairclough (2003), retomando os estudos van Leeuwen, compreende a representação de eventos e atores sociais como um tipo de recontextualização dos aspectos do mundo físico,

mental e social. Dessa forma, é importante observar como os eventos e atores estão sendo representados nos discursos das práticas sociais. Isso porque elementos sociais são seletivamente filtrados de acordo com as posições ideológicas e as crenças que regem essas práticas.

## A ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA

A ADC tem caráter posicionado, crítico, emancipatório, que busca não só a descrição linguístico-textual minuciosa de um documento-objeto, mas também a interpretação explanatória crítica dos fenômenos sociopolíticos, que se apresentam em instituições sociais, com determinadas formações ideológico-discursivas, e as respectivas relações de poder entre elas. Os estudos de Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003) serão fundamentais para a nossa discussão sobre como as práticas sociais iteram discursos hegemônicos por meio das ideologias, as quais estão embutidas nos discursos hegemônicos de forma naturalizada.

## ESTUDOS SOBRE CORPO E GÊNERO PARA ANÁLISE DE PERFORMATIVIDADES

Os estudos desenvolvidos pela filósofa Butler fundamentarão nossas discussões acerca das performatividades encontradas no nosso corpus. Butler (2003) cunha a expressão performatividade de gênero, à luz de uma visão performativa da linguagem, cuja premissa se centra na ação, na execução da linguagem, ou seja, a língua opera, executa e transforma. Para Butler, a performatividade é uma reiteração de uma norma ou conjunto de normas que regula o gênero e que se constitui no interior da linguagem e do discurso. Ao produzirmos e iterarmos discursos, performatizamos os nossos corpos e os corpos dos outros, regulando-os das mais diversas maneiras.

## 4. RESULTADOS

Esse resumo apresenta apenas alguns dos resultados de nossa pesquisa. Observamos que a produção do post publicitário das lojas Marisa foi resgatada, nos títulos e subtítulos, performatizando ações específicas acerca de Lula, Marisa Letícia e da rede de lojas Marisa.

Embora tenha sido representada de maneira personalizada, com nome próprio, isso não foi suficiente para os textos midiáticos, já que Marisa Letícia é categorizada, com recorrência, como “uma pessoa morta”. Essa escolha lexicogramatical reflete uma produção tendenciosa feita pelas práticas jornalísticas, pois reforçam e iteram a representação negativa de Lula, à medida que ele culpou não apenas sua ex-esposa, mas sua ex-esposa que já havia falecido; ou seja, estava inviabilizada de se defender. Isso contribui para performatização de Marisa Letícia

como uma feminilidade culpada, iterando discursos sobre a passividade sempre relacionada às feminilidades.

No uso da funcionalização, a nomeação de Marisa Letícia é substituída por uma função social que não a categoriza como ex-primeira dama, um papel político importante, mas sim como ex-esposa, o que contribui para que ela seja vista de maneira menos engajada e mais vulnerável, como observado em “esposa de Lula”.

O nome do ex-presidente Lula foi citado diversas vezes junto ao nome de Marisa Letícia, categorizada como “esposa de Lula”. Essa escolha discursiva não acontece ao acaso, pois representar a identidade de Marisa Letícia acompanhada do nome de Lula, em uma circunstância em que a ex-primeira dama é performatizada como uma feminilidade culpada pelo marido, performatiza a identidade de Lula de forma negativa. Tal fato contribui para a manutenção de narrativas sexistas e misóginas, em que a nomeação própria de feminilidades sempre está associada ao de masculinidades, mesmo quando se deseja dar ênfase à ação realizada por uma mulher.

Logo, quando as práticas jornalísticas optam por representar Marisa Letícia apenas como “esposa de Lula”, desconsiderando sua importância sociopolítica como uma feminilidade atuante em um papel político, primeira-dama, elas iteram outras construções discursivas binárias e heteronormativas que entendem a passividade relacionada às feminilidades e a atividade, agência e agressividade relacionada às masculinidades, o que compõe e mantém o que Butler (2003) define como matriz de inteligibilidade dos gêneros, a qual regula e performatiza corpos-discursos.

Podemos observar também, na composição dos textos, a representação de Lula acompanhada da meta/circunstância “depoimento”. Esse fato reforça que Lula, autor do depoimento, foi o agente responsável pelo discurso de culpabilização de Marisa Letícia, pois o “depoimento de Lula” gera a circunstância de ‘posse’. Logo, tal fato representa um argumento de autoridade para as práticas sociomidiáticas e publicitária que visam iterar a ideia de que Lula responsabilizou Marisa Letícia por um crime em que ele é acusado.

## 5. CONCLUSÕES

As práticas midiáticas sustentam discursos orientados a naturalizar hegemonias e a não questioná-las, promovendo a incompreensão por parte da sociedade dos eventos sociopolíticos relevantes para o contexto em que se encontra o Brasil. Iterar que Lula culpou ‘sua esposa’ é, neste caso, uma importante ferramenta discursiva para orientar o pensamento do/a leitor/a para que ele/a promova avaliações que deslegitimem o ex-presidente em um período em que a

democracia do país se encontra fragilizada. Logo, podemos afirmar que as escolhas lexicais, os processos de classificação e funcionalização promovidos nos títulos e nos subtítulos, contribuem para a manutenção das relações assimétricas de poder e desigualdades de gênero.

## REFERÊNCIAS


BUTLER, J. *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CHOULIARAKI, L. & FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity*. Rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse*: textual analysis for social research. London; New York: Routledge, 2003.

----------. *Discurso de Mudança Social*. Brasília:UnB, 2001.

----------. *Media discourse*. London: Edward Arnold, 1995.

GOMES, Maria Carmen Aires. *Considerações sobre os estudos críticos discursivos: o projeto social discursivo de Norman Fairclough.* In: GOMES, M.C.; MELO, M.S.S.; CATALDI, C. (orgs.). *Gênero Discursivo, Mídia e Identidade*. Viçosa: Editora UFV, 2007.

VAN LEEUWEN, T. *Introducing social semiotics*. New York: Routledge, 2005.