

Organizadora  
Ione da Silva Jovino

POLÍTICAS SOBRE IGUALDADE  
DE RAÇA, ETNIA, GÊNERO E  
SEXUALIDADE:  
UMA JORNADA SOBRE QUESTÕES  
AFIRMATIVAS

*Texto e Contexto*

EDITORA

Organizadora  
Ione da Silva Jovino

POLÍTICAS SOBRE IGUALDADE  
DE RAÇA, ETNIA, GÊNERO E  
SEXUALIDADE:  
UMA JORNADA SOBRE QUESTÕES  
AFIRMATIVAS

*Texto e Contexto*  
EDITORA

2023@Ione da Silva Jovino  
Todos os direitos reservados à organizadora

**EXPEDIENTE:**

Capa: Néia Hauer

Projeto gráfico e diagramação: Texto e Contexto Editora

O conteúdo dos artigos é de responsabilidade dos autores.

I64 Políticas sobre igualdade de raça, etnia, gênero e sexualidade: uma jornada sobre questões afirmativas / [livro eletrônico]/ Ione da Silva Jovino (Org.). Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2023.

125 p.; e-book PDF Interativo

ISBN: 978-65-88461-96-9

DOI: 10.54176/VSMS4794

1.Gênero. 2. Sexualidade. 3. Diversidade. I. Jovino, Ione da Silva (Org.).

CDD: 864.9

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

*Texto e Contexto*  
EDITORA

Texto e Contexto  
www.textoecontextoeditora.com.br  
contato@textoecontextoeditora.com.br  
(42)988834226

**CONSELHO EDITORIAL:****Presidente:****Dr<sup>a</sup>. Larissa de Cássia Antunes Ribeiro (Unicentro)****Membros:****Dr. Fábio Augusto Steyer (UEPG)****Dr<sup>a</sup>. Silvana Oliveira (UEPG)****Doutorando Anderson Pedro Laurindo (UTFPR)****Dr<sup>a</sup>. Marly Catarina Soares (UEPG)****Dr<sup>a</sup>. Naira de Almeida Nascimento (UTFPR)****Dr<sup>a</sup> Letícia Fraga (UEPG)****Dr<sup>a</sup>. Anna Stegh Camati (UNIANDRADE)****Dr. Evanir Pavloski (UEPG)****Dr<sup>a</sup>. Eunice de Moraes (UEPG)****Dr<sup>a</sup>. Joice Beatriz da Costa (UFFS)****Dr<sup>a</sup>. Luana Teixeira Porto (URI)****Dr. César Augusto Queirós (UFAM)****Dr. Valdir Prigol (UFFS)****Dr<sup>a</sup>. Clarisse Ismério (URCAMP)****Dr. Nei Alberto Salles Filho (UEPG)****Dr<sup>a</sup> Ana Flávia Braun Vieira (UEPG)****Dr. Marcos Pereira dos Santos (UTFPR)**

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	6
<b>1-RACISMO E EDUCAÇÃO: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O IMPACTO DA LEI 10.639/03 E DA CONFERÊNCIA DE DURBAN NA CONSTRUÇÃO DE UMA LIDERANÇA EDUCATIVA PARA A EQUIDADE RACIAL.....</b>	<b>10</b>
Alexsandro do Nascimento Santos; Eduardo Cardoso.	
<b>2-EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E CIDADANIA: UMA EXPERIÊNCIA NAS TEIAS DE ANANSE.....</b>	<b>24</b>
Indianara Priscila dos Santos; Ione da Silva Jovino; Beatriz Fernandes Ferreira Portela.	
<b>3-POR UMA ESCOLA MAIS COLORIDA: NARRATIVAS DE PERSONAGENS PRETAS/OS NO CEEBJA PASCHOAL SALLES ROSA DE PONTA GROSSA.....</b>	<b>32</b>
Álvaro Franco da Fonseca Júnior	
<b>4-O LUGAR DA FILOSOFIA SELVAGEM NO ENSINO DE FILOSOFIA COMO PRÁTICA DE RESISTÊNCIA E DE (RE)EXISTÊNCIA.....</b>	<b>41</b>
Eliana Souza Pinto; Felipe Coelho; Letícia Fraga.	
<b>5-COLEÇÃO RETOMADAS: ATIVISMO LITERÁRIO DE SABERES INDÍGENAS.....</b>	<b>52</b>
Álvaro Franco da Fonseca Júnior; Eliana Souza Pinto; Felipe Coelho Iaru Yê Takariju; Letícia Fraga; Ligia Paula Couto.	
<b>6-ESTUDANTES NEGRAS DO CURSO DE DIREITO DA UEPG: VIVÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR E OS DESAFIOS PARA PERMANECER ESTUDANDO.....</b>	<b>62</b>
Damaris de Oliveira; Ione da Silva Jovino; Vitor Hugo Bueno Fogaça	
<b>7-AS AÇÕES AFIRMATIVAS E A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COTISTAS NA UEPG.....</b>	<b>81</b>
Ariele Bradelero Balsanello; Cristiane Gonçalves de Souza; Daniele Faria Correia de Melo; Holiver Hilan Laroca Rosa; Iomara Favoreto.	
<b>8-A JUSTIÇA RESTAURATIVA APLICADA AS MULHERES: A RESPOSTA A ADOLESCENTE AUTORA DE ATO INFRACIONAL.....</b>	<b>89</b>
Maísa Lúcio Lima; Carla Simone Silva; Gilmara Aparecida Rosas Takassi	
<b>9-OS MANGÁS YURI E A PORNOGRAFIZAÇÃO DAS LÉSBICAS NO JAPÃO: UMA ANÁLISE DAS CAPAS DE CITRUS (SABUROUTA, 2018-2021).....</b>	<b>100</b>
Jéssica Akemi Kawano Ribeiro; Roselene de Fátima Coito.	
<b>10-AS MULHERES BÍBLICAS E SUAS RELAÇÕES SOCIAIS.....</b>	<b>111</b>
Leila Cristina Fajardo; Jandiana Mara Lucof Secato.	
<b>SOBRE OS AUTORES.....</b>	<b>123</b>

## APRESENTAÇÃO

### POLÍTICAS SOBRE IGUALDADE DE RAÇA, ETNIA, GÊNERO E SEXUALIDADE: UMA JORNADA SOBRE QUESTÕES AFIRMATIVAS

Do ponto de vista dos direitos trabalhistas, uma jornada é a duração do tempo de realização do trabalho, diário, semanal. Deste ponto de vista é um direito constitucional. Uma jornada também pode representar um trabalho realizado no decurso de um certo período de tempo; pode ser ainda o trajeto ou a própria caminhada, além de designar, no sentido figurado, uma passagem em relação a um fim que se tenha em vista, conforme o Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Então é isso, no sentido figurado, esta apresentação representa a jornada, cujo fim específico é a reunião de textos sobre políticas (abrindo-se a outras temáticas de) (des)igualdade de raça, etnia, gênero e sexualidade e ações afirmativas.

Como trajeto, a jornada se inicia com reflexões. A ideia de que somos todos iguais perante a lei, é base para construção das democracias modernas, numa lógica que compreende o indivíduo como autônomo e independente. Contudo, esse mesmo ideal concebe o indivíduo como grupo social representante do todo, “em uma deliberada opção de restringir a eles os direitos de pertencimento e autonomia”. (ANDRADE; MACHADO, 2021 p.352)

Podemos lembrar a nossa primeira constituição, Constituição Imperial de 1824, onde a Lei garantia no art. 179, XII que “A Lei será igual para todos, quer proteja, quer castigue, o recompensará em proporção dos merecimentos de cada um.” Embora nesta primeira constituição brasileira conste que “a lei será igual para todos”, ficavam excluídos, por exemplo, do direito ao voto “os criados e religiosos, as mulheres, os escravos, os indígenas e os filhos que viviam na companhia dos pais, isto é, dependentes economicamente.” (MAPA, 2016 p.1) A nova constituição resultou da tentativa conciliatória entre os princípios do liberalismo e a manutenção da estrutura sócio- econômica e política vigente da época (estado monárquico e escravocrata). (MAPA, 2016) A intenção do documento estava, portanto, interessada na formação do Estado, de modo a manter a estabilidade institucional para consolidação do regime monárquico; e quando se fala em manutenção, não há espaço para mudanças e/ou inclusões, ou seja, o “todos” não se destinava a todas as pessoas, e sim àquelas que interessavam ao momento.

Em 1891, já num Brasil republicano, embora mudanças significativas no sistema político e econômico estivessem acontecendo, como o fim do trabalho escravo, a nova constituição não apresentou mudanças no sentido de tentar incluir pessoas até então excluídas de sua cidadania. Na terceira constituição, em 1934, sob o governo de Getúlio Vargas, as mulheres, negros, pobres e analfabetos, tiveram direito ao voto e ao status de cidadãos, embora ainda com limitações para exercitá-la. (TSE, 2012) Foi somente na Constituição cidadã, em 1988, sob mudanças profundas na sociedade, que a igualdade perante a lei ganhou amplitude para “reconhecer que homens e mulheres são iguais em direito e obrigações, e assim possibilitar que a sociedade exija ações estatais para a construção de uma realidade efetivamente mais igualitária.” (ANDRADE; MACHADO, 2021, p.352)

Embora a democracia não seja tão recente na história do nosso país, como vimos nos parágrafos anteriores, foi somente na constituição de 1988 que os direitos e garantias individuais e sociais foram levados em conta, numa proposta de um regime político fundado na soberania popular e no ligado diretamente ao respeito aos direitos humanos ( ANDRADE; MACHADO 2021). E para que isto acontecesse, foi e ainda é necessária a criação de mecanismos para que se efetive a soberania popular e para que os cidadãos possam gozar de seus direitos fundamentais: as chamadas políticas públicas.

As políticas públicas estão atreladas ao governo vigente de cada época, sendo “aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real.” (SOUZA, 2002, p.5) Levando em consideração a noção de democracia estabelecida, os governos que buscam estabelecer compromisso com a mesma, devem levar em conta, na formulação de políticas públicas, o histórico do país, no sentido de reestabelecer os direitos fundamentais dos cidadãos que tiveram seus direitos básicos negados desde a fundação do nosso país, já que as ações do Estado devem estar alinhadas aos interesses coletivos.

Para atender, portanto, aos grupos marginalizados ao longo da história, é necessário desenvolver políticas voltadas à criação de ferramentas que facilitem e ampliem o acesso às escolas, saúde, mercado de trabalho, universidade, etc. Estas ferramentas são chamadas de Ações afirmativas. (ANDRADE; MACHADO 2021)

As ações afirmativas são desenvolvidas, de modo geral, pelos governos ou instituições com o objetivo de mudar a realidade dos grupos sociais que vivem em desigualdade quanto ao acesso a direitos fundamentais. Ou seja,

ação afirmativa todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo. Etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas são as categorias mais comuns em tais políticas. Os recursos e oportunidades distribuídos pela ação afirmativa incluem participação política, acesso à educação, admissão em instituições de ensino superior, serviços de saúde, emprego, oportunidades de negócios, bens materiais, redes de proteção social e reconhecimento cultural e histórico. (FERES et al., 2018, p. 13)

As ações afirmativas são, portanto, ferramentas de uma sociedade democrática que visa o acesso dos grupos sociais excluídos, “sejam no espectro da reparação, no intuito de diminuir o papel da desigualdade estrutural na vida cotidiana de determinadas pessoas, seja no âmbito de abrir caminhos para transformação social, possibilitando assim construir uma nova realidade, mais inclusiva e mais plural, contribuindo para o respeito à diversidade”. (ANDRADE; MACHADO 2021)

É neste contexto que este livro é construído; como um suporte de encontro e divulgação de experiências e reflexões sobre Políticas de igualdade de raça, etnia, gênero e sexualidade. Considerando a história, pudemos perceber que é necessário criarmos cada vez mais espaços para tratar das temáticas; e as políticas sociais com suas ações afirmativas, fazem com que seja possível, através da produção e conhecimento de outras narrativas, a construção de uma nova realidade. Por isso, o livro é diverso em suas reflexões e narrativas, pois ainda é necessário que o caminho se expanda e não se delimite; é necessário criar diálogo entre as páginas e discursos.

Para iniciar a jornada do livro, podemos pensar nas próprias Leis federais nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003 e 11.645, de 10 março de 2008 como integrantes de uma política afirmativa, pois as mesmas tratam da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, nos estabelecimentos de ensino fundamental e assim, nosso primeiro passo é dado pelo texto que faz um recorte histórico acerca da implantação da Lei 10. 639/03, e a inclusão da história e cultura afro-brasileira na grade curricular do ensino fundamental e médio; o mesmo texto discorre sobre o impacto da Lei nas escolas e o importante papel da mesma, na formação de cidadãos antirracistas: “Racismo e educação: breves considerações sobre o impacto da lei 10.639/03 e da conferência de durban na construção de uma liderança educativa para a equidade racial”, de Alessandro do Nascimento Santos (UNICID) e Eduardo Cardoso (UNICID).

Em seguida, dois artigos tratarão, sob diferentes aspectos, de experiências na escola, amparados pelas Leis federais nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003 e 11.645, de 10 março de 2008, as quais tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio: “Extensão universitária e cidadania: uma experiência nas “teias de ananse””, de Indianara Priscila dos Santos (UEPG), Ione Jovino (UEPG) e Beatriz Fernandes Ferreira Portela (UEPG).

“Por uma escola mais colorida: narrativas de personagens pretas/os no Ceebja Paschoal Salles Rosa de Ponta Grossa”, de Álvaro Franco da Fonseca Júnior.

No próximo passo, outros dois artigos tratarão sobre a importância do pensamento indígena na formação de docentes nas Universidades e no currículo das escolas, bem como na formação de uma sociedade consciente de sua própria fundação: “O lugar da filosofia selvagem no ensino de filosofia como prática de resistência e de (re)existência”, de Eliana Souza Pinto (UECE), Felipe Coelho (UEPG) e Letícia Fraga (UEPG) e “Coleção Retomadas: ativismo literário de saberes indígenas”, de Álvaro Franco da Fonseca Júnior (UEPG/CEAI) Eliana Souza Pinto (UECE/CEAI) Felipe Coelho Iaru Yê Takariju (UEPG/CEAI) Letícia Fraga (UEPG/CEAI) Ligia Paula Couto (UEPG/CEAI).

Como sempre há pontos possíveis para se refletir sobre as relações raciais e ações afirmativas, , outros dois artigos tratarão da temática no ambiente universitário, sendo um texto sobre a percepção das acadêmicas negras do curso de Bacharelado em Direito da Universidade Estadual de Ponta Grossa e a permanência estudantil e os desafios que enfrentam para permanecer estudando: “Estudantes negras do curso de direito da UEPG: vivências no ensino superior e os desafios para permanecer estudando”, de Damaris de Oliveira, Ione da Silva Jovino e Vitor Hugo Bueno Fogaça. E o outro texto que promove uma reflexão acerca dos desafios e possibilidades da permanência, ao considerar os estudantes cotistas da mesma Universidade: “As ações afirmativas e a permanência de estudantes cotistas na UEPG”, de Ariele Bradelero Balsanello (UEPG) Cristiane Gonçalves de Souza (UEPG) Daniele Faria Correia de Melo (UEPG) Holiver Hilan Laroça Rosa (UEPG) e Iomara Favoreto (UEPG).

Por fim, os últimos três textos tratarão de aspectos sobre mulheres fora do ambiente universitário. Um deles busca contribuir para o debate acerca da aplicabilidade dos meios restaurativos como uma possibilidade nas medidas de ressocialização de adolescentes do gênero feminino em contato com a Lei: “A justiça restaurativa aplicada às mulheres: a resposta à adolescente autora de ato infracional”, de Máisa Lúcio Lima (UNICESUMAR).

Os dois últimos podem parecer, à primeira vista, um tanto fora do prumo pois partem de análises de textos literários e imagens, para construir reflexões acerca de gênero e sexualidade. Acreditamos no discurso como ação, que tanto pode ser afirmativa e inclusiva, quanto pode ser discriminatória e excludente. Finalizamos, então, a jornada, como os textos : “Os mangás Yuri e a pornografização das lésbicas no Japão: uma análise das capas de citrus (saburouta, 2018-2021)”, de Jéssica Akemi Kawano Ribeiro (UEM) e Roselene de Fátima Coito (UEM) e “Mulheres bíblicas e análise poemas Adélia Prado”, de Leila Cristina Fajardo (UNESP) e Jandiana Mara Lucof Secato (UEPG).

O livro foi organizado de forma a compreender que de fato, ainda hoje, não somos todos iguais perante a Lei, embora tenhamos avançado com as Políticas públicas e ações afirmativas. Os textos, cada um dentro de sua especificidade, buscam de modo geral, escancarar as problemáticas em ser professora, aluna, filósofo, pesquisador e cidadão nesta sociedade ainda fragmentada e baseada em preconceitos. Mas, os mesmos textos buscam também, dentro do conhecimento acerca das Políticas públicas, explorar as experiências e reflexões que foram tanto tempo negligenciadas no nosso país, como a Literatura indígena e afro-brasileira, o pensamento indígena, a permanência de pessoas negras na universidade, a mulher na Literatura, e tantas outras vozes e discursos que precisam tomar seus espaços, como têm tomado, a exemplo deste livro.

Como caminhada, a jornada vai continuar, na busca de outros textos e outras temáticas que não refletimos, que não conseguimos abarcar neste trabalho. Ao que vieram junto, nosso agradecimento. Sigamos!

Ione da Silva Jovino  
Indianara Priscila dos Santos

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Denise de Almeida; MACHADO, Monica Sapucaia. Políticas públicas e ações afirmativas: um caminho (ainda) possível na busca pela igualdade e justiça de gênero no Brasil?. **Joçaba**, v. 22, n. 1, p. 351-376, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/espacojuridico/article/view/27309/17324>. Acesso em: 09/11/2022.

BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. Série Inclusão: antes excluídos, hoje índios e negros participam ativamente do processo eleitoral. 2012. <https://tse.jusbrasil.com.br/noticias/100467692/serie-inclusao-antes-excluidos-hoje-indios-e-negros-participam-ativamente-do-processo-eleitoral>.

FERES JÚNIOR, J., CAMPOS, L.A., DAFLON, V.T., VENTURINI, A.C. **Ação afirmativa**: conceito, história e debates. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/2mvbb/pdf/feres-9786599036477.pdf>. Acesso em 10/11/2022.

MAPA. Constituição de 1824. 2016. Disponível em :<http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/305-constituicao-de-1824>. Acesso em 11/11/2022.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas**: Conceitos, Tipologias e Sub-Áreas. 2002. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/Site-Docente/admin/arquivosUpload/3843/material/001-%20A-%20POLITICAS%20PUBLICAS.pdf>. Acesso em: 11/11/2022.

# RACISMO E EDUCAÇÃO: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O IMPACTO DA LEI 10.639/03 E DA CONFERÊNCIA DE DURBAN NA CONSTRUÇÃO DE UMA LIDERANÇA EDUCATIVA PARA A EQUIDADE RACIAL

<https://doi.org/10.54176/NNJS3895>

Alexsandro do Nascimento Santos (UNICID)

Eduardo Cardoso (UNICID)

*“Os ossos de nossos antepassados colhem as nossas perenes lágrimas pelos mortos deboje. Os olhos de nossos antepassados, negras estrelas tingidas de sangue, elevam-se das profundezas do tempo cuidando de nossa dolorida memória. A terra está coberta de valas e a qualquer descuido da vida a morte é certa. A bala não erra o alvo, no escuro um corpo negro bambeia e dança. A certidão de óbito, os antigos sabem, veio lavrada desde os negreiros”.*

*(Conceição Evaristo, 2008)*

## A CONSTRUÇÃO DA CATEGORIZAÇÃO DE “RAÇA” E RACISMO

O que é raça? Depende. Realmente depende de se estamos falando em termos científicos ou de alguma categoria do mundo real. Essa palavra *raça* tem pelo menos dois sentidos analíticos: um reivindicado pela biologia genética e outro pela sociologia. (GUIMARÃES, 2005, p. 66) (grifo nosso)

A história da *raça* (ou *das raças*) ganhou força concomitante e convenientemente atrelada à história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas. Foram as circunstâncias históricas de meados do século XVI que forneceram um sentido específico à ideia de *raça*. (ALMEIDA, 2019)

Corroborando com essa assertiva, observa Quijano (2005) que a ideia de *raça*, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo fora construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos, e tais diferenças passaram a determinar também distinções hierárquicas, lugares e papéis sociais.

Ao nos debruçarmos sobre a história da expansão marítima e o início das práticas escravagistas adotadas pelos mercadores portugueses, verificamos a impreterível necessidade de estes validarem a barbárie que se estenderia por mais de 300 anos. Para isso, um dos caminhos a se perseguir era buscar na Bíblia – e nas instituições que dela derivam – o “balizamento do discurso da igreja católica no que concerne à legitimação ideológica da escravidão, especialmente do africano” (ROEDEL, 2020, p. 3).

Um dos exemplos claros dessa atuação foi a postura do Papa Nicolau V que, logo no início das grandes navegações (século XV), se pronunciou favorável ao “contato do europeu” e à subjugação de outros povos, a quem chamou de “inimigos de Cristo”, como se lê na Bula Papal:<sup>1</sup>

Por isso nós, tudo pensando com devida ponderação, por outras cartas nossas concedemos ao dito rei Afonso a plena e livre faculdade, dentre outras, de invadir, conquistar e subjugar quaisquer sarracenos e pagãos, inimigos de Cristo, suas terras e bens, a todos reduzir à servidão e tudo aplicar em utilidade própria e dos seus descendentes. (ROMANUS PONTIFEX, 1455, m/d)

1. Conteúdo completo disponível em: <[https://nacaomestica.org/1455\\_bula\\_romanus\\_pontifex.htm](https://nacaomestica.org/1455_bula_romanus_pontifex.htm)>. Acesso em: 10 nov. 2021.

Analisando o contexto em que foi publicada a referida Bula, Oliveira (2018) se baseia no autor de origens africanas, Mukanya-Kaninda-Muana (2014), para argumentar que a evangelização foi o principal argumento para início do tráfico de escravos. Porém, também consegue apontar que as incursões em busca dos negros na África tiveram outras razões, sendo uma das principais a “messiânica/missionária função portuguesa” de “livrar o africano da pior escravidão” (evocada no Novo Testamento), qual seja, a de ser submetido à vontade do diabo. Em outras palavras, coube aos portugueses oferecer a relação escravista aos negros africanos como a troca de sua liberdade pelo perdão dos seus pecados (os quais nunca tiveram conhecimento do que se tratavam).

O apoio da igreja, como declarado em tais documentos, abriu lacunas para que outros reinos viessem reclamar à Roma os seus “direitos como cristãos”,

[...] já que legitimavam a escravidão dos africanos subsaarianos e tornava aceitável o comércio dos mesmos. A partir de uma perspectiva cultural, social e filosófica, os reinos católicos afirmavam ser uma missão da Europa cristã e não somente portuguesa o “processo civilizador” que deveria atingir todos os negros na África. (OLIVEIRA, 2018, p. 93)

Esse processo foi denominado *Escravo Atlântico*, caracterizado por um aspecto comercial que se utilizou da escravatura por conveniência, dentro de um sistema mercantilista que valorou a carne humana como item de comércio e que a concebeu como uma das atividades mais rentáveis dos tempos modernos.

Além da já mencionada Bula Papal, a mais antiga e recorrente justificativa teológica para a escravização dos negros africanos é a chamada “Maldição de Cam”, ou o “Mito de Noé”. Munanga (2003) faz menção a outro mito, “O Mito dos Reis Magos”, e complementa que, para aceitar a humanidade “dos outros” era preciso provar que eram também descendentes do Adão:

[...] prova parcialmente fornecida pelo mito dos Reis Magos, cuja imagem exhibe personagens representando as três raças, sendo Baltazar, o mais escuro de todos considerado como representante da raça negra. Mas o índio permanecia ainda um incógnito, pois não incluído entre os três personagens representando semitas, brancos e negros, até que os teólogos encontraram argumentos derivados da própria Bíblia para demonstrar que ele também era descendente do Adão. (MUNANGA, 2003, p. 2)

Todavia, devemos salvaguardar que o problema em si não está no “Mito de Noé” descrito em Gênesis, e nem na descrição de Baltazar se era ou não era negro; mas o que se define pelo objeto da respectiva mensagem. Em outras palavras, a escravização não é justificada pelas narrativas bíblicas, mas sim pelas interpretações realizadas conforme os interesses da igreja (católica) e dos colonizadores (europeus). Em suma, o que ocorre “em como é feita essa interpretação, e como ela é proferida de modo a oferecer uma dada significação da realidade”. (ROEDEL, 2020, p. 4)

Com o passar do tempo surgiram outras exigências para se explicar a escravização. Isso porque havia a necessidade de se explicar *racionalmente* por que os negros eram diferentes dos europeus fenotipicamente.

No século XVIII – batizado “século das luzes”, isto é, da racionalidade –, os filósofos iluministas contestam o monopólio do conhecimento e da explicação concentrado nas mãos da Igreja e os poderes dos príncipes, e “lançam mão do conceito de raça já existente nas ciências naturais para nomear esses ‘outros’ que se integram à antiga humanidade como raças diferentes” (MUNANGA, 2003, p. 2).

Desta máxima deriva o fato de que os principais pensadores iluministas conservaram a ideia de que o negro seria naturalmente inferior ao branco. David Hume, um dos mais renomados filósofos britânicos do século XVIII, escreveu em 1748:

Eu suspeito que os negros, como em geral todas as outras espécies de seres humanos, sejam naturalmente inferiores aos brancos. Nunca houve entre eles nação alguma tão civilizada quanto entre os brancos. Nenhum grande invento entre eles, nenhuma Arte, nenhuma ciência [...]. (GOMES, 2019, p. 75)

O alemão Immanuel Kant também faz parte dos filósofos que inferiorizavam os negros em relação aos brancos. Em 1764 escreveu o seguinte:

Os negros africanos não receberam da natureza qualquer inteligência que os coloque acima da tolice. Portanto, a diferença entre as duas raças (negra e branca) é muito substancial. A distância no que diz respeito às faculdades mentais parece ser tão grande quanto a da cor da pele. (GOMES, 2019, p. 75)

Muitos excertos de Kant deixam explícita sua postura moral racista, como enfrenta o estudioso Rodrigo da Cunha Pacheco. Muito embora os defensores do filósofo prussiano tentem argumentar o contrário, afirmando que sua teoria sobre a universalidade da moral e seus imperativos categóricos sejam apenas uma contradição no seu pensamento (como se não houvesse a intenção de dizer o que realmente fora dito), Pacheco (2020) destaca que não seria possível creditar ingenuidade ao analisar seus textos dessa maneira, como o próprio pensador deixa claro em seus escritos:

Aliás, o calor úmido é favorecedor do forte crescimento dos animais em geral, e breve, surge o Negro, que está bem adaptado ao seu clima, a saber, é forte, corpulento, ágil; mas, que, ao abrigo do rico suprimento da sua terra natal, [também] é indolente, mole e desocupado. (KANT, 2010, m/d)

Dito de outra forma, Kant compara o “negro” a um animal “forte” que se adapta às condições climáticas, mas por estar em uma “terra” rica, assim como os animais, não se esforçaria, tornando-se um ser “indolente, mole e despreocupado”.

Ainda tratando dos grandes pensadores, não devemos esquecer de George W. Friedrich Hegel que, juntamente com Kant, foi um dos mais influentes e citados entre todos os filósofos formadores da ideologia racista no século XIX. Afirmava que a África não merecia atenção dos povos ocidentais por ser um continente, na sua visão, sem qualquer contribuição significativa (GOMES, 2019). Em suas próprias palavras: “[...] a falta de controle distingue o caráter dos negros [...]. Essa condição incapacita o desenvolvimento e a cultura [...] a única essencial ligação que existiu e permaneceu entre negros e europeus é aquela da escravidão” (HEGEL, 1999, p. 83).

Finalmente, vale lembrar que a lista se estende e inclui John Locke (*apud* WOOTTON, 1993, p. 196), proclamação como “pai do liberalismo e da tolerância”, que declarou que “todo homem livre da Carolina deve ter absoluto poder e autoridade sobre seus escravos negros seja qual for sua opinião e religião”.

Mais tarde, em 1859, Darwin publica na Inglaterra *A Origem das Espécies*, cuja premissa é a de que os organismos vivos evoluem através de um processo que chamou de “seleção natural”. Com a evolução do darwinismo e sua aplicação no mundo, esse processo de “inexistência do outro”, em termos raciais, alcança um enfoque mais radical. Em outras palavras, o que era aplicado para diferenciar espécies passou a ser usado para diferenciar seres humanos.

Do darwinismo social adotou-se o pressuposto da diferença entre as raças e sua hierarquia natural: “Das máximas do evolucionismo social sublinhou-se a noção de que as raças humanas não permaneciam estacionadas, mas em constante evolução e ‘aperfeiçoamento’, obliterando-se a ideia de que a humanidade era uma.” (SCHWARCZ, 1993, pp. 16-17).

Estava, pois, sedimentado o racismo. Apesar da perspicaz síntese de Delgado e Stefancic (2021, p. 34), em que afirmam que raças “não são categorias objetivas, inerentes ou fixas, não correspondem a nenhuma realidade biológica ou genética; ao contrário, raças são categorias que a sociedade inventa, manipula ou descarta conforme lhe convém”.

Guimarães (2005) infere que o racismo é uma ação de desconsiderar determinados grupos, tidos como diferentes, em detrimento à sua de cor de pele. Aprofundando esse entendimento e aplicando-o na vida em sociedade, nota-se que “O racismo é um aprendizado que produz inúmeras desvantagens que ge-

ram um acúmulo de condições sociais desfavoráveis no que se refere ao acesso a bens materiais e culturais, além de trabalho, educação e saúde” (RIBEIRO, 2014, p. 3).

Em última instância e colocando o tema em perspectiva microscópica, observa-se que as maiores desgraças produzidas pelo racismo foram feitas sobre o abrigo da legalidade e com o apoio moral de políticos, líderes religiosos e dos considerados “homens de bem”. (ALMEIDA, 2019)

### **RACISMO INSTITUCIONAL**

O racismo institucional é um evento antigo. Nas palavras de Ribeiro, velado ou revelado,

[...] sempre esteve presente, reprimindo e segregando. Entretanto, se mantém despercebido no cotidiano dos atendimentos institucionais, condicionando a população negra a subordinações iníquas, nas mais variadas instituições que promovem o atendimento direto à prestação de serviços sociais. (2015, p. 16)

Além disso, a autora ressalta que o racismo institucional é silencioso, eficaz, e mantém escamoteadas formas de preconceito e discriminação. (RIBEIRO, 2015)

Sobre o racismo institucional no interior das instituições públicas brasileiras, a autora destaca:

[...]o racismo institucional produz consequências desiguais para determinados grupos, o que limita e condiciona o acesso deles às instituições e naturaliza a concepção da sociedade no que diz respeito às desigualdades recorrentes, produzidas por essas mesmas instituições. (RIBEIRO, 2015, p. 12)

O termo *racismo institucional* foi evidenciado em 1967 por ativistas norte-americanos, sendo definido como a falha coletiva de uma organização em prover um serviço apropriado e profissional às pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica. (WERNECK, 2013)

Entretanto, somente na década de 1990, na Inglaterra, é que o termo *racismo institucional* ganha uma discussão mais encorpada. Esse fato se deu pelo envolvimento de uma gangue branca no assassinato de um jovem negro chamado Stephen Lawrence. (PORTAL GELEDÉS, 2018)

Como aponta Werneck (2013, p. 47), o racismo institucional deve dispor de plasticidade suficiente para oferecer barreiras amplas ou singulares, e complementa: “de

modo a permitir hegemonia branca [...] tornando seus mecanismos de exclusão mais seletivos e profundos”. Assertivamente, nas palavras de Almeida (2019, p. 47): “as instituições são racistas porque a sociedade é racista”.

Se é correta a afirmação citada de que, em suma, as instituições são a materialização das determinações formais da vida social, para o autor pode-se tirar duas conclusões:

a) instituições, enquanto o somatório de normas, padrões e técnicas de controle que condicionam o comportamento dos indivíduos, resultam dos conflitos e das lutas pelo monopólio do poder social; b) as instituições, como parte da sociedade também carregam em si os conflitos existentes na sociedade. Em outras palavras, as instituições também são atravessadas internamente por lutas entre indivíduos e grupos que querem assumir o controle da instituição. (ALMEIDA, 2019, p. 39)

O efeito disso é que o racismo pode ter sua forma alterada pela ação ou omissão dos poderes institucionais – Estado, escola etc. – que podem tanto modificar a atuação dos mecanismos discriminatórios, como também validá-los.

De acordo com Althusser (1980) a escola parte dos aparelhos ideológicos do Estado, e nisto reside nossa extrema cautela e responsabilidade enquanto educadores, pois, como afirma, “é assegurada, na maioria das vezes em formas contraditórias, pela ideologia dominante, a da classe dominante” (ALTHUSSER, 1980, p. 55).

Silva (2002) acompanha esse entendimento, afirmando que os aparelhos de reprodução ideológica e instituições – tais como a escola, a Igreja e a própria família – passam a reproduzir a ideologia do dominador, apresentando um único padrão estético para se designar o que é belo, culto, valores morais (como o bom ou ruim); em outras palavras, a manutenção do modelo branco-europeu, sua cultura e seus valores.

Esses processos de valores impostos nas sociedades são consequências da política de branqueamento característica do Estado e suas instituições oficiais. Vale salientar que não é apenas por intermédio da política de branqueamento que o Estado brasileiro tenta eliminar a raça negra e sua cultura, mas com políticas de abandono às quais é submetida a população negra.

Tais políticas se traduzem em ações do Estado ou formas de fazer a gestão das desigualdades, tendo como consequência o extermínio de maneira (indireta ou mesmo direta) por intermédio das ações às que Achille Mbembe (2018) chamou de *necropolítica*.<sup>2</sup> É essa política – ou necropolítica – de abandono do Estado em relação à população negra que gera as desigualdades.

Adentrando mais profundamente na questão de políticas públicas, especialmente em educação e seus atores, sobre o fracasso escolar, Ribeiro (2018) aduz que ele

[...] recai ainda sobre o professorado, quando esses são na verdade, apenas a ponta do iceberg, de uma série de complicações a níveis sociais e políticos, com necessidade urgente de intervenção. Pois, as causas da incapacidade de a escola oferecer aos seus alunos uma educação de qualidade recaem sobre estruturas muito maiores, que estão para além da escola, sua origem está em outras situações, a níveis estruturais do sistema, e dificilmente são abordados. (p. 14)

Sendo assim, aclimação da ideia de que os negros ou a população que apresenta uma condição social desfavorecida não necessita de uma escola estruturada, eficiente, ou mesmo bonita, é quase uma sentença moral de origem.

## **RACISMO ESTRUTURAL**

De acordo com Gomes (2017) podemos compreender que o racismo é um sistema de dominação e opressão *estrutural* pautado numa racionalidade que hierarquiza grupos e povos baseado na crença da superioridade e inferioridade racial.

Em convergência indireta com Gomes (2017), em se tratando do racismo estrutural, tanto Almeida (2019) quanto Oliveira (2021) mencionam que a dimensão da estrutura é que torna possível a manifestação individual/comportamental e institucional do racismo.

Oliveira (2021) defende que o racismo estrutural é idealizar o racismo como produto de uma estrutura, que em sua concepção é sócio-histórica de produção e reprodução de riqueza. Em outras palavras, uma questão econômica. Talvez essa seja uma das distinções entre a obra de Almeida (2019) e de Oliveira (2021): embora ambos abordem o racismo estrutural, Oliveira (2021) trabalha a questão pela perspectiva histórica-crítica.

A título de exemplo, Oliveira (2021) traz em sua obra uma manifestação emblemática de racismo estrutural. Em 2018, o então âncora do Jornal da Globo, William Waack, fez uma fala racista que foi ao ar antes da gravação de uma reportagem. Isso viralizou nas redes sociais e acabou por forçar a Rede Globo a demitir o jornalista. Não foram poucos os colegas seus de profissão – inclusive alguns que se autoproclamam progressistas –, a saírem em sua defesa, lembrando de como ele era competente profissionalmente, seu compromisso com valores democráticos (ainda que se colocasse no espectro político conservador) e até lembrando de episódios em tempos de juventude no qual o jornalista mostrou-se extremamente solidário com outros colegas. O que chamou a atenção do autor foi a lógica dos argumentos, que é a oposi-

2. O conceito de necropolítica, para o autor, é efetuado pelo Estado como “o poder e a capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer” (2018, p. 5). Desse modo, 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 população negra.

ção entre erudição e comportamento racista, o que “vincula diretamente o preconceito racial a uma não erudição, a uma ignorância ou um comportamento desviante” (OLIVEIRA, 2021, p. 66).

No entanto, o problema é muito mais profundo. O racismo estrutural

[...] é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo *normal* com que se constroem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um arranjo institucional. O racismo é estrutural, porque a sua “viabilidade da reprodução sistêmica de práticas racistas está na organização política, econômica e jurídica da sociedade”. (OLIVEIRA, 2021, p. 61)

Portanto, independentemente de nível cultural ou intelectual, o racismo estrutural está presente e impregnado em todas as esferas e estratos sociais, contaminando, como um vírus, as relações e o entendimento a respeito do que significa “igualdade”.

## **AJUSTANDO AS LENTES: DA CONFERÊNCIA DE DURBAN AO PLANODE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES À ERER**

A partir deste ponto, trataremos da importância da luta do movimento negro brasileiro e sua participação na Conferência de Durban. Entendemos que esse processo político e as consequências do pós-Durban são um dos fatores primordiais para o avançada luta antirracista, e principalmente para a implementação da Lei 10.639/03 que altera a Lei 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” (BRASIL, 2003a).

### **O CONTEXTO QUE ANTECEDE DURBAN**

A participação brasileira na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo em Durban em 2001 completa um ciclo de articulação política do movimento negro brasileiro, que teve como processo de partida efetiva o ano de 1988, o ano do centenário da abolição. Esse processo não foi linear; pelo contrário, foi marcado por vários avanços e retrocessos, disputas políticas e ideológicas que coincidem com questões históricas, como o fim da ditadura militar. No cenário internacional, o fim da Guerra Fria, ou o *fim da história*, como escreveu Francis Fukuyama.<sup>3</sup>

Com o advento da nova Constituição em 1988, nesse ano em que se comemorava o centenário da abolição, o movimento negro se fortalece como “um novo sujeito coletivo

– ao lado de outros movimentos sociais que ganham a cena política com democratização

–, rejeitando a tentativa de uma celebração oficial e denunciando a abolição inacabada” (OLIVEIRA, 2021, p. 124).

Para Gomes (2019, pp. 23-24), entende-se como *Movimento Negro* as mais diversas formas de organização e articulação das negras e negros politicamente posicionados na luta contra o racismo, e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Para tanto,

[...] participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o *objetivo explícito* de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negra no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade.

3. Francis Fukuyama ficou reconhecido mundialmente, após publicar sua obra: *O Fim da História e o Último Homem*, Ed. Rocco, 2015. Na obra ele afirmava que o surgimento dos movimentos reformistas na então União Soviética e na Europa Oriental, além da propagação da cultura do consumo em escala mundial, marcava a vitória do Ocidente, do mundo capitalista.

Em resumo, Gomes (2019) alerta ao fato de que não basta apenas se referir ao Movimento Negro, ou valorizá-lo somente na sua participação histórica, na cultura e sua ancestralidade negra para seja um coletivo considerado como Movimento Negro. Para a autora, é preciso que:

[...] nas ações desse coletivo se faça presente e de forma explícita uma postura política de combate ao racismo. Postura essa que não nega os possíveis enfrentamentos no contexto de uma sociedade hierarquizada, patriarcal, capitalista LGBTfóbica e racista. (GOMES, 2019, p. 24)

Nesse sentido, o ano de 1988 foi marcado pela fundação de importantes entidades do Movimento Negro brasileiro, como o Geledés - Instituto da Mulher Negra, em São Paulo;<sup>4</sup> União dos Negros pela Igualdade, em Salvador; e, um ano antes, em 1987, era fundado o Núcleo da Consciência Negra da USP (Universidade de São Paulo).

No cenário brasileiro, é nessa conjuntura que o Movimento Negro brasileiro se prepara e parte para Durban com suas pautas, propostas e agendas a serem escolhidas pelo governo federal, com especial ênfase na diplomacia brasileira, representando pelo Ministério das Relações Exteriores, mais conhecido pela denominação de *Itamaraty*.

Antes da Conferência de Durban, especificamente, vale ressaltar que as Nações Unidas promoveram diversas conferências, especialmente a partir da década de 1990, pois havia questões que necessitavam de análise, como temas que colocavam em risco a segurança planetária ou que poderiam se tornar em breve obstáculos intransponíveis para o progresso da sociedade humana.<sup>5</sup>

Entretanto, o problema específico do Racismo e da Discriminação Racial já vinha sendo discutido a portas fechadas pela ONU desde 1978. Conforme Almeida e Souza (2011, p. 282), esses debates:

[...] eram realizados nos bastidores para não atrair a atenção dos meios de comunicação de massa em face do problema do apartheid ocorrido na África do Sul. Entretanto com a posse do presidente civil negro Nelson Mandela, o problema da divisão racial entre brancos e negros neste país tomou novos rumos, favorecendo a discussão sobre a desigualdade histórica racial e econômica no mundo globalizado.

Wedderburn (2007, p. 17), complementa que a Conferência representou um movimento importante, pois “identificou o racismo como uma ameaça para a paz mundial e um perigoso fato de desagregação interna para as nações, ressaltando a necessidade de ações urgentes no sentido de contê-lo com medidas específicas de caráter público”.

## **A CONFERÊNCIA DE DURBAN E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A LUTA ANTIRRACISTA**

O evento, iniciativa da Organização das Nações Unidas que reuniu 16 mil participantes de 173 países em setembro de 2001, em Durban, na África do Sul, terminou com líderes mundiais – inclusive do Brasil – afirmando sua “forte determinação em fazer da luta contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia, a intolerância correlata e a proteção das vítimas, uma alta prioridade para seus países” (BRASIL, 2021).

A Conferência convocou todos os países que negociaram pessoas escravizadas a se arrependerem e compensarem países africanos e asiáticos com ajuda financeira. Dito texto aprovado:

Reconhecemos que a escravidão e o tráfico de escravos, em particular o tráfico transatlântico, foram tragédias atroz na história, não apenas por sua abominável barbárie, mas também por sua magnitude, seu caráter organizado e, especialmente, sua negação da essência das vítimas. Reconhecemos ainda que a escravidão e o tráfico de escravos, especialmente o tráfico transatlântico, são, e

4. Site institucional: <<https://www.geledes.org.br/>>.

5. Algumas Conferências da ONU para tratar de temas humanitários importantes: Crianças (New York, 1990); Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável (Rio de Janeiro, 1992); Direitos Humanos (Viena, 1993); População (Cairo, 1994); Desenvolvimento Social (Copenhague, 1995); Mulher (Beijing, 1995); e, finalmente, a Habitat (Istambul, 1996). (PORTAL GELEDÉS, 2021, p. 12)

sempre deveriam ter sido, um crime contra a humanidade e se encontrarem entre as maiores fontes e manifestações de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, e que os africanos e afrodescendentes, os asiáticos e descendentes de asiáticos, assim como os povos indígenas, foram vítimas de tais práticas e continuam a sê-lo de suas consequências. (BRASIL, 2021).

Por isso, a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlatas foi motivo de grandes expectativas e esperanças para o Movimento Negro do Brasil e para o conjunto da população negra.

O que se viu também em Durban foi, em primeiro lugar, mais uma demonstração de unilateralismo dos Estados Unidos ao abandonar a Conferência em apoio ao Estado de Israel, acusado pelo Fórum de Organizações Não-Governamentais (ONGs) e por representantes de delegações oficiais de práticas racistas e colonialistas contra o povo palestino; e, em segundo lugar, uma evidente disposição dos países ocidentais, em seu conjunto, de fazer naufragar a Conferência caso esta caminhasse no sentido da condenação do colonialismo e suas consequências. (CARNEIRO, 2002)

Por fim, é no cenário pós-Conferência de Durban que começa, efetivamente, no Brasil, a discussão, a pressão do Movimento Negro e de parte da sociedade civil para que os processos normativos fossem ao encontro do que na atualidade conhecemos como *Educação para as Relações Étnico-Raciais* (ERER); principalmente, devido ao fato de o Brasil ser um dos signatários da Conferência de Durban para que, na prática, ratificasse o que foi acordado na Conferência.

Para Oliveira (2016), esses elementos apontados convergem na situação de um reconhecimento oficial da existência do problema (racismo), e enfatizam a necessidade de políticas específicas de combate ao racismo e de maior presença do tema nas agendas institucionais.

Carneiro (2005) destaca para o fato de que como sempre ocorre com as Conferências convocadas pelas Nações Unidas, é preciso transformar as boas intenções em ações concretas que permitam ao Estado brasileiro realizar a equidade de gênero e de raça pela qual lutamos em Durban e sempre.

Sendo assim, o Estado brasileiro reconhece, depois séculos, publicamente, que existe racismo no país, e que ele precisa ser enfrentado de maneira mais objetiva, no intuito de garantir ao povo negro e às demais camadas sociais da sociedade brasileira o direito à educação antirracista, que se manifesta em forma de Lei 10.639/03, através do ensino obrigatório da História de África com uma vertente diferente da versão histórica eurocêntrica.

### **A CRIAÇÃO DA LEI 10.639/03**

O governo brasileiro, em 2003, ratificou de forma categórica a aclamação da luta histórica do movimento negro e suas reivindicações. Além disso, ocorreu a criação, na esfera nacional, da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), por intermédio da Medida Provisória nº 111, assinada pelo então presidente à época, o senhor Luís Inácio Lula da Silva, na importante data de 21 de março, Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial. (BRASIL, 2003b). Trata-se de uma gigantesca conquista, pois a SEPPIR nada mais é do que uma secretaria voltada para a questão étnico-racial supramencionada cujo objetivo é o de, na medida do possível, corrigir os cruéis efeitos da escravidão, discriminação e racismo no Brasil, promovendo uma democracia mais justa e igualitária.<sup>6</sup>

Nesse mesmo sentido, vale a pena destacar que a respectiva Lei promove mudanças na LDB, que passaria a vigorar com alterações em seus artigos 26-A, 79-A e 79-B, conforme reza o próprio enunciado da Lei 10.639, segundo o qual a referida normativa legal altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2003a).

6. Conforme se verifica nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, publicadas em 2004.

Após sofrer dois vetos relacionados às propostas de alteração da LDB, foram aprovadas tanto a obrigatoriedade, nos ensinos fundamental e médio, do estudo de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, quanto a incorporação no calendário escolar, ao dia 20 de novembro, como o *Dia Nacional da Consciência Negra*.

Para exemplificar esta intenção, o próprio documento federal ressalta que a parceria da SEPPPIR com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio das suas secretarias e órgãos, estão imbuídos do mesmo espírito, ou seja, o de construir as condições reais para as mudanças necessárias. (BRASIL, 2004a, p. 08).

Estabeleceu-se que a SEPPPIR, em parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), deveria publicar as novas Diretrizes e Bases para a Educação, com o intuito de estabelecer parâmetros para todas as instituições escolares e para os docentes e agentes envolvidos com a educação nacional destacando a diversidade étnica do Brasil, em defesa da necessidade de conscientização da importância de uma sociedade não discricionária, não excludente e não racista. Voltando-se especificamente para o contexto escolar, tais diretrizes preveem ainda que:

[...] políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão. (BRASIL, 2004a, p. 11)

Além dos fatores supracitados, para Lopes (2010, p. 7), a Lei 10.639/03 surgiu com a necessidade de resgatar “a dignidade da população negra bem como a valorização de sua história, cultura, da sua luta, resistência e sobrevivência historicamente excluída ou contada sobre uma ótica eurocêntrica”. Contudo, espera-se que a aplicabilidade da Lei, na atualidade, venha contribuir para a superação do racismo e dos preconceitos sofridos pelos negros.

Assim sendo, a implementação da Lei 10.639/03, em consonância com o que entendemos como educação antirracista e libertadora, pode nos ensinar “de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora” (HOOKS, 2017, p. 63). Entendemos, em convergência com a autora, que essa educação libertadora é um dos possíveis caminhos para a eliminação dos ideais incongruentes, racistas, que são decorrentes da chamada democracia racial – que, em nossa compreensão, ainda vigora, se não plenamente em nossa sociedade, ainda de forma impactante, chegando ao ponto de ocorrerem, comumente, práticas racistas “veladas”.

Djamila Ribeiro (2019, p. 15), em concordância direta com a citação acima, afirma que seria ingênuo também acreditar que essa luta seja apenas dos educadores e menciona que “o antirracismo é uma luta de todos e todas”. Nesse sentido, a implementação da Lei 10.639/03 coloca em evidência, a nosso ver, o quanto ainda precisamos evoluir enquanto cidadãos, educadores e demais membros da sociedade civil no combate ao racismo e, principalmente, na não aceitação dele, sob nenhuma hipótese. O primeiro passo para a mudança de mentalidade e de práticas (in)justificáveis enraizadas no dia a dia seja, talvez, admitirmos que somos um país racista.

### **DA LEI 10.639/03 AO PARECER DO CNE**

A referida Lei, sancionada em 2003, foi regulamentada em 2004 através do Parecer do CNE que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Africanas. (BRASIL, 2004b). Acerca desse Parecer, observa Oliveira (2014, p. 82) que:

[...] esse documento se constituiu em uma referência teórica e pedagógica nos aspectos da formação docente, dos currículos, das práticas docentes e, especialmente, na sua proposição política de combate ao racismo e às discriminações raciais no âmbito dos sistemas de ensino.

Portanto, em janeiro de 2004, os membros do Conselho Nacional de Educação Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez, apresentam o Parecer n.º CNE/CP 003/2004, com o objetivo de:

[...] atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. (BRASIL, 2004b, m/d)

Além disso, o que o Parecer fomenta é que ele também se destina aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também:

[...] às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas educadoras, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática. (BRASIL, 2004b, p. 2)

Outro aspecto de suma importância que o Parecer aborda é o fato de que cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. (BRASIL, 1988)

Sem a intervenção do Estado, os postos à margem – entre eles, os afro-brasileiros

– dificilmente (e as estatísticas não deixam dúvidas) romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundado em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados.<sup>7</sup>

Além disso, uma das demandas que consta no Parecer, oriundas da comunidade afro-brasileira, é a:

[...] valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10639/2003, que alterou a Lei 9394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas. (BRASIL, 2004b, p. 3)

Em suma, o que o Parecer deixa evidente é que se faz necessário o reconhecimento das injustiças sofridas pela população negra no decorrer da história brasileira e, principalmente, que isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas e modo de tratar as pessoas negras.

Requer, também, que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. (BRASIL, 2004b, p. 3)

Esse reconhecimento reivindica a adoção de políticas educacionais e, em consonância com estratégias pedagógicas, que valorizem a diversidade, com a finalidade de sobrepujar a desigualdade étnico-racial, que se mantém na educação escolar brasileira nos diversos níveis de ensino. (BRASIL, 2004b)

7. Íntegra do Parecer disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf)>. Acesso em: 01 dez. 2021.

Conforme os pareceristas, esse “reconhecimento” é um termo bastante abrangente. Implica em desdobramentos em diferentes âmbitos e a compreensão do verbo em sua amplitude, envolvendo novas ações e revendo as antigas, com uma nova perspectiva e postura: o reconhecimento se torna uma atitude que propõe e executa a apregoada mudança.

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos

depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual.

Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra.

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, frequentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação. (BRASIL, 2004b, pp. 3-4)

Em resumo, o que o Parecer apresenta é um caminho (ou possíveis caminhos) para a Educação das Relações Étnico-Raciais que, em suma, apresenta todo o contexto histórico da construção da categoria raça, forjada “nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado”. (BRASIL, 2004b, p. 5)

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Combater e enfrentar o racismo não são tarefas exclusivas do âmbito educacional. O que o Parecer destaca é que as formas de discriminação, de qualquer natureza, não têm o seu nascedouro na escola. Entretanto a manifestação do racismo corrente na sociedade perpassa por ali (BRASIL, 2004b). Sendo assim, resta clara a necessidade de as instituições de ensino desempenharem “a contento o papel de educar”, e que se constituam em espaços democráticos que visem a uma sociedade mais justa.

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos; a registros culturais diferenciados; à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais; a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários.

Por fim, em se tratando objetivamente da Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, Educação das Relações Étnico-Raciais e os Conselhos de Educação, o que o Parecer enfatiza é que diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, não fechadas e/ou sujeitas (a partir das determinações iniciais) a tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem o que e quando necessário.

Estas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na medida em que procedem de ditames cons-

titucionais e de marcos legais nacionais, e na medida em que se referem ao resgate de uma comunidade que povoou e construiu a nação brasileira, atingem o âmago do pacto federativo. Nesse diapasão, cabe aos Conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aclimatar tais diretrizes (dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos) a seus respectivos sistemas, dando ênfase à importância de os planejamentos valorizarem (sem omitir outras regiões) a participação dos afro-descendentes (do período escravista aos nossos dias) na sociedade, economia, política, cultura da região e da localidade; definindo medidas urgentes para formação de professores; incentivando o desenvolvimento de pesquisas bem como envolvimento comunitário.

A esses órgãos normativos cabe, pois, a tarefa de adequar o proposto neste Parecer à realidade de cada sistema de ensino. E, a partir daí, deverá ser competência dos órgãos executores – administrações de cada sistema de ensino, das escolas – definir estratégias que, quando postas em ação, viabilizarão o cumprimento efetivo da Lei de Diretrizes e Bases que estabelece a formação básica comum, o respeito aos valores culturais, como princípios constitucionais da educação, tanto quanto da dignidade da pessoa humana (inciso III do art. 1); garantindo-se a promoção do bem de todos, sem preconceitos (inciso IV do Art. 3); a prevalência dos direitos humanos (inciso II do art. 4.º); e repúdio ao racismo (inciso VIII do art. 4.º). (BRASIL, 1988)

Cumprir a lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro, tendo-se como ponto de partida o Parecer que, junto com outras diretrizes e Pareceres e Resoluções, têm o papel articulador e coordenador da organização da educação nacional.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editora, 1980.
- ALMEIDA, Sílvia de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Virítiana Aparecida de; SOUZA, Nelson de Rosário. **Trajatória dos argumentos sobre as ações afirmativas: da marcha Zumbi dos Palmares à conferência de Durban**. (2011). Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/sciplr/article/viewFile/64772/37699>>. Acesso em: 01 dez. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 01 dez. 2021.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília/DF, SEPPPIR, 2004. (2004a). Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_interdisciplinares/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_para\\_a\\_educacao\\_das\\_relacoes\\_etnico\\_raciais\\_e\\_para\\_o\\_ensino\\_de\\_historia\\_e\\_cultura\\_afro\\_brasileira\\_e\\_africana.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf)>. Acesso em: 29 dez. 2021.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer Homologado**. (2004b). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf)>. Acesso em: 01 dez. 2021.
- BRASIL. **Lei No 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. (2003a). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)>. Acesso em: 06 dez. 2021.
- BRASIL. **Medida Provisória n.º 111, de 21 de março de 2003**. (2003b). Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2003/medidaprovisoria-111-21-marco-2003-496057-norma-pe.html>>. Acesso em: 06 dez. 2021.
- BRASIL. Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (ENSP). **Legado de Durban: conferência de combate ao racismo completa 20 anos este ano**. Publicado em: 25/02/2021. (2021). Disponível em: <<http://informe.ensp.fiocruz.br/secoes/noticia/45013/50900>>. Acesso em: 07 dez. 2021.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A batalha de Durban**. (2002). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100014>. Acesso em: 01 out. 2021.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <<https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construcao-do-outro-como-nao-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2021.
- DELGADO, Richard; STEFANCIC, Jean. **Teoria Crítica da Raça: uma introdução**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2021.
- GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

- GOMES, Laurentino. **Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal até morte de Zumbi dos Palmares**, volume 1. Rio de Janeiro: Globo livros, 2019.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Fundação de apoio à Universidade de São Paulo, 2005.
- HEGEL, G. W. Friedrich. **Filosofia da história**. Brasília: UNB, 1999.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- KANT, Immanuel. **Das Diferentes Raças Humanas**. (2010). Tradução e notas de Alexandre Hahn. Trad. Disponível em: <<https://www.cle.unicamp.br/eprints/index.php/kant-e-prints/article/view/414/316>>. Acesso em: 14 nov. 2021.
- KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: O que é o esclarecimento?** (s/d). Trad. Luiz Paulo Rouanet. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5158861/mod\\_resource/content/1/09.%20Kant.%20O%20que%20%C3%A9%20o%20Esclarecimento.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5158861/mod_resource/content/1/09.%20Kant.%20O%20que%20%C3%A9%20o%20Esclarecimento.pdf)>. Acesso em: 18 nov. 2021.
- LOPES, Telia Bueno. **Lei 10.639/03: um possível caminho para a transformação das relações raciais no espaço escolar**. 01/06/2010 (2010). 112 f. Mestrado em Ciências Sociais. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Biblioteca Depositária: PUC SP. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/4213>>. Acesso em: 13 set. 2021
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. São Paulo: N-1 edições, 2018.
- MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. (2003). Disponível em: <<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf&ved=2ahUKewjLwbjusMXzAhX2HbkGHbb8DzMQFnoECC-gQAQ&usq=A OvVaw3Weon6vCxeRotVpPdII642>>. Acesso em 12 out. 2021.
- MUKANYA-KANINDA-MUANA, Jean-Bruno. **De la Bible au Code Noir: une justification de la traite atlantique et de la déshumanisation du noir africain**. Montreal: Université de Montréal, 2014. Disponível em: <[https://www.academia.edu/10844216/De\\_la\\_Bible\\_au\\_Code\\_Noir\\_une\\_justification\\_de\\_la\\_traite\\_atlantique\\_et\\_de\\_la\\_d%C3%A9shumanisation\\_du\\_noir\\_africain](https://www.academia.edu/10844216/De_la_Bible_au_Code_Noir_une_justification_de_la_traite_atlantique_et_de_la_d%C3%A9shumanisation_du_noir_africain)>. Acesso em: 15 out. 2021.
- OLIVEIRA, Luiz Fernando de. **Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia**. (2014). Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/fBVxRfkk5pqpxLqr5RcNxp/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 30 dez. 2021.
- OLIVEIRA, Dennis de. Dilemas da luta contra o racismo no Brasil. In: **Revista da Boitempo**, 27, 2. Semestre, 2016. Versão impressa.
- OLIVEIRA, Cleiton. **A Prole de Caim e os Descendentes de Cam: Legitimação da escravidão em Portugal e a influência das Bulas Dum Diversas (1452) e Romanus Pontifex (1455)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Alenas, 2018. Disponível em: <<https://bdtd.unifal-mg.edu.br:8443/handle/tede/1161>>. Acesso em: 13 nov. 2021.
- OLIVEIRA, Dennis de. **Racismo Estrutural: uma perspectiva histórico-crítica**. 1. ed. São Paulo: Editora Dandara, 2021.
- PACHECO, Rodrigo da Cunha. **Filosofia Crítica e Geografia Física: uma análise a partir da questão racial em Kant**. (2020). Disponível em: <<https://www.cle.unicamp.br/eprints/index.php/kant-e-prints/article/view/1408>>. Acesso em: 20 nov. 2021.
- PORTAL GELEDÉS. **Quando o assassinio de um negro fez mudar a lei**. Por Luís M. Faria. Publicado em: 23/04/2018. (2018). Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/quando-o-assassinio-de-um-negro-fez-mudar-lei/>>. Acesso em: 06 dez. 2021.
- PORTAL GELEDÉS. **Brasil e Durban: 20 anos depois**. São Paulo: Geledés – Centro de Documentação e Memória Institucional, 2021. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2021/08/brasil-e-durban-20-anos-depois.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2021.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- RIBEIRO, R. R. **Letras negras, páginas brancas: as imagens do Negro entre a historiografia e o ensino de história (Brasil, segunda metade do século XX)**. (2014). ETD - Educação Temática Digital, vol. 15, n. 2. Campinas: Unicamp, pp. 281-299.
- RIBEIRO, Flávia Gilene. **As implicações do racismo institucional na educação Básica em Cuiabá**. (2015). Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2015. Disponível em: <[https://ri.ufmt.br/bitstream/1/157/1/DISS\\_2016\\_Flavia%20Gilene%20Ribeiro.pdf](https://ri.ufmt.br/bitstream/1/157/1/DISS_2016_Flavia%20Gilene%20Ribeiro.pdf)>. Acesso em: 26 jul. 2021.
- RIBEIRO, F. **Educação, Desigualdades Raciais e Racismo Institucional: reflexos na Educação Básica da população negra**. (2018). Disponível em: <<https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Fl%20c3%a1via-Gilene-Ribeiro.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2021.
- RIBEIRO, Djamilia. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ROEDEL, Hiran. **Do mito de Cam ao racismo estrutural: uma pequena contribuição ao debate**. (2020). Disponível em: <<https://cesarc.iseg.ulisboa.pt/afroport/do-mito-de-cam-ao-racismo-estrutural-uma-pequena-contribuicao-ao-debate/>> Acesso em: 10 nov. 2021.
- ROMANUS PONTIFEX. **Bula (incompleta)**. Disponível em: <[https://nacaomestica.org/1455\\_bula\\_romanus\\_pontifex.htm](https://nacaomestica.org/1455_bula_romanus_pontifex.htm)>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- SCHWARCZ, Lília. **O espetáculo das raças**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Ana Célia. Ideologia do Embranquecimento. *In: As ideias racistas, e os negros e a educação*. Série pensamento negro em Educação. Florianópolis: Editora Atilênde (Núcleo de Estudos Negros), 2002.

WEDDERBURN, Carlos Moore. **O racismo através da história**: da Antiguidade à Modernidade. Edição do Autor, Brasília, 2007. Disponível em <http://www.ammapsique.org.br/baixar/O-Racismo-atraves-da-historia-Moore.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2021.

WERNECK, Jurema. **Racismo institucional**: uma abordagem conceitual. Geledés-Instituto da mulher negra. Brasil: Ibraphel Gráfica, 2013.

WOOTTON, David. **John Locke**: political writings. London: Penguin Books, 1993.

# EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E CIDADANIA: UMA EXPERIÊNCIA NAS TEIAS DE ANANSE

<https://doi.org/10.54176/UHUQ7731>

Indianara Priscila dos Santos (UEPG)  
Ione da Silva Jovino (UEPG)  
Beatriz Fernandes Ferreira Portela (UEPG)

## INTRODUÇÃO

A Universidade tem uma história recente no Brasil. Só em 1920, pelo Decreto nº 14.343, é que foi criada a primeira universidade do Brasil, a Universidade do Rio de Janeiro. “Segundo alguns estudiosos, a razão principal da criação da Universidade do Rio de Janeiro teria sido a necessidade diplomática de conceder o título de doutor honoris causa ao rei da Bélgica em visita ao país” (SOUZA, 2012, p. 51).

E a ideia de Universidade como conhecemos hoje, só foi instituída com a Constituição de 1988, no artigo 207, onde fica estabelecido, entre outras coisas, que: [...] “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Com isso, a formação universitária passou a ser fundamentada no tripé: Ensino, Pesquisa e Extensão. Para este trabalho, vamos nos dedicar à reflexão acerca da Extensão e apresentar uma experiência vivenciada na Universidade Estadual de Ponta Grossa nos anos de 2021-2022.

Para Sandra De Deus, Pró-reitora de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a Extensão é o lugar da “alteridade” por excelência. É onde a Universidade realiza o reconhecimento da diversidade sócio-cultural e étnicorracial e permite a construção e o estabelecimento dos compromissos necessários à leitura do mundo. Para ela, ao atuar nas dimensões estéticas e culturais, a extensão universitária tenciona o ensino e atualiza a pesquisa. (p.31)

Este movimento nos convoca não só a pensar o lugar da extensão na formação cidadã dos envolvidos, como também reconhecer o seu papel real e objetivo na estrutura da universidade no cumprimento daquela que pode ser uma de suas tarefas mais generosas e instigantes, a de ser o local de formação, contribuição e promoção de propostas para melhoria da vida. (DEUS, s.d, p.31)

Mas nem sempre foi assim, o primeiro registro oficial sobre Extensão Universitária aparece no Estatuto da Universidade Brasileira, “no Decreto-Lei nº 19.851, de 1931. De lá até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 4.024/1961, o entendimento sobre a extensão permanece como uma modalidade de curso, conferência ou assistência técnica rural, destinada àqueles possuidores de diploma universitário.” (FORPROEX, 2006, p.17) Ou seja, havia um distanciamento da população de modo geral e tais ações extensionistas. Mas no início dos anos 60, em decorrência dos movimentos estudantis, surge outra maneira de se fazer Extensão, pois, segundo o FORPROEX, teve início a discussão sobre os problemas político-ideológicos e a educação no contexto nacional. Algumas universidades públicas começaram a realizar ações voltadas para a população carente, mas “tais ações eram esporádicas e pontuais, desvinculadas, portanto, do projeto acadêmico da universidade.” (FORPROEX, 2006, p.17)

Essas experiências foram interrompidas com o Golpe de 1964; e em 1966, é criado o Projeto Rondon, tendo como objetivo colocar os estudantes a serviço do Estado, através da Universidade. “O objetivo deste projeto governamental se prendia à cooptação de estudantes para aderir ao modelo desenvolvimentista e tecnicista implantado no país naquele momento.” (FORPROEX, 2006, p.17) Porém, no interior das universidades, movimentos contra-hegemônicos começaram a surgir.

Nesse contexto, em que a sociedade brasileira reivindicava reformas de base, é sancionada a Lei 5.540/68, que tratou da Reforma Universitária. Mas sobre a Extensão, ainda aparecia sob a forma de cursos e serviços especiais estendidos à comunidade e de cunho assistencialista, sendo ainda desvinculado do ensino e da pesquisa. (2006, p.20)

Somente na década de 80, com o fortalecimento da sociedade civil, começa a se configurar um novo paradigma de Universidade, de Sociedade e de Cidadania. “A população deixa de ser percebida pela comunidade acadêmica como mera receptora de conhecimentos e de práticas produzidas no interior da Academia.” (2006, p.20) Com a criação do FORPROEX, em 1987, a função social da Universidade foi repensada, assim como sua institucionalização e seu financiamento, “intensificando-se e fortalecendo-se o diálogo político com o MEC, a partir do qual vislumbra-se a implementação de uma Política de Extensão Universitária, por parte do Estado.” (2006, p.21)

É elaborado então, em 1987, um novo conceito de Extensão, o qual vigora até os dias atuais:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como conseqüências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (FORPROEX, 2006, p.21)

Para que este trabalho aconteça, considerando o fluxo de trocas entre os saberes acadêmicos e populares, existem políticas públicas de fomento à Extensão, como o Programa Universidade Sem Fronteiras (USF). Esta política pública foi elaborada, desenvolvida em 2007 pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI), com fomento do Fundo Paraná. O Programa é considerado, segundo a SETI, o maior programa de extensão universitária em desenvolvimento no Brasil.

O Projeto a ser apresentado neste trabalho Nas teias de Ananse: biblioteca de narrativas afroindígenas brasileiras e africanas na escola foi financiado pelo Programa Universidade sem Fronteiras, e fez parte das atividades propostas pelo Núcleo de relações étnico-raciais, gênero e sexualidade (NUREGS), da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

O NUREGS existe desde 2010 e é um centro de pesquisas que articula, ensino, pesquisa e extensão, e que busca reunir professores(as), acadêmicos(as), outras universidades e interessados de iniciação científica ou não, em estudar as questões que envolvem as relações étnico raciais, de gênero e sexualidade. (MADUREIRA, 2015)

O Núcleo tem como objetivo a elaboração de propostas pedagógicas que possam auxiliar tanto em ações de políticas públicas, como ações que visem à desconstrução de estereótipos e preconceitos que se fazem presentes no cotidiano escolar e nas universidades (MADUREIRA, 2015 apud JOVINO; MADUREIRA e SOUZA, 2014).

Um dos trabalhos realizados ao longo do período de existência do NUREGS foi Projeto TEIA-FRO- enredando histórias, financiado pelo USF. O Projeto foi pensado

com um modo de dar “visibilidade” ao “ser negro” e garantir aos indivíduos o papel de sujeito de suas próprias histórias e raízes culturais. O foco era transformar crianças em pequenos griôs, contadores de histórias. A questão nasceu de um projeto anterior intitulado “Voz Ativa”: juventude, cidadania e práticas culturais na Comunidade Sutil, também financiado pelo Programa Universidade Sem Fronteiras. Neste pôde-se perceber, a partir das análises das produções e falas dos participantes, a necessidade de

intervir em outros grupos sociais nos quais eles também estão inseridos, em especial a escola, tendo em vista a possibilidade de dar maior visibilidade a estas crianças e jovens, de modo a contribuir para a reeducação das relações étnico-raciais desde o ambiente escolar.

Foram identificadas nas pesquisas produzidas dentro do “Voz Ativa” diversas questões relativas a autoidentificação, pertencimento, autoestima e de relacionamento interpessoal, fora da comunidade nas crianças e jovens. Foi a partir disso então, que o Projeto Nas Teias de Ananse: biblioteca de narrativas afroindígenas brasileiras e africanas na escola foi elaborado. Por continuar a acreditar que, por meio da interação cultural proposta desde o espaço escolar e em parceria com ele, pode-se contribuir para uma diminuição da evasão escolar, fortalecimento da identidade étnico-racial, bem como positivar suas relações interpessoais.

Tendo como base as necessidades percebidas nos trabalhos desenvolvidos anteriormente é que se idealizou uma nova empreitada, que será apresentada a seguir, bem como o desenvolvimento prático da mesma. O Projeto Nas Teias de Ananse foi orientado pelas professoras Ione Jovino, Lígia Paula Couto e Letícia Fraga.

## **IDEALIZANDO AS TEIAS**

O nome dado ao Projeto invoca a figura de Ananse, ser mitológico africano, com origem nas tradições do povo akan, uma das ramificações do grupo étnico ashanti, de Gana, região importante ao sul do Saara. Sobre Ananse, pode-se dizer que ele aparece em inúmeros contos que levam o personagem como protagonista, no continente africano e na diáspora nas Américas e Antilhas. Em uma destas histórias, Ananse, O Homem Aranha, que segundo o povo Ashanti, é o dono das histórias, diz-se que foi ele quem comprou as histórias de Nyame, o Deus do Céu e as soltou pelo mundo. “Ananse ou Anasi, é uma lenda africana que tem por enredo como as histórias chegaram ao mundo, ela parte do princípio de mundo antigo era muito triste, pois não existiam histórias para serem contadas” (SOUZA, 2017 p. 83).

O Projeto Nas Teias de Ananse se amparou nas Leis 10.639, promulgada em 09 de janeiro de 2003, que modifica o artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, bem como da “História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (BRASIL, 2003). A referida lei foi posteriormente reformulada pela Lei 11.645/08, estabelecendo também obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena brasileira. O estudo parte do reconhecimento da importância das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação da Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), constantes do Parecer CNE/CP 3/2004.

O projeto Nas teias de Ananse foi idealizado em torno da realização de oficinas temáticas culturais, estratégia de ensino para a equipe e conteúdo de aprendizagem para os participantes, com foco no estudo de narrativas afro-brasileiras, indígenas e africanas e técnicas de contação de histórias. Tal metodologia está baseada na crença da educação por projetos e acreditando em oficinas como base de tal modo de educar. Os projetos, como uma vertente do trabalho pedagógico, buscam contribuir para a inserção das crianças e dos jovens no mundo letrado e na sociedade contemporânea fortemente influenciada pela cultura audiovisual.

A metodologia prioriza o espaço social das narrativas nas escolas: contar e ouvir histórias, comentá-las e produzir outras, ser escutados, compartilhar e conhecer a si mesmos, aos seus antepassados e aos outros. Aguçar o ouvido, escutar atentamente e produzir textos com os recursos da fala, do corpo, da sonoridade, da imaginação e da poesia colaboram diretamente para a formação de futuros leitores e usuários plenos da língua escrita.

A construção de um acervo temático para a biblioteca e o planejamento das atividades são passos importantes da metodologia. Tal escolha se fundamenta no papel que a palavra, particularmente a contada, assume na perspectiva das africanidades, considerando seus aspectos lúdico e didático. Em várias culturas africanas, alguns gêneros pertencentes ao domínio narrativo como os contos, são utilizados para ensinar às crianças sobre elementos da natureza, a origem das espécies de animais, comportamentos aceitáveis, profissões, valores, Isso acontece com os contos na cultura Mandinga, do Mali, por exemplo. Aspectos semelhantes podem ser encontrados na literatura indígena brasileira, dirigida ao público infanto-juvenil. Para Bonin (2012, p.40)

Embora, sob a ótica ocidental, tais histórias sejam classificadas como contos folclóricos, lendas e/ou como literatura fantástica, nas culturas indígenas elas possuem uma função social importante, vinculada à regulação cultural. Tais histórias explicam a origem das coisas, ou funcionam como narrativas exemplares, contadas para valorizar certas atitudes desejáveis aos indígenas.

Deste modo, o intuito foi de propor uma intervenção pedagógica apresentando conteúdos de africanidades e de história e cultura indígena, buscando verificar em que medida auxiliam na melhora da compreensão leitora a partir dos gêneros textuais escolhidos dentro o domínio narrativo, em especial contos, lendas e mitos. Pretendeu-se mostrar possibilidades de uma literatura infanto-juvenil que não seja só de matriz eurocêntrica, reforçando papel da oralidade e das narrativas para a manutenção de tradições culturais.

A partir da escolha das narrativas e conforme os objetivos do projeto, foi necessário pensar sobre a compreensão leitora como conteúdo de ensino e aprendizagem. Para isso, é preciso saber que: “A compreensão leitora é, então, um processo por meio do qual o leitor dá sentido ao que foi escrito por outro, interagindo com o texto, o contexto e seus conhecimentos linguísticos e culturais. E ao incorporar experiências prévias, a oralidade “colabora” com a língua escrita, apesar das diferenças entre essas duas modalidades de discurso”. (GANDOLFI, 2005, p.8)

O leitor competente é aquele que pega informações do texto e adquire conhecimentos e estratégias que envolvem objetivos na leitura. Ensinar a ler é ensinar ao mesmo tempo a compreensão de leitura. Sendo assim, no contexto desse nosso trabalho foi buscar trazer as narrativas africanas e indígenas, porque eles também irão ajudar a “reconhecer a relação entre leitura e escrita em épocas, lugares e costumes diferentes” (GANDOLFI, 2005, p.8)

Para ensinar a ler e compreender é importante mostrar que não basta apenas o texto, é importante que implementem estas leituras que use também como “ato comunicativo e histórico”. É importante que haja um diálogo antes e depois da leitura dos respectivos textos, afirma Gandolfi (2005, p.10).

Dessa forma, a literatura não é apenas a leitura de obras literárias ditas “clássicas”, pertencentes ao cânone, pode-se também levar outros livros, que sejam de contextos fora do ambiente escolar, como referências que as próprias crianças e adolescente leem. As narrativas africanas ainda não estão em grande demanda no currículo escolar, poucas são escolas que trabalham com essa temática, pelo que observamos em nossa prática junto a outros projetos. No caso da literatura infanto-juvenil afro-brasileira, quando estão presentes, trata-se quase sempre dos mesmos títulos. Em relação à produção africana ou indígena brasileira (originais, de autores africanos ou indígenas e não que escrevam “sobre” a África ou temáticas indígenas), podemos falar que praticamente inexistem nos acervos escolares e nas práticas docentes.

Portanto, o procedimento principal foi pensar em diferentes textos de origem e autoria africana, afro-brasileira ou indígena para instituições de ensino para que eles conheçam diferentes culturas e costumes das quais normalmente os professores levam apenas de matriz eurocêntrica, esquecendo que existem outros tipos de matrizes, de cosmovisão, de modos luta etc.

Pensar no trabalho com crianças, tanto a intervenção pedagógica, quanto a pesquisa derivada dela nos obrigou a escolher um referencial teórico-metodológico para tal fim. Dentre tantos que poderíamos

acessar, apontamos a sociologia da infância como um campo que pode nos ajudar como pensar nas crianças como sujeitos de pesquisa (corpo, voz, vontades etc.) e com quais dispositivos metodológicos (SIROTA, 2001). Pensando em quais metodologias nos apoiar para alcançar as experiências das crianças e dar conta delas, apontamos a abordagem etnográfica como pertinente e que deve conduzir a parte de pesquisa advinda da extensão. Ouvir a comunidade (percebendo as crianças como parte integrante dela) é um instrumento importante para um projeto que se percebe na perspectiva da tecnologia social, sendo a mesa “é a ferramenta que agrega informação e conhecimento para mudar a realidade. Por isso dizemos que ela é a ponte entre as necessidades, os problemas e as soluções que a gente encontra” (Instituto de Tecnologia Social)

O Projeto pensou sua prática em municípios pequenos, com baixo índice de desenvolvimento humano, pois um Projeto com uma biblioteca itinerante, com atividades de formação e interação cultural pode ser uma das únicas possibilidades de acesso a bens culturais que a população de estudantes crianças e adolescentes destas regiões podem ter. Foi pensado também na falta de acesso dos docentes desses municípios a cursos de formação continuada na temática lançada pela proposta de biblioteca itinerante, tendo em vista que estes municípios muitas vezes, estão longe dos maiores centros de produção de conhecimento específico sobre o tema, como os grupos de estudos, núcleos de extensão, que em geral estão nas universidades, que se encontram nos centros mais populosos.

## **TECENDO AS TEIAS**

O Projeto teve início no mês de Novembro de 2021, com duração de um ano. Para que pudéssemos nos organizar, marcamos nossa primeira reunião via meet, por conta ainda dos cuidados com a pandemia, visto que as aulas presenciais na Universidade não haviam começado.

As primeiras demandas que surgiram foram as de estabelecer as cidades as quais entraríamos em contato sobre o interesse em fazer parte do Projeto, e também elaborar uma lista de obras literárias infanto-juvenis de temática e/ou autoria indígena e negra.

Idealizamos que haveria maior interesse das Secretarias Municipais de Educação, mas ao fazermos contato, as recusas e a dificuldade em acessar as pessoas responsáveis nos mostraram nosso primeiro desafio. Como exemplo, em uma das cidades, a justificativa para a negativa foi de que, por conta das mudanças que a pandemia havia causado na organização da escola, o Projeto não teria lugar nas demandas do currículo, que segundo a pessoa, já estava atrasado. Disse isso, sem levar em conta que para além da obrigatoriedade das temáticas na escola, não se trata de um assunto pontual, mas algo que deve atravessar toda e qualquer prática e reflexão, dentro e fora da escola.

Depois das tentativas, conseguimos firmar uma parceria com a cidade de Cândido de Abreu, na qual em Fevereiro foi realizada uma formação de professores com todos os profissionais na rede.

No mesmo período, fizemos um levantamento de obras literárias infanto-juvenis das temáticas propostas pelo Projeto; pesquisamos obras que tinham uma abordagem positiva tanto na linguagem verbal como na visual (ilustração). Depois elaboramos, com suporte das orientadoras, planos de aula e ideias de atividades tendo como base algum dos livros escolhidos. Primeiro elaboramos atividades com livros da temática indígena e depois, no decorrer dos meses, elaboramos Oficinas de temática indígena e negra para aplicarmos nas escolas.

Ao longo das atividades, percebemos a importância desse exercício de pesquisa das obras, pois tanto no contato com alunos como com professores, uma questão que se percebia é a ausência de conhecimento de obras positivas sobre as temáticas. O que faz com que as mesmas narrativas, baseadas em estereótipos, continuem sendo trabalhadas sem uma reflexão crítica, como é o caso de obras do Monteiro Lobato e Menina bonita do laço de fita, de Ana Maria Machado, exaustivamente trabalhadas em sala de aula. Percebemos aí, que a biblioteca proposta na idealização, expandia a noção do suporte livro material,

para biblioteca em formato de lista para consulta permanente, por parte dos profissionais e alunos interessados.

Para tanto, foi necessário estudo não só das temáticas, como de metodologias para o trabalho prático; o que nos levou aos momentos de formação, como foi a Oficina de contação de histórias, com a Professora e Contadora Liz Ângela de Almeida, as discussões acerca de textos e filme, como *M8 - Quando a morte socorre a vida* (2019), e encontro formativo, como o que tivemos com a Professora Gabriela de Campos Tebet, da Universidade de Campinas, sobre “Bebê e possibilidades de envolvimento com Literatura na educação infantil”; no qual aprendemos sobre o como trabalhar com obras sem linguagem escrita, como é o caso do livro *Benedito* (2014), de Josias Marinho, apresentado na formação.

A primeira atividade desenvolvida foi a Oficina de Grafismo Indígena, no Bando da Leitura, um projeto de leitura e contação de histórias, fundado por Lucélia Clarindo, em 2007, na cidade de Ponta Grossa. Contamos a história “As aventuras do menino Kawã” de Elias Yaguakãg, depois fizemos uma breve explicação do que são grafismos indígenas, seus significados e mostramos vários exemplos. Em seguida, junto com as crianças elaboramos tintas naturais, tendo como base produtos como terra de diversas cores e outros elementos naturais. Em seguida, todos fizeram um grafismo que trouxesse algum significado individual de acordo com o que aprenderam com a história. Outra experiência que tivemos, foi a participação na acolhida aos calouros da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a qual foi coordenada pela Pró-reitoria de assuntos estudantis (PRAE). Elaboramos cartazes temáticos que traziam grandes personalidades da literatura, com citações que traziam representações positivas, como: Conceição Evaristo, Daniel Munduruku, Chimamanda Adichie, Racionais Mc’s, Carolina Maria de Jesus, Maria Firmina dos Reis e diversos outros autores que fortalecem as temáticas propostas pelo Projeto.

Além dos cartazes temáticos que ainda existem no bloco de curso de Letras, planejamos outra oficina para aplicar com os calouros. Para isso, construímos a oficina “Jogo das personagens”, que possibilitou revisitar algumas obras com um olhar crítico e apresentar novas possibilidades de leitura. A partir do diálogo pós-atividade, o objetivo foi que os participantes refletissem sobre o porquê de alguns personagens e escritores serem pouco conhecidos e presentes no nosso imaginário, quando comparados a outros.

Na execução desta atividade, pudemos observar que nossas suposições estavam corretas, pois as literaturas que traziam as temáticas da cultura negra, afro-brasileira, africana ou indígena, eram menos conhecidas do que os chamados “clássicos” ou os “best-sellers”. A partir disso, buscamos problematizar esse fato, questionando a falta de visibilidade dessas temáticas, e propondo novos caminhos de abertura e espaço para essas literaturas. Além disso, também trabalhamos com essa oficina em alguns Institutos Federais de Educação do Paraná (nos polos de Ponta Grossa, Irati e Telêmaco Borba), com alunos de primeiro ano de ensino técnico. Novamente tivemos um retorno positivo, pois pudemos observar que os estudantes estavam interessados e conseguiram captar a reflexão que estava proposta nos nossos objetivos, contemplando os resultados que eram esperados.

Outra ação do Projeto Nas teias de Ananse, foi a formação e interação cultural por meio de narrativas afro-brasileiras, indígenas e africanas para docentes da cidade de São Bernardo do Campo, realizada via google Meet. Para tanto, produzimos um material que tinha como objetivo propor um instrumento metodológico para a realização de análise de imagem nas ilustrações de livros infantis juvenis, buscando propor uma reflexão e investigação sobre como as imagens produzem sentido positivo ou estereotipados. O material foi dividido em duas partes: a primeira como uma reflexão acerca de ilustrações em alguns livros de literatura infantil da cultura africana e afro-brasileira, e a segunda parte eram propostas de atividades para o livro “*Ulomma: a casa da beleza e outros contos*”, do escritor nigeriano Sunny, e “*Ndule, Ndule: assim brincam as crianças africanas*”, de Rogério Andrade Barbosa.

Participamos do IX ENEI (Encontro Nacional de Estudantes indígenas), aonde pudemos ter contato com diversas pesquisas e conhecimentos apresentados por pesquisadores indígenas, além de rodas de

conversa e palestras que trouxeram temas extremamente importantes, há ainda, o contato com a cultura, que nos tocou e encantou. Outra Oficina temática que construímos foi a oficina de brincadeiras africanas,

baseada no livro infantil juvenil Ndule, Ndule, assim brincam as crianças africanas, de Rogério de Andrade Barbosa. A obra traz as histórias de crianças africanas que decidem conversar sobre as brincadeiras originárias de diversos países do continente africano, para compartilhar e conhecer melhor cada uma delas. A ideia da Oficina foi justamente apresentar as brincadeiras da cultura africana e estabelecer relações e influências com as brincadeiras do Brasil. A partir da ludicidade presente na cultura africana, buscamos resgatar essa sensação de ser brincante, de maneira a fortalecer e relembrar a história e a cultura africana e afro-brasileira, relembrando as inúmeras riquezas culturais que os povos africanos trouxeram para o Brasil. Tal oficina foi desenvolvida em uma escola de ensino fundamental I, com alunos de primeiro a quinto ano.

A mesma Oficina, juntamente com a Oficina de Grafismos indígenas foi aplicada com alunos de uma escola de Cândido de Abreu, a mesma cidade a qual fizemos uma formação de professores da rede.

Participamos também de alguns eventos, como o CONEX 2022, evento sobre projetos de extensão da UEPG, onde apresentamos as Oficinas temáticas que desenvolvemos no decorrer do projeto, e também aplicamos as oficinas das personagens e de brincadeiras africanas, para inscitos de diversos cursos, como: pedagogia, letras e serviço social. Outro evento do qual participamos foi o XII COPENE (Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros); em uma sessão temática apresentamos sobre a experiência com a Oficina das personagens, e em outra apresentamos o material utilizado para a formação de professores sobre análise das ilustrações nas obras infanto-juvenis.

Ao final do Projeto, realizamos um trabalho de reflexão e prática das Oficinas com os acadêmicos do curso de Serviço Social da Uepg, através de um material elaborado com foco na Ludicidade negra.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Embora a Universidade seja fundamentada na Extensão, bem como nos outros dois itens do tripé já mencionados, percebemos que existe ainda alguma tensão entre a Universidade e a comunidade, no caso aqui, a escolar. É dito isso pela dificuldade de acesso às escolas que encontramos, e pelo pouco interesse nas temáticas enquanto assunto não pontual- para que fosse diferente, teríamos que ter acesso contínuo em determinadas escolas, para desenvolvermos também um trabalho contínuo, que desse conta de todos os objetivos do projeto.

Mas como observamos no início do texto, o contato da Universidade com a comunidade é relativamente recente e acompanha os movimentos históricos, então é necessário que ressaltemos os aspectos positivos do movimento de Extensão no Brasil, como a construção da Política pública de fomento aos Projetos, Programa Universidade Sem Fronteiras. É com a resistente existência de Políticas Públicas, da mobilização de professoras, como nossas Orientadoras e discentes, como nosso grupo, que a Extensão é uma realidade. É também, com o interesse das professoras e alunos das escolas das comunidades que a Extensão se torna movimento de troca e não somente um laboratório de interesses metodológico por parte da Universidade.

O movimento de observação entre o projeto idealizado e o realizado é de extrema importância para construção de profissionais com autocrítica, uma vez que podemos perceber quais elementos dependem de organização e estudo, e quais elementos não dependem do profissional, como foi o caso do nosso projeto e o desinteresse de algumas escolas. Apesar do desinteresse de alguns dos gestores, o impacto nas crianças que puderam participar do projeto foi positivo, uma vez que o trabalho com Literatura, embora possa impactar um número grande de pessoas, é medido pela qualidade do impacto e não somente pela quantidade. Além das temáticas relevantes, o encontro da Universidade com a escola, dos estudantes da universidade com os estudantes da escola, é de extrema importância, uma vez que aproxima as duas

realidades, tornando as duas possíveis em seu oposto: os alunos tendo acesso, mesmo que indiretamente, à universidade, e o discente, tendo acesso à escola.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, LEI N<sup>o</sup> 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.

BRASIL, LEI N<sup>o</sup> 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 09 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 AfroBrasileira e Indígena”

BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL- Ministério da educação. Plano Nacional de Extensão Universitária. Brasília: Fórum dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu/MEC, Edição Atualizada, 2000/2001.

BONIN, Iara Tatiana. LITERATURA INFANTIL DE AUTORIA INDÍGENA: diálogos, mesclas, deslocamentos. **Currículos sem fronteiras**. V.12, n.1, pp. 36-52, Jan/Abr 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/bonin.pdf>. Acesso em: 27/10/2022.

DEUS, Sandra de. **Extensão Universitária e cidadania: desconstruindo para construir**. Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/Dialnet-ExtensaoUniversitariaECidadania-7329603.pdf>. Acesso em 27/10/2022.

FORPROEX. **Indissociabilidade ensino–pesquisa–extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão**. Brasília. 2006. Disponível em: [https://www.uemg.br/downloads/indissociabilidade\\_ensino\\_pesquisa\\_extensao.pdf](https://www.uemg.br/downloads/indissociabilidade_ensino_pesquisa_extensao.pdf). Acesso em: 27/10/2022.

MADUREIRA, Silionara Aparecida. “**Não adianta querer ser, tem que ter pra trocar, o mundo é diferente da ponte pra cá**”: Juventudes e identidades de raça, gênero e sexualidade a partir de um projeto de extensão do NUREGS. Dissertação de mestrado apresentada na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2015. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/412/1/SILIONARA%20APARECIDA%20MADUREIRA.pdf>. Acesso em: 27/10/2022.

SIROTA, R. **Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 23, n. 112, p. 7-31, mar.2001.

SOUZA, J. G. **Evolução histórica da universidade brasileira: abordagens preliminares**. Revista de Educação, Campinas, n<sup>o</sup> 1, p. 42-58, 2012.

## **POR UMA ESCOLA MAIS COLORIDA: NARRATIVAS DE PERSONAGENS PRETAS/OS NO CEEBJA PASCHOAL**

### **SALLES ROSA DE PONTA GROSSA**

<https://doi.org/10.54176/EPVL4682>

Álvaro Franco da Fonseca Júnior

## **INTRODUÇÃO**

Neste artigo, apresento um projeto individual de compilação de algumas narrativas sobre racismo feitas por pessoas negras que trabalhavam ou ainda trabalham na escola Estadual de Educação Básica Para Jovens e Adultos da cidade de Ponta Grossa, estado do Paraná. A intenção era visibilizar suas experiências com a questão do racismo e expor seus sentimentos e opiniões para que, de alguma forma, seja possível alertar e sensibilizar a todos, especialmente aos que porventura fossem agentes de tratamentos inadequados ou posicionamentos que estivessem promovendo esses sentimentos de tratamento diferenciado motivados pela cor da pessoa.

Essa gravação de vídeo, foi uma ideia que tive a partir de relatos de alguns colegas sobre as atitudes de outros colegas. Entre eles, foram citados professores/as e pedagogos/as que, na sua prática diária, demonstravam, em nosso ambiente de trabalho, ter preconceito. Propus esta atividade no momento em que compunha a equipe multidisciplinar da escola.

As equipes multidisciplinares são instâncias de organização do trabalho escolar, preferencialmente coordenadas pela equipe pedagógica, e instituída por Instrução da SUED/SEED de acordo com o disposto no art. 8.o da Deliberação No 04/06 – CEE/PR, com a finalidade de orientar e auxiliar o desenvolvimento das ações relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, ao longo do período letivo e; - que Equipes Multidisciplinares se constituem por meio da articulação das disciplinas da base nacional comum, em consonância com as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, com vistas a tratar da História e Cultura da África, dos Africanos, Afrodescendentes e Indígenas no Brasil, na perspectiva de contribuir para que o/a aluno/a negro/a e indígena mire-se positivamente, pela valorização da história de seu povo, da cultura, da contribuição para o país e para a humanidade. (PARANÁ, 2010a – Resolução n.º 3399/2010).

A equipe multidisciplinar é responsável por estudar e produzir material, exposições e eventos que atendessem as exigências da lei 11.645/08, que estabelece que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. 29 § 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008, Grifo Nosso).

Apesar da lacuna entre o ano de produção do vídeo e a apresentação deste artigo, o texto se apresenta atual considerando os estudos contemporâneos e acontecimentos recentes de forte impacto nas trincheiras de contenção às violências de cunho racista. As questões raciais que foram abordadas no vídeo faziam parte das discussões da equipe multidisciplinar, que debateu os livros *Peles negras máscaras brancas*, de

Frantz Fanon e *Superando o racismo na escola*, de Kabenguele Munanga. Este artigo encontra-se alicerçado na Teoria Racial Crítica, proposta por Aparecida de Jesus Ferreira (2014).

Para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades, ou seja, a identidade racial branca e a identidade racial negra para refletir sobre raça, racismo e possíveis formas de letramento racial e fazer um trabalho crítico no contexto escolar, em todas as disciplinas do currículo escolar (FERREIRA, 2014, p. 250).

Nos falta na escola mais estudo, mais ações e mais argumentos, para continuar uma luta que está longe de acabar. Agora no mestrado meus estudos se aprimoram nesse sentido adquirindo mais conhecimentos que já exercem uma diferença positiva na minha práxis, na minha postura, na de meus colegas, professores, mediante meu aprendizado e argumentações. Consequentemente, me sinto em condições de preparar melhor os alunos para o enfrentamento ao racismo estrutural. Sobre a noção de Letramento Racial, Almeida (2019) o conceitua da seguinte forma:

“Letramento racial é construção de referência para a vida. O que eu conheço como mundo, minha visão é construída a partir das referências que eu tenho quando eu decido entrar no educar. E nós negros raramente temos referências de boas práticas ou outras possibilidades que nos inspirem. Nos livros, nas novelas, músicas, o corpo negro é posto como nascido para ocupar determinado espaço subalterno” (ALMEIDA, 2019, p. 10)

Por tudo que foi apresentado acima, esse texto tem o objetivo de responder à seguinte questão: em nossa escola existe um ambiente de racismo?

Este artigo se organiza da seguinte forma: primeiramente apresento a Introdução, em que discuto o objetivo deste texto. Na sequência, trago o referencial teórico da discussão, em que discuto as repercussões que a violência diária atinge em nosso país e em outros países e as reações de personalidades contra o racismo que chegou nessas terras rebatizadas de Brasil com a chegada do europeu. Na metodologia, apresento como foi concebido e construído o processo de filmagem dos depoimentos dos colegas pretos de nossa escola, com o intuito de ouvi-los e deixar registradas suas experiências sofridas com o racismo, tanto na sua vida privada, quanto na sua vida profissional. Na discussão e análise de dados, discuto a presença do racismo em nossa sociedade, a intenção de manter esses depoimentos para que possam ser acessados por mais pessoas além das que estão em nossa escola, de modo que possam se sensibilizar com as injustiças e o sofrimento causado por atitudes normalizadas pela branquitude. Nos dados, discuto dois relatos escolhidos como amostra para uma análise de conteúdo parcial, sem mensuração, apenas comentários sobre os relatos do vídeo, que trazem narrativas autobiográficas dos professores, alunos e agentes profissionais de nossa escola. Por fim, desenvolvo as considerações finais, que apontam haver o racismo no seio escolar, manifestando-se de maneira por vezes velada e em alguns momentos de forma explícita causando conflitos e um grande prejuízo emocional para os atingidos por essas práticas opressoras.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Os inúmeros acontecimentos de violências contra a população negra e contra os povos originários chegam a nós de maneira quase instantânea e com repercussões nunca vistas, desencadeando, como consequência, uma série de respostas de indivíduos, instituições, órgãos etc. Nosso país se tornou terra fértil para uma violência que, apesar de antiga, avança cada dia mais em direção a ações individuais e coletivas de desumanidades e desrespeito. Segundo Vilela:

Publicado em janeiro de 2021, mês que marca a metade do mandato da presidência do Bolsonaro, este Barômetro pode servir como uma revisão intermediária dos efeitos da política governamental no domínio dos direitos humanos. Os resultados são claros: a violência, violações e as desigualdades só estão aumentando, visando populações específicas historicamente mais excluídos,

incluindo povos indígenas e tradicionais, comunidades camponesas, mulheres, populações negras, pessoas LGBTQI+, habitantes de periferias (VILELA..., 2021)

São absurdos em cascata, que vão aos poucos insensibilizando as pessoas que aguardam pela televisão com avidez mórbida uma tragédia maior ainda esquecendo-se rapidamente da atual. Segundo Jaime Carlos Patias (2005):

Nos acontecimentos exibidos ao vivo, o mundo deixa de ser uma realidade que precisa ser explicada, investigada, conhecida. Seguindo a lógica da velocidade, interessa apresentar um fato antes do concorrente, levando a uma inevitável superficialidade das notícias. Sobre a preferência pelo ao vivo, além de distorções que podem ocorrer enquanto o jornalista narra o fato, em frenesi, como se estivesse efetivamente participando dele como é o caso do BU, ocorre outra forma de distorção proporcionada pela ilusão da pureza plena de uma transmissão. (...) A imprensa escrita (jornais, periódicos e revistas) surgiu narrando, entre outros fatos, a violência cotidiana. Com a invenção da televisão, cenas de violência passaram a entrar nas casas dos cidadãos de forma mais intensa e instantânea. Graças à televisão, as pessoas passaram a assistir ao vivo e em cores uma batalha de guerra, tiroteios de gangues, perseguições policiais, mortes, acidentes, resgates de pessoas feridas, calamidades, tragédias familiares, brigas de rua, execuções, torturas e até suicídios. A instantaneidade das imagens causa maior impacto, garantindo o espetáculo (...) (PATIAS, 2005, p. 61-62).

O racismo vem se tornando nos últimos anos uma pauta mundial urgente de discussões para que finalmente tenhamos ações que transformem a sociedade em um sistema que garanta a equidade entre os povos. Essa urgência tem atingido uma parte significativa da população mundial e setores sensíveis das indústrias de modo geral que antes passavam ao largo dessa discussão e dos instrumentos de controle de massas como o futebol, por exemplo. Segundo Mororó e Soares (2009):

A instauração do Estado Novo veio somente reforçar uma política de valorização do esporte bretão no Brasil que já vinha sendo homologada. Além de estar inserido dentro do contexto de Paz Social, o principal objetivo de Getulio Vargas era utilizar o futebol como um instrumento irradiador de um sentimento nacional. Ele percebe a importância deste esporte perante a sociedade brasileira. A sua tática era utilizá-lo como um objeto de construção de um ideário em comum, aliando o esporte bretão à constituição de uma nação. É a transformação de um em nós. Esta política é bastante recorrente, sendo aproveitado nos dias atuais como uma forma de manipular o povo em meio as constantes crises institucionais (MORORÓ, SOARES, 2009, p. 01).

Atletas com Lebron James, jogador cinco vezes campeão de Basquete da liga mais importante do mundo, a NBA, e Lewis Hamilton, piloto sete vezes campeão de Fórmula 1, ambos pretos, poderosos, têm um impacto monstruoso sobre seus fãs seguidores nas mídias quando se manifestam contra o racismo e dão muito prejuízo quando se recusam a jogar ou comparecer a um evento. Equipes esportivas de alto nível estão, apesar das pressões das empresas, participando de e promovendo protestos nos Estados Unidos da América. Os protestos nos EUA em razão do assassinato de George Floyd, que foi registrado para o mundo inteiro ver com requinte de crueldade por uma autoridade que representa o Estado, nos mostrou claramente o desprezo e o ódio alimentado pelo racismo estrutural não apenas nos EUA mas também, aqui no Brasil. Segundo o jogador George Hill, Philadelphia 76ers da National Basketball Association (NBA), em notícia veiculada pelo jornal Correio do Povo (2020), declara;

Nós não deveríamos ter vindo para essa droga de lugar para ser honesto. Vir aqui apenas tirou o foco dos reais problemas. Mas estamos aqui. Definitivamente, quando tudo se resolver, as coisas precisam mudar”, disse o armador George Hill, em entrevista coletiva, ainda antes do protesto desta quarta (Correio do Povo, 26 jun. 2020).

Em notícia divulgada na mídia de todo país, em 08 de abril de 2019, militares do exército dispararam 80 tiros de fuzil em um carro em que havia uma família, pessoas comuns que estavam se dirigindo a um chá-de-bebê, trabalhadoras. Um pai de família morreu, uma família foi despedaçada e alguns dias depois

não se fala mais nisso. Foi o exército que matou. Não foi a polícia, que sempre está matando, não foram os traficantes, foi o exército. Segundo declaração dada à imprensa, o delegado responsável pela investigação indica que tenha sido engano. Mas segundo o Movimento Revolucionário dos Trabalhadores 2019 “Com 80 tiros em carro, militares executam um pai no RJ. Não é engano, é racismo de Estado!”.

Em 14 de março de 2018, no Rio de Janeiro, a vereadora Marielle Franco e seu motorista são assassinados a tiros, um ato de vingança e ódio não somente por denunciar as milícias, mas por ser preta, mulher, lésbica, por ser formada, ter mestrado, ser poderosa e corajosa. Ainda não se sabe quem mandou matar. De onde vem esse medo que o Estado tem de pessoas pretas? Segundo Barbosa:

Em linhas gerais, as heranças estruturais e ideológicas dos mais de três séculos de escravidão se mantiveram fortes, definindo a diferença entre população branca e população negra, sendo que a segunda tem sido vista como segmento social submisso e inferior à primeira. Mais do que isso, a população negra, com o fim da escravidão, passou a ser vista como um fator de concorrência ao mercado de trabalho capitalista e uma ameaça viva em condições de tirar da população branca as oportunidades que sempre lhe couberam. Desse modo, passou imperar de forma mais sistemática o preconceito racial, o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e todas as formas de intolerâncias correlatas contra a população negra brasileira, manifestando-se em maior ou menor grau, em todas as classes sociais. (BAROSA, 2018, p.191)

O racismo no Brasil se origina com a chegada dos brancos a esse território e o questionamento europeu sobre o que seriam esses seres que aqui habitam. Quanto menos humanos fossem, mais fácil seria impor o “justo” domínio e escravização no caso dos povos indígenas. Segundo Silva (2011):

A escravidão foi uma instituição que se estabeleceu no Brasil por volta da década de 1530, quando as primeiras medidas efetivas de colonização foram implantadas pelos portugueses. Essa escravização ocorreu, a princípio, com os nativos, e, entre os séculos XVI e XVII, foi sendo gradativamente substituída pela escravização dos africanos que chegavam no Brasil pelo tráfico negreiro (SILVA...2011).

Os indígenas, habitantes ancestrais, em função de sua resistência, não foram o suficiente para estabelecer o modelo “progresso” designado para essa terra. Desse modo os brancos invasores reivindicavam mais mão de obra e trataram de “trazê-la” para os trabalhos que nunca enobreceram homem algum.

Entre os séculos XVI e XIX, cinco milhões de pessoas foram sequestradas do continente africano, escravizadas e trazidas ao então novo mundo para enriquecer gente branca. O racismo como o conhecemos não havia antes da América, como afirma o sociólogo Anibal Quijano (2005).

...E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população. Com o tempo, os colonizadores codificaram como cor os traços fenotípicos dos colonizados e a assumiram como a característica emblemática da categoria racial. Essa codificação foi inicialmente estabelecida, provavelmente, na área britânico-americana. Os negros eram ali não apenas os explorados mais importantes, já que a parte principal da economia dependia de seu trabalho. Eram, sobretudo, a raça colonizada mais importante, já que os índios não formavam parte dessa sociedade colonial (QUIJANO, 2005, p. 117).

## **METODOLOGIA**

As narrativas de meus colegas foram analisadas a partir da ótica de um outro artigo de Ferreira (2014). Este artigo foi escrito a partir das percepções sobre o conteúdo das narrativas dos colegas pretos de nossa escola que se prontificaram a contar suas experiências sofridas em episódios de racismo vividas desde a infância até a fase adulta em um vídeo produzido em CEEBJA de Ponta Grossa, com a intenção

de produzir um material documental que servisse de apoio às discussões a respeito de tratamentos configurados como racistas identificados nas narrativas de pessoas pretas que fazem parte do convívio escolar do CEEBJA de Ponta Grossa Paraná. Segundo Ferreira (2014), é “A centralidade do conhecimento experiencial (...) que traz as narrativas, as contranarrativas e as autobiografias como importantes para analisar as experiências vividas sobre raça e racismo” (FERREIRA 2014, p. 08).

Em um primeiro momento, precisava do aval da direção e da pedagoga responsável pela equipe multidisciplinar para ter respaldo a respeito do vídeo a ser produzido, o que foi plenamente atendido. As pessoas foram convidadas a participar e preencheram uma autorização para que sua imagem e relatos fossem divulgados na escola e na Internet.

O interesse sobre esse assunto surgiu a partir de conversas sobre as relações de trabalho entre os profissionais da escola e alguns acontecimentos que levaram a situações de conflito. Como roteiro, as narrativas começariam a partir de situações em que foram reconhecidas atitudes ou uso de palavras de cunho racista na história de infância dando sequência em sua vida adulta pessoal e profissional. As narrativas seriam livres a partir dessa proposta, podendo o narrador/ra, falar apenas sobre o período ou situação que quisesse.

A apresentação do processo de produção audiovisual teve como ambientação a própria escola com narrativas de caráter autobiográfico, com uma estrutura simples, ambientação local e a utilização de uma câmera fotográfica canon powershot a2200 hd. Os planos variavam pouco nas aberturas entre mais abertos e mais fechados, entre o expressivo e o descritivo.

Após os depoimentos, foi pedido para que os participantes que se desenhasssem no intuito de revelar algo sobre a visão que a pessoa tem da imagem dela mesma. Ao final, assinaram um termo de autorização de uso de imagem. O vídeo foi apresentado parcialmente na escola em reunião pedagógica e disponibilizado na mídia YOUTUBE com o seguinte título: “Por uma Escola mais Colorida”.<sup>1</sup>

## **DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS**

O racismo está entranhado em nossa sociedade, vindo de uma sistemática construção a partir da criação de conceitos coloniais. Ele se mostra das mais variadas formas. Por mais que se disfarce, está nos mínimos gestos, nos olhares, nas tradições e instituições. Dependendo de vários fatores, mas principalmente da nossa cor, podemos sofrê-lo, usá-lo, incentivá-lo, ignorá-lo ou combatê-lo. As narrativas são importantes para percebermos o que, quando e onde estão ocorrendo.

Nessas narrativas, não foram procurados dados mensuráveis, mas alguns dados técnicos de visualização do vídeo nos ajudam a perceber os pontos de interesse nos relatos. Exponho aqui o que no momento me parece mais relevante para algumas reflexões. Um dos maiores problemas para dar conta da produção de um projeto dessa envergadura em uma escola é, sem dúvida, a organização do tempo. Coincidir agendas entre mim e os narradores, apesar de todos trabalharem em um mesmo local ou estudarem nesse mesmo local, foi um teste de paciência.

Todos têm seus horários e afazeres e dispor de pelo menos uma hora para colaborar com o projeto foi uma grande demonstração de interesse, altruísmo e solidariedade. Levei três semanas para conseguir 11 depoimentos entre alunos, professores e agentes, mais duas semanas para editar o vídeo, um trabalho exaustivo que requereu muita atenção e sensibilidade. O objetivo final seria deixar esses depoimentos como um arquivo de constatação da existência de comportamentos de cunho discriminatório que se configurariam em atitudes de racismo. Na intenção de que todos da escola tivessem acesso, analisassem os depoimentos e se sensibilizassem com as injustiças e o sofrimento causado por atitudes normalizadas pela branquitude segundo Shuemam (2014):

1. [https://www.youtube.com/watch?v=OEIhJV6WTIo&ab\\_channel=AlvaroFrancodaFonsecaJunior](https://www.youtube.com/watch?v=OEIhJV6WTIo&ab_channel=AlvaroFrancodaFonsecaJunior).

A branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição<sup>4</sup> foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. Portanto, para se entender a branquitude é importante entender de que forma se constroem as estruturas de poder fundamentais, concretas e subjetivas em que as desigualdades raciais se ancoram. (SHUEMAM, 2014, p. 84.)

Exponho neste momento dois desses relatos escolhidos como amostra para uma análise de conteúdo parcial, sem mensuração, apenas no sentido de realizar uma reflexão sobre os relatos do vídeo. As narrativas autobiográficas dos professores, alunos e agentes profissionais de nossa escola mostraram que a percepção da diferença entre as pessoas começava na escola. É também no espaço da educação formal que vem acontecendo o aprendizado doloroso de que há um lugar e uma atenção especial para quem não é preto e de que ser preto nesse espaço faz com que essa pessoa se destaque, tornando-a um alvo a ser atingido pelo poder da branquitude. É na escola que começa o Bullying e o aprendizado sobre como se “esconder” e se defender das agressões, a percepção do corpo, dos cabelos da cor, das roupas, dos materiais, dos apelidos. Nada acolhedor foi atribuído à escola, nenhuma referência positiva, somente o sentimento de inferioridade inevitável e ainda havia a obrigatoriedade da permanência nesse espaço, a certeza de que somente através da escola se poderia vislumbrar uma história diferente da de seus pais.

### 1. Jeanine Aparecida Gonçalves: Aluna (adulta) do Ensino Médio.

*Quando criança sofri bastante preconceito sim, por causa das crianças, as crianças quando a gente é pequeno assim, sempre tem um Bullying na escola e sofri sim, os piá tiravam sarro do meu cabelo que era muito curto, tinha cabelo de homem tudo e meu pai mandava cortar curtinho porque armava né. Tinha um rapaz que apelidava de Buiú (em referência ao humorista Edvan Rodrigues de Souza, mais conhecido como Buiú do programa A Praça É Nossa...) diziam que eu era o Buiú da escola.*

*... na minha fase adolescente sofri bastante preconceito, mas assim a gente vai aprendendo a superar, vai aprendendo a lidar com as emoções da gente, vai aprendendo a tirar de letra...*

*...Eu sou contra as cotas, nem sei explicar, eu não aceito, prefiro fazer uma faculdade, fazer um cursinho, prefiro entrar pela porta da frente sem ser pelas cotas, não aceito porque chegando lá, vai ter uma banca que vai te julgar, nem te conhece, nem sabe quem que você é e já vão colocar lá algumas coisas assim, dizendo se você pode entrar nas cotas ou não, eu não sou a favor, fiz até um concurso na prefeitura e não pude exercer o meu direito de afrodescendente porque no meu registro se encontra na cor branca, sendo que a minha pele é negra, então assim eu já dessa parte eu fui até excluída dos concursos públicos, eu não posso comprovar que eu sou afrodescendente, pra isso vou ter que entrar com uma ação, com um pedido para mudar o meu registro e na faculdade, eu acho que vou ter a mesma dificuldade...*

A escola representa uma passagem nas nossas vidas, uma estreia que para alguns se torna traumática. Um ou uma professora despreparada para lidar com seus próprios preconceitos e o dos colegas pode, em pouco tempo, reduzir a zero a autoestima trazida do seio familiar.

Sobre as cotas, ainda falta informação sobre o porquê de sua criação e implantação. Jeanine se sente subestimada, humilhada por ter de provar que é quem a vida toda disseram que ela era. Não recebeu informações, o que a impediu de sua condição de oprimida por um sistema que lhe tratou diferentemente, limitou seus acessos e na hora de um concurso enganou-a com o discurso de igualdade.

Jeanine não parece perceber que este fato no registro de nascimento afirma uma tentativa de embranquecimento e agora perde uma das poucas oportunidades que o Estado lhe dá, achando que assumir sua descendência não lhe traria nenhuma vantagem.

Segundo Ferreira (2014):

Vale dizer que, para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades de raça branca e negra para refletir sobre raça e racismo e fazer um trabalho crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar (FERREIRA, 2014, p. 15).

## 2. Léia Aparecida Pinheiro Gonçalves: Agente 1

*...eu comecei a perceber o preconceito, a partir de algumas perseguições que eu tive no próprio ambiente escolar. De usar a cadeira do diretor pra fazer os trabalhos da escola a pedido da direção, por usar um armário que eu usava para guardar materiais e dinheiro da escola, que era um armário junto com os professores, fui chamada atenção por esses motivos e disseram que eu tinha privilégios por ter um armário. Aí foram chamados meus colegas, agentes 1 e perguntaram se eles achavam ruim de eu estar usando o armário junto com os professores, eles falaram que não, eles não queriam, porque eles percebem que os professores não gostam de mistura, de se misturar com os agentes 1... Como acontece muitas situações aqui na escola e não é só comigo, eu fico um pouco assim perdida no que é o preconceito.*

No trabalho, alguns protocolos de comportamento profissional envernizam comportamentos invisibilizando temporariamente o reconhecimento do preconceito e desviando conflitos. Mas quando há posturas ou atitudes que chocam com o que é identificado com o “certo” para sua função fica claro que há “quadrados” em que cada um deve ficar. Somos treinados para não somente nos manter no nosso quadrado, mas reconhecer onde o do outro começa. Segundo a análise do livro “Paixões Crioulas” de Márcio Barbosa, Soares afirma (2018):

A ideia de que os funcionários vão sendo posicionados nos fundos da biblioteca, à medida que a tonalidade de suas peles vai escurecendo, aponta para a falta de visibilidade social dos negros e denuncia um procedimento frequente no mercado de trabalho de exigir “boa aparência” dos candidatos, o que implicitamente significa que não se aceitam negros para certas funções (SOARES..., 2018).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o objetivo desse texto era responder à pergunta sobre a real existência de um ambiente de racismo em nossa escola, e tendo em vista que foram escolhidos, para este artigo, apenas alguns relatos, chegamos à conclusão, mediante os depoimentos de nossos colegas pretos, que realmente a escola é um ambiente hostil. Tivemos um pouco de dificuldade de responder à pergunta de forma cabal, visto que há uma grande dificuldade por parte das pessoas de identificar atos ou palavras que caracterizam preconceito a não ser que sejam explícitas, deixando as pessoas que são vítimas desses crimes em uma posição ambígua no tocante aos seus sentimentos e posicionamentos que possam causar-lhes consequências também desagradáveis. A caracterização de um ato ou fala previstas em lei como crimes de racismo ou injúria racial são tipificados no Código Penal (BRASIL, 1940).

### **Injúria:**

Art. 140 - Injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro:

Pena - detenção, de um a seis meses, ou multa.

§ 1º - O juiz pode deixar de aplicar a pena:

I - quando o ofendido, de forma reprovável, provocou diretamente a injúria;

II - no caso de retorsão imediata, que consista em outra injúria.

§ 2º - Se a injúria consiste em violência ou vias de fato, que, por sua natureza ou pelo meio empregado, se considerem aviltantes:

Pena - detenção, de três meses a um ano, e multa, além da pena correspondente à violência.

§ 3º Se a injúria consiste na utilização de elementos referentes a raça, cor, etnia, religião, origem ou a condição de pessoa idosa ou portadora de deficiência (Redação dada pela Lei nº 10.741, de 2003)

Pena - reclusão de um a três anos e multa. (Incluído pela Lei nº 9.459, de 1997)

Quanto ao racismo, a Lei nº 7.716 (BRASIL, 1989) reza o seguinte:

Art. 20. Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

Pena: reclusão de um a três anos e multa.

§ 1º Fabricar, comercializar, distribuir ou veicular símbolos, emblemas, ornamentos, distintivos ou propaganda que utilizem a cruz suástica ou gamada, para fins de divulgação do nazismo

Pena: reclusão de dois a cinco anos e multa. § 2º Se qualquer dos crimes previstos no caput é cometido por intermédio dos meios de comunicação social ou publicação de qualquer natureza:

Pena: reclusão de dois a cinco anos e multa.

§ 3º No caso do parágrafo anterior, o juiz poderá determinar, ouvido o Ministério Público ou a pedido deste, ainda antes do inquérito policial, sob pena de desobediência:

I - o recolhimento imediato ou a busca e apreensão dos exemplares do material respectivo;

II - a cessação das respectivas transmissões radiofônicas, televisivas, eletrônicas ou da publicação por qualquer meio;

III - a interdição das respectivas mensagens ou páginas de informação na rede mundial de computadores.

§ 4º Na hipótese do § 2º, constitui efeito da condenação, após o trânsito em julgado da decisão, a destruição do material apreendido.

A falta de informação quanto ao conteúdo dessas duas leis favorece a manutenção de comportamentos inadequados. Por conta disso, também é observável, diante dos relatos, que reações emocionais trazidas à tona durante algumas recordações de acontecimentos ainda ecoam como momentos de tristeza, revolta e angústia.

Fazer um vídeo sobre narrativas de colegas, amigos e alunos pretos foi mais difícil do que simplesmente abrir discussões ou preparar uma apresentação. Foi emocionante ouvi-los e trabalhar para que fossem ouvidos em narrativas humanas de superações, de resiliência, de sofrimentos, mas principalmente de vidas. Vidas que deveriam ser iguais a todas as outras, dignas de inclusão, respeito e oportunidades, mas, no entanto, não são. Suas relações sociais começam com violências psicológicas e continuam com outras manifestações de violência. Os privilégios estabelecidos pela branquitude e pelo colonialismo armam o branco com “argumentos” chancelados por dogmas de mérito e destino.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Neide A. De. **Letramento Racial: Um Desafio para Todos Nós**. Disponível em <<https://portal.aprendiz.uol.com.br/2019/10/22/letramento-racial/>>. Acesso em 24 jun. 21.

BARBOSA, Pedro. A violência contra a população de negros/as pobres no Brasil e algumas reflexões sobre o problema. **Cadernos de Campo: Revista de Ciências Sociais**, n. 19, 2015, p. 185-198.

BARBOSA, P. A violência contra a população de negros/as pobres no Brasil e algumas reflexões sobre o problema. **CADERNOS DE CAMPO** (UNESP), v. 01, p. 185-198, 2015.

BRASIL. **Lei Nº 11.645, de 10 de marco de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 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”. Diário Oficial 106 [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em 10 jan. 2020.

**Time da NBA se recusa a jogar em protesto a homem negro baleado**. Disponível em: <https://esportes.r7.com/olimpiadas/time-da-nba-se-recusa-a-jogar-em-protesto-a-homem-negro-baleado-28042021>. Acesso em 06 jul. 21.

**Com 80 tiros em carro, militares executam um pai no RJ. Não é engano, é racismo de Estado!** Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/Com-80-tiros-em-carro-militares-executam-um-pai-no-RJ-Nao-e-engano-e-racismo-de-Estado>. Acesso em 06 jul. 21.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 14, jul./out. 2014, p. 236-263.

MORORÓ, Anderson de Carvalho; SOARES, Priscila Gonçalves. **O pior cego é aquele que só vê a bola**. Relação Estado e Futebol no 1º Governo Vargas. Disponível em <https://www.efdeportes.com/efd133/relacao-entre-estado-e-futebol-no-governo-vargas.htm>. Acesso em 06 jul. 21.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução Nº. 3399 / 2010 –GS/SEED**. 2010a. Diário Oficial n.º 8.294 de 27 de ago. 2010. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao\\_acao/resolucao\\_3399210\\_gsseed.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/resolucao_3399210_gsseed.pdf). Acesso em 20 dez. 2018.

PATIAS, Jaime Carlos. **O espetáculo da violência no telejornal sensacionalista** - Uma análise do “Brasil Urgente. 2005. 228 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Mercado). Faculdade Cásper Líbero: São Paulo, 2005.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder: eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

SILVA, Daniel Neves. **Escravidão no Brasil**. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/escravidao-no-brasil.htm>. Acesso 03 jul. 2021.

SILVA, Hernani Francisco da. **Definições sobre a branquitude**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/definicoes-sobre-branquitude/>. Acesso em 03 jul. 21.

SOARES, Fernanda. **PORTAL LITERAFRO**, A violência e o preconceito racial em Paixões crioulas, de Márcio Barbosa. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/28-critica-de-autores-masculinos/306-a-violencia-e-o-preconceito-racial-em-paixoes-crioulas-de-marcio-barbosa-critica>. Acesso em 09 jul. 21.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

SCHUCMAN, L. V. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia & Sociedade** (Online), v. 26, p. 83-94, 2014.

TJDTE. **Injúria Racial x Racismo**: <https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/campanhas-e-produtos/direito-facil/edicao-semanal/injuria-racial-x-racismo>. Acesso em 09 fev. 2022.

Universidade Estadual de Ponta Grossa. **MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE ARTES VISUAIS DA UEPG**. Disponível em: <https://www2.uepg.br/licenciatura-artes-visuais/matriz-curricular/>. Acesso em 23 jun. 21.

# O LUGAR DA *FILOSOFIA SELVAGEM* NO ENSINO DE FILOSOFIA COMO PRÁTICA DE RESISTÊNCIA E DE (RE)EXISTÊNCIA

<https://doi.org/10.54176/MNLB5652>

Eliana Souza Pinto (UECE)

Felipe Coelho (UEPG)

Letícia Fraga (UEPG)

## INTRODUÇÃO

Para Nogueira (2015), “Os estudos a respeito das interseções entre filosofia, educação, história e culturas indígenas parecem não ocupar lugar de destaque nas pesquisas acadêmicas contemporâneas [especialmente] *quando a área de conhecimento e interesses de estudos está vinculada à filosofia*” (NOGUEIRA, 2015, p. 394, grifos nossos).

Pudemos confirmar a afirmação por meio de um levantamento bibliográfico simples,<sup>1</sup> feito em duas etapas, realizado junto ao banco de dados da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações),<sup>2</sup> que contém todas as teses e dissertações defendidas no país entre 2006 e 2021.

Na primeira etapa, na modalidade “pesquisa avançada”<sup>3</sup> da plataforma, combinamos as palavras “filosofia” + “indígena” e encontramos 733 trabalhos. Na segunda etapa, buscamos apenas os trabalhos desenvolvidos em Programas de Pós-Graduação de Filosofia para avaliar a extensão da afirmação de Nogueira (2015) e o resultado caiu para 5 trabalhos. Por fim, analisamos o título, o resumo e as palavras-chaves destas pesquisas e consideramos que apenas 2 se referem diretamente aos povos indígenas deste território, sendo que, no caso do trabalho de Lima (2018), a palavra “indígena” consta somente no resumo da pesquisa e, no de Resende (2003), a palavra “**índio**” consta no título, no resumo e é umas das palavras-chaves da tese.

Além disso, parte das reflexões apresentadas neste texto advém das *vivências* de dois dos autores deste texto, um indígena Takariju, Licenciado em Filosofia e a outra indígena Tremembé, Licenciada em Letras Português, ambos formados por uma universidade pública situada na região nordeste do Brasil. Essas vivências são fortemente consideradas por nós, já que para o pensamento indígena não há separação entre o que o ocidente chama de teoria e de prática, conceitos sempre colocados em oposição.

Assim como Nogueira (2015) fez em seu trabalho, neste também temos intenção de problematizar o processo de formação de professores de Filosofia em relação aos saberes indígenas. Qual é, afinal, o lugar dos conhecimentos tradicionais dos povos originários, nos currículos de Licenciatura? Ou melhor: existe esse lugar?

Nesse sentido, consideramos a necessidade de discutir

questões pertinentes ao Ensino de Filosofia e [a]o diálogo com as culturas indígenas a partir das Orientações Curriculares do Ensino Médio, elencando a perspectiva antirracista, valorizando de forma consistente as Diretrizes que abarcam as Relações Étnico-Raciais, dando o devido destaque [à] história, cultura indígena, indicando [a] obrigação da inclusão do pensamento indígena na estrutura curricular de filosofia no ensino médio, partindo de leituras de pesquisadores indígenas [...] (NOGUEIRA, 2015, p. 395).

Estas questões, por sua vez, nos levaram a um importante debate [sobre] “a ausência de destaque da filosofia indígena no espaço acadêmico” (NOGUEIRA, 2015, p. 395), já que há trabalhos que discutem essa ausência e mostram que ela é demasiadamente grande (NOGUEIRA, 2014).

1. Metodologia similar à utilizada por Bergamaschi e outros (2018) e aplicada também em um trabalho realizado por uma das autoras deste texto (FRAGA *et al.*, 2020).

2. <https://bdtb.ibict.br/>.

3. <https://bdtb.ibict.br/vufind/Search/Advanced>

No Brasil, os currículos das licenciaturas em filosofia costumam ser engessados e resistentes a quaisquer perspectivas filosóficas que se diferenciem daquilo que a tradição acadêmica (europeia, introjetada em nosso país) convencionou ser importante compreender. Falta espaço, por exemplo, às disciplinas de filosofia oriental, africana e latinoamericana. Como atesta Nogueira (2014, p. 16), “até o ano de 2014, somente a Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) tinha uma disciplina específica, denominada Filosofia Africana”. É importante também ressaltar que as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, documento federal publicado em 2006 [...] sugere que os profissionais docentes de filosofia estejam amparados na história da disciplina. [...] ressaltamos que as sugestões de conteúdos apresentadas pelo documento referem-se, ao todo, a trinta temas (BRASIL, 2006), nenhum dos [quais] lembra minimamente aspectos referentes às temáticas étnico-raciais ou às Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Uma análise breve desses temas torna evidente que os parâmetros construídos para o Ensino Médio para a disciplina de filosofia [...] não leva em consideração construções filosóficas orientais, africanas, indigenistas ou latino americanas. Parece-nos um imenso contrassenso os currículos de filosofia manterem a Europa como eixo principiante e finalizador (e quase único) a ser trabalhado numa disciplina extremamente rica, num nível de ensino que se volta, sobretudo, a adolescentes, num país extremamente múltiplo, sob o ponto de vista cultural e étnico, como o Brasil (COELHO, 2017, p. 178).

Por outro lado, à diferença do trabalho de Nogueira (2015), que reuniu um compilado de conceitos e pensamentos de autores indígenas, como Munduruku e Kopenawa, neste texto nos dispomos a apresentar reflexões a partir de um material autoral dos dois autores indígenas deste artigo, no qual propõem a **noção da *Filosofia Selvagem***, mostrando em que sentido ela se diferencia da filosofia ocidental, em relação a conceitos, bases epistemológicas, o que vai ao encontro das exigências da Lei 11.645/2008.

Em relação à Lei 11.645/08, é sabido que todo o processo de colonização afetou a história dos povos que aqui habitavam ou foram trazidos à força para este território, bem como moldou as bases sobre as quais se ergueu o Estado brasileiros e suas instituições, como a escola e as práticas curriculares.

As reações ao modelo de escola brasileira, que é racista,<sup>4</sup> começaram com disputas políticas e formulações diversas iniciadas pelo movimento negro brasileiro, que protagonizou a formulação da Lei 10.639/2003. Cinco anos depois, articulações dos movimentos dos povos indígenas protagonizaram a elaboração da Lei 11.645/2008.

Por fim,

As referidas Leis instituíram a mudança do Art. 26-A da Lei 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Portanto, ficou estabelecido que os estudos de Histórias e Culturas Afro-Brasileira, Africana e Indígena são obrigatórios em todas as modalidades de ensino e níveis de educação. O Plano Nacional para Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais lançado em 2008 surgiu para subsidiar, apoiar e regulamentar as ações em prol da modificação das relações Étnico-Raciais na sociedade brasileira. O documento não deixa dúvidas, toda a sociedade brasileira é destinatária dessas ações; negras, negros e indígenas não devem ser definidas/os como agentes exclusivas/os das políticas em prol de uma educação antirracista (NOGUEIRA, 2015, p. 395)<sup>5</sup>

Uma vez que, então, o estudante da Educação Básica passou a ter direito de estudar conteúdos obrigatórios de história e culturas indígenas, restava um grande desafio: como esse conteúdo deveria ser tratado? De que modo passaria a compor os currículos escolares? E se os professores de todas as disciplinas deveriam tratar desses conteúdos, como eles deveriam ser inseridos nos currículos de cursos de formação de professores, incluindo as Licenciaturas em Filosofia?<sup>6</sup>

4. Pelo fato de este ser um país estruturalmente racista, como afirma Almeida (2018).

5. Para Nogueira (2015, p. 394) há “uma vasta documentação visa subsidiar as ações subsequentes ao estabelecimento da legislação. A saber: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004); as Orientações para Educação das Relações Étnico-Raciais (2006); Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2008) que inclui História e Cultura dos Povos Indígenas”.

6. Coelho (2017, p. 176) também faz questionamentos semelhantes, fruto de suas preocupações: “os profissionais docentes que atuam no Ensino Médio receberam formação adequada nos bancos das universidades [...], quando cursaram Licenciatura em Filosofia, para ministrarem conteúdos e temas relacionados à temática étnico-racial ou a temas que englobem o que está

Antes de tudo, acreditamos, **é preciso considerar o objetivo de cada uma das disciplinas dentro do currículo.** No caso da disciplina de Filosofia, ela não se presta apenas, como podem pensar alguns,

[...] a propiciar ao aluno um mero enriquecimento intelectual. Ela é parte de uma proposta de ensino que pretende desenvolver no aluno a capacidade para responder, lançando mão dos conhecimentos adquiridos, as questões advindas das mais variadas situações. [Portanto] *Essa capacidade de resposta deve ultrapassar a mera repetição de informações adquiridas*, mas, ao mesmo tempo, apoiar-se em conhecimentos prévios (BRASIL, 2006, p. 29, grifos nossos).

No que diz respeito aos povos originários, é até mesmo difícil precisar que conhecimentos prévios a escola oferece aos estudantes. Dados **básicos**, como os relativos à quantidade da população indígena no Brasil, bem como os que dizem respeito aos povos existentes e **às línguas que estes povos** falam – respectivamente 1.000.000, 305 e 274, conforme o último Censo do IBGE (BRASIL, 2012) –, **não costumam ser discutidos** nas diversas disciplinas que compõem o currículo da Educação Básica. E eles são importantes justamente porque mostram a extensão da pluralidade a que nos referimos. Por essa razão, é tão grave generalizar todas essas pessoas.

Para defender a tese de que é possível que o ensino de filosofia se dê a partir de uma perspectiva indígena é necessário “desfazer a noção restrita da filosofia como uma atividade grega. Em segundo lugar, incluir a produção indígena no cenário filosófico” (NOGUERA, 2016, p. 400).

Consideramos que, para os povos originários, a existência de uma produção filosófica é algo inerente ao pensamento ancestral (ou seja, **é algo que todos** os indígenas fazem e não apenas alguns). Por isso que neste artigo trouxemos para a discussão material autoral dos dois autores indígenas desse texto.

O movimento de incluir o pensamento indígena na disciplina de filosofia no Ensino Médio **é necessário.** Mais do que isso, é obrigatório, considerando as exigências da Lei 11.645/2008. Assim, “o convite à filosofia indígena [serve para] desfazer a noção de que a filosofia seja exclusividade ocidental. [...] Por essa razão que a defesa de uma filosofia indígena não constitui-se como mais uma crítica dentre outras” (NOGUERA, 2015, p. 401).

**É necessário, portanto, que o ensino de filosofia se comprometa com a filosofia indígena durante o processo de formação do docente de filosofia e na composição do currículo das escolas da Educação Básica.** Para isso, estudantes de Ensino Médio e Superior precisam ter acesso **à produção** filosófica indígena como a *Filosofia Selvagem*.

## FILOSOFIA SELVAGEM

A vontade de saber é uma vontade de poder, já que a criação, a manipulação e a imposição de conhecimento são formas de controle, utilizadas de maneira organizada, estruturada e direcionada visando a uma universalização ou, em nosso caso, a uma colonização.

O projeto colonizador não se resume ou não se resumiu somente ao território e ao corpo físico dos povos originários. As inúmeras tentativas de colonização efetiva do pensamento e das formas de se afirmar diferentemente na vida, é a realização da disposição real do projeto civilizatório europeu.

O conhecimento é uma arma epistemológica e ideológica utilizada pelos colonizadores que nos dá um diagnóstico sintomático, pois a colonização ou normatização ou capitalização da diferença, aniquila um pensar “esti-

---

especificado nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08? Aqueles que hoje cursam uma Licenciatura em Filosofia na universidade [...] possuem uma ou mais disciplinas que contemplam, em suas ementas e tópicos, em planos de ensino (o que inclui autores, leituras, reflexões e espaço mental para processar e amadurecer posicionamentos e bagagem intelectual sobre os temas) questões étnico-raciais, aspectos das culturas indígena e africana enquanto alicerces da história de nosso país? Estudam os licenciandos em Filosofia, nos dias de hoje, autores(as) africanos e indígenas ou permanecem ancorados num ensino de filosofia totalmente eurocêntrico, fiéis ao axioma de que só se pode filosofar em alemão? Este tipo de consideração faz-se necessária e precisa ser explicitada, uma vez que está especificado, na Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2, de 1º de julho de 2015, que novas demandas temáticas precisam ser incorporadas à formação daqueles que cursam licenciaturas (BRASIL, 2015)”.

loso”, próprio dos povos indígenas de nossa geografia. Dessa forma, o pensamento europeu burguês que pensa por espelhamento sempre será o único horizonte visível, normal, branco e correto, detentor da verdade.

Pensar por representação será o único destino do civilizado. Porém, pensar está mais ligado ao carácter geográfico do que histórico e isso influencia o estilo de pensar e agir de cada povo indígena.

O estilo selvagem<sup>7</sup>, por exemplo, difere completamente do estilo europeu. Esse estilo diferente dos nativos de Abya Yala<sup>8</sup> foi e ainda é atravessado violentamente pelos raios agressivos colonizadores desde 1492, violência essa que tem como justificativa uma unidade, uma normatização. No entanto, esta *evolução*, nos termos do colonizador, nunca ocorrerá de fato, pois as coisas não funcionam somente de maneira histórico-linear e progressista burguesa.

Existe sempre algo que escapa, aquilo que transpassa, aquilo que é diferente. A modernidade, isto é, a criação dos Estados nacionais, do cidadão, das nações e o sentimento nacionalista, só se tornou possível por meio da violência da colonização, inicialmente praticada contra Abya Yala e, posteriormente, contra outras partes do mundo, como a África. Ou seja, a modernidade funda-se em uma assimetria: os colonizadores são criados pelos colonizados e isso jamais se trará da igualdade utópica pensada e almejada pelo iluminismo. Os indígenas de Abya Yala jamais serão reprodução europeia, pois a dimensão singular resiste. A diferença mostra-se emergente e resistente.

O resultado dessa guerra não se dá entre polos, pois o desejo e o interesse não andam mais, como pensavam alguns, de mãos dadas. A diferença aparece por brotamento, como espectros, fantasmas reais, xamãs, seres anômalos que assombram a normalidade.

O selvagem mutante é, agora, fruto da mutação da violência europeia, com atravessamentos indígenas/africanos, aqueles que vêm como espíritos, dispostos a caçar, a antropofagizar<sup>9</sup> e a xamanizar<sup>10</sup> o que foi instituído, lutando pela descolonização e gerando efeitos colaterais provenientes dessa violência que se chama modernidade.

A descolonização do pensar/agir é fruto de uma resistência guerreira, nascida das matas, das senzalas, das favelas, das misturas potentes e intensas desses povos que nos transpassam. Não se trata apenas de descolonizar, mas de, a partir disso, criar possibilidades, romper com a norma e apresentar novas formas de existir, pensar e agir; de criar uma filosofia selvagem como fissura na hereditariedade da filosofia europeia imposta; de criar uma filosofia inconstante ou até mesmo uma não-filosofia.

## **COLONIZAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO DO PENSAR: O BÁRBARO, O CIVILIZADO E O SELVAGEM**

O conceito de colonização não pode ser pensado de forma dissociada da palavra e do conceito de modernidade. Neste texto, o conceito de modernidade ao qual nos referimos está ligado diretamente ao de colonização, expansão “civilizatória” intelectual da razão, de matriz eurocêntrica, provinciana e regional.

Nessa perspectiva, esse conceito propõe a modernidade como uma emancipação, uma *saída* da imaturidade por um esforço racional, um processo elucidador e crítico, que proporciona à humanidade uma nova fase no desenvolvimento do ser humano. Parafraseando o que afirma Dussel (2005), essas vertentes eurocêntricas seguem alguns acontecimentos históricos cruciais para a legitimação do princípio do sujeito moderno, que passam por matrizes, italianas no séc. XV, alemãs nos séculos XVI-XVIII, inglesas no séc.

7. Abordagem e estilo de pensar e escrever a partir das perspectivas e cosmologias indígenas.

8. Abya Yala na língua do povo Kuna significa “Terra madura”, “Terra Viva” ou “Terra em florescimento” e é sinônimo de América.

9. Referência à prática de comer o inimigo para absorver sua força. Utilizamos como uma metáfora para expressar a interação com o mundo moderno. Uma vez imposto aos povos indígenas através de violência, não temos como negar o mundo moderno, porém podemos degluti-lo num ritual antropofágico, para transformar e destruir suas instituições coloniais, e criar novos mundos.

10. Movimento de encantamento pelos mundos, arte de pensar e agir a partir da pluralidade dos mundos indígenas, se contrapondo ao dualismo do mundo moderno. Xamanizar é o movimento de criar a partir do mistério dos encantados e dos mundos, para além do humano.

XVII e francesas no séc. XVIII. Isto é, a visão eurocêntrica da constituição da modernidade indica pontos de partidas regionais, provincianos e que o seu pós-desenvolvimento, ou sua evolução, necessita única e exclusivamente da Europa para a explicação de tal processo histórico moderno.

Porém, com as grandes navegações, a partir do século XV, retorna à esteira das reflexões uma questão há muito tempo debatida: a da relação entre a barbárie e a civilização. Para o mesmo autor, “O *ego cogito* foi antecedido em mais de um século pelo *ego conquiro* (eu conquisto) prática luso-hispânica que impôs sua vontade (a primeira vontade de poder moderna) sobre o índio americano” (DUSSEL, 2005, p. 25).

A colonização e a busca por riquezas em Abya Yala, juntamente com o processo de modernização das sociedades e a criação dos Estados nacionais, foi o estopim e alvo de muitas disputas vigorosas entre os países europeus. Essas disputas buscavam justificativas para a primazia da razão como forma de controle para a legitimação da colonização dos *bárbaros* de além-mar. A razão era instrumento e prova do processo natural civilizatório de desenvolvimento do homem moderno. Assim, o ponto de partida, que antes era eurocêntrico, provinciano e regional, propõe-se, agora, universal, com auxílio da filosofia, da religião, da ciência e dos Estados nacionais.

A partir de então, os *modernos* buscavam a universalidade de pensamentos, costumes e natureza, fazendo com que o *selvagem* deixasse a barbárie e seguisse o caminho iluminado rumo à civilização europeia. Passaria a se tornar um cidadão de bem, pois deixaria de ser animal e se transformaria em racional, abandonado a infância para transformar-se em homem em seu auge. É dessa forma que, em nome da razão, pretendem justificar todo o genocídio e o epistemicídio cometido em Abya Yala, na África e nas outras colônias.

Uma outra questão, porém, não pode ser descartada: a efetivação do plano iluminista realmente ocorreu? Afinal, quem é o bárbaro, o civilizado e o selvagem? No Brasil, a colonização não foi efetivada com sucesso total. Ela nunca será em parte alguma, pois, desse atravessamento violento do europeu colonizador, surgiram novas formas de resistências, novas formas de vida, vidas híbridas, inconstantes, que colocam em xeque a existência do conceito de modernidade e de homem moderno.

Os híbridos (diferentes) surgem com uma percepção inconstante, com uma alma selvagem, cheia de perspectivismos prontos para a guerra (relação). São selvagens que não podem mais ser nomeados, pois estão no seio da nação, selvagens que são feitos de fumaça, o horror sem nome. A questão agora é cosmológica, não mais ontológica.

## O BÁRBARO

[...] Quem acredita em julgamentos absolutos, portanto, transculturais, corre o risco de considerar seus valores habituais como universais, de praticar um etnocentrismo ingênuo e um dogmatismo cego, convencido de deter para sempre o que é verdadeiro e justo. Tal pessoa corre o risco de tornar-se bastante perigosa no dia em que vier a decidir que o mundo inteiro deve beneficiar-se das vantagens próprias de sua sociedade e que, a fim de esclarecer melhor os habitantes dos outros países, ele tem o direito de invadir seus territórios. Esse foi o raciocínio adotado, no passado, pelos ideólogos da colonização, mas também, frequentemente, pelos apóstolos da ingerência democrática ou humanitária, hoje em dia. [...] (TODOROV, 2010, p. 23).

O termo *bárbaro* é proveniente da Grécia antiga. Nesse país, ele tinha uma utilização particular: a palavra *gregos* refere-se a “nós” e *bárbaros*, aos “outros”, os estrangeiros, os de fora da terra. A distinção entre o primeiro e o segundo tem relação com a língua: o bárbaro era aquele que não falava e nem compreendia a língua grega, ou ainda aquele que a falava incorretamente.

A tensão entre bárbaro e o civilizado que mais nos interessa é a que será retomada a partir do século XV, com o advento das grandes navegações empreendidas pelos europeus que, ao se encontrarem com os *bárbaros* de Abya Yala, tentam classificar essas populações. É neste momento que o bárbaro entra de novo em cena, apesar de o selvagem americano não ser igual ao bárbaro europeu. Então como classificá-lo?

Na antiguidade, o termo *bárbaro* ganha duas “definições” que são retomadas na modernidade: o “bárbaro” relativo, o estrangeiro incapaz de compreender; e o “bárbaro” absoluto, o estrangeiro cruel que não seria capaz de reconhecer a humanidade dos outros. A utilização que fazemos do termo bárbaro neste texto é a utilizada por Todorov (2010) em seu livro “O medo dos bárbaros”, em que o autor se refere ao “bárbaro” absoluto. Afirma o autor que:

A barbárie resulta de uma característica do ser humano; aparentemente, seria ilusório esperar que, um dia, ela possa ser definitivamente eliminada. Portanto, para nós, a barbárie não corresponde a um período específico da história da humanidade, antiga ou moderna, nem a qualquer população que ocupasse uma região particular do Planeta: ela está em nós, assim como nos outros; nenhum povo, nem indivíduo, está imunizado contra a possibilidade de executar atos bárbaros (TODOROV, 2010, p. 31-32).

A citação de Todorov (2010) a respeito do conceito de bárbaro defende que, em potencial (em atos e atitudes), somos todos bárbaros, sem que isso seja exclusividade de uma região ou civilização. Ou seja, Todorov (2010) universaliza o conceito de bárbaro, apenas invertendo o raciocínio dos autores europeus que universalizaram o conceito da razão e de civilizado.

Ao deixar de lado a geografia, a biologia e as formas urgentes de sobrevivência de cada território, ele acaba com as possibilidades de perspectivar acerca da vida: se somos todos bárbaros ou capazes de barbárie, estamos renegados a uma única natureza, a de bárbaros.

Esse instinto de barbárie que, na opinião do autor, todos os humanos possuem, não seria o mesmo dos “índios”<sup>11</sup> de Abya Yala. Por essa razão, propomos outro questionamento: qual seria a diferença entre bárbaros e selvagens?

O fato é que tentaram representar os indígenas de Abya Yala a partir das categorias e conceito de bárbaro estabelecidos na antiguidade e na modernidade. Mais uma vez, o erro cometido foi o de universalizar um conceito que é regional, provinciano e eurocêntrico. Ao tentarem *vestir* os “índios americanos” com as categorias de bárbaros europeus, criou-se um grande equívoco. Por essa razão, o problema é um problema de origem.

Os indígenas de Abya Yala (alguns povos, pois não podemos generalizar) têm a percepção do mundo por meio da perspectiva da troca. Trocar é absorver o outro, tornar-se outro e isso não tem relação com ser humano, desumano, bárbaro ou civilizado. Isso diz respeito a uma capacidade relacional de perspectivas entre os corpos e os seres, já que o ponto de vista para o indígena é o corpo. É uma questão cosmológica de como ele vê o mundo. Suas subjetividades são o movimento, inconstante. Em outras palavras: o selvagem é relacional, enquanto o bárbaro é uma contraposição.

## **HOMEM MODERNO: O CIVILIZADO**

o civilizado é quem sabe reconhecer plenamente a humanidade dos outros. Portanto, para atribuir tal qualificativo, é necessário transpor duas etapas: no decorrer da primeira, descobre-se que os outros têm modos de vida diferentes dos nossos; e, durante a segunda etapa, aceita-se que eles sejam portadores de uma humanidade semelhante à nossa (TODOROV, 2010, p. 32-33).

O perfil (conceito) de homem civilizado é um horizonte proposto pelas luzes do projeto iluminista. O homem civilizado, cidadão de bem, é sinônimo de homem moderno. Ao contrário do bárbaro absoluto, ele é aquele que reconhece a humanidade do outro, ou seja, que ele tem uma natureza humana semelhante à sua. O que os torna diferentes entre si são suas culturas.

11. O termo *índio* aparece entre aspas no texto por se referir a uma denominação atribuída pelo europeu colonizador. A expressão tem valor igualmente universalizante e opressor das diferenças e singularidades coletivas de nossos povos.

Neste momento,<sup>12</sup> se inaugura uma das estruturas da modernidade: a separação entre natureza e cultura. A característica ou capacidade de colocar-se no lugar do outro que tem o homem civilizado, é um instrumento para que o ser humano finalize sua sina, que é amadurecer a razão e tornar-se um cidadão de bem.

Como o bárbaro, o civilizado não é um indivíduo, mas um conjunto de atitudes, normas e regras. Reconhecer que a natureza é única, que todos somos humanos e pertencemos à mesma humanidade é uma atitude do homem moderno e é, também, uma “obrigação moral e intelectual” levar esse reconhecimento ou esse “despertar da razão” para os outros povos menos civilizados.

Essa foi a justificativa da colonização: era preciso levar as luzes da razão aos selvagens e ampliar o círculo da humanidade. Cientistas, filósofos e artistas contribuíram para a diminuição da barbárie, com destruição, mortes e muito sofrimento em nome da modernidade. A grande questão tem enorme caráter mítico (falácia desenvolvimentista) no qual a modernidade está fundada: ela seria a grande “saída” das trevas, da selvageria rumo ao amadurecimento racional do homem.

Nas palavras de Dussel (2005):

Se a modernidade tem um núcleo racional *ad intra* forte, como “saída” da humanidade de um estado de imaturidade regional, provinciana, não planetária, essa mesma modernidade, por outro lado, *ad extra*, realiza um processo irracional que se oculta a seus próprios olhos. Ou seja, por seu conteúdo secundário e negativo mítico, a “Modernidade” é justificativa de uma práxis irracional de violência (DUSSEL, 2005, p. 29).

O conceito de cidadão civilizado, de colonizador e de homem moderno têm a mesma matriz eurocêntrica iluminista, ou seja, eles partem do mesmo lugar. Ao compreender isso, ampliamos nossa percepção sobre o projeto moderno e o alcance que a modernidade pretende ter. Ela é uma justificativa para sair de uma instância regional e provinciana para uma instância universal, histórica e eurocêntrica.

Além disso, a colonização não é somente dos corpos, com violência visível, como a escravidão, os genocídios indígenas, a destruição ecológica, os estupros, etc. A colonização é um projeto político, ético e estético; é um projeto de mudança de atitude.

“Transformar ou colonizar” significa destruir os modos de vida selvagens e aderir aos modos europeus, começando por comportar-se a partir de uma atitude “civilizada” visando a tornar-se um cidadão de bem. A colonização é a colonização do pensar, é a destruição da diferença em prol da semelhança; todos iguais aniquilando o diferente. O outro é espelho e o espelho é europeu.

Porém, dessa guerra, dessa violência imposta pelos colonizadores aos selvagens, produzem-se armas de guerras da resistência, que não funcionam no tempo desenvolvimentista linear. Elas são simultâneas, quânticas, descolonizadoras. São os híbridos que resistem, são criados e criam essa assimetria, criam essa “atmosfera moderna”, na medida em que são negados pela modernização. Purificados, eles criam “o Estado moderno” só por misturarem-se, só por existirem. A modernidade é fruto da proliferação e da purificação dos híbridos, a segunda proporcionando a primeira.

Nesta assimetria, o que é um moderno, de fato? Bruno Latour (2013), em seu ensaio “Jamais fomos modernos”, propõe uma outra observação sobre a modernidade, modernização e sobre os modernos, sugerindo uma simultaneidade dos acontecimentos.

Nas palavras do autor:

A modernidade possui tantos sentidos quantos forem os pensadores ou jornalistas. Ainda assim, todas as definições apontam, de uma forma ou de outra, para a passagem do tempo. Através do adjetivo moderno, assinalamos um novo regime, uma aceleração, uma ruptura, uma revolução do tempo. Quando as palavras “moderno”, “modernização” e “modernidade” aparecem, definimos, por contrastes, um passado arcaico e estável. Além disso, a palavra encontra-se sempre colocada em meio a uma polêmica, em uma briga onde há ganhadores e perdedores, os Antigos e os

12. Século XVII.

Modernos. “Moderno”, portanto, é duas vezes assimétrico: assinala uma ruptura na passagem regular do tempo; assinala um combate no qual há vencedores e vencidos. Se hoje há tantos contemporâneos que hesitam em empregar esse adjetivo, se o qualificamos através de preposições, é porque nos sentimos menos seguros ao manter esta dupla assimetria: não podemos mais assinalar a flecha irreversível do tempo nem atribuir um prêmio aos vencedores. Nas inúmeras discussões entre Antigos e Modernos, ambos têm hoje igual número de vitórias, e nada mais nos permite dizer se as revoluções dão cabo dos antigos regimes ou os aperfeiçoam (LATOURE, 2013, p. 15).

A essas simultaneidades de acontecimentos podemos chamar de “pensamento selvagem”, selvagens esses que criam suas emanações e ressonâncias nas formas de se relacionar com os universos; afetando e transpassando territórios, desterritorializando /reterritorializando.

## O SELVAGEM INCONSTANTE

Entre os pagãos do Velho Mundo, o missionário sabia as resistências que teria a vencer: ídolos e sacerdotes, liturgias e teologias – religiões dignas desse nome, mesmo que raramente tão exclusivistas como a sua própria. No Brasil, em troca, a palavra de Deus era acolhida alacramente por um ouvido e ignorada com displicência pelo outro. O inimigo aqui não era um dogma diferente, mas uma indiferença ao dogma, uma recusa de escolher (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 185).

O selvagem, “o índio”, o outro além-mar, o indígena de Abya Yala, aquele que o europeu colonizador encontrou aqui no continente, é completamente diferente do bárbaro do Velho Mundo. As diferenças não são apenas físicas, mas psicológicas, filosóficas, territoriais, cosmológicas e ontológicas. Os colonizadores encontraram aqui uma outra perspectiva de homem, de pensamento e de relação com a vida. E como os europeus reagiram ao selvagem diferente? Com a ativação do projeto civilizatório colonizador, que passa pela esteira do progresso que se chama epistemicídio, controle, violência, destruição e a eliminação do outro diferente, com desterritorialização e reterritorialização.

Mas o que torna o selvagem de Abya Yala tão diferente e resistente à colonização europeia? Para demarcar o território da diferença ameríndia e a sua resistência até os dias atuais, devemos, primeiramente, atentar para o projeto de criação da modernidade e apontar a sua superação ou a sua não “existência” no sentido de que a modernidade não existe ou nunca pretendeu existir. Ela apenas foi o mote para todo o massacre e lucro, mas nunca foi o real destino.

Desse modo, reportamo-nos às palavras de Dussel (2005):

Por tudo isso, se se pretende a superação da “Modernidade”, será necessário negar a negação do *mito da modernidade*. Para tanto, a “outra-face” negada e vitimada da “Modernidade” deve primeiramente descobrir-se “inocente”: é a “vítima inocente” do sacrifício ritual, que ao descobrir-se inocente julga a “Modernidade” como culpada da violência sacrificadora, conquistadora originária, constitutiva, essencial. Ao negar a inocência da “Modernidade” e ao afirmar a Alteridade do “Outro”, negado antes como vítima culpada, permite “des-cobrir” pela primeira vez a “outra-face” oculta e essencial à “Modernidade”: o mundo periférico colonial, o índio sacrificado, o negro escravizado, a mulher oprimida, a criança e a cultura popular alienadas etc. (as “vítimas” da “Modernidade”) como vítimas de um ato irracional (como contradição do ideal racional da própria “Modernidade”) (DUSSEL, 2005, p. 61).

Pelas palavras de Dussel (2005), percebemos como a modernidade é um projeto de emancipação, uma proposta de controle dos outros povos pela ampliação do modo de viver moderno, ou seja, europeu.

A modernidade não passa de um projeto fascista de eliminação do outro (diferença). Porém, o outro encontrado aqui era inconstante, o selvagem e não o bárbaro, o selvagem é inconstante, o devir-animal, aquele que se relaciona diferentemente com a natureza. A inconstância da alma selvagem era, e ainda é, um problema para a consciência normatizadora moderna.

O *grande problema* do europeu colonizador para executar a dominação dos povos ameríndios diz respeito à subjetividade. Os modernos pensam uma subjetividade relacionada à identificação, ou por estrutura, ou por série. Já os selvagens pensam uma subjetividade e as suas relações por meio do devir, da inconstância, do contágio. Seu ponto de vista vem do corpo e não do intelecto.

Já os “herdeiros” dessa forma de pensar, híbridos, são o efeito colateral de todo esse sistema. No final das contas, não foi muito bom para os europeus terem chegado aqui, pois o seu projeto colonizador moderno foi contaminado por nossa inconstância selvagem.

A esse respeito, afirmam Deleuze e Guattari (1997):

Será que, ao lado dos dois modelos, o do sacrifício e o da série, o da instituição totêmica e o da estrutura, haveria ainda lugar para uma outra coisa, mais secreta, mais subterrânea: o *feiticeiro* e os devires, que se exprimem nos contos e não mais nos mitos ou nos ritos? Um devir não é uma correspondência de relações. Mas tampouco é ele uma semelhança, uma imitação e, em última instância, uma identificação (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p. 18).

O pensamento selvagem não tem ídolos. É indisciplinado, irresponsável, inconstante. É o que torna muito difícil sua captura, sua obliteração. No pensamento selvagem, pensamos com corpo, com aquilo que se move. Assim, o outro é o destino (direção, sentimento e significado) e não apenas um reflexo no espelho.

Uma nova relação é percebida, ampliam-se fronteiras, que agora não são apenas de semelhança e identificação, mas de destinação, de direção, de contágio (afetação), de enfrentamento, de território e de alteridade (guerra). Isso gera uma mudança de perspectiva no eixo da alteridade e na forma relacional como ela é pensada.

O pensamento selvagem afirma-se (imediate e primeiramente) e, ao fazer isso, afirma uma voracidade, agressividade (inteiro), uma ausência de unidade negativa e unidade positiva. Ele é só mistura, sem perder nenhuma das partes ao se misturar. Ele dispara uma alteridade fumaça, inconstante (fumaçante<sup>13</sup>), oral, ativa, imediata, fluida, sensível, inquieta, porém, palpável quando se faz necessária; uma alteridade diferente da eurocêntrica.

## A INCONSTÂNCIA DO FILÓSOFO À ESPREITA

[...] É. Se me perguntassem o que é um animal, eu responderia: é o ser à espreita, um ser, fundamentalmente, à espreita. O filósofo está à espreita. É evidente que estamos à espreita. O animal é... observe as orelhas de um animal, ele não faz nada sem estar à espreita, nunca está tranquilo. [...]

[...] Precisamos, às vezes, inventar uma palavra bárbara para dar conta de uma noção com pretensão nova. A noção com pretensão nova é que não há território sem um vetor de saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte. Tudo isso acontece nos animais. Admiro muito quem sabe reconhecer, como os verdadeiros caçadores, não os de sociedade de caça, mas os que sabem reconhecer o animal que passou por ali, aí eles são animais, têm, com o animal, uma relação animal. É isso ter uma relação animal com o animal. [...]

[...] Deve-se estar nesse limite. Mesmo quando se faz filosofia. Fica-se no limite que separa o pensamento do não-pensamento. Deve-se estar sempre no limite que o separa da animalidade, mas de modo que não se fique separado dela. Há uma inumanidade própria ao corpo humano, e ao espírito humano, há relações animal com o animal. [...]. (Informação verbal)<sup>14</sup>.

Os subterrâneos, os diferentes, os híbridos, o horror sem nome, aqueles que não foram normatizados, crias malditas da modernidade, esses são os que resistem, aqueles que o sistema teima em tentar aniquilar. Eles são o que

13. A fumaça é um elemento, um instrumento que traz a memória ancestral, ela é uma entidade que invoca, um portal, uma linguagem energética que proporciona acesso a outros mundos e perspectivas de memória.

14. Transcrição do trecho nomeado “*letra A de Animal*”, parte de uma série de entrevistas nomeada *O abecedário de Gilles Deleuze*, na qual Deleuze é entrevistado por Claire Parinet, sua ex-aluna. As entrevistas foram filmadas nos anos 1988-1989 e exibidas no canal (franco-alemão) da *TV Arte*, entre novembro de 1994 e maio de 1995. Disponível em meio eletrônico.

escaparam e escapam do projeto colonizador. O que surgiu de toda essa mistura, o que surgiu desse “erro” de experimento? O moderno ou o selvagem? Diríamos que um híbrido, um vírus mais resistente ainda: *o Selvagem Alienígena*. Aquele que é inconstante em sua forma de pensar, que não tem crenças, porém, em sua necessidade de resistir e de se mover cria linhas de fuga por dentro de territórios perigosos para rasgar possibilidades e universos de vida, entrar em buracos negros para sair em outros multiversos e continuar existindo agora de forma simultânea.

*O selvagem alienígena* é um animal à espreita, um ser sem território definido, mas que transpassa os vários territórios, em saltos quânticos. Aquele que percebe o instante e o movimento capaz de gerar uma onda de impacto nas estruturas da modernidade. Por isso ele assusta, ele está sempre em vigília. É o colapso. *O selvagem alienígena* relaciona-se com a vida e com a não-vida, pois ele é produtor/produto/algoz e juiz dessa vida/não-vida, e ele faz isso de maneira singular, buscando tornar-se o outro vibracional inconstantemente veloz, perspectivando os acontecimentos. Ou seja, ele busca ampliar, da maior forma possível, seu ponto de vista (que está no corpo).

*O Selvagem Alienígena* busca o colapso. Esse pensar/agir, pensar com o corpo, é a inconstância descolonizada, a *selvageria alienígena*. Isso requer vários ritmos involutivos ou não seriados para não ser codificado e capturado. O pensamento *alienígena* torna-se indiferente ao dogma, escuta com um ouvido e faz deboche com o outro. Ele traz espontaneidade, que pode ser exercida, sem regularidade forçada, sem fiscalização de estranhos e sem vigilância.

O pensamento *alienígena* é nômade, marginal (errante). Se esse nômade selvagem, que se colapsou como *selvagem alienígena*, tem uma forma de pensar, sentir e se relacionar diferente do europeu e do bárbaro do Velho Mundo, isso mostra que ele, o selvagem, não foi completamente capturado no processo colonizador e civilizatório. Mostra também que sua forma inconstante e selvagem de pensar misturou-se com todas as outras formas de resistência, aligeirando um pensamento *alien-selvagem*, uma filosofia *alien-selvagem*, uma filosofia que é nascida da contaminação, dos experimentos, da violência, das alianças e da hibridização do pensamento selvagem.

Ela não funciona por hereditariedade. É fruto de um colapso, de um salto quântico que chegou rasgando as entranhas das categorias europeias do pensar a vida, propondo uma nova perspectiva. A filosofia *alien-selvagem* tem sua própria perspectiva cosmológica. A filosofia *alien-selvagem* é diferença. Só por existir/resistir tem um carácter político, estético e ético, pois ela é desviante, esquizo-guerreira e contra a lógica eliminatória da colonização do pensar.

A selvageria de pensamento chega como uma onda de impacto de mil flechas, chocando-se de frente com a norma vigente da eliminação totalitária do pensamento diferente. Causa uma ferida que resiste aberta na pele europeia colonizadora capitalista. É nesse instante que o filósofo também se transpassa, se transpessoaliza e entra em devir, torna-se *alien*. Fica à espreita, esperando o melhor momento para atacar, colapsar e horrorizar a consciência moderna normativa. Porém, ele não é mais um: ele é um *alienígena*, uma singularidade indígena-*alienígena*, sem nome.

Vem de outro universo, proporcionando a vizinhança entre os universos, trazendo a perspectiva dos multiversos, e isso o torna mais perigoso, pois agora ele tem a instrumentalidade anômala do xamã. O selvagem antes tinha territórios demarcados, pois era o índio, o negro, o favelado, havia sido rotulado e aprisionado, resistia e guerreava contra o homem branco, porém com um campo de resistência já codificado. Agora, não mais. Hoje ele está hibridizado, rompeu as fronteiras impostas dos territórios artificiais.

Ele vem de fora dos territórios artificiais criados para aprisionar, mas de dentro terra. Resistindo, ele cria resistências criptografadas que não podem ser codificadas e aprisionadas facilmente. Agora o ataque é do *Selvagem alienígena*, de dentro para fora, sem filiação ou rastro. O selvagem agora torna-se o *Alien, aquele de fora da terra*, que, dentro de sua própria terra, prepara o ataque.

Esse *alienígena* selvagem sai de dentro das entranhas da sociedade moderna, agindo por intenções, xamanizando, horrorizando, colapsando e mostrando ao mundo que existem outros mundos e multiversos, denunciando a falácia da totalidade. O *Selvagem Alienígena* é mais um que surge e, com a sua presença, se contrapõe ao fascismo do homem moderno.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Luiz Silvio de. **O que é racismo estrutural?** Letramento: Belo Horizonte, 2018.
- BERGAMASCHI, M. A., DOEBBER, M. B.; BRITO P. O. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, 99 (251), 37-53, 2018.
- BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília. MEC/SEB, 2006, p. 29.
- BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico 2010. Características gerais dos indígenas. Resultados do universo**. Rio de Janeiro: IBGE. 2012, 245p
- CEPPAS, Filipe. Por uma disciplina para estudar o pensamento ameríndio nos cursos de filosofia. **Coluna ANPOF**. 06/02/2017. Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/1071-por-uma-disciplina-para-estudar-o-pensamento-amerindio-nos-cursos-de-filosofia>. Acesso em 20 Jun 2021.
- COELHO, CLEBER DUARTE. Ensino de filosofia no Ensino Médio sob a perspectiva das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. **Grifos (UNOESC)**, v. 25, p. 173-190, 2017.
- DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. 1730 – DEVIR-INTENSO, DEVIR-ANIMAL, DEVIR-IMPERCEPTÍVEL. In: **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2. Vol. 4**. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997 (1ª Edição).
- DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010 (3ª Edição).
- DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Vimeo. Disponível em: <https://vimeo.com/439544173>. Acesso em 20 Jun 2021.
- DUSSEL, Enrique. **Europa, modernidade e eurocentrismo**. Em livro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. pp.55-70.
- FRAGA, L.; SILVEIRA, M.; FELISBINO, D. K. Língua indígena no vestibular dos povos indígenas no Paraná. **Revista del Cisen - Tramas/Maepova**, v. 8, p. 215-242, 2020.
- LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2013 (3ª Edição).
- LIMA, Ana Paula Brito Abreu de. **O reconhecimento de grupos como sujeitos de direitos e o liberalismo igualitário: uma análise a partir dos povos tradicionais brasileiros**. 2018. 149 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.
- MUNDURUKU, Daniel. **O Banquete dos Deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira**. São Paulo: Angra, 2000.
- NOGUERA, R. **Ensino de filosofia e a Lei 10639**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.
- NOGUERA, Renato. Introdução à filosofia a partir da história e culturas dos povos indígenas. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 1 N. 3 – p. 394-407 (out 2015 - jan 2016). Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/23786>. Acesso em 20 Jun 2021.
- RESENDE, Maria Leonia Chaves de. **Gentios brasílicos. Índios coloniais em Minas Geral setecentista**. 2003. 401 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- TODOROV, Tzvetan. **O medo dos bárbaros: para além do choque das civilizações**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2002 (5ª Edição).

## COLEÇÃO RETOMADAS: ATIVISMO LITERÁRIO DE SABERES INDÍGENAS

<https://doi.org/10.54176/FUTQ5156>

Álvaro Franco da Fonseca Júnior (UEPG/CEAI)  
Eliana Souza Pinto (UECE/CEAI)  
Felipe Coelho Iaru Yê Takariju (UEPG/CEAI)  
Letícia Fraga (UEPG/CEAI)  
Ligia Paula Couto (UEPG/CEAI)

### O QUE/QUEM É A COLEÇÃO RETOMADAS E SUA PARCERIA COM A UNIVERSIDADE

A história que vamos contar aqui começa no redemoinho pandêmico, mais exatamente no início de 2021. É uma história que se volta a questões indígenas, num processo de valorização de saberes ancestrais e de se repensar o papel da universidade na aproximação e diálogo com esses saberes.

Vamos começar nos apresentando, ou seja, quem é a equipe que vai contar o surgimento da *Coleção Retomadas*. Pois este é o primeiro texto em que nos voltamos a apresentar a Coleção e suas realizações até aqui. Certamente, em um futuro breve, teremos mais a contar, analisar, debater. Mas voltando às apresentações, somos uma equipe formada por indígenas – Eliana e Felipe – e não indígenas – Álvaro, Letícia e Ligia.

Eliana é indígena Tremembé em retomada, licenciada em Letras Português pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), professora, revisora, feminista, ativista das causas indígenas e ambientais e membro do Coletivo de Estudos e Ações Indígenas (CEAI) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no Paraná.

Felipe, graduado em Filosofia pela UECE e mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEPG, se apresenta assim: “Não sei, ando e caminho buscando neste processo de aprendizado e ensino, me faço e retomo em todos os instantes, aprendendo de forma espiral e ascensional que nos compomos e decompomos como processos de vida que se articulam como as areias das dunas móveis, que caminham com o tempo, mas não se sabe pra onde vão, se pra frente, pro lado, pra traz ou pra cima, elas só vão e neste momento estou indo, num constante gerúndio de vida junto ao meu povo e a ancestralidade que me compõe hoje, antes e amanhã. Me chamo Iaru Yê Takariju, fui chamado assim pelos encantados, sou Iaru Yê, a flecha grande, o ponta de lança, aquele que propõe o movimento e instiga a mudança. Coelho Iaru Yê Takariju, indígena em retomada, ascendente dos indígenas selvagens do povo Takarijú-CE”.

Álvaro, Letícia e Ligia são docentes, o primeiro licenciado em Artes Visuais e vinculado à Secretaria da Educação do Estado do Paraná e as últimas são docentes nos cursos de Letras da UEPG, esta Doutora em Educação e aquela em Linguística.

O projeto *Coleção Retomadas* se trata de uma coleção de livros pensada e desenvolvida por indígenas, para divulgar seus saberes e conhecimentos, objetivando que essa divulgação impacte nas universidades e fora delas, alcançando todos os públicos. Esse projeto encontrou aliados no CEAI<sup>1</sup> que, numa ação

---

1. A trajetória do CEAI é o tema de três textos (Fraga et al. (2017); Fraga e Anastácio (2018); Fraga, Anastácio e Pereira (2018)), cuja leitura sugerimos àqueles que tiverem interesse em conhecer mais detalhes do histórico do coletivo. Sinteticamente, a organização do grupo como coletivo foi uma necessidade para que pudéssemos nos organizar “como grupo, para planejar as ações de forma conjunta. Dentre as possibilidades de organização formal, consideramos que o formato mais adequado ao que já vínhamos fazendo era o de coletivo, em razão da exigência em termos de envolvimento nesse formato de grupo. As decisões são conjuntas e as responsabilidades partilhadas. Temos consciência de que os projetos dos livros e

genuinamente coletiva, abraçou nosso projeto como parte de um movimento muito maior de retomada, tornando-o possível. Por ter completado apenas um ano de trabalho, ainda estamos na fase de diagramação das primeiras publicações, as quais têm lançamento previsto para o primeiro semestre de 2022 e organização de próximos livros. Assim, esse texto apresentará, em alguns momentos, a análise de ações já desenvolvidas e, em outros, expectativas a serem atingidas.

O foco da coleção é apresentar e retomar outras perspectivas de vida, sensibilidade e pensamento trazidos pelos povos indígenas originários, por meio do a) questionamento da história “oficial” do “mundo moderno”, do b) relato das experiências coletivas indígenas de sentir e perceber a Terra e da c) expansão e apresentação das retomadas indígenas conceituais, buscando criar e ampliar áreas de pensamento acerca da própria Universidade e para além dela.

Em nosso entendimento, assim, a *Coleção Retomadas* é fruto da coragem de romper estruturas e convenções que insistem em nos apartar do que somos como condição para sermos ouvidos. É um ato de insubmissão, em que nós, indígenas, nos desvencilhamos de uma ciência que nos impõe a condição passiva, limitada e muda de objeto de estudo onde somos descritos por aqueles que não partilham de nossos mundos, para mostrar que também somos perspectivas coletivas de povos que têm uma ciência própria e contribuem para a composição de saberes. É um chamado de retomada, um movimento pela pluralidade de conhecimentos dos povos que só podem ser acessados por aqueles que se permitem ver além da generalização das identidades artificiais que nos impuseram.

Destacamos que a *Coleção Retomadas* nasce em parceria com a Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais (PROEX) e com apoio da Editora da UEPG. É totalmente gratuita, sem fins lucrativos, com tiragem no formato impresso e ebook, que se volta à divulgação de autores(as) indígenas no Paraná e em todo o território brasileiro inicialmente. Num futuro breve, ainda, queremos abraçar os povos originários na América Latina.

É importante, no entanto, compreender que, ao mesmo tempo em que encontramos aliadas/os no espaço universitário, temos um olhar crítico para esse espaço, uma vez que a universidade e seu conceito universal de criação do conhecimento foi e ainda é centro de emanção dos propósitos e diretrizes dos invasores colonizadores. Muitas vezes, cria conceitos que legitimam o “mundo moderno”, controlando, classificando e definindo nossos povos indígenas originários. Por essa razão, a maioria das Instituições de Ensino Superior se tornam instrumentos operados pela colonização para silenciar os saberes e ciências desses nossos povos.

A presença das/os indígenas instiga o meio acadêmico a repensar e a pensar outros conceitos e formas de se relacionar com a Terra, o que tem ampliado os debates acerca das cosmologias e dos modos de vida. A necessidade da ampliação desses debates não surge da “boa vontade” das universidades e de seus operadores, mas da fustigante fricção do movimento dos povos indígenas, que abrem espaço nesse meio e trazem outras perspectivas, expandindo as discussões acerca dos povos, da relação com a Terra, da relação com a vida e da relação com o consumo. Nossos povos são povos cúmplices da Terra, bem diferente do povo do “mundo moderno” que é o povo do consumismo.

Entendemos, assim, que a universidade em seu nome abriga o conceito do universal e nossos povos indígenas são plurais. Somente no Brasil, segundo dados do IBGE de 2010 (BRASIL, 2012), são contabilizados 305 povos indígenas e 274 línguas originárias. Para ampliar o debate com esses povos, ela tem que rever seu conceito de universalidade. A partir da tentativa de diálogo entre universidades e povos indígenas, podemos pensar como esse movimento será importante para afirmar as retomadas das narrativas dos povos indígenas originários. Com a ampliação do debate cosmológico, almejamos compor

---

do material didático, em relação ao que se observa como prática na academia, foram bastante partilhados, mas foi a proposta do curso (pela forma como foi conduzido pelos membros do grupo, em que cada um assumiu diferentes responsabilidades e papéis), que nos levou a querer adotar essa prática como a “nossa” prática de trabalho no desenvolvimento de outros projetos” (FRAGA *et al.*, 2017, p. 286).

trocas de conhecimentos, numa convivência entre nossos mundos indígenas e o “mundo moderno”. A Universidade pode deixar de ser um espaço de colonização e se tornar um espaço de amplificação dos plurais modos de vida. A UEPG, neste contexto, expõe movimentos diferentes e se coloca no processo de diálogo com os povos indígenas.

## COLOCANDO A COLEÇÃO RETOMADAS EM PRÁTICA

Inicialmente, existia a proposta de publicação de um único livro, o qual estava sendo escrito pelo Felipe. Ao tratar do processo de escrita deste livro com Letícia, surgiu a possibilidade de publicação não apenas de um livro, mas uma coleção. Então, Eliana e Felipe sugeriram a Letícia que fizéssemos uma coleção voltada para indígenas e povos em retomada, uma coleção que desse voz e vez a povos indígenas que não são conhecidos, principalmente a povos do Nordeste que por si só são excluídos do processo no país. O nome *Coleção Retomadas* faz alusão, assim, a este movimento de retomada dos povos indígenas no Nordeste que traz toda a força dos nossos povos para o conhecimento geral do país.

Após a proposta trazida por Eliana e Felipe, a equipe buscou elaborar um texto em formato de um projeto editorial para apresentar à Reitoria da UEPG. Quando terminamos o projeto, marcamos reunião para fazer a apresentação à Reitoria; nesta reunião, estavam presentes o reitor, a pró-reitora de extensão e a coordenadora da Editora UEPG, ocasião em que Letícia representou toda a equipe da *Coleção Retomadas*.

Além das questões que envolveriam a publicação dos livros como, por exemplo, revisão, diagramação, arte e impressão, Letícia explicou que, para desenvolver a proposta, era fundamental garantir os direitos autorais de indígenas envolvidos.

A partir da apresentação da proposta à Reitoria, ficou estabelecido que a UEPG se comprometeria com a publicação e divulgação das obras, sempre de acesso gratuito, nos formatos ebook e impresso. Quanto à quantidade de exemplares impressos, foi especificada a impressão de 200 cópias por título. Dessas 200 impressões, 50 serão repassadas ao(s) autor(es)/à(s) autora(s), 5 à biblioteca da UEPG, 1 a cada membro da equipe da “Coleção Retomadas” (5 cópias no total), às escolas indígenas situadas no estado do Paraná, e as 20 restantes destinadas à divulgação conforme indicação do(s) autor(es)/da(s) autora(s) (podendo ser à sua comunidade, ONGs, escolas indígenas, escolas não-indígenas de outros estados etc.). Tanto os custos da publicação quanto da distribuição ficaram a cargo da UEPG.

Também foi pensado que, se futuramente houver editais governamentais para submissão de obras com previsão de recursos e premiação a autores/autoras, esses devem ser revertidos exclusivamente a autores/autoras e suas respectivas comunidades. Desta maneira, o direito autoral destes materiais é exclusivo do(s) autor/autora(s) indígena(s).

Para além de garantir os direitos autorais e questões relativas à publicação, foi discutida a importância de compor equipe, para cada um dos projetos de livro da coleção, majoritariamente formada por indígenas. Assim, edição, conselho editorial, divulgação, revisão de texto, transcrição, tradução (para línguas indígenas e língua espanhola, também num movimento de internacionalização universitária), arte e diagramação precisariam ser organizadas a partir de equipes constituídas por indígenas prioritariamente, sendo que, ao término do processo de elaboração da obra, o lançamento seria promovido em evento na comunidade do(s) autor(es)/da(s) autora(s). Em havendo recurso institucional para transporte, estadia e alimentação, o(s) autor(es)/autora(s) poderia(m) fazer o lançamento na UEPG também. Por fim, o reitor nos passou um desafio: ele gostaria que a *Coleção Retomadas* tivesse, pelo menos, dez títulos.

Com o apoio da Reitoria da UEPG, em interlocução principalmente com a PROEX, e o desafio lançado, organizamos reunião da equipe para estruturar o papel de cada um de nós para fazer o projeto sair do papel. Felipe, Letícia e Ligia ficaram responsáveis por pensar em autores(as) indígenas cujas obras poderiam ser publicadas e encaminhar convite; Eliana pela revisão dos textos assim que fossem aprovados pela equipe para compor a *Coleção*; e Álvaro pela elaboração de arte para a capa. Além disso, todos

ajudaram a pensar na estrutura dos livros para poder conversar com potenciais autores(as). Também entendemos que seria importante criar um logotipo para identificar a coleção.

O logotipo foi elaborado em tons de preto e vermelho, em referência ao urucum e jenipapo. O processo de criação surgiu a partir da proposta de uma imagem que trouxesse toda a força de uma retomada. A princípio, a ideia era de uma flecha e arco apontados para cima, pois quando atiramos uma flecha grande para cima não sabemos onde ela vai cair. As outras flechas, ao redor da flecha grande, estão demonstrando que são várias flechas (iniciativas) de retomadas propostas pela coleção.

**Imagem 1** – Logotipo da Coleção Retomadas



Fonte: os autores

No que se refere à estrutura dos livros, planejamos para que todos apresentassem, na orelha esquerda, uma breve resenha da obra, a ser feita, preferencialmente, por indígenas, estudiosos(as) da área temática da publicação. Na orelha direita, uma breve apresentação do(a) autor(a), com foto e na contracapa um resumo da proposta da *Coleção Retomadas*. No início da obra, uma apresentação mais extensa da *Coleção Retomadas*, a qual seria seguida pelo sumário e a biografia do(a) autor(a), com foto. Após, buscamos inserir também a apresentação do povo indígena do qual o(a) autor(a) faz parte. Neste item, com a possível inclusão de *QR code*, em que o leitor(a) pode ter acesso a um mapa do Brasil apontando os locais em que é possível encontrar o povo indígena do(a) autor(a), dados sobre sua população, língua falada e outras informações.

Sobre o texto em específico, as temáticas podem ser variadas, não necessariamente desenvolvidas no contexto universitário. Ainda, podem contemplar produções curtas (de 60 a 80 páginas) e mais longas (de 90 a 150 páginas). Nossa expectativa é que o padrão acadêmico seja quebrado e não sirva de base para a escrita da *Coleção*. Sendo assim, os materiais tendem a ser escritos em primeira pessoa (singular ou plural), privilegiando referenciais de pensadores(as) indígenas; sem se preocupar com a tradição da ordem acadêmica que se divide em “introdução”, “desenvolvimento (referencial, metodologia, análise)” e “conclusão”.

Na nossa compreensão, é mais importante cuidar alguns aspectos: delimitar explicitamente o objetivo principal, os motivos que levaram a constituir tal objetivo, estudo/debate sobre a problematização proposta, o que impacta no repensar da visão eurocentrada e na valorização dos saberes/conhecimentos

indígenas. Por fim, não é necessário haver uma ordem fixa de sessões para os textos da coleção, a escrita pode ser mais livre, tanto para se enquadrar em uma estrutura mais acadêmica, quanto para ousar, criar, com a preocupação em atentar para os pontos elencados anteriormente.

Junto com os elementos textuais, estão os visuais e as ilustrações. Para isso, tivemos especificamente, em nossa equipe, o trabalho desenvolvido por Álvaro, para quem a ilustração deve ser impactante, sedutora, inesquecível. No entanto, **não se consegue isso tudo todas as vezes, há vários condicionantes como**, por exemplo, a própria história que permite que a imaginação seja livre; o material que sensibilizará algumas pessoas mais pela cor do que pela forma; a direção dos traços em movimentos que atraíam a leitura; o ineditismo capaz de causar novas sensações; o casamento texto escrito x texto imagético; a composição, a expressividade da imagem, a forma e coerência, são alguns dos elementos que constroem efeitos capazes de permanecerem gravados na memória do leitor. Segundo Ostrower (1991):

A imagem é sempre uma forma estruturada. Nela se condensa toda uma gama de pensamentos, emoções e valores. Entretanto, por parte do artista que os formula, esses valores e pensamentos raramente ocorrem verbalizados, isto é, o artista sequer precisa trazê-los primeiro ao nível de palavras, para em seguida traduzi-los ao nível da forma, ele pensa diretamente nos termos de sua linguagem visual, ou seja, ele pensa em cores, linhas, ritmos, proporções. Nem ele precisaria lembrar-se de regras que ele aprendeu. Ao contrário, quase se diria que, a fim de poder criar espontaneamente, o artista teria que “poder esquecer” todas as regras. É claro que ele não vai esquecer nenhum conhecimento real que tenha, nem quaisquer das experiências que constituam sua bagagem de vida. Mas ele teria que permitir que todas essas noções, as informações, os conhecimentos e as experiências, se sedimentassem no íntimo no íntimo de seu ser em alguma região profunda, onde então se entrelaçariam com seu potencial de afetividade e com seus valores. Lá, em regiões não-verbais, se fundem num *sentimento de vida*. E lá o artista retira livremente, espontaneamente, portanto *intuitivamente*, aquilo de que necessita para seu trabalho (OSTROWER, 1991, p. 59).

Ilustrar um texto de autores(as) indígenas vai além da competência técnica do ilustrador, requer sensibilidade, envolvimento e conhecimento sobre a cultura daquele artista e isso varia muito, pois as mesmas coisas podem ter significados diferentes para cada povo. Em textos que são entregues por pessoas que possuem um grande legado ancestral e nele se apoiam, é criada uma enorme expectativa mútua, de que a imagem emocione e concorra para a promoção de alterações no modo como o(a) leitor(a) passe a perceber os conceitos solidificados pela sua educação eurocentrada.

A responsabilidade é muito grande e a perspectiva da criação deve mudar, sendo necessário que o ego do artista fique em segundo plano. Você não cria o que quer, o que acha correto ou bonito, cria o que cabe, às vezes, num estilo novo. Cria-se o que fora pedido pelo texto e pelo artista e avança quando aprovado. Quando não há sugestões do autor, se usa o tempo que for necessário para que a inspiração para o desenho venha. Com o tempo, a sensibilidade aguarda sutis sugestões, vindas de outras formas, inspirações além do que conhece, além do visível.

O trabalho de ilustrador e “diretor”, melhor dizer “facilitador” de arte, consiste, em primeiro lugar, conhecer o autor do texto para que haja uma interação, uma simpatia pelos sujeitos que estão envolvidos na execução da obra. Um olhar, uma maneira de falar, o entendimento das intenções, a leitura corporal, percepção do que for nevrálgico para o autor, tudo é importante, assim como a delimitação do público-alvo e definição do local para onde essa obra irá. Um “rascunho” muito bem-feito sobre formas, características, materiais, tamanhos, destinos e cores demarca com mais precisão a arte-final.

Pode acontecer de o(a) artista indígena se expressar de muitas formas, incluídos o desenho e a pintura. Quando isso ocorre e ele(a) manda suas próprias ilustrações, o trabalho se reduz a organizar esse material, de modo, num entendimento estético pessoal e técnico, a situá-lo em local que propicie um maior destaque.

Após esses primeiros contatos, o texto é lido com atenção. É nesse momento que tudo que fora adquirido na captação do “rascunho” se projeta na imaginação e começa a passar para o papel. Se pensa

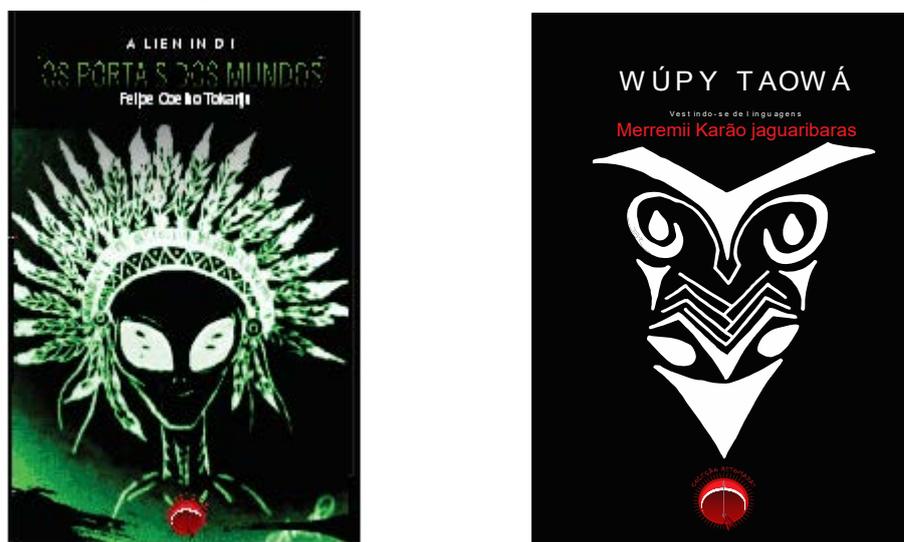
no outro que lerá a obra, que verá a ilustração pela primeira vez: quem será essa pessoa e de que modo a ilustração irá afetá-la? Todos têm em mente imagens de ilustrações de livros que permanecem desde a infância, que os acompanham por toda a vida, imagens que nos remetem ao momento em que foram lidas trazendo o próprio texto que nos suscita emoções revividas.

Ilustrações são luzes poderosas que iluminam caminhos mentais. Para a *Coleção Retomadas*, ficou decidido que, para cada livro, criaríamos uma capa nova, pois poderíamos trabalhar formatos diferentes, se fosse o caso, dar personalidade a cada trabalho, valorizando seus autores e as suas obras.

Os desenhos para ilustração que são trazidos à fisicalidade são organizados em pastas para serem revisados em outro momento, para que haja um novo olhar na tentativa de perceber erros. Depois de pré-aprovados, são enviados para os(as) autores(as) para que deem seu parecer final. Em caso de aprovação, são numerados e localizados no texto, adaptados ao espaço existente. Caso não sejam aprovados, são anotadas as sugestões do(a) autor(a) e a arte é refeita para que passe novamente por análise.

O trabalho posterior de diagramação é feito por outro profissional, neste caso sob orientação da Editora da UEPG. Um “boneco” (primeira impressão) é mandado para nossa equipe e, principalmente, para o(a) autor(a) para que seja revisado e, finalmente, aprovado para ser publicado. Na sequência, estão as capas dos dois primeiros livros da *Coleção Retomadas*:

Imagem 2 – Capas dos livros Alienindi e Wúpi Taowá



Fonte: os autores.

Paralelamente ao trabalho da arte, está o da revisão dos textos, que ficou a cargo de Eliana. O processo de revisão passa por quatro etapas: a etapa de adequação à gramática normativa da língua portuguesa, o que inclui revisão ortográfica, sintática e melhorias que garantam coesão e coerência ao texto; a etapa de formatação; a etapa de aprovação pelos(as) autores(as) das alterações propostas na revisão e a etapa de aprovação das alterações pelo corpo editorial Retomadas, a chamada “prova de leitura”, em que as últimas alterações são realizadas no corpo do texto para que a versão aprovada seja encaminhada ao setor de diagramação. A adequação dos textos originais em língua portuguesa tem o propósito de alcançar diferentes públicos, tornando a escrita acessível para indígenas e não indígenas.

A revisão de obras para a *Coleção Retomadas* consiste num trabalho especialmente meticuloso, com absoluto respeito pelas histórias, visões de mundo e percepções de cada povo, representadas na escrita de cada um dos autores que confiaram aos profissionais da Coleção a tarefa de adequar suas ideias e respectivos estilos, as vozes de seus povos que ecoam nestas letras, ao formato editorial, sem que, em nenhum dos casos, expuséssemos tais autores(as) e suas produções à violência de obrigá-los a se encaixarem nas formalidades acadêmicas excludentes e coloniais.

Para tal, a equipe que criou a coleção escolheu uma profissional também indígena para o trabalho de revisão, a fim de oferecer um olhar decolonial e sensível aos universos indígenas, para quem revisar obras de autores indígenas é uma honra e uma grande responsabilidade, pois passa a representar, nesta etapa da edição dos livros, os povos que motivam e inspiram a *Coleção Retomadas*, bem como outros tantos a quem nossa coleção possa inspirar, mantendo a fidelidade às singularidades representativas de cada um desses povos e seus autores(as), é uma tarefa tão necessária quanto desafiadora.

Na sequência, vamos abordar cada uma das obras selecionadas e contar um pouco sobre seus autores(as).

## AS OBRAS EM PROCESSO DE EDIÇÃO

No momento, temos cinco obras em processo de edição, sendo que cada uma delas está em uma etapa diferente.

A primeira delas é *Alienindí: Os Portais dos Mundos* do autor Felipe Coelho Iaru Yê Takariju, a qual o “boneco” já está sendo revisado pelo autor e, após aprovação, será encaminhado para a impressão. Felipe é indígena em retomada do povo Takarijú-CE, um povo que ainda hoje, “oficialmente” está dito como extinto. O livro fala sobre o processo de transpassagem da colonização e como a Guerra dos mundos entre invasores e povos indígenas vem se atualizando nestes 522 anos. Ainda, a obra traz outras perspectivas de conceitos tratados como oficiais pela história dos colonizadores, demonstrando e colocando em xeque estes conceitos e esta história; além disto, traz outros conceitos pensados pelas cosmologias indígenas demonstrando uma resistência e outros caminhos para se pensar a guerra dos mundos apontando outras perspectivas para bater de frente com a ciência e filosofia ocidental que tratam dos nossos povos, principalmente no Nordeste.

A segunda é *Wúpi Taowá. Vestindo-se de Linguagens* da autora Merremii Karão Jaguaribaras. Merremii nasceu em 1993 no Ceará. Segundo suas próprias palavras, é “agricultora, militante indígena, contista, poetisa, ambientalista, artista visual e artesã”. Está estudando Sociologia na UNILAB-CE e Serviço Social na Anhanguera-UNIDERP-Centro de Educação a Distância-CEAD. Sua obra acabou de passar pelo processo de revisão e ilustração e, após aprovação, foi encaminhada para a diagramação. De forma sintética, o livro aborda aspectos da arte indígena e o saber ancestral da Nação Karão Jaguaribaras, mais especificamente o relacionado às Caboclas Flexeiras.

A terceira é *A lenda do Fogo* de Florencio ReKayg Fernandes. Florêncio é do povo Kaingang, professor e primeiro indígena concursado no estado do Paraná. É Mestre em Educação e doutorando em Antropologia. Atualmente trabalha como Coordenador Pedagógico no Colégio Estadual Leôncio Correia (Curitiba/PR) e tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Escolar Indígena. Nesta obra, ele traz a origem do fogo na perspectiva Kaingang. O texto foi escrito na língua Kaingang e traduzido para o português, espanhol, francês e inglês. Entendemos que a tradução para outras línguas é uma forma do material atingir leitores(as) em outros países, ou ainda, da literatura indígena brasileira poder compor conteúdos das aulas de línguas estrangeiras nas escolas públicas e particulares.

A quarta é “O inferno voltou” de Olívio Jekupé. Jekupé é um indígena do povo Guarani, nascido no Paraná, que atualmente mora na aldeia Kakané Porã, em Curitiba. Estudou filosofia na PUC-PR e na USP e foi professor no Ensino Fundamental. É presidente da Associação Guarani Nhe’e Porã e palestrante sobre a literatura nativa. Escreve livros desde 1984 e já possui vários títulos publicados. Para falar sobre eles, já teve a oportunidade de ir duas vezes a Roma. Sua esposa também é Guarani. É pai de quatro filhos: Tupã, Jekupé, Jeguaka e Kerexu e avô de Maite Ará. Neste livro, ele retrata como foi sua contaminação pela covid e o sofrimento que essa doença causou à sua comunidade e demais indígenas em território brasileiro.

E, por fim, a quinta obra, com título a ser definido, é de Jovina Renhga. Ela é uma indígena Kaingang nascida na Terra Indígena de Marrecas. É mãe de quatro filhos e lutadora experiente, que se iniciou cedo na luta, com cerca de 10 anos, quando a família participou de retomada de terras indígenas no município de Mangueirinha (região Sudoeste do Paraná), pois seu pai era um dos organizadores do movimento, ao lado do cacique Ângelo Kretã, liderança que conduziu o movimento de retomada de terras no sul do país, nos anos 70. Sempre próxima a movimentos populares, Jovina integrou, ao lado de outras lideranças, a Assembleia Popular e o Grito dos Excluídos, fortalecendo e unificando a luta pelo assentamento da Kakané Porã, onde vive hoje, ao lado dos povos Xetá e Guarani. Ali, coordena também uma cooperativa de mulheres, programas de inserção dos povos originários nas indústrias e automotivas da região, entre outros projetos<sup>2</sup>. Em seu livro, ela nos conta como foi sua mudança para Curitiba, sua contaminação por covid e participação na “Marcha das Mulheres” em Brasília em 2021.

Como podemos verificar, as obras são de indígenas de diferentes povos, abordam temáticas diferenciadas e nos possibilitam o contato com saberes pouco debatidos na academia e, inclusive, questionam a visão eurocentrada de mundo. E a previsão de lançamento, tanto no formato impresso quanto no ebook, é para o primeiro semestre de 2022.

## **PLANOS FUTUROS PARA A COLEÇÃO RETOMADAS**

A *Coleção Retomadas* tem um impacto positivo desde a sua idealização, pois foi pensada e executada com a participação direta de indígenas em todas as fases de criação, trabalhando exclusivamente com autores(as) indígenas e fazendo dela um espaço de representatividade, uma forma de ecoar as vozes dos povos nativos em retomada na luta pelos nossos direitos, ressignificando instrumentos que serviram à exclusão, à opressão e ao apagamento dos nossos povos durante séculos, como as produções acadêmicas e a própria língua e escrita.

A Coleção busca o protagonismo indígena e uma ocupação dos espaços que nos foram historicamente negados, como a universidade e o reconhecimento social enquanto sujeitos capazes de produzir conhecimentos; oferece versões da história que o sistema que pauta as estruturas sociais e governamentais herdadas do colonialismo tenta calar desde a invasão. Os movimentos de retomadas das nossas raízes nomeiam a coleção como um chamado para romper essas estruturas e uma forma de mostrar que existem alternativas a elas.

Uma vez que consideramos a *Coleção Retomadas* um vetor de nossas ideias, causas e vivências, uma forma de partilhar generosamente com os(as) leitores(as), dentro e fora dos limites acadêmicos, os valores e conhecimentos ancestrais, buscamos tornar a Coleção acessível para todos os públicos, com planos de tradução, inclusive, para línguas nativas e língua espanhola.

Para o segundo semestre de 2022, a equipe já está articulando a publicação de mais três livros. A intenção é sempre ampliar as temáticas já abordadas a partir das demandas que nos chegam por meio da vivência com as comunidades indígenas e problematizar questões que nos chegam como fundamentais para os povos originários.

Nesses três livros em organização, considerando o valor que a oralidade tem na disseminação dos saberes dos povos tradicionais, utilizamos uma metodologia de organização diferente da usada na edição das primeiras obras, metodologia essa muito frequentemente usada na organização de material de autores(as) indígenas: o material originalmente vem da oralidade e então é transcrito.

Para Daniel Munduruku (2017), a memória é uma pedra basilar da cultura indígena, pois compõe a alteridade e o motivo para a (re)afirmação do ser indígena perante o preconceito de outros grupos social, política, cultural e economicamente hegemônicos. Essa memória acrescida da tradição é transmitida de

2. Os dados biográficos de Jovina foram adaptados de: <<https://www.brasildefatopr.com.br/2021/12/27/perfil-popular-jovina-renhga-mulheres-indigenas-no-poder>>.

forma oral de geração em geração. Ao se tornar texto escrito, buscam trazer a memória ancestral ao impresso, sua resistência, identidade e luta via literatura. Retratados de diversas formas, como enfatizado por Dorrico (2017) “às vezes reelaboram e transformam um ser de algum mito (ou das histórias antigas) em um personagem de ficção, inaugurando a ficção indígena; às vezes narram um mito como forma de dar-se a conhecer a origem do mundo de seu povo, as práticas cotidianas ou os seus rituais mais intermitentes” (DORRICO, 2017, p. 111).

Já para Yamã (2000), ao passar da oralidade para escrita, a Literatura Indígena Brasileira, que teve início nas comunidades indígenas, passa a ser uma literatura sofisticada, apurada e rentável no mercado literário nacional, em proporções inimagináveis, já que, enquanto exclusivamente oral, era tida como uma literatura inexistente e com autores que nunca se destacariam no cenário nacional e internacional.

Consideramos que as transcrições de falas de indígenas são de extrema importância por várias razões: facilitam que as pessoas acompanhem o conteúdo no seu próprio ritmo, permitem que o conteúdo escrito chegue a mais pessoas, incluindo pessoas com problemas de audição que precisam ler para perceber o que está sendo comunicado, dentre outros. Pesquisas revelam que pouco depois de uma fala de 10 minutos de duração, o ouvinte médio terá assimilado apenas metade de seu conteúdo; após 48 horas, provavelmente se lembrará apenas de 10% do que ouviu.

Muitas pessoas que assistem a vídeos ou escutam áudios gostariam de ter acesso a esse conteúdo por escrito, pois caso se queira retomá-lo e mesmo citá-lo o processo se torna mais fácil, daí a importância de se transcrever um material oral, para que em outro momento seja possível lê-lo e encontrar as principais informações.

O texto oral passado para a escrita também pode oferecer a base para a produção de materiais escritos mais extensos, como livros, materiais acadêmicos (artigos, TCCs, dissertações, teses) de autoria dos(as) próprios(as) indígenas que produziram o material oral. Além disso, a transcrição de material oral também é eficiente no processo de documentação da produção desses(as) autores(as), em um formato mais fácil de ser (re)transmitido e repassado, já que tanto arquivos de vídeo quanto de áudio muitas vezes podem exceder as dimensões disponíveis nas plataformas existentes.

Fazer a transcrição de material audiovisual ou de áudio de eventos e palestras realizadas por indígenas também possibilita que estes se tornem materiais escritos a serem divulgados na modalidade escrita de diversas formas (desde *posts* em redes sociais a livros, artigos) em um momento posterior, podendo ser acessado por ainda mais pessoas. É um trabalho que consideramos fundamental para que a escrita de autoria indígena possa ser mais divulgada.

A transcrição pode parecer muito simples, mas precisa ser feita com muito cuidado. Uma palavra transcrita equivocadamente pode mudar todo o significado do que foi dito. Por isso, a pessoa que transcreve deve ser treinada para que o texto que advém da oralidade possa ser adaptado à modalidade escrita da forma mais adequada. Aprender a transcrever, por sua vez, contribui para a formação de estudantes mais conscientes e engajados no processo de colaboração com ações de movimentos indígenas, ao se tornarem instrumentos para realizações acadêmicas ou pessoais de indígenas, que contribuirão e refletirão positivamente em suas carreiras e comunidades.

Por fim, a expectativa em relação a coleção é a melhor possível, pois ela não tem uma única vertente de perspectiva, os títulos são de diferentes abordagens, são realmente plurais assim como as cosmovisões dos diferentes povos indígenas. A partir dessa premissa, outra expectativa nos anima, a de que a coleção vai ter uma boa aceitação e irá atingir diferentes públicos e alvos, assim como está no logotipo da marca. Os impactos para a coleção estão também dentro do bojo das expectativas, pois os dois primeiros títulos vêm trazendo perspectivas diferentes de dois povos não tão conhecidos, mas com proposições sobre pensar as relações com a vida. Os impactos serão estéticos e filosóficos, antropológicos e literários e sobretudo cosmológicos e de estilo.

## REFERÊNCIAS

- DORRICO, Julie. A Leitura da Literatura Indígena: Para Uma Cartografia Contemporânea. **Revista de Estudos de Literatura, Cultura e Alteridade-Igarapé**, v. 5, n. 2, p. 107-137, 2017.
- FRAGA, L.; ANASTACIO, J.; PEREIRA, R. Reexistência indígena na Universidade Estadual de Ponta Grossa: para além do acesso ao ensino superior. **Revista ABPN**, v. 10, p. 243-261, 2018.
- FRAGA, L.; ANASTACIO, J. O CEAI como espaço de conciliação entre universidade e sociedade. **MUITAS VOZES**, v. 7, p. 65-74, 2018.
- FRAGA, L.; ANASTACIO, J.; PEREIRA, R.; SOUZA, J. I.; GOITOTO, P.; FONSECA JUNIOR, A. F.; QUEIROZ, E. W.; FONSECA, M. F. A criação de um coletivo de estudos e ações indígenas: a trajetória do CEAI. **HUMANIDADES & INOVAÇÃO**, v. 4, p. 276-287, 2017.
- MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando II: roda de conversa com educadores**. Lorena: UK'A Editorial, 2017.
- OSTROWER, Fayga Perla. **Universos da Arte**. Rio de Janeiro, Campus, 1991.
- YAMÃ, Ozias Yguarê. **Literatura indígena brasileira e seus autores**. Disponível em: < <http://yaguareh.blogspot.com/p/lista-de-escretores-indigenas.html> > Acesso em: 24 março 2020.

# ESTUDANTES NEGRAS DO CURSO DE DIREITO DA UEPG: VIVÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR E OS DESAFIOS PARA PERMANECER ESTUDANDO

<https://doi.org/10.54176/RLCZ5763>

Damaris de Oliveira  
Ione da Silva Jovino  
Vitor Hugo Bueno Fogaça

## INTRODUÇÃO

Ao procurarmos no dicionário a palavra permanecer, encontraremos significados como “continuar sendo”, “prosseguir existindo”, “conservar-se”, “ficar”, “insistir com pertinácia”, “persistir”, “deixar-se ficar em (um lugar por algum tempo)”. Como sinônimo, encontramos o verbo “sobreviver”.<sup>1</sup> Permanecer, *a priori*, está relacionado com a duração de um objeto em determinado lugar, com o ato de conservação, insistência e persistência e até mesmo com a possibilidade de sobrevivência.

Dyane Brito Reis Santos (2009, p. 68) afirma que a permanência é um processo de “duração e transformação”, pois consiste no “ato de durar no tempo, mas sob outro modo de existência”. Nesse sentido, a permanência não é só uma continuidade, mas é uma existência duradoura.

Inicialmente, este trabalho surge da necessidade de aprofundar os estudos sobre as políticas públicas que visam a permanência de estudantes negras no Ensino Superior. Assim, pesquisas como a de Sueli Carneiro (2011) apontam que uma das funções da perpetuação da discriminação racial é assegurar desvantagem ao grupo racial tratado historicamente como inferior e “produz como efeito de poder os padrões de desigualdade entre negros e brancos. É nessa trava que os instrumentos internacionais reconhecem e com base neles recomendam políticas específicas aos Estados” (CARNEIRO, 2011, p. 34).

Entretanto, mulheres negras estão sujeitas além da discriminação racial, a discriminação de gênero e, muitas vezes, também a discriminação de classe, como apontam as autoras Kimberlé Crenshaw (2002), Patricia Hill Collins; Sirma Bilge (2021) e Lélia Gonzalez (2020).

Assim, promoveu-se, metodologicamente, um recorte junto à Universidade Estadual de Ponta Grossa com vistas à contribuição do debate no qual as autoras estiveram inseridas e, também, por entender que muitos dos estudantes negros ingressam no curso de Bacharelado em Direito pelo sistema de cotas raciais que também possui um critério social<sup>2</sup> para o ingresso e, por isso, tais estudantes sofrem uma dupla discriminação: a racial e a social. Neste trabalho, aborda-se especialmente a percepção das mulheres negras estudantes de Direito na UEPG por entender que sofrem mais uma forma de discriminação que é a de gênero.

Os critérios que nortearam as escolhas dos sujeitos foram: estudantes regularmente matriculados no curso de Direito, da Universidade Estadual de Ponta Grossa e a autodeclaração racial como pessoa negra (preta ou parda) e, como recorte neste trabalho, destaca-se a percepção das acadêmicas negras mulheres.

No total, entre a 2ª e 5ª série, do ano de 2021, do curso de Direito da UEPG, foram identificados 20 estudantes negros e realizado o contato com cada um, via *chats* das redes sociais em que foram localizados, convidando-os para participar da presente pesquisa. Contudo, 12 estudantes aceitaram e confirmaram a

1. Dicionário Houaiss, na versão *on-line*. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol>.

2. Por esse motivo, alguns pesquisadores e pesquisadoras têm chamado a cota racial atrelada a elementos sociais, como a obrigatoriedade de ser oriundo da escola pública e/ou comprovação de renda por meio de documentos como “subcotas”. Ver, por exemplo, Sales Augusto dos Anjos (2021).

participação, via assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, mas 3 acadêmicos não compareceram no grupo.

Assim, organizamos no Quadro 1 o perfil das participantes da pesquisa, atribuindo a cada uma delas um nome fictício, de modo que a identidade das acadêmicas sejam anonimizadas e preservadas.

Quadro 1 - Perfil dos participantes da pesquisa por raça e gênero

Estudante	Raça/Cor	Gênero	Forma de ingresso
Dandara	Parda	Feminino	Cota para estudantes negros de escola pública
Carolina	Parda	Feminino	Ingresso universal
Ruth	Parda	Feminino	Cota para estudantes de escola pública
Conceição	Preta	Feminino	Cota para estudantes negros de escola pública
Beatriz	Parda	Feminino	Cota para estudantes negros de escola pública

Fonte: OLIVEIRA, Damaris (2022)

O presente estudo é uma pesquisa qualitativa, estruturada por meio do método dedutivo, com uma etapa de levantamento bibliográfico a partir de estudos já realizados, como livros, artigos, teses e dissertações. Também apresenta-se os dados obtidos na etapa da pesquisa empírica, realizada por meio de dois grupos focais.

A escolha da técnica do grupo focal se justifica por compreender que a interação com o grupo permite é “maior do que a soma das opiniões, sentimentos e pontos de vista individuais em jogo”, mas também “o grupo focal conserva o caráter de técnica de coleta de dados, adequado, *a priori*, para investigações qualitativas” (KIND, 2004).

Assim, entendemos que, por meio dessa técnica de pesquisa, os participantes podem relatar suas vivências enquanto estudantes negros em um curso elitista e embranquecido de uma universidade pública e quais são os desafios e as dificuldades que enfrentam para permanecer estudando. Foram realizados dois grupos focais, em dois dias. Os grupos aconteceram de forma remota, via Google Meet, com nove acadêmicos do curso, com a presença de uma condutora e uma supervisão.

O material resultante foram os discursos dos estudantes negros do curso de Direito, da UEPG, analisados a partir de um exercício de categorização a partir da Análise de Conteúdo, a partir dos estudos de Laurence Bardin (1977). Neste estudo, o discurso é compreendido como um evento comunicativo em forma oral ou escrita, também em expressões não verbais como em desenhos e imagens e desempenha um papel fundamental para essa dimensão cognitiva do racismo (VAN DIJK, 2010).

Para este artigo foram selecionados os discursos produzidos por 5 quatro acadêmicas do curso. A categorização dos discursos foi agrupada em duas categorias, divididas em: Categoria 1 - Permanência Simbólica, o convívio e o (não) acolhimento; Categoria 2 - Os desafios da Permanência Material em Direito UEPG.

Para análise dos dados, aproximamos as leituras das teorias do Feminismo Negro, em especial, a Teoria da Interseccionalidade utilizando produções de mulheres como Kimberlé Crenshaw (2002), Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2016; 2021) e Lélia González (2020), uma vez que os sistemas de opressão raça, gênero e classe estão interconectados.

Por fim, busca-se responder ao problema de pesquisa a partir dos discursos levantados durante a escrita deste trabalho, buscando compreender os desafios e as dificuldades enfrentadas pelas acadêmicas negras do curso de Direito da UEPG em cada trajetória acadêmica. Os resultados apontam que as estu-

dantes negras enfrentam obstáculos à permanência simbólica, principalmente em relação ao acolhimento dentro do curso por parte dos colegas e das organizações estudantis, mas também pela quase ausência de representatividade negra no corpo docente, a discriminação racial e de classe e as complicações na saúde mental, além das adversidades que enfrentam para atingir a permanência material, como conciliação de estudos e trabalho, trabalho informal para a complementação da renda e acesso à bolsas de estágio.

## **PRESENCAS NEGRAS: A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR**

O termo permanência carrega inúmeros significados. Em um primeiro momento, a palavra permanência nos remete à constância, insistência, perseverança, conservação. Dyane Brito Reis Santos (2009) ao tratar sobre o significado de permanência realiza uma construção teórica, apropriando-se dos elementos filosóficos sobre o tempo formuladas por Kant: permanência (duração), sucessão e simultaneidade.

Segundo a autora, de modo geral, para Kant, a permanência corresponde à duração, mas também ao “tempo como o correlativo constante de toda a existência dos fenômenos, de toda a mudança e de toda simultaneidade”. A mudança se refere aos fenômenos do tempo, entendida como um modo de existir que resulta em outro modo de existir, do mesmo objeto. Com base nesses apontamentos, afirma a autora:

De um modo geral, pode-se dizer que a permanência é, pois, duração e transformação; é o ato de durar no tempo, mas sob um outro modo de existência. A permanência traz, portanto, uma concepção de tempo que é cronológica (horas, dias, semestres, anos) e outra que é a de um espaço simbólico que permite o diálogo, a troca de experiências e a transformação de todos e de cada um (SANTOS, p. 68, 2009)

Portanto, a permanência é um *continuum*, é o ato de durar e de transformar, é a possibilidade de constância da existência do indivíduo e a oportunidade de transformação dessa existência (SANTOS, 2009; REIS; TENÓRIO, 2009).

Baseando-se nesta construção teórica, problematiza-se a ideia de permanência do estudante negro no Ensino Superior porque a implementação do sistema de cotas raciais nas universidades públicas, a partir dos anos 2000, ampliou o ingresso de negros neste nível de ensino, ou seja, uma população, em geral, excluída desse espaço passou a compor as salas de aula e porque a maior parte das pessoas negras no Brasil possuem condições econômicas desfavoráveis. Além disso, é importante pensar de que modo o racismo opera na subjetividade desse estudante e o desafia dentro de um espaço reconhecidamente elitizado e embranquecido que são as universidades públicas no Brasil.

Com isso, Dyane Brito Reis Santos (2009) utilizando-se das denominações kantianas, identifica três dimensões da permanência do estudante negro:

Permanência enquanto duração (tempo), que está relacionada à duração do estudante no tempo do curso vivenciando plenamente a vida universitária, considerando todos os conhecimentos adquiridos durante a trajetória acadêmica, o que gera uma transformação. Aqui, analisa-se também as condições que o estudante se mantém no curso, se necessita trabalhar em uma área diferente daquela de sua formação, se há possibilidades de ser contemplado com bolsas de extensão e pesquisa, além de benefícios, como programas de bolsa permanência e assistência pedagógica e psicológica.

Na dimensão da simultaneidade na permanência, se relaciona com influência positiva que o estudante passa a exercer dentro de sua comunidade, pois, uma vez inserido dentro da Academia passa a influenciar outros jovens a ingressarem na universidade. Isso gera uma transformação no indivíduo e, também, em sua comunidade.

Por fim, a permanência na sucessão ou pós-permanência, que pressupõe uma permanência com qualidade, pois, se o estudante pode vivenciar a vida universitária plenamente, tem condições de dar continuidade aos estudos em outros graus acadêmicos. Apesar das dificuldades que a pesquisa brasileira

enfrenta, como os cortes em bolsas de fomento e o negacionismo na ciência, uma permanência com qualidade possibilita ao estudante negro ingressar em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Ao considerar essas três importantes dimensões percebemos, como reforça a autora, que a permanência do estudante negro engloba um aspecto material e um aspecto simbólico.

O complemento material da permanência pode ser definido nas condições de subsistência (REIS; TENÓRIO, 2009), ou seja, é necessário ao estudante negro condições materiais para alimentação, moradia, comprar livros, para o transporte até o campus, para cuidar da saúde física e mental, entre outras inúmeras despesas.

Em que pese compreendermos que o aluno pobre e branco enfrenta desafios em sua permanência material, nossa pesquisa busca compreender de que modo se dá, também, a permanência do aluno negro cotista sofre uma dupla discriminação, a racial e a social (SANTOS, 2009), pois, geralmente, as cotas raciais nas universidades estaduais do Paraná também tem um critério social, tendo em vista que o estudante que ingressa pelo sistema de cotas raciais, também deve ter tido a vida escolar, integral ou parcialmente (como é o caso da UEPG), em escolas públicas. É importante pensar, neste contexto, como as mulheres negras são afetadas em especial.

A questão material é de suma importância, mas consideramos que a permanência estudantil se torna incompleta quando é pensada apenas sob o prisma material, sem considerar a subjetividade dos estudantes. Por isso, a permanência deve considerar, também, os aspectos simbólicos, evidenciados no sentimento de pertencimento dentro do grupo, de reconhecimento pelo outro, de existir entre seus pares. E uma existência duradoura deve permitir que se tenha mais chances de fazer parte e estar junto (REIS, TENÓRIO, 2009).

O Brasil é um país estruturalmente racista, o que reflete em espaços de disputa de poder, como é a universidade pública, que por muito tempo foi um espaço destinado à elite branca. Por isso, o simbólico transcende, pois viabiliza a superação do racismo e a solidificação de identidades sociais, diferentes das normalmente encontradas em ambientes de privilégio (LIMA, 2016).

Nesse sentido, resgatamos o conceito da categoria social raça, com amparo em estudos de pesquisadores como Nilma Lino Gomes (2005) e Stuart Hall (2011), que compreendem que a raça é socialmente, historicamente e culturalmente construída. Assim, assumir uma identidade racial negra é um processo de (re)conhecimento e (re)construção inacabado, resultante das relações sociais e suas vivências (HALL, 2011).

Nessa perspectiva, o ambiente escolar, indubitavelmente incluindo o âmbito universitário, é participante desse processo de (re)conhecimento e (re)construção das identidades sociais, incluindo a identidade racial, uma vez que o espaço escolar favorece experiências com as quais os indivíduos que nele se inserem podem compreender enquanto sujeitos a si e aos outros e todas as possibilidades de “ser e estar no mundo”, entre outras experiências, também as “relativas à diversidade étnico-racial” (DIAS, 2015, p. 571).

Importante destacar que corpos negros em um espaço de hegemonia branca desafiam as estruturas racistas e as políticas de exclusão (GOMES, 2017). Portanto, as discussões sobre a permanência qualificada dos estudantes negros é uma demanda que acompanha as ações afirmativas de inclusão desses sujeitos no meio universitário, e, por isso, também deve ser encarada como uma ação afirmativa, uma demanda que já vem sendo defendida por autoras como Dyane Brito Reis Santos (2009) e Sílvia Maria Amorim Lima (2016).

Nesse contexto, a permanência estudantil deve ser promovida pela Instituição de Ensino Superior (IES), considerando tanto a permanência material quanto a permanência simbólica sob um viés da representatividade positiva e da valorização do negro no âmbito universitário<sup>3</sup>, como, por exemplo, pelo sentimento de acolhimento dentro do grupo; no ensino, por meio de escolha de autores negros brasileiros

3. Conforme os ditames da Lei 11.645/08

e africanos; e na grade curricular com disciplinas voltadas aos conhecimentos da história africana e afro-brasileira, à valorização e contribuição social dos negros, entre outros, cumprindo seu papel como previsto na Resolução 1/2004 do Conselho Nacional de Educação em relação aos conteúdos e disciplinas.

## **PERMANECENDO... O OLHAR DOS ESTUDANTES NEGRAS DO CURSO DE BACHARELADO EM DIREITO DA UEPG - CATEGORIA 1- PERMANÊNCIA SIMBÓLICA, O CONVÍVIO E O (NÃO) ACOLHIMENTO**

Nilma Lino Gomes (2017) ensina que a inserção de jovens negros dentro de espaços que antes não estavam acostumados a lidar com tal corpos negros traz uma nova produção de experiências e significados. Também é relevante lembrar que o racismo na sociedade brasileira opera através do mito da democracia racial, pautado na ideia da raça biológica, que trouxe a noção de que existe uma harmonização entre as raças a partir da miscigenação. Mas, como pontua a autora, “existem espaços que corpos negros e brancos não se encontram ou se encontram muito pouco” como é o caso da “universidade e, dentro desta, alguns cursos considerados de elite são alguns deles” (GOMES, 2017, p. 115-116), como é o caso de Direito.

Igualmente são as ações afirmativas, especialmente as cotas raciais e sociais, que trazem para dentro da universidade pública novos sujeitos, novos corpos que vão disputar seu espaço dentro das relações de poder, majoritariamente, ocupadas pela branquitude hegemônica.

Em relação às estudantes negras, foi imprescindível ter como ferramenta de análise de suas vivências a Teoria da Interseccionalidade. A análise interseccional de um problema social dá-se a partir de dois ou mais sistemas de opressão, visando compreender, nas palavras de Kimberlé Crenshaw (2002), as “consequências estruturais e dinâmicas” do problema, pois “trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres” (CRENSHAW, 2002, p. 175).

Portanto, é neste contexto que discute-se a permanência estudantil enquanto uma demanda material e, também, considerando seus aspectos simbólicos na experiência de mulheres negras estudantes do curso de Direito.

A permanência simbólica traduz-se no sentimento de ser reconhecido pelo outro, pois “ser reconhecido, ser visto pelo outro é a condição da existência simbólica: “eu só existo se o outro me reconhece”. E se o outro me reconhece como legítimo, aumentam as minhas chances de fazer parte, de estar junto” (REIS; TENÓRIO, 2009, p. 5-6) e, assim, se relaciona diretamente com o sentimento de pertencimento como parte do grupo. Nas falas dos acadêmicos, a questão racial e de classe são abordadas como um fator de distinção entre os estudantes, especialmente aos estudantes negros oriundos de escola pública que também são cotistas.

Quando o tema sobre o sentimento de acolhimento em relação à turma é trazido no segundo grupo focal, Conceição aponta a seguinte provocação:

Já vi isso dentro da minha turma da universidade, que falam assim: “tem gente que eu não sei nem porque tá aqui”. Daí eu ainda falei assim pra menina: não fale assim, porque parece que você tá me dando um toque. Como diz: tanta gente que queria tá no meu lugar e sendo uma pessoa, de repente, desqualificada, uma salgadeira, isso que às vezes, querendo ou não eu já ouvi. (Conceição)

A identidade racial bem como as demais identidades sociais, são um processo constante de desenvolvimento. Ao tratar sobre identidade negra, Gomes (2005, p. 42) argumenta que “reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência”. É possível refletir a partir do relato da Conceição a importância do reconhecimento que o Outro tem sobre ela, pois nossas identidades também são construídas a partir da interação com o Outro, pertencente a um grupo distinto (OLIVEIRA, 2019).

As vivências compartilhadas pelas estudantes demonstram que as questões raciais e de classe que os envolve dentro do curso colocam em conflito o processo de reconhecimento enquanto um estudante de direito pertencente ao meio acadêmico. Segundo Nilma Lino Gomes (2020) o processo de reconhecimento nas relações humanas se dá em duas etapas: a primeira diz respeito ao reconhecimento pelo outro da nossa existência; o segundo é sobre a confirmação de pertencimento, o nosso valor reconhecido pelo outro.

Alguns grupos sociais tornam-se o que Zygmunt Bauman e Tim May (2010) denominam como grupos de referência que possuem um impacto direto em nossas ações. Os autores explicam que esse é o fenômeno de grupos de referência comparativos porque há uma comparação, nesse caso visual e também de classe, entre “nós e eles”: nós pessoas negras, com uma diferença fenotípica, e de escola pública, com uma diferença de classe, e eles, pessoas brancas, de classes sociais abastadas. Os grupos de referência comparativos são grupos em que não fazemos parte ou, ainda, nós estamos além de seu alcance ou eles estão além do nosso alcance, “‘vemos’ o grupo sem ser por ele vistos” (BAUMAN; MAY, 2010, p. 34). Então, pode-se notar que há não somente uma distância que é longe de se chegar entre “Nós” e “Eles”, mas existem, também, condições que nos separam.

Um aspecto importante para a compreensão da permanência simbólica dos acadêmicos negros foi em relação à tradicional organização estudantil do curso: a Associação Atlética de Direito UEPG, a Bateria Caveirão e o Centro Acadêmico Carvalho Santos (CACS) que são instituições estudantis que realizam atividades extracurriculares de ensino e pesquisa, como é o CACS e, também, atividades recreativas, atribuídas à Atlética e à Bateria Caveirão.

Dentro da organização estudantil, observa-se que os acadêmicos já passaram por, pelo menos, uma delas. Dentre elas, a mais citada é o CACS.

A representatividade é um ponto a ser considerado porque dentro dessa instituição a Dandara enfatiza que “No CACS também, não me sentia igual a ninguém” e Carolina complementa: “Nunca me senti representada no CACS, entrei agora lá pra ver se muda alguma coisa. eu fiz parte da bateria. Assim... não acho que eu tinha uma grande identificação, mas dentro do curso foi o espaço que me senti mais acolhida [...]”. Mesmo emprestando o termo do uso político, representatividade tem a ver com a relação entre um indivíduo e um grupo com a dimensão subjetiva e de construção da identidade, neste caso, racial e de classe. Relaciona-se ao fato de se sentir pertencente ao ser representada por alguém e também do querer fazer parte, sentir-se acolhida ao ver um semelhante.

É interessante destacar que o CACS é também uma instância política dentro do curso e que possui um diálogo muito próximo com o Colegiado e com o Setor de Ciências Jurídicas. E, então, surge o seguinte questionamento: quais demandas estudantis estão chegando às instâncias administrativas do curso de Direito?

Em relação às associações recreativas, trazemos o discurso de Beatriz, que atuou como atleta pela Associação Atlética de Direito UEPG:

Eu fui coordenadora da natação e fui atleta também no judô e na natação. E eu também não me senti acolhida na Atlética. Não foi uma instituição que me acolheu muito, parecia um ambiente fechado. E aí querendo ou não, a gente tem rede social e a gente vê o que as pessoas postam em rede social. E as ideias daquele grupo divergiam muito das minhas... E não eram, como que eu posso falar, essas pessoas não pareciam pensar muito no coletivo, pareciam mais ser individualistas, e eu começar a reparar. Aí teve... esse fato eu descobri esses dias, teve um prêmio que eles fizeram de melhores do ano e foi justamente nos jogos que eu nadei tudo que podia, lutei tudo que podia, fiz o máximo, assim. E aí quem foi o destaque da natação? Foi uma moça que olhou pra mim e disse “não quero mais nadar” e eu falei “eu nado no teu lugar, não precisa se preocupar, eu nado no teu lugar”. E eu já tirei pessoas da água que tavam passando mal e não foram reconhecidas porque não faziam parte desse grupinho... E eu pensei “putz, é de grupo! Eu nunca vou conseguir me encaixar”. Aí a partir disso foi uma instituição que eu deixei, falei não, não vai ter minhas ideias. E posteriormente eu descobri teve um colega negro que falou, “ó, eu ganhei tantas medalhas,

eles nunca falaram assim, parabéns, e tal, continue, nunca aconteceu”. E eu senti essa exclusão também, não sei se foi uma questão de raça, uma questão monetária, não sei, não faço ideia, mas eu nunca me senti acolhida também. (Beatriz)

A acadêmica questiona se essa exclusão dentro da Atlética se dá por uma questão de raça ou uma questão de classe. Não obstante, primeiramente destacamos que no plano da representatividade uma atleta negra praticando um esporte como a natação é muito significativo. Uma matéria jornalística apresentada pelo Globo Esporte nas Olimpíadas de 2020, o Brasil historicamente afasta atletas negros desse esporte e proibia, até o final da década de 1950 que pessoas negras frequentassem piscinas. Ao trazer essa questão, a matéria cita o estudante negro de educação física da Universidade Nacional do Rio de Janeiro, Floriano Manhaez, que reprovou várias vezes na matéria por ser proibido de praticar o esporte. Segundo, porque a primeira e única mulher negra brasileira a representar o país em jogos olímpicos na natação ocorreu apenas em 2016, com a participação de Etiene Medeiros (FERNANDES; HEILBORN; COURREGÉ, 2020).

No mesmo grupo, a Conceição ressalta a participação de acadêmicos negros em todas as esferas acadêmicas:

Eu tinha dois empregos, era dona de casa, era como uma mãe dos outros alunos, entendeu? Pra mim, nunca eu ia poder participar desse tipo... de jogos, dessas coisas, porque não fazia parte da minha realidade, e eu nunca fui bem em esporte, essas coisas (risadas). Mas acho muito importante alunos negros participarem, tá na frente dessas coisas, que tem vontade, ajudar outros alunos participarem (Conceição)

Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021, p. 19) ao tratar sobre o futebol, um “jogo de poder”, nas palavras das autoras, nos mostram como os cruzamentos entre diferenças de riquezas, raça e gênero “moldam padrões de oportunidades e desvantagens no esporte” e, além disso, o modo como tais marcadores sociais se cruzam “determina quem chega a jogar, o nível de apoio que recebe e os tipos de experiência que tem se e quando joga”.

Com base nos apontamentos das autoras, notamos que algo parecido acontece dentro da Atlética, são os marcadores sociais de raça e classe que ditam quem, por exemplo, ganhará o prêmio de melhores do ano ou quem será reconhecido e valorizado, independente se é um atleta de inúmeras vitórias, como ressaltou Beatriz

O esporte, em geral, oferece mais oportunidades e mais vantagens para homens do que para mulheres, mas, a partir da análise discursiva percebemos que a raça determina quem será valorizado, também, como um atleta da Atlética de Direito UEPG. Pela intersecção classe-raça-gênero é fácil identificar o perfil de atletas de maior prestígio na Atlética. E não são as mulheres negras.

Em relação à Bateria Caveirão, Beatriz percebe que foi um ambiente mais acolhedor:

Aí depois dessa experiência eu entrei pra Bateria e lá eu me encontrei. Porque é só tipo, a pessoa chegar e dizer quero participar. E aí eu já tinha, tenho muito interesse em música, quase cheguei a cursar música, e ali foi o lugar que me encontrei... pessoas plurais, pessoas que precisam de ajuda, pessoa que tem muito dinheiro, tem pessoa preta, branca e foi ali que me encontrei tanto que eu permaneço até hoje ali nesse meio. Mas é bem complicado porque se não fosse uma veterana puxar pela minha mão, que foi a Gabriele Roth, se não fosse ela pegar na minha mãozinha e dissesse “vamo lá com a gente!”, eu não sei se eu não teria desistido do curso. (Beatriz)

Dentro da organização estudantil do curso, o acolhimento dentro da Bateria foi o único considerado positivo, em que notamos que Beatriz se sentiu pertencente àquele meio. É relevante destacar que observamos que o sentimento de se fazer parte se dá, principalmente, pela diversidade existente, pois encontram-se lá “pessoas plurais, pessoas que precisam de ajuda, pessoas que tem muito dinheiro, tem pessoa preta, branca e foi ali que me encontrei tanto que eu permaneço até hoje ali nesse meio.” (Beatriz).

As vivências dos estudantes negros vão ao encontro do postulado por Franz Fanon, que ensina que “O negro não deve mais ser colocado diante deste dilema branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir” (FANON, 2008, p. 95). Consideramos que o ato de pertencer é também o ato de existir enquanto participante ativo da universidade e, também, inverte a lógica racista que estrutura a sociedade brasileira. Também é um ato reexistir em espaços acadêmicos que nem sempre consideram as identidades sociais dos sujeitos nele envolvidos (SOUZA, 2019).

Nota-se que, principalmente, no caso do CACS e adiante no caso da Atlética, ocorre esse diferencial de poder (ELIAS; SCOTSON, 2000) entre os grupos historicamente estabelecidos no curso de Direito - o das pessoas brancas, heteronormativas e influentes no meio acadêmico e jurídico - e o das pessoas negras oriundas de classes baixas, geralmente as primeiras de suas famílias a ingressarem no Ensino Superior.

Ainda assim, dentro dessa sensação de não pertencimento, a presença de alguns professores do curso se destacaram e os participantes trouxeram falas muito inspiradas, principalmente, por dois professores: o Professor Igor Sporch da Costa, de Direito Administrativo, e o Professor Eliezer Gomes da Silva, de Direito Processual Penal, ambos do Departamento de Direito do Estado, do curso de Direito e os únicos professores negros que compõem o corpo docente do curso de Direito.

[...] quando teve o professor Igor, ninguém gostava dele. Poucas pessoas gostavam dele, porque ele pegou a disciplina no final e era bem difícil porque a gente tinha tido com outro professor e era uma abordagem diferente e o que ele esperava da gente era um nível que a gente não tinha. E eu amava ele. E eu não sabia porque eu amava ele porque eu também não ia bem nas provas (risadas). Depois que eu fui entender que eu via ele muito mais perto de mim do que qualquer outro professor. Não só pela aparência, mas porque ele tratava a gente de uma forma assim normal, sabe? Não como se ele fosse assim “Eu sou o professor Igor de Direito”. Não! Ele era igual a gente, mesmo ele sendo muito, muito foda. E ele não precisava falar isso, nem se portar de uma forma autoritária pra gente respeitar ele e perceber o quão grande ele era. E eu ficava assistindo a aula dele nas outras turmas, no noturno só pra tá assim sabe? Presente com ele. E eu ia até fazer meu TCC com ele, mas o problema é que eu gosto muito dele, mas não gosto muito da disciplina dele, então teve esse embate (risadas). (Dandara)

E a questão da representatividade, eu vejo o professor Igor. Gosto muito da matéria dele, inclusive. E ele é uma pessoa sensacional né. O professor Eliezer é mais na dele, né. Ele trata todo mundo igual, não vejo diferença. As pessoas até, inclusive, questiona que ele é muito rígido, né, na hora de aplicar as provas. Aí falei assim vocês querem um professor bonzinho, mas na hora de ser os melhores vocês querem ser da melhor universidade né? (risadas) São esses professores que fazem a gente ser a melhor universidade e torna a gente também melhor. (Conceição)

Um dos momentos mais marcantes de ambos os grupos focais foram as falas sobre como os acadêmicos negros se sentem em relação aos professores. Ter apenas dois professores negros em um curso de mais de 60 professores é apenas um reflexo da exclusão de pesquisadores negros na Academia e, também, de juristas negros no campo do Direito.

Sobre isso, José Jorge Carvalho (2003) aponta:

A ausência de professores negros faz incidir sobre os alunos negros, pobres e ainda sobreonerados financeiramente, uma tripla discriminação: a injustiça simbólica de carecer de figuras modelares de identificação que os ajudem a construir uma autoimagem positiva e suficientemente forte para resistir aos embates do meio acadêmico racista em que têm que se mover (CARVALHO, 2003, p. 305-306).

Estudantes negros sofrem não apenas com a discriminação racial no meio acadêmico, pois, como podemos concluir a partir dos discursos analisados, a discriminação social é algo que está interconectado com as opressões no meio acadêmico. A representatividade discente representa não somente uma identificação em relação aos estudantes, mas um enfrentamento ao racismo estrutural.

Notamos na análise que o Professor Igor e o Professor Eliezer são professores que utilizam uma abordagem de avaliação rigorosa, mas que, mesmo assim, são respeitados e queridos por cada participante da pesquisa. É extremamente relevante salientar que todos discursos caminharam para o sentido de que é através dos professores negros que se enxergam parte do curso, isso porque a identidade racial é algo individual, mas é construída coletivamente (GOMES, 2017).

Carolina relata que desde seu primeiro ano se sentiu acolhida pelos professores do curso, de modo geral:

Assim, ao contrário do que eu senti com os alunos, pelo menos no meu primeiro ano, eu realmente me senti acolhida pelos professores, pelo menos aqueles que me deram aula tinham essa preocupação que a Dandara falou que os dela não tinham. Aconteceu de professores virem falar comigo, tipo “Você tá bem? O que tá acontecendo?” e me deu vontade de falar “Meu Deus, eu detesto esse curso! Eu não gosto das pessoas”, mas falei que tava tudo bem. E também queria fazer uma menção ao professor Igor e ele é espetacular, o professor que eu mais gosto. Também ele era o único professor negro que eu sabia que tinha na UEPG e tava super animada pra ter aula com ele. E ele é sensacional, ao meu ver ele é um dos melhores professores da UEPG (Carolina)

Mas nota-se, igualmente, que os participantes confrontam a ausência de mais professores negros no curso de Direito. E vão além, passam a questionar a ausência de professoras mulheres negras. Carolina argumenta sobre como o racismo e a falta de representatividade discente afetam a permanência simbólica:

Eu acho que afeta. Concordo com o Aluno D e a Aluna A. Mas, pra mim, pelo menos, essa sensação de não pertencimento me fazia eu me sentir, assim, menos, assim, sabe? E você não vê representatividade, assim, parece que é um lugar impossível de se chegar, sabe? Eu lembro que eu olhava muito não só pra essa questão de raça. Mas, por exemplo, eu acho que a gente tem pouquíssimas mulheres penalistas na UEPG. Tipo, tem, mas são poucas e todas elas são brancas, né. Pelo menos as que eu conheço. Se tem alguma eu nem sei que existe. Eu me sentia menos e pensava “será que um dia eu vou conseguir chegar lá?”, porque eu quero ser professora e parece que é um lugar muito impossível de se chegar e não desisti do curso, mas fiquei tentada por justamente não me sentir pertencente àquele lugar. Igual o Aluno D falou, às vezes dá sangue no zóio... mas tem dias que, tipo, é difícil, você não tem ninguém lá pra te acolher... porque a faculdade já é difícil e aí a gente tem que lidar com mais isso... (Carolina)

Lélia González (2020, p. 147) que contribuiu intensamente para as Teorias Feministas, destaca que, em uma sociedade que racializa socialmente os indivíduos, como é o caso do Brasil, as opressões contra mulheres negras ocorrem, antes de tudo, por causa da raça. Com isso, Lélia González (2020) nos leva a refletir que as mulheres negras não sofrem apenas por serem mulheres ou apenas pela cor da pele, mas lidam, diariamente, em todas as relações sociais, com essa dupla desigualdade.

É o que se percebe na fala de Carolina, que se questiona se é possível conquistar uma carreira de professora universitária e na pesquisa acadêmica, sendo que esse lugar parece impossível de se chegar para mulheres negras e futuras juristas. Sempre houve um importante resgate histórico dentro do curso de Direito da UEPG em relação às mulheres que ocupam espaço dentro da Academia, mas percebe-se que sempre são mulheres brancas. Em contrapartida, há uma invisibilidade e uma ausência propriamente dita de corpos negros femininos na atuação docente do curso, com exceção da Professora Luana Billerbeck, uma professora negra que atua no Departamento de Direito Processual do curso de Direito, lecionando as disciplinas de Prática Jurídica, nos anos finais do curso e, talvez por ainda não ser conhecida pelas alunas, não foi mencionada durante as falas.

Nesse sentido, nas palavras de bell hooks (2015), a experiência de vida das mulheres negras “desafia diretamente a estrutura social sexista, classista e racista vigente, e a ideologia concomitante a ela. Essa experiência pode moldar nossa consciência de tal maneira que nossa visão de mundo seja diferente da de quem tem um grau de privilégio (mesmo que relativo, dentro do sistema existente)”. Assim, podemos perceber que a indagação sobre a ausência de mulheres negras se insere nas demandas da luta feminista

e é fundamental que acadêmicas negras possam reconhecer essa perspectiva que advém de um lugar de marginalidade dentro da branquitude e “façam uso dessa perspectiva para criticar a hegemonia racista, classista e sexista dominante e vislumbrar e criar uma contra-hegemonia” (HOOKS, 2015, p. 197).

Na análise discursiva, a indagação de Carolina é relevante dentro da discussão sobre representatividade porque acadêmicas brancas veem na docência algo possível, pois todas nossas professoras do curso, que geralmente são advogadas, promotoras e juízas ou já atuaram nesses cargos, se parecem com elas. Essa provocação proposta pela participante da pesquisa incide na conclusão de que o sentimento de pertencimento se insere na branquitude predominante do curso e não fora dela, onde se situam os estudantes negros. Portanto, o sentimento de ser visto, reconhecido e representado é uma categoria de privilégio aos grupos estabelecidos e não aos *outsiders* (ELIAS; SCOTSON, 2007; HOOKS, 2020).

Ao ler o discurso da Carolina, pode-se questionar que, apesar de não existir uma representatividade racial entre os professores, pelo menos, há uma representatividade discente feminina. E realmente há. Contudo, ser uma estudante negra dentro de um curso embranquecido transforma essas estudantes, que serão futuras professoras negras, no que Patricia Hill Collins (2016) denomina como *outsiders within*, ou em uma tradução livre, “estrangeiras de dentro”, uma vez que essas mulheres negras e outras mulheres não brancas ocupam espaços dentro de um grupo de mulheres brancas, ou seja, a superação da desigualdade de gênero existe e, a partir de então,

As *outsiders within* ocupam um lugar especial – tornam-se pessoas diferentes, e suas diferenças as sensibilizam a padrões que podem ser mais difíceis de serem vistos pelos insiders sociológicos estabelecidos. [...]

Uma terceira alternativa é conservar a tensão criativa do status de *outsider within* encorajando e institucionalizando suas perspectivas. Essa alternativa tem seus méritos não apenas para as próprias *outsiders within*, mas também para outros sociólogos. A abordagem sugerida pelas experiências das *outsiders within* é de que os intelectuais aprendam a confiar em suas próprias biografias pessoais e culturais como fontes significativas de conhecimento (COLLINS, 2016, p. 122-123)

Então, é a partir da ocupação das *outsiders within* que a indagação de Carolina sobre se é possível chegar a ocupar a docência universitária é respondida. Apesar de todas as dificuldades que a tensão de raça/gênero/classe impõe às mulheres negras, as ações afirmativas e o próprio esforço individual das universitárias negras permitem que elas se insiram nesses espaços embranquecidos. Inclusive, é preciso ampliar mediante o reconhecimento de suas trajetórias.

Uma das participantes destacou que as questões raciais foram discutidas em seu primeiro ano, principalmente nas aulas ligadas às disciplinas de Formação Básica Geral:

E agora falando mais um pouco sobre meu primeiro ano, queria fazer uma menção aos meus professores de Direito do Estado ou dessas matérias que não tem tanto a ver com Direito, sim, tem a ver, mas é Direito do Estado, Filosofia, Sociologia, acho que esse são os professores que me senti mais acolhida e senti que eles têm uma preocupação maior com a questão racial. E com debates fora da área do Direito. Eu lembro que eu tive aula com o professor Murilo, com o professor Dhyego e eles sempre traziam esses debates na aula. Eles estavam lá falando sobre o conteúdo deles e eles davam uma pincelada sobre isso. Tipo, eles chamavam a galera pra pensar porque eu acho que tem gente que não se atenta a essas questões e eu achava muito legal porque eles botaram a galera pra pensar. Mas isso foi mais meu primeiro ano porque o segundo eu passei em pandemia e o terceiro também, só que no terceiro tem sido complicado... (Carolina)

A acadêmica relata que se sentiu acolhida pelos professores que tratavam das questões raciais ainda que de modo breve durante as aulas. É relevante que essas questões sejam trazidas nas disciplinas de formação básica porque geralmente são com maior carga horária e por serem totalmente teóricas, permitem que sejam realizadas discussões e leituras sobre a temática.

Outro ponto trazido foi em relação à bibliografia apresentada pelos professores durante a graduação, pois não há a indicação de autores negros e, também, quase não há discussões sobre questões étnico-raciais durante as aulas.

O contato com autores negros, sim, mas com isso não. Eu participei do Núcleo de Estudos de Violência Contra a Mulher, antes era NEVICOM, né? E eu lembro que a professora Maria Cristina trouxe uma autora... agora não me recordo o nome<sup>4</sup>, mas ela frisou o fato que era uma autora negra no momento que a gente tava lendo. Mas só me recordo dessa ocasião. (Dandara)

Eu participei de um projeto de pesquisa também, com o professor Vítor inclusive, o projeto de Direito das Famílias, da professora Zilda. E eu entrei pro projeto também quando caloura e queria ver o que estava rolando. E lembro que um dos temas gerais do projeto da professora Zilda era justamente famílias negras, que foi pelo qual me interessei, corri atrás e fiz um trabalho com ela. E eu lembro que a gente não leu nenhum autor negro enquanto eu tava no projeto, mas de vez em quando tinha uma pincelada no assunto. Não era o foco famílias negras ou ler um autor negro, mas de vez em quando isso era abordado... a gente tinha rodas igual a gente tá tendo aqui pra discutir o que a gente leu. Então eventualmente surgia um pouco desse assunto. (Carolina)

Interessante notar que o contato que os participantes com autores negros e também sobre questões raciais foram em projetos de pesquisa e extensão, como o Projeto de Direito das Famílias e seus efeitos na seara cível, coordenado pela Professora Zilda Consalter e à época, o Núcleo de Estudos de Violência Contra a Mulher, coordenado pela Professora Maria Cristina Rauch Baranoski. Outro aspecto relevante é que os projetos se referem a uma área muito dinâmica do Direito que é a dos Direito das Famílias, um ramo do Direito sempre atento às transformações sociais. Além disso, são projetos encabeçados por professoras mulheres.

## **PERMANECER COMO? CATEGORIA 2 - OS DESAFIOS DA PERMANÊNCIA MATERIAL EM DIREITO UEPG**

Dentro desta categoria buscou-se compreender qual é a percepção dos estudantes em relação às oportunidades de estágios, trabalho, bolsas de IC e extensão, livros e materiais de ensino, além da percepção quanto às políticas de assistência estudantil vigentes na UEPG no ano de 2021. Outro ponto também destacado, algo comum nos relatos das estudantes e que conecta suas vivências dentro da permanência material, é a questão da saúde mental, pois a preocupação com as condições materiais de existir dentro do curso é um fator que impacta a saúde mental das estudantes. A incerteza de ter condições de continuar estudando e se formar traz várias consequências psicológicas e emocionais e, por isso, notamos que a permanência material se complementa com a permanência simbólica.

Nesse sentido, apontam estudos como o de Rainara Ferreira Carvalho et al (2021) que existem poucos estudos que relacionam categorias sociais interconectadas com a raça que tratem sobre questões relevantes à saúde mental de estudantes negros do ensino superior. Pontuam os autores que ainda é necessário e fundamental ampliar os estudos sobre a saúde mental de estudantes universitários que apontem uma relação entre raça/cor, pois, no Brasil, as pessoas negras, além de comporem a maioria da população, estão mais sujeitas a vulnerabilidades e desigualdades sociais provocadas pelo racismo e demais opressões interseccionadas, inclusive no ambiente universitário (CARVALHO et al, 2021)

A ausência de discussões acadêmicas na literatura sobre a questão da saúde mental de pessoas negras universitárias limita, em certo ponto, a análise e abre uma lacuna na pesquisa, sobre como vem sendo tratada a temática dentro da instituição, mas está presente no discursos de alunas.

Eu estava me sentindo muito mal, não estava me sentindo pertencente. Eu estava pensando em trancar o curso porque foi muito desgastante pra mim. Então, ficar uns meses sem aula, eu continuei me sentindo mal, mas foi um alívio não ver aquelas pessoas e não estar naquele ambiente

4. Posteriormente a participante escreveu no chat que se tratava da autora feminista negra bell hooks.

que estava me fazendo mal. Quando as aulas voltaram eu odiei porque eu também não consigo me concentrar pelo computador, parece que eu fiquei mais travada do que eu tava. E não consegui acompanhar as aulas. No meu segundo ano eu escolhi acompanhar duas matérias que eram matérias que eu gostava. Por exemplo, Direito Penal, que era uma matéria que eu gostava no presencial, que era a única que eu gostava, foi trocado o professor e já não passou a ser uma matéria tão legal. E aí no terceiro ano, que é o ano que eu to agora, eu já tava um pouco melhor comigo mesma, minha saúde mental já tava... comecei a ir pra terapia, consegui me esforçar mais nas matérias, consigo assistir mais as aulas (Carolina).

O sentimento de solidão trazido em inúmeras falas dos participantes carrega também a ausência do amparo material que auxilie na saúde mental de cada um. Mayra da Cruz Honorato (2020,), em sua pesquisa no Mestrado trata sobre a saúde mental da população negra e a participação das lideranças do Movimento Negro em Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro. A autora expõe que

Os efeitos do racismo estrutural na saúde mental da população negra muitas vezes não são reconhecidos como tal, o que é de se esperar em uma nação que prega a democracia social e o discurso do “somos todos iguais”. Muitos quadros de adoecimento mental de pessoas negras não recebem a atenção e o apoio necessário. Ainda há o estereótipo de que pessoas negras são fortes, de que adoecimento mental é fraqueza, invenção [...] (HONORATO, 2020, p. 66).

O racismo que afeta a saúde mental dos alunos é vivenciado nas sutilezas do cotidiano, na solidão, na não valorização e reconhecimento pelos colegas, na não representatividade nas instâncias estudantis e, também em relação à questão econômica.

As limitações materiais que alunos trabalhadores têm dentro dos cursos considerados de elite é uma realidade dentro das universidades. Pensando nisso, uma das hipóteses da pesquisa, dizia respeito a uma atividade remunerada que fosse na área jurídica, como o estágio, e também as bolsas de iniciação científica e extensão, tendo em vista que por insere os estudantes negros no meio acadêmico, são uma forma de incentivar a permanência material e complementar a simbólica, tendo em vista que possibilitam experimentar a vida universitária de forma plena.

Agora não estou fazendo estágio, mas foi um longo caminho como estudante de Direito no primeiro ano até agora. E nesse momento que eu tô agora eu posso ficar três meses sem trabalhar. Por isso que eu frisei assim, eu entrei no curso em março e em julho eu estava fazendo estágio remunerado. Eu não conseguiria continuar no curso se não fosse o estágio, pela questão financeira, claro, e também porque eu morava em uma região que tinha pouco acesso. Então pra chegar no centro eu tinha que sair de madrugada e pegar o primeiro ônibus e chegar antes ainda, né, porque ou eu pegava o primeiro ônibus e chegava antes ou chegava atrasada. Aí com todo o estresse que era e gasto com passagem, eu me mudei pro centro, dividindo o apartamento com outras quatro meninas, em uma região bem tensa, ali pra baixo do calçadão. E eu fiquei dependente do estágio pra eu pagar as contas e continuar indo na Universidade. Eu fazia tudo a pé, eu ia a pé da UEPG pró Fórum porque aí eu não gastava o valor do vale-transporte pra poder comer. E essa era minha vida porque minha família nunca pode me ajudar. Porque por mais que me apoiassem, eles não podiam me ajudar financeiramente. E quanto a atrapalhar estudos não também. Eu me sentia muito, muito valorizada. Porque nos lugares que eu passei eles valorizavam muito a questão de você estudar e me dispensaram em véspera de prova pra estudar ou até mesmo quando eu estava no estágio de me perguntarem assim: “sobre o que é tua prova? Vamos conversar sobre isso, então?”. Alguns assessores me ajudaram, me emprestaram material. E eu sentia que era exatamente aquilo que eu estava fazendo, diferente de quando eu ia pra aula porque no estágio eu conseguia materializar o que eu estava aprendendo. Então, pra mim, aquilo foi essencial. Até hoje tenho um apego por todos os lugares que eu passei, com exceções raras porque eu passei por um escritório particular, mas porque acabou meu contrato de estágio num órgão público, mas foi péssimo, péssimo, péssimo. Pessoas racistas num nível que você não entende... (Dandara)

Dandara destaca a importância que é ter a oportunidade de realizar um estágio remunerado, principalmente em órgãos públicos que, em geral, possuem uma bolsa de valor mais alto, além do auxílio transporte e dispensa nos casos de provas e do sentimento de valorização nos locais que estagiou.

Um tema muito discutido nos dois encontros foi em relação ao material, principalmente os livros doutrinários que são caros e de difícil acesso gratuitamente. A estrutura da biblioteca também foi questionada:

No primeiro e no segundo ano, os professores passam no quadro negro... cheio de livro, cheio de livro... “porque vocês tem que ler esse autor sobre tal matéria, vocês tem que ler esse autor sobre tal matéria e vai aquela lista imensa” aí você fala “e isso tem pra *download*?” Não, tem que comprar. E a gente vai ver um livro de Direito, é 150, 200 reais pra mais. Não tem pra menos. Como que pra uma matéria, uma matéria eu vou comprar cinco livros de 200 reais? Não tem como, não tem como... Então, a gente já sente a partir dos professores essa negativa: “vocês deveriam estar aqui se vocês não tem condição de pagar esses livros?”. Eu sinto que não. Eu sinto que se você não tem condição de pagar esse livro e depois eles cobram na prova... e às vezes a gente consegue comprar um livro daquela matéria, mas é um livro de 150 reais, e não foi o livro que ele pediu, e se eu estudo por aquele livro, e a partir daquele livro a gente pega e responde na prova, aí o professor fala “ah, esse não é o autor que eu gosto” ou “ah, esse não é o pensamento...” enfim... porque o Direito é muito subjetivo, né, cada pensamento abre várias brechas e tal... e a gente sente que o professor olha tua prova e fala: “não é o autor que eu gosto”, e te desconta nota, mas ele não entende que é o livro que eu pude comprar, é o livro que eu tive acesso online, né, que a gente querendo ou não a gente baixa livro online porque é o que tem. E a gente sente mesmo essa negativa também dos professores: esse espaço não é de vocês se vocês não tem condição de bancar cinco livros de 200 reais pra cada matéria, considerando que a gente tem aí bastante matéria durante os cinco anos, quanto sairia por ano o curso, considerando todos os livros que os professores pedem? Então, é uma negativa também dos professores: esse não é o nosso espaço. (Aluna I)

Beatriz fala sobre sua experiência em relação à cobrança dos professores na escolha dos livros doutrinários, que são materiais indispensáveis no estudo do Direito. Além disso, ela demonstra que a falta de acesso a certos livros e a substituição por outros gera, de certo modo, uma exclusão por parte dos professores de uma condição que é material que se relaciona com o sentimento de pertencimento: “a gente sente mesmo essa negativa também dos professores: esse espaço não é de vocês se vocês não tem condição de bancar cinco livros de 200 reais pra cada matéria” (Beatriz).

Uma questão preocupante é em relação à formação desses acadêmicos para além da permanência, no pós permanência, ou seja, os resultados positivos que uma permanência qualificada poderia causar quando tais acadêmicos estiverem egressos da UEPG. Isto porque uma estudante da graduação que é bem remunerada dentro de um estágio na área do Direito, no qual pode vivenciar a prática jurídica tem condições melhores de se inserir no mercado de trabalho. Além disso, como pontua a Dandara ao dizer “Alguns assessores me ajudaram, me emprestaram material. E eu sentia que era exatamente aquilo que eu estava fazendo, diferente de quando eu ia pra aula porque no estágio eu conseguia materializar o que eu estava aprendendo. Então, pra mim, aquilo foi essencial.” (Dandara). Percebemos que o estágio na área auxilia também o desempenho acadêmico desses alunos.

Tivemos experiências das estudantes mulheres que vivem realidades totalmente distintas de trabalho e conciliação com os estudos. Duas delas, também foram contempladas com bolsas de iniciação científica.

Conceição é mãe, estudante e durante a graduação chegou a conciliar os estudos com dois trabalhos remunerados, o trabalho doméstico e os cuidados com seu pai, que é idoso e necessita de cuidados especiais.

Atualmente, eu to só com um emprego. Em sociedade com meu esposo. Faz dez anos que a gente tem um trailer de lanche. A gente vende xis, salgados. E trabalhamos à noite. No meu caso, eu estudo à noite, né. Estudei meu primeiro ano indo no presencial, meu marido contratou uma pessoa pra ficar. E depois da pandemia como a gente não conseguiu ficar com essa pessoa e eu tava em casa, meu marido falou “você tá em casa, você vai trabalhar”. Como eu fazia, eu ficava com o celular ligado assistindo às aulas e quando eu chegava em casa, eu terminava de assistir as aulas que ficavam lançadas no sistema, mas eu nunca deixei de assistir uma aula. Eu falei assim... eu gosto de assistir todas as aulas, eu gosto de anotar e eu achava importante eu participar das aulas que o professor tava porque às vezes era bem poucos, né, cinco, seis, sete alunos... então, sempre com a câmera desligada, tipo, um respeito ao professor que tava dando aula, né... uma turma de

trinta alunos só, às vezes, só cinco assistindo. Então, mesmo eu trabalhando eu gostava de manter a aula dele ali, mesmo que baixinho. E me ajudava bastante porque quando eu ia rever a aula tinha assunto que eu já tinha, né... relembra. E durante o dia eu faço salgado de manhã e cuido do meu pai, meu pai tá com 87 anos, é acamado. Faz 17 anos que eu cuido do meu pai e durante o dia eu fico na casa... sou dona de casa, sabe... faço salgado, cuido do meu pai, da minha casa, da minha família. E à noite, atualmente, tô indo trabalhar, mas assim que voltar no presencial eu vou voltar à noite, vou ter que contratar uma pessoa pra tá no meu lugar. Não faço estágio. Já mandei alguns currículos, mas na mesma hora que eu quero estagiar... também não vi essa questão se é obrigatório ou não... Mas eu fico pensando se eu vou conseguir, sabe, estudar e cuidar dos meus deveres. Fiz algumas inscrições em concurso pra estagiar, mas também não pensei se vai dar certo ou não ou se vou conseguir fazer estágio. Só estudando mesmo. Eu tenho que ver a questão de estágio obrigatório..." (Conceição)

Observamos no discurso da acadêmica a questão de gênero interconectada com a raça e a classe, como um fator que incide fortemente no modo que ela concilia as atividades acadêmicas com seus trabalhos, diferentemente dos homens que exercem uma atividade remunerada e estudam. Para análise discursiva, recorreremos novamente à interseccionalidade porque nos parece muito emblemático uma estudante de um curso de elite de uma universidade pública conciliar tantas atividades com os estudos e, também, é emblemático que essa aluna seja uma mulher negra.

Nesse sentido, Patricia Hill Collins (2016) aborda que o próprio sistema econômico pautado no capitalismo e no sexismo é algo problemático. No discurso, observamos que esses sistemas de opressão refletem diretamente em jornadas duplicadas e até triplicadas de trabalho das mulheres negras, de modo geral, o que é perceptível na fala da acadêmica ao desabafar que "Mas eu fico pensando se eu vou conseguir, sabe, estudar e cuidar dos meus deveres" (Conceição), que assiste às aulas do curso no horário de seu trabalho remunerado à noite e durante o dia realiza inúmeras atividades domésticas. Sobre isso, Crenshaw (2002) tece uma crítica sobre tais opressões estruturais, tendo em vista que o sistema econômico e a sociedade como um todo forçam que mulheres negras assumam cada vez mais trabalho. Nota-se que a análise discursiva caminha mais uma vez para os três marcadores sociais de raça/classe/gênero.

Em relação à pesquisa e extensão, duas acadêmicas relataram ser bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e um aluno relatou ter sido bolsista de extensão. O contrato firmado entre os acadêmicos e os programas estabelece que os pesquisadores e extensionistas receberão uma bolsa no valor de R\$400 (quatrocentos reais)<sup>5</sup>, geralmente no período de 12 meses, e se comprometem a realizar algumas atividades pré-definidas, como a elaboração e desenvolvimento do projeto de pesquisa, no caso da Iniciação Científica e atividades de extensão universitária, com dedicação de 20h semanais.

A gente recebe quatrocentos reais que às vezes nem pagam... teve tempo que nem caía o valor da bolsa. Então você não tem uma segurança com esse valor da bolsa pra você comprar alguma coisa pra auxiliar nos estudos. Por exemplo, agora na pandemia tive que comprar um computador, mas eu ficava sempre pensando "será que eu vou conseguir pagar essa coisa?". Porque não tem um dia certo que caia a bolsa. Às vezes cai no primeiro dia útil, outras vezes no quinto... você nunca sabe quando vai cair, então é complicado, sabe... você não tem uma segurança... e pela minha experiência... se a gente faz sozinha [a pesquisa] a gente tinha que receber muito mais porque a gente se estressa, tem que fazer todo o negócio sozinha, acho que a gente tinha que receber muito mais, não só de valor, mas muito mais auxílio da UEPG... não vejo a UEPG ajudar os pesquisadores. (Ruth)

É inegável que o valor da bolsa é quase simbólico frente aos gastos que os cursos universitários exigem. Outro fator levantado foi em relação à incerteza quanto ao pagamento das bolsas<sup>6</sup>. Em um cená-

5. Há que se ressaltar que no estado do Paraná alguns programas de fomento a pesquisa e extensão tiveram reajuste em 2021 e passaram, no ano de 2022 a ter bolsas de R\$500. Há também programas como o Universidade Sem Fronteiras, de apoio a extensão, que as bolsas para graduandos são, atualmente de R\$ 938 (novecentos e trinta e oito reais).

6. Cabe destacar que atrasos são referentes a questões pontuais de programas específicos. No geral, segundo informações dos órgãos responsáveis na UEPG, as bolsas de IC e extensão costumam ser pagas até o quinto dia útil de cada mês durante

rio em que se vivencia não apenas cortes frequentes nas bolsas de fomento à pesquisa, mas um negacionismo à ciência que, também, enfraquece a preocupação em ampliar as bolsas e reajustar o valor. Apesar de as bolsas de pesquisa e da extensão não fazerem parte da política de assistência estudantil da UEPG, a acadêmica pontua a relevância que a bolsa tem para sua permanência, como a possibilidade de comprar um computador para que pudesse dar continuidade aos estudos no período do ensino remoto.

Contudo, tem que se considerar que, apesar das dificuldades da pesquisa e da extensão acadêmica, são programas que possibilitam ao acadêmico seguir a carreira da pesquisa e o insere dentro do mundo científico. Além disso, ampliam as chances do acadêmico ingressar em graus mais elevados, como o Mestrado e o Doutorado. Como mencionamos anteriormente, os efeitos positivos na pós-permanência são resultado de uma permanência qualificada (SANTOS, 2009).

Em relação à assistência estudantil da UEPG, buscou-se compreender se os participantes são beneficiários das políticas de assistência estudantil da UEPG, como o Programa Bolsa Permanência, auxílio na alimentação, materiais de ensino, entre outros, bem como qual é a percepção desses participantes sobre tais políticas.

Importante destacar aqui que as ações afirmativas garantem não apenas o direito de ingressar em um curso de nível superior de uma universidade pública, mas também “o direito de entrar nesse lugar e partilhar desse espaço de produção do conhecimento” (GOMES, 2017. p. 114).

A entrada de corpos negros no espaço universitário onde a branquitude predomina, gera uma tensão nesse meio. Com novos sujeitos marcados pela raça, classe e gênero, a assistência estudantil passa a se deparar com uma nova demanda: promover a permanência acadêmica desses estudantes visando proporcionar “condições dignas de estrutura física, biblioteca, renovação curricular, mais bolsas de pesquisa, extensão, assistência”, para garantir “o direito aos diversos coletivos de estudantes, sujeitos das ações afirmativas e políticas de inclusão social, de completarem seus estudos com dignidade” (GOMES, 2017, p. 114-115).

Portanto, não basta apenas ingressar na universidade, é preciso que existam ações que favoreçam uma permanência em condições dignas para que o direito à educação de nível superior da população negra seja efetivado e isso inclui políticas institucionais que perpassam a questão material como um todo.

Percebemos durante a análise que a percepção dos estudantes quanto às políticas de assistência estudantil, também em relação ao curso de Direito, apontam para um problema estrutural da universidade. E notamos, igualmente, que esse problema se coaduna com as estruturas da sociedade que se sustentam em diferentes sistemas de opressão como o racismo, a LGBTfobia, o sexismo e o capitalismo.

Um outro ponto questionado aos participantes foi em relação aos programas de assistência estudantil da UEPG, como o Programa Bolsa Permanência, Isenção e desconto no Restaurante Universitário, acompanhamento pedagógico, acompanhamento psicológico no UEPG Abraça, Moradia Estudantil, auxílio com alimentação e materiais durante a pandemia do Covid-19.

Do total dos nove participantes da pesquisa, três que se declararam como homens tinham isenção no Restaurante Universitário, mas não informaram se durante a pandemia do Covid-19 receberam algum auxílio na alimentação, como o recebimento de cestas básicas da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis-PRAE. Uma das participantes relatou que recebeu da PRAE um computador para auxiliar nos estudos e que durante o ensino remoto foi acompanhada pela PRAE.

Em relação à bolsa permanência, frisa-se que, nos termos do artigo 7º, da Resolução CA nº 95, de 17 de abril de 2017 compreende: um “auxílio financeiro destinado a acadêmicos, regularmente matriculados na UEPG, que se encontrem em situação de vulnerabilidade socioeconômica com o objetivo de assegurar a permanência do acadêmico na Instituição e o regular prosseguimento de seus estudos (UNI-

---

o seu período de vigência e, alguns casos, como em período de férias e recesso administrativo, tem-se por hábito, adiantar os pagamentos.

VERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2017). Atualmente, a bolsa é paga mensalmente no valor de R\$400,00 (quatrocentos reais) aos estudantes que se inscreveram para receber o benefício

Dos participantes da pesquisa, dois relataram que buscaram o benefício, um participante que se declarou homem e Conceição.

Conceição relatou: Eu vi o edital e vi que eram poucas, né, então, eu optei por não concorrer. De repente, deixar pros jovens que estão iniciando e eu já tenho uma vida mais engajada procurei não ter esse benefício... ainda mais que eram poucas...”(2021).

Em 2021, de acordo com o Edital DIRAE/PRAE 012/2021, foram ofertadas 20 bolsas. Contudo, conforme o Edital, para solicitar o benefício é preciso que o aluno esteja vinculado ao CadÚnico, pertença à família de baixa renda, nos termos do Decreto Federal nº 6.135/2007 e esteja em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

A PRAE tem uma comunicação aberta e próxima aos estudantes, principalmente através das redes sociais para a divulgação dos benefícios e, também, usa de meios próprios para alocar recursos financeiros e ampliar bolsas, como aconteceu durante a pandemia do Covid-19 que a PRAE distribuiu 66 bolsas equivalentes à bolsa permanência (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2020). Porém, o Programa Bolsa Permanência na UEPG tem regulamentação dada pela Resolução CA nº 95, publicada em 2017, ano que o salário mínimo era R\$937,00 (novecentos e trinta e sete reais), e o benefício equivalia a 43%, aproximadamente, do valor do salário mínimo. Atualmente, a bolsa permanência equivale a 33%, aproximadamente, do valor do salário mínimo atual, que é R\$ 1.212,00 (mil duzentos e doze reais), ou seja, em cinco anos que vigora a resolução mencionada não houve reajustes nos valores do benefício e, pelo aumento do salário mínimo podemos perceber que o poder de compra dos bolsistas diminuiu ainda mais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao iniciar a pesquisa, como fio condutor da escrita, tivemos como problemática a seguinte pergunta: quais são os desafios e dificuldades que mulheres negras enfrentam para permanecer estudando nas universidades públicas?

Nesse contexto de compreensão de como os alunos negros permanecem em uma universidade pública, majoritariamente branca, que possui meios estruturalmente racistas, elitistas e sexistas que desafiam diariamente a existência desses corpos negros dentro do ambiente universitário, uma vez que a “universidade brasileira serviu de abrigo e de escola apenas para a elite que a criou” (SANTOS, 2009, p. 189), notamos que o problema de pesquisa caminhou, para além dos desafios e dificuldades enfrentados por esses estudantes para concretizar a permanência material e simbólica de forma qualificada, para demonstrar quais as engenhosidades do corpo negro dentro do ambiente universitário, as estratégias e a criatividade que cada participante da pesquisa se utiliza para continuar existindo na UEPG.

Portanto, verifica-se que concepção de é uma categoria política, social e historicamente construída (HALL, 2003, 2011; GOMES, 2005). Insta destacar, ainda, que no âmbito do direito interno, há um conjunto de normas que orientam o Poder Público a adotar políticas públicas de combate ao racismo e que promova a igualdade racial no contexto educacional, principalmente a Lei 10.639/2003, a Lei 11.645/2008, que obrigam o Ensino e a História Africana, Afro-brasileira e indígena na Educação Básica, bem como a Lei 9394/96 (LDB), que trazem a valorização e as contribuições do negro como essenciais para o Currículo.

É nesse contexto que a permanência deve ser compreendida como “o ato de durar no tempo” (SANTOS, 2009, p. 187) que possibilita a existência e a transformação desta existência. A permanência ainda se desdobra nos conceitos de permanência simbólica, que carrega uma conotação subjetiva do sen-

timento de ser parte, pertencente e acolhido, e a permanência material, que engloba todas as condições que possibilitam a subsistência na universidade.

Com o intuito de analisar a percepção a partir dos discursos acadêmicos negros de Direito da Universidade Estadual de Ponta Grossa, foi abordado os dados obtidos em dois grupos focais que teve a participação de acadêmicas negras e observou-se que a presença de mulheres negras em um curso de alto prestígio social, como o Direito, tensiona todas as relações dentro do espaço universitário.

Nota-se que a maior parte das participantes são cotistas pelas cotas raciais ou de escola pública, o que evidencia, para além da desigualdade de gênero, a desigualdade racial e social, que foi confirmada na análise discursiva, algo que pesa na convivência diária entre os estudantes do curso, nas salas de aula, no CACS, na Bateria e na Atlética, e reflete, também na relação com os professores.

Contudo, há o respiro do acolhimento na representatividade discente, principalmente pelos professores Igor e Eliezer. Também, as acadêmicas encontram alento dentro dos projetos de pesquisa e extensão universitária, onde podem desenvolver pesquisas que visam o debate racial, com professoras aliadas às questões sociais e, ainda, a participação nesses projetos possibilita a contemplação de bolsas de iniciação científica e extensão, que contribui para a permanência material.

Ainda se pode destacar que estudantes negras se preocupam em entrar no movimento estudantil, por meio do CACS, frente a ausência de representatividade política dentro da instituição e enxergam no movimento uma possibilidade de mudança do meio que vivem.

No contexto da permanência material, de modo geral, demonstra um desafio para essas estudantes, que necessitam conciliar estudos com trabalhos e estágios.

A questão da mulher universitária e negra teve um importante destaque nas falas trazidas, pois além da discriminação racial que muitas vezes as afrontam dentro do ambiente acadêmico, conciliam os estudos com várias atividades remuneradas e com o trabalho doméstico não remunerado.

Entende-se que a permanência material das acadêmicas negras pode ser viabilizada por meio de políticas institucionais, como os programas de bolsa permanência, especificamente voltadas à assistência estudantil e por meio de bolsas de iniciação científica, monitoria e extensão, além de serviços de saúde e atendimento psicológico prestados pela universidade. Nesses casos, considera-se que à estudante é oportunizado viver a vida universitária plenamente, o que nem sempre ocorre com os estudantes que precisam trabalhar durante o curso em áreas diferentes de sua formação.

Sobre esse aspecto, pontua *Silvia Maria Amorim Lima (2016)*:

Cabe à instituição assumir sua parcela nessa superação, pois além de dar condições de acesso, a universidade precisa assumir seu papel de gestora dessa política afirmativa de inclusão no seu todo, do acesso à permanência. E essa permanência precisa ser superada da visão economicista, pois somente assim poderá responder as questões inerentes aos estudantes negros que, hoje, se fazem presentes dentro das Academias (LIMA, p. 65, 2016).

Sobre a permanência e a política de assistência estudantil, sem desconsiderar a relevância do que foi apontado pelas alunas e alunos, nota-se também a falta de informação a respeito de seus direitos no ambiente acadêmico. Isso pode ser devido a vários fatores, talvez o mais evidente seja o desconhecimento da Resolução CA 95/2017 que estabelece a política de assistência estudantil na UEPG. Outro fato relevante, é que somente em 2019 foi criada, na estrutura administrativa, uma instância própria para colocar em prática a referida política e que se ocupa somente da vida acadêmica de estudantes. Trata-se da criação da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis.

Por ser uma instância nova, pode ser ainda desconhecida ou vista com desconfiança por muitos. No exemplo citado por Conceição, o mais correto deveria ter sido concorrer, para ajudar a criar uma demanda a ser atendida pelas bolsas permanência, o que de fato, aconteceu. Também em 2019 a UEPG criou projetos de atendimento psicológico, com vistas a saúde mental do corpo discente, bem como a PRAE

criou canais diretos de atendimento para encaminhamento de demandas sociais, pedagógicas e psicológicas. Ao apontar que recebeu um computador para realização de atividades no período remoto, uma das alunas assevera que os programas e projetos chegaram até eles, pelo menos esse, e outros poderiam tê-los alcançado também. A PRAE também realizou consulta a seus usuários no ano de 2021 e divulgou relatórios quantitativos relativos aos programas e atendimentos realizados.

Numa dessas consultas, relativa aos discentes atendidos por alguns serviços da PRAE relativos ao ano de 2020, dos 86 estuantes respondentes, 21 se autodeclararam pretos (5.8%) ou pardos (18.6%) , o que nesta amostra equivale a 24.4% dos alunos e alunas atendidas pelas ações e projetos da PRAE referente ao ano de 2020, em pleno período pandêmico e de aulas na modalidade remota.

Ainda, ressalta-se que as políticas de ações afirmativas são constitucionais e devem ser tratadas como direitos fundamentais da população negra e indígena do país. Portanto, é mais que necessário que políticas afirmativas que visam a permanência de estudantes negros no ensino superior sejam formuladas e implementadas pelas IES, pois ações afirmativas são um direito da população negra e indígena.

Assim, finalizamos a este artigo com a certeza que ainda há muito o que aprender e a discutir sobre a permanência estudantil na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Igualmente, defendemos que a permanência estudantil no ensino superior deve ser abraçada pelas universidades como uma política de ação afirmativa, com a finalidade de concretizar os direitos da população negra mediante o acesso pleno à educação, com respeito às diferenças, atentando-se para o processo de transformação que o ato de permanecer se encarrega de realizar. Com a criação da PRAE, a UEPG tem feito muitos movimentos nesse sentido e os dados produzidos sobre isso podem e devem ser assuntos de outros textos.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAUMAN, ZYGMUNT; MAY, TIM. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil: consciência em debate**. Selo Negro, 2011.
- CARVALHO, José Jorge. As Ações Afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas Ciências Sociais Brasileiras. **Revista Teoria e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 42 e 43, jan./jul. 2003. Disponível em <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1071.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022.
- CARVALHO, Rainara Ferreira; SENA, Yasmin Silva; COSTA, Ilka Lorena de Oliveira Farias; REIS, Ana Paula Oliva; LIMA, Sérgio Beltrão de Andrade; Ilma Ferreira Pastana. Raça e Saúde Mental no Ensino Superior: Uma revisão sistemática. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 9, 2021.
- COLLINS, Patricia Hill. **Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro**. Sociedade e Estado, v. 31, n. 1, p. 99–127, 2016.
- COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução Rane Souza. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2021.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171–188, 2002.
- DIAS, L. R. Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico-racial das crianças nas creches e pré-escolas. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 567-595, 2015.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os Estabelecidos e os Outsiders: Sociologia das Relações de Poder a partir de uma Pequena Comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39 – 62
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: Saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaaios, Intervenções e Diálogos**. Rio Janeiro: Zahar, 2020.
- HALL, S. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília, DF: Unesco no Brasil, 2003.
- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da
- Silva, Guacira Lopes Louro - 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011, p. 07 - 99. Disponível em: <[http://faa.edu.br/portal/PDF/livros\\_eletronicos/psicologia/a\\_Identidade\\_Cultural\\_Da\\_Pos\\_Modernidade.pdf](http://faa.edu.br/portal/PDF/livros_eletronicos/psicologia/a_Identidade_Cultural_Da_Pos_Modernidade.pdf)> Acesso em: 23/07/2020.

HONORATO, Mayra da Cruz. **Racismo, saúde mental e território: percepções e vivências de lideranças do Movimento Negro de Nova Iguaçu**, Rio de Janeiro. Dissertação (mestrado) – Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2020, 122 f. Disponível em: <[https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/46192/2/mayra\\_cruz\\_honorato\\_ensp\\_mest\\_2020.pdf](https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/46192/2/mayra_cruz_honorato_ensp_mest_2020.pdf)>. Acesso em: 14 Feb. 2022.

HOOKS, bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. *Revista Brasileira de Ciência Política*, v. 16, p. 193-210, 2015. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-33522015000200193&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-33522015000200193&script=sci_arttext)>. Acesso em: 20 fev. 2022.

KIND, Luciane. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004.

LIMA, Sílvia Maria Amorim. **A permanência de estudantes negros (as) na Universidade Federal do Paraná**: aspectos material e simbólico. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. 172f.

REIS, Dayane Brito; TENÓRIO, Robson Moreira. **Políticas públicas de acesso e permanência da população negra no Ensino Superior** – um debate em curso. ANPAE, 2009. Disponível em: <<https://www.anpae.org.br/simposio2009/83.pdf>>. Acesso em 01 de jun. de 2020.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. 2009. 214 f. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/11778/1/Tese%20%20Dyane%20Santos.pdf>. Acesso em: 30 fev. 2020

SANTOS, Sales Augusto dos. Comissões de Heteroidentificação ÉtnicoRacial: lócus de constrangimento ou de controle social de uma política pública? **O Social em Questão**. Ano XXIV - nº 50 - Mai a Ago/2021.p11-62.

SOUZA, Ana Lucia Silva. Linguagem e letramentos de reexistências: exercícios para reeducação das relações raciais na escola. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 67-76, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1908>. Acesso em: 14 fev. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. RESOLUÇÃO CA Nº 095, DE 17 DE ABRIL DE 2017. **Estabelece normas relativas à Política de Assistência Estudantil na Universidade Estadual de Ponta Grossa**. Disponível em: <<https://www2.uepg.br/propan/wp-content/uploads/sites/145/2020/10/PROCESSO-No-8.036-2016-DE-17-04-2017.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. PRAE fornece bolsa a alunos em situação de vulnerabilidade social – Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2020. Disponível em: <<https://www.uepg.br/prae-fornece-bolsa-a-alunos-em-situacao-de-vulnerabilidade-social/>>. Acesso em: 17 Feb. 2022.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e Poder**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

## AS AÇÕES AFIRMATIVAS E A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COTISTAS NA UEPG

<https://doi.org/10.54176/KRHG7430>

Ariete Bradelero Balsanello (UEPG)  
Cristiane Gonçalves de Souza (UEPG)  
Daniele Faria Correia de Melo (UEPG)  
Holiver Hilan Laroca Rosa (UEPG)  
Iomara Favoreto (UEPG)

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS.

As ações afirmativas podem ser concebidas como política social (DOS SANTOS; DAMASCENO; FERREIRA, 2018) e representam uma forma de minimizar as injustiças sociais e combater a discriminação e desigualdades sociais e raciais, fomentando ações que tem como público-alvo grupos étnicos específicos, com vistas a proporcionar igualdade de oportunidades fundamentadas no princípio da equidade.

No âmbito do ensino superior, as ações afirmativas visam dar materialidade ao direito constitucional de acesso à educação, todavia, considerando o cenário de desigualdade social no Brasil, é fundamental relacionar o acesso ao ensino superior com ações que visem garantir a permanência de estudantes, especialmente daquelas(es) que acessam a universidade por meio das cotas.

Nessa linha de raciocínio, esse artigo objetiva promover uma reflexão acerca dos desafios e possibilidades da permanência, ao considerar as(os) estudantes cotistas.

Trata-se de pesquisa qualitativa, cujos recursos metodológicos utilizados foram: revisão bibliográfica e documental e pesquisa de campo.

Para Lima e Mito (2007, p.37) a revisão bibliográfica consiste num “[...] procedimento metodológico que se oferece ao pesquisador como uma possibilidade na busca de soluções para seu problema de pesquisa”.

Por sua vez, a pesquisa documental corrobora ao permitir “[...] a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social”. (SILVA, et al, 2009, p. 457).

Quanto à pesquisa de campo, realizamos coleta de dados junto à comunidade acadêmica da UEPG usando formulário do Google forms, o qual continha questões fechadas e abertas. Salientamos que o formulário foi disponibilizado no site da UEPG e em suas redes sociais, bem como no site da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) e suas redes sociais. No processo de divulgação do formulário, destacamos que o mesmo era direcionado às(aos) estudantes cotistas, especialmente aquelas(es) de escola pública e cotistas negras(os) oriundas(os) de escola pública, visto que a finalidade do formulário era traçar um perfil dessas(es) estudantes.

Quanto aos resultados, salienta-se que o estudo evidenciou que a permanência implica considerar a segurança de renda, porém não pode limitar-se a essa temática, sendo necessário o tensionamento da desigualdade racial, do preconceito e discriminação que foram naturalizados no contexto societário e que acometem estudantes cotistas negras(os) incidindo em sua inserção e permanência estudantil.

### AÇÕES AFIRMATIVAS E A RESERVA DE VAGAS PARA ESTUDANTES NEGRAS

## **E NEGROS COTISTAS E O CONTEXTO DA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE**

Para que possamos iniciar as discussões acerca das ações afirmativas precisamos nos debruçar sobre a construção social do nosso país. O Brasil foi construído sob uma série de injustiças e desigualdades sociais, a qual provocou danos irreversíveis para a população, especialmente a população negra, que sofre com os obstáculos impostos até os dias atuais, ser negro implica em lutar pela sua liberdade, precisando mostrar seu valor constantemente para ter direitos e exercer sua cidadania livremente.

Logo após a invasão do Brasil pelos portugueses, diversas gerações de negros foram arrancadas do continente africano, dispostas em embarcações insalubres e condições precárias, onde foram escravizadas por mais de 300 anos, parte dessa população foi morta e violentada antes de chegar em território brasileiro. No decorrer da história, a população negra travou diversas batalhas para tentar frear o massacre ocorrido desde então. (BERTULIO, 2021). Diante dessa realidade sócio-histórica, é possível constatar que a população negra sofreu e ainda sofre com o passado cruel e sangrento que respinga até os dias atuais, como observamos nos índices de violência e morte de jovens negros no nosso país.

No Brasil, os casos de homicídio de pessoas negras (pretas e pardas) aumentaram 11,5% em uma década, de acordo com o Atlas da Violência 2020, [...]. Ao mesmo tempo, entre 2008 e 2018, período avaliado, a taxa entre não negros (brancos, amarelos e indígenas) fez o caminho inverso, apresentando queda de 12,9%. Feito com base no Sistema de Informação sobre Mortalidade, do Ministério da Saúde, o relatório evidencia ainda que, para cada pessoa não negra assassinada em 2018, 2,7 negros foram mortos, estes últimos representando 75,7% das vítimas. Enquanto a taxa de homicídio a cada 100 mil habitantes foi de 13,9 casos entre não negros, a atingida entre negros chegou a 37,8. (AGÊNCIA BRASIL, 2020, s/p).

Além de sofrer cotidianamente com a violência e o preconceito, a população negra enfrenta entraves no acesso aos seus direitos fundamentais, exemplo disso é o acesso à educação superior, a esse respeito Hass e Linhares (2012) informam que, no contexto das universidades, é visível a diferença entre estudantes brancas(os) e negras(os), onde há majoritariamente a predominância de estudantes brancas(os).

Esse cenário favoreceu a implementação das ações afirmativas, as quais podem ser concebidas como política social. Sobre a política de ação afirmativa, Salvador (2011, p. 39) expõe que a mesma:

Precisa atuar em múltiplas esferas sociais, com mais de um objetivo, sendo muito mais que uma proposta de inclusão social. Na prática, ela precisa estar presente nas áreas fundamentais da integração social, como a educação e o mercado de trabalho, atuando diretamente com questões sociais atuais, como a desigualdade, a diversidade e a discriminação.

Corroborando com o que foi dito acima, Eugênio e Algarra (2018, p.61) afirmam que:

As políticas de ações afirmativas têm grande importância para a sociedade brasileira, uma vez que o seu caráter transformador ficou conhecido após a implementação de uma das modalidades de ações afirmativas, a política de cotas nas universidades, causando um grande impacto na sociedade, pois possibilitaram através disso discussões, reflexões e questionamentos sobre um tema até então desconhecido por boa parte da população.

No Brasil, as ações afirmativas passaram a ter visibilidade na medida em que foram implantadas a reserva de vagas para estudantes negros(as) nas universidades brasileiras. Portanto, baseando-se na discrepância entre as oportunidades para negros e brancos, as Universidades buscam, por meio de ações afirmativas, construir um ambiente acadêmico mais diversificado.

Dessa forma, vemos as ações afirmativas como uma busca de reparação histórica para a população negra, de modo que objetive aliviar os níveis de desigualdades provocadas ao longo da nossa história.

No Brasil, as políticas públicas que garantem as ações afirmativas foram firmadas apenas após o fim da ditadura, quando os grupos sociais passaram a ter espaço de fala e serem ouvidos. (DAFLON; FERES;

CAMPOS, 2013). No entanto, esse processo não foi simples, exigiu de diversos grupos, como os movimentos sociais um processo de intensa luta e resistência para dar visibilidade e problematizar a situação de exclusão da população negra no ensino superior.

Amplamente documentadas a partir dos estudos de mobilidade social de Hasenbalg (1979) e Silva (1978), as desigualdades raciais passam a ganhar cada vez mais visibilidade pública e governamental no final dos anos 1990, em especial depois da divulgação de análises feitas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) (PAIVA; ALMEIDA, 2010). Além de um movimento transnacional em direção a políticas identitárias, foram importantes para a consolidação do debate sobre as iniquidades raciais no Brasil tanto a construção de uma agenda de reivindicações pelo Movimento Negro desde a década de 1980 como também a receptividade dessas demandas pelos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e, em especial, de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010). (DAFLON; FERES; CAMPOS, 2013, p.307).

Daflon, Feres e Campos (2013) explicam que a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) foram as primeiras a adotar a reserva de vagas para estudantes negras(os), aspecto que chamou atenção da imprensa e da opinião pública.

No caso específico da Política de cotas da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR (UEPG), no ano de 2006 foi aprovada a Resolução UNIV nº 9 de 26 de abril de 2006, no art. 1º, nos parágrafos 1º e 2º, apresentava o seguinte texto:

§ 1º No mínimo, 10% das vagas de cada curso de graduação ofertadas pela UEPG em seus processos seletivos, será reservado a candidatos oriundos de Instituições Públicas de Ensino.

§ 2º No mínimo, 5% das vagas de cada curso de graduação ofertadas pela UEPG em seus processos seletivos, será reservado a candidatos oriundos de Instituições Públicas de Ensino, que se autodeclarem negros. (UEPG, 2006, s/p.)

A cada oito (08) anos a Política de Cotas da UEPG é avaliada, para tanto, no mês de outubro de 2020 a Pró-reitoria de assuntos Estudantis (PRAE), por meio da Diretoria de Ações Afirmativas e Diversidade (DAAD) iniciou o processo de reconstituição da Comissão Permanente de Acompanhamento e Avaliação da Política de Cotas da UEPG, com o objetivo de discussão, revisão e atualização da Resolução UNIV Nº17 de 09 de dezembro de 2013, que está em vigência. Essa é a segunda avaliação da política de cotas da UEPG desde sua implementação em 2006, a primeira ocorreu no ano de 2013.

Atualmente, para concorrer às vagas por cotas raciais, é necessário que a(o) candidata(o) preencha dois requisitos básicos: se auto declarar negra(o) e ser estudante de escola pública. No entanto, buscando ampliar as cotas raciais para todas(os) as(os) estudantes negras(os), uma vez que estudantes oriundos de escolas privadas também sofrem discriminação e preconceito racial, os quais por vezes frequentam a escola privada na qualidade de bolsistas, evidenciando uma situação de vulnerabilidade econômica, consideramos que atrelar como pré-requisito ser negra(o) oriundo de escola pública é cercear mais um dos direitos indispensáveis para uma política de cotas mais adequada.

Mais do que garantir o acesso de pessoas negras na universidade é necessário repensar ações afirmativas que garantam sua permanência no ensino superior. A questão da permanência, por sua vez, necessita obrigatoriamente estar atrelada à qualidade do ensino. Para que se garanta uma permanência de qualidade, é necessário o exercício de ações afirmativas que promovam a inclusão desses acadêmicos no ensino superior, afinal, de nada adianta ele estar no ensino superior, mas não fazer parte daquela esfera. Dentre estas ações, pode-se pensar sobre a valorização cultural, a promoção de discussões acerca do tema com a comunidade interna e externa, levando informação e embasamento, uma vez que existem diversas opiniões sobre a implementação das cotas raciais, ora favoráveis, ora contrárias.

## **AS CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR DE COTISTAS DA UEPG**

O discurso atual referente a Política de Cotas deve ir além de legislações e normas que visam garantir o lugar de estudantes cotistas nas cadeiras das universidades, é necessário o estabelecimento de estratégias para sua conclusão/diplomação, visto que a constituição de um direito perpassa as palavras de um papel, pois exige ações, benefícios e serviços que efetivem tais condições e amparem esses sujeitos no decorrer desse processo, muitas vezes complexo, que é usufruir do reconhecido e dito universal direito de acesso à educação.

Nesse sentido, compreender a realidade que permeia as condições de vida de estudantes cotistas é imprescindível para que possamos construir ações que garantam e assegurem seus direitos e que contribuam para a redução das desigualdades educacionais, ações estas que devem ser condizentes com as necessidades dos mesmos.

No ano de 2021, a Comissão Permanente de Acompanhamento e Avaliação da Política de Cotas da UEPG, com apoio da DAAD, construiu um formulário no *Google forms* para realizar uma consulta junto à comunidade acadêmica com enfoque nas(os) estudantes cotistas de escola pública e estudante negra(o) oriund(a) de escola pública.

O formulário foi estruturado em três seções, a primeira seção foi direcionada para questões referentes às condições socioeconômicas das(os) estudantes. A seção posterior visava conhecer aspectos alusivos à vida acadêmica das(os) respondentes, e a terceira seção buscou coletar dados referentes às cotas.

O formulário ficou disponível entre os dias 19 de abril de 2021 até o dia 11 de agosto de 2021, obteve um total de 470 respostas.

Das 470 respostas, 48,1% das(os) estudantes encontram-se entre a faixa etária de 21 a 24 anos, 73,80% se declaram brancos, 60, 90% se declaram ser do sexo feminino, 88,50% não possuem nenhum filho, 41,10% ainda residem com seus pais e 53,30%, possuem renda de 1 a 2 salários mínimos.

Acerca do perfil das(os) estudantes, é possível observar que a maioria é cotista de escola pública e se autodeclararam brancos. Importante sublinhar que a reserva de vagas para estudantes de escola pública é um aspecto fundamental no debate do enfrentamento das desigualdades sociais, entretanto, no que se refere ao debate do enfrentamento da discriminação racial é insuficiente, portanto identificamos que ainda precisamos avançar se realmente queremos uma universidade com mais diversidade étnico-racial.

Em um grande número de universidades, essas duas modalidades são combinadas, de maneira a contemplar tanto beneficiários de baixa renda e/ou provenientes do ensino público, como também candidatos pretos, pardos e indígenas – ainda que atualmente o percentual total de vagas reservadas segundo o critério de classe supere aquelas alocadas de acordo com o critério de cor. (DAFLON; FERES; CAMPOS, 2013, p.312).

No que concerne à permanência de estudantes cotistas, identificamos um dado que pode interferir direta ou indiretamente no processo de permanência da(o) estudante, esses dados referem-se à sua inclusão no Cadastro Único, 41,30% das(os) participantes declaram estar inscritos no Cadastro Único do Governo Federal, ou seja são consideradas famílias de baixa renda.

As implicações trazidas pelo precário acesso à renda impactam na qualidade de vida das(os) estudantes, pois, estar inserido em uma Universidade Pública, não significa estar isento de despesas. As despesas incluem além de materiais básicos que são indispensáveis para uso e execução de determinadas atividades, de acordo com a realidade de cada curso, bem como, gastos fixos com alimentação, transporte e moradia. As condições de renda, se vulneráveis, podem se tornar um agravante e desencadear em um fator determinante para a evasão desses estudantes.

Para Santos (2009), a permanência das(os) estudantes cotistas dentro do ensino superior pode ser categorizada em dois sentidos: a permanência material e a permanência simbólica. A primeira categoria é composta por condições materiais que perpassam a vida das(os) universitárias(os), como já foi-se citado primariamente, ou seja, todos os aspectos que dependem de recursos financeiros. Já a permanência

simbólica, conforme Santos (2009), diz respeito às condições subjetivas das vivências no meio acadêmico, é a partir dela que a(o) estudante formará a sua identidade profissional e terá a possibilidade de se identificar com o novo grupo.

Disso posto, para a análise realizada nesse artigo, utilizaremos apenas o aspecto da permanência material das(os) estudantes, pois é a partir dessa conceituação, juntamente com o recorte dos fatores externos que impactam diretamente na permanência material de estudantes cotistas da UEPG.

Sendo assim, apresentaremos os seguintes dados: renda mensal familiar e realização de atividades laborais, elementos que incidem diretamente na permanência de estudantes cotistas.

Considerando os critérios de inserção na Política de Assistência Estudantil da UEPG, por meio do critério renda per capita, das(os) 470 respondentes, apenas 431 podem ser contempladas(os) pela política, e, conseqüentemente, pelos benefícios que a Universidade oferece. Na tabela 01, podemos observar a faixa a renda mensal destes 431 estudantes:

Tabela 01 - Renda mensal dos estudantes cotistas da UEPG

Renda mensal	Número de alunos	Porcentagem
Um até três salários mínimos	302	70%
Meio salário mínimo até um salário mínimo	94	21,80%
Um quarto até meio salário mínimo	27	6,20%
Menos de um quarto do salário mínimo	1	0,20%
Não possui renda	7	1,60%
Total	431	100%

FONTE: Comissão Permanente de Acompanhamento e Avaliação de Política de Cotas da Universidade Estadual de Ponta Grossa (2021).

Podemos notar que o acesso precário a renda é aspecto concreto na realidade vivenciada pelas(os) estudantes respondentes. Sendo assim, como mencionado anteriormente, a questão da renda impacta diretamente na permanência das(os) estudantes no ensino superior, uma vez que além das despesas que a universidade proporciona, ainda existem despesas relacionadas à manutenção da vida humana. Tornando exíguos os recursos para investir nos seus estudos, dificultando a sua continuidade na Universidade.

Importante destacar que, no que se refere às(aos) estudantes cotistas negras(os), é sabido que o desafio da permanência desses sujeitos não limita-se ao aspecto de renda, ou seja, ao elemento socioeconômico, pois além desse fator, há outros que podem afetar a permanência da(o) estudante, como exposição recorrente a situações que envolvem preconceito étnico-racial, situação que corrobora para evasão universitária de estudantes negras(os).

Outro dado relevante a ser pontuado diz respeito à realização de atividades laborais durante o tempo da graduação. Para Santos (2009), diante da escassez de recursos financeiros, diversos estudantes precisam conciliar as atividades acadêmicas com o trabalho, o que impacta diretamente na qualidade da sua formação profissional, já que estes não podem ter o privilégio de viver a universidade em sua plenitude.

Nos dados coletados junto ao formulário, constatou-se que dos 470 estudantes cotistas, 230 estão inseridos em algum tipo de atividade remunerada. Quando questionados se o seu desempenho acadêmico foi afetado pelo tempo dedicado ao trabalho, 93 estudantes responderam que a realização das atividades trabalhistas afetam o seu desempenho acadêmico, comprovando o fato apontado por Santos (2009). Além disso, outros 148 estudantes declararam que o trabalho fornece recursos para a manutenção dos seus estudos e também na manutenção familiar.

No que se refere às(estudantes) cotistas negras(os) esse cenário pode se agravar, tendo em vista que suas condições podem ser ainda mais desfavoráveis, se considerarmos a questão da desigualdade social e racial teremos um cenário de maior exclusão no ensino superior, esses sujeitos, de acordo com Hartman (2019, s/p) precisam enfrentar:

A exigência de conseguir um emprego já na adolescência resulta em maior abandono do **Ensino Médio**, atraso na formatura da escola e, em alguns casos, na própria decisão de prestar vestibular. Uma vez feita a escolha, é preciso conciliar trabalho com cursinho pré-vestibular, o que impede a dedicação total à prova.

Outro ponto de destaque, é o quantitativo de estudantes que possuem acesso limitado à renda (ver tabela 1) e que não realizam atividades remuneradas. Conforme o Relatório Final da Política de cotas UEPG, duzentos e quarenta alunos (240) não possuem vínculo de trabalho, seja formal ou informal. Quando perguntados se essa condição impacta na sua permanência dentro da universidade, 138 alunos (57,5%) declararam que o fato de não possuir renda fixa impacta diretamente na sua permanência e que isso acarreta sentimento de insegurança frente aos desafios da universidade. Então, podemos verificar como as condições de trabalho e renda (entre outras condições que perpassam a vida do estudante cotista), estão fortemente vinculadas a sua permanência dentro da academia.

Diante deste cenário, para garantir a continuidade desses estudantes no ensino público e evitar um aumento significativo na evasão, é necessário a operacionalização de políticas públicas e a efetivação de direitos que assegurem a continuidade destas(es) acadêmicas(os) até a sua diplomação.

Como já referido neste artigo, no ano de 2017 a Política de Assistência Estudantil da UEPG foi normatizada, via RESOLUÇÃO CA No 095, DE 17 DE ABRIL DE 2017. Este importante documento estabelece as competências institucionais frente aos direitos das(os) estudantes, no que se refere ao acesso a serviços que visem minimizar desigualdades sociais e educacionais.

Ressaltamos que o público alvo desta Política são estudantes que fazem parte do perfil previamente estabelecido pelo Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal – CadÚnico conforme Decreto Federal no 6.135/2007, o qual em seu artigo 4º inciso II, conceitua o perfil de uma família baixa renda:

II - família de baixa renda: sem prejuízo do disposto no inciso I: a) aquela com renda familiar mensal **per capita** de até meio salário mínimo; ou b) a que possua renda familiar mensal de até três salários mínimos;

Atualmente a UEPG, conta com os seguintes programas, benefícios e serviços:

- Isenção total ou parcial do restaurante universitário;
- Isenção do pagamento das taxas de inscrição em eventos, cursos ou projetos esportivos, extensionistas, culturais e científicos promovidos pela uepg;
- Moradia estudantil;
- Repasse de benefícios emergenciais;
- Auxílio financeiro através da bolsa permanência;
- Empréstimo e doação de materiais;

A inclusão nestes serviços ocorre a partir de processos de seleção, visto que os recursos disponíveis são escassos e insuficientes para atender a todos os estudantes. Neste sentido as avaliações são realizadas buscando compreender os aspectos socioeconômicos dos requerentes, sendo um requisito indispensável a apresentação da Folha Resumo, o que comprova que o estudante/seus familiares estão incluídos no Cadastro Único. Outros instrumentais como entrevistas e questionários estruturados são aplicados juntos aos alunos a fim de que possamos nos aproximar da realidade social de cada um e compreender suas demandas.

A diversidade socioeconômica entre as(os) estudantes no contexto universitário, pode desencadear níveis de desigualdade que ultrapassam as questões materiais, identificamos também entre alguns estudantes de baixa renda dificuldades para desenvolver sentimentos de pertença entre os pares, dificuldades de acompanhar as disciplinas frente aos desafios de paralelamente realizar atividades laborativas, bem como, dificuldades de acompanhamento a certos conteúdos os quais foram trabalhados de maneira precária durante sua trajetória estudantil secundarista.

Ademais, cabe salientar que a UEPG possui uma Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) constituída na atual gestão (2018-2022), a mesma possui duas diretorias: Diretoria de Ações Afirmativas e Diversidade (DAAD) e Diretoria de Assistência Estudantil (DAE), quanto aos benefícios e bolsas, compete à DAE realizar as ações que possam favorecer acessos aos mesmos. Por sua vez, a DAAD realiza ações de prevenção, promoção, proteção, transparência e controle, cujo objetivo é acolher as diferenças sociais, raciais, étnicas, gênero e sexualidade, religiosas, deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e altas habilidades, entre outros.

Referente às(aos) estudantes cotistas negras(os), a DAAD tem realizado ações que contribuam para combater o racismo no ensino superior, portanto, de forma regular são realizadas campanhas, rodas de conversas e eventos com enfoque na temática, cuja finalidade é dar visibilidade a um problema que é de ordem estrutural em nosso país.

Disso posto, percebemos que a permanência perpassa certamente pelo debate da segurança de renda, entretanto não se limita a essa temática, sendo necessário o tensionamento da desigualdade racial, do preconceito e discriminação que foram naturalizados no contexto societário.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS.**

Ante o exposto evidenciamos que as(os) estudantes cotistas ingressam na universidade mediante processo diferenciado, respaldado pelas ações afirmativas, diante disso, se faz necessário ponderar as especificidades que as(os) mesmas(os) apresentam, portanto, precisam de um acompanhamento diferenciado que garanta sua permanência no ensino superior.

Os dados apresentados, igualmente, elucidaram que na UEPG há um percentual maior de estudantes cotistas brancos, aspecto que indica a necessidade de problematizar acerca dos percentuais das cotas e das diversas percepções que se tem sobre as desigualdades no Brasil, as quais não se explicam tão somente pelo corte de renda, mas, sobretudo, podem e devem ser tensionadas pelo viés das relações étnico-raciais.

Sobre essa temática, concordamos com Daflon, Feres e Campos (2013, p.323-324?) que afirmam que:

Se em um conselho universitário ou assembleia legislativa prevaleceu o entendimento de que as desigualdades mais importantes no Brasil são de renda e classe e que as desigualdades raciais daí derivam, isso se traduziu em uma política que visava exclusivamente aos alunos de escola pública ou de baixa renda, isto é, à ação afirmativa foi atribuído o papel de contribuir para solucionar desigualdades sociais. Acreditou-se que, ao contemplar os alunos pobres, seriam atingidos também os alunos pretos e pardos, uma vez que estes se encontram mais concentrados no segmento social focalizado pela política. Quando ganhou primazia, no entanto, o entendimento de que a desigualdade fundamental no país pode ser descrita pela quase total ausência de indivíduos não brancos nas classes média e alta, a ação afirmativa foi concebida como um mecanismo introdutor de diversidade racial nessas classes.

Logo, consideramos urgente e essencial que as políticas afirmativas ultrapassem as questões de renda, a fim de que as desigualdades sejam minimizadas. Nesse sentido, salientamos que é de extrema relevância garantir ações que promovam a diversidade étnico-racial na instituição.

## **REFERÊNCIAS**

- AGÊNCIA BRASIL. **Atlas da Violência: assassinatos de negros crescem 11,5% em 10 anos.** Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-08/atlas-da-violencia-assassinatos-de-negros-crescem-115-em-10-anos> Acesso em 10 de fev. de 2021.
- BERTULIO, Dora Lucia de Lima. **Ações afirmativas e o combate ao racismo.** Palestra proferida no dia 18 de novembro de 2021. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=rXxds4DhACc&t=7s> Acesso em 3 de dez. De 2021.
- BRASIL. Decreto nº 6.135, de 26 de junho de 2007. **Dispõe sobre o Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal e dá outras providências.** Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6135.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6135.htm)
- DAFLON, V. T.; FERES JUNIOR, J.; CAMPOS, L. A. **Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p.302-327,2013.
- EUGÊNIO, B.G; ALGARRA, J. Estudantes cotistas negros e ações afirmativas no ensino superior. In: **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 8, Nº 2, p. 59 -84, MAI/AGO2018. Disponível em <http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/529/340> Acesso em 12 fev.2022.
- FERES JR., J. Ação afirmativa no Brasil: fundamentos e críticas. *Econômica*, vol.6, n.2, p.291-312, 2004.
- HAAS, Celia Maria; LINHARES, Milton. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil?. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília , v. 93, n. 235, p. 836-863, Dez. 2012 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S217666812012000400015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217666812012000400015&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 03 Dez. 2020
- LIMA, T.C.S.; MIOTO, R.C.T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.** *Katálysis. Rev. Katál.* Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>. Acesso em: 28 de fev. 2021
- PENA, M. A. C., Matos, D. A. S. , & Coutrim, R. M. da E. . (2020). **Percursos de estudantes cotistas: ingresso, permanência e oportunidades no ensino superior.** *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior*.Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n. 01, p. 27-51, mar. 2020
- SALVADOR, A. C. **Ação afirmativa na PUC-Rio: a inserção de alunos pobres e negros.** Rio de Janeiro: Editora PUC Rio, 2011.
- SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa.** 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11778/1/Tese%20Dyane%20Santos.pdf>. Acesso em: 26 de janeiro de 2022.
- SILVA, L.R.C. Et Al. **PESQUISA DOCUMENTAL: ALTERNATIVA INVESTIGATIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE** 2009. IX Congresso Nacional de Educação. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124\\_1712.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124_1712.pdf). Acesso em 28 de fev. de 2021
- EPG. Pró-Reitoria de Graduação. **Resolução UNIV. N. 9 de 26 de abril de 2006.** Ponta Grossa, PR, 2006. Disponível em <https://www.pitangui.uepg.br/secrei/atosoficiais/2006/cuniv/resolucoes.php> Acesso em 15 de dezembro de 2020.
- UEPG. **Relatório Final da Comissão Permanente de Acompanhamento e Avaliação da Política de Cotas da UEPG.** Comissão Permanente de Acompanhamento e Avaliação da Política de Cotas da UEPG/Diretoria de Ações Afirmativas e Diversidade da PRAE. Ponta Grossa, fev. de 2022.

# **A JUSTIÇA RESTAURATIVA APLICADA AS MULHERES: A RESPOSTA A ADOLESCENTE AUTORA DE ATO INFRACIONAL**

<https://doi.org/10.54176/TWNN2078>

Maísa Lúcio Lima (UNICESUMAR)

Carla Simone Silva (UNICESUMAR)

Gilmara Aparecida Rosas Takassi (UNICESUMAR)

## **INTRODUÇÃO**

O presente artigo apresenta resultados parciais dos estudos desenvolvidos pela autora em grupo de pesquisa de Clínica Jurídica da Faculdade de Direito da Unicesumar Ponta Grossa-PR, e busca contribuir para o debate acerca da aplicabilidade dos meios restaurativos como uma possibilidade nas medidas de ressocialização de adolescentes do gênero feminino em contato com a lei, a partir da teoria de Howard Zehr e autoras como Glaucia Mayara Niedermeyer Orth, Leticia Silvestre Bettiolo, entre outros.

O estudo percorrerá um viés histórico do desenvolvimento dos direitos da criança e do adolescente quando em contato com a lei, enfatizando o processo de invisibilização das adolescentes autoras de ato infracional, em razão do gênero feminino.

Dessa forma, a partir de um ponto de vista humanizado, sugere-se que a responsabilização do feito, a reparação do dano causado e a confidencialidade proporcionadas pela Justiça Restaurativa, quando associados ao sentimento de pertencimento, podem promover a reintegração destas adolescentes de modo mais efetivo na sociedade.

A metodologia utilizada é a de estudos bibliográficos, que consiste em trazer fragmentos de outras pesquisas já existentes como base para fundamentação teórica e afirmação dos conceitos apresentados pela autora, incluindo a legislação pertinente à Justiça Restaurativa e ao adolescente. Segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 166), a pesquisa bibliográfica visa proporcionar o contato do pesquisador com o tema a partir de diversas fontes

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc, até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.

A pesquisa apresenta também alguns aspectos do tema no contexto da cidade de Ponta Grossa no Paraná, onde reside a autora, a partir de entrevista realizada com a psicóloga, mestre e doutora em ciências sociais Glaucia Mayara Niedermeyer Orth, atuante no Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania (CEJUSC) da cidade de Ponta Grossa, professora do curso de Psicologia e Direito na UNICESUMAR e instrutora de curso de capacitação em Justiça Restaurativa e Círculos de Construção de Paz pelo Tribunal de Justiça do Estado do Paraná.

## **JUSTIÇA RESTAURATIVA: DEFINIÇÃO, RESULTADOS, APLICAÇÃO PRÁTICA**

De acordo com a Resolução 2002/12 da Organização das Nações Unidas – ONU

processo restaurativo significa qualquer processo no qual a vítima e o ofensor, e, quando apropriado, quaisquer outros indivíduos ou membros da comunidade afetados por um crime, participam ativamente na resolução de questões oriundas do crime, geralmente com a ajuda de um facilitador.

Reafirmando tal conceito, a Resolução 225/2016 do Conselho Nacional de Justiça em seu artigo 1º, resolve que

Justiça Restaurativa constitui-se como um conjunto ordenado sistêmico de princípios, métodos, técnicas e atividades próprias, que visa à conscientização sobre os fatores relacionais, institucionais e sociais motivadores de conflitos e violência, e por meio do qual os conflitos que geram dano, concreto ou abstrato, são solucionados.

Define-se, assim, a Justiça Restaurativa como sendo um meio de resolução de conflitos em que os envolvidos reúnem-se para debater a respeito de como tratarão as consequências advindas com a ofensa e suas implicações futuras, conforme Braithwaite (2002).

Considerando como foco principal ao que tange os danos e necessidades dos indivíduos envolvidos no ato infracional, Zehr (2008) cuida por verificar as obrigações que consequentemente advêm desses danos, utilizando-se de processos nos quais os indivíduos sintam-se incluídos, tendo por fim maior corrigir os males causados.

Com base nisso, a Justiça Restaurativa passou a ser implementada no Brasil em 2005, iniciando em apenas três dos estados da federação. Desde então, é utilizada em todo o país, adequando-se às necessidades e desafios dos contextos de cada local, sendo os Tribunais de Justiça os órgãos responsáveis pela manutenção de programas restaurativos no país, conforme a Resolução nº 225/2016, em seu artigo 5º §1º: (CNJ, 2019)

Art. 5º. Os Tribunais de Justiça implementarão programas de Justiça Restaurativa, que serão coordenados por órgão competente, estruturado e organizado para tal fim, com representação de magistrado e equipe técnico-científica, com as seguintes atribuições:

§1º. Caberá aos tribunais estabelecer parcerias ou disponibilizar recursos humanos e materiais para a instalação e continuidade do programa e dos serviços de atendimento, que contarão com atuação de facilitadores de processos restaurativos e de equipe técnica interdisciplinar composta por profissionais como psicólogos e assistentes sociais.

Com isso, tem-se que sua aplicação pode se estender para diversas áreas, expandindo-se para além da esfera jurídica, podendo então, de acordo com Vidotto e Lion (2020), servir como instrumento de tratamento de conflitos também em empresas e diversas comunidades.

A partir disso, no que se refere ao meio jurídico, Spengler (2010) apresenta outro efeito positivo da utilização dos meios restaurativos, na medida em que eles podem significar diminuição do número de processos existentes, descongestionando o Poder Judiciário, facilitando e melhorando a qualidade do acesso à Justiça.

A partir da experiência de sua aplicabilidade, seus resultados mostram-se excelentes sobre os projetos em que fora incluída, considerando que foi implementado no Brasil há aproximadamente de dez anos, conforme afirma Humberto Martins, presidente do Superior Tribunal de Justiça. (STJ, 2020)

Conforme o Mapeamento dos Programas de Justiça Restaurativa, elaborado pelo Conselho Nacional de Justiça, em 2019, constatou que não só 25 Tribunais de Justiça (de 31 Tribunais entrevistados) afirmam possuir algum tipo de programa voltado aos meios restaurativos em andamento, mas também 3 dos 5 Tribunais Regionais Federais existentes no Brasil. (CNJ, 2019)

Ainda, nos estudos desenvolvidos pelo Conselho Nacional de Justiça (2019), o setor de programas socioeducativos no Brasil é um dos mais beneficiados com o uso das práticas restaurativas, caracterizando 45,5% do total de setores considerados, de acordo com o gráfico abaixo:



Fonte: Mapeamento de Programas de Justiça Restaurativa, Conselho Nacional de Justiça, 2019

Observa-se que a prática mais utilizada é a de círculo de construção de paz, ficando com 93,2% das metodologias empregadas, e que, dentre o número total, em 68% dos casos há a presença do ofensor, da vítima e da comunidade no círculo. (CNJ, 2019).

Com isso, pode-se inferir que, como já vem sendo aplicada, demonstrando resultados positivos, sua utilização deve ser incentivada, uma vez que é amplamente utilizada em conflitos que tenham por foco a infância e juventude, já havendo grande procura na área do direito das famílias. (CNJ, 2019).

## OS ADOLESCENTES EM CONTATO COM A LEI E OS TIPOS DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA

Considera-se adolescente, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, a pessoa entre doze anos (completos) e dezoito anos, os quais são penalmente inimputáveis, ou seja, em caso de praticarem uma conduta delituosa, devem receber como sanção as medidas socioeducativas. (ECA, 1990).

Art.2º. Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Art.104. São penalmente inimputáveis menores de dezoito anos, sujeitos às medidas previstas nesta Lei.

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

- advertência;
- obrigação de reparar o dano;
- prestação de serviços à comunidade;
- liberdade assistida;

- inserção em regime desemi-liberdade;
- internação em estabelecimento educacional

Segundo ISHILDA (2001), culpabilidade é requisito para que a relação entre o autor do ato infracional e a conduta exista, caracterizado pela vontade ou não de consumir o ato, dessa forma, não é possível que ele ocorra, se o agente praticante não puder ser culpável pelo feito

pela definição finalista, crime é o fato típico e antijurídico. A criança e o adolescente podem vir a cometer crime, mas não preenchem o requisito da culpabilidade, pressuposto da aplicação da pena

Por esse motivo o tratamento dispensado aos adolescentes é diferente, mais adequado à sua imaturidade psicológica e social, com técnicas mais pedagógicas e reflexivas, que permitem que eles entendam o motivo da sanção recebida e passem a obter comportamento legalmente apropriado no presente momento e no futuro.

A respeito das condições sociais enfrentadas pelas mulheres, Miguel (2018) questiona os motivos que levam essas adolescentes a entrarem em conflito com a lei, apontando como importantes as causas socioeconômicas a partir das intensas desigualdades de uma sociedade de consumo em que *“o objeto é valorizado e o sujeito desvalorizado”*.

A mesma autora destaca a realidade completamente diferente do adolescente autor de ato infracional em relação à perspectiva apresentada pelo ECA, pois o contexto de vulnerabilidade social, em que muitas das vezes se encontram, impõe a esses indivíduos luta constante para garantir a própria subsistência, ao invés de estarem no ambiente escolar, com os demais da sua idade.

Ressalta, ainda, que nem sempre esse padrão de fragilidade socioeconômica leva o adolescente ao ato infracional, pois mesmo nesse ambiente que pareça favorecê-lo a praticar condutas delituosas, pode surgir oportunidades que proporcionem o resgate desse ciclo – como por exemplo programas sociais. (MIGUEL, 2018)

Nem sempre, em nossa legislação, o adolescente em contato com a lei foi visto como um sujeito carente de cuidados, pois o Código de Menores, de 1979, surge em uma época em que o país atravessava uma cultura voltada ao autoritarismo patriarcal, que segundo Fonseca (2015, página 1), não dava a devida atenção que demandam crianças e adolescentes, uma vez que o foco era *“tirar de circulação aquilo que atrapalhava a ordem social”* por meio de *“soluções paliativas”*.

Esse Código de Menores foi responsável pela formação do estereótipo de *“menor infrator”*, que de acordo com Orth (2019) não só atribuía o sentimento de inferioridade acrescido da ilegalidade com o Sistema, mas também não resolvia as demandas de proteção ao adolescente que entrava em contato com a lei.

O termo *“menor”* tem caráter pejorativo e era utilizado para se referir a indivíduos que ainda não tinham atingido a maioridade legal, mas que assim como estes, àqueles já possuem seus direitos garantidos pela Lei vigente no Brasil. (ANDI, 2014).

Já em 1990, surge o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) elencando todos os direitos assegurados às crianças e adolescentes, inclusive a qualidade devida e o tratamento em caso de condutas delituosas, que, segundo o Ministério Público do Paraná, teve como base de elaboração as garantias do artigo 5º da Constituição Federal de 1988 (MPPR, 2015).

Ainda, conforme reafirma Veronese (1999), a elaboração do ECA é um marco histórico extremamente relevante, pois efetiva a regularização do texto presente na Constituição, a fim de que esta não se torne *“letra morta”*, nas palavras da autora, garantindo e prezando pela real utilização da norma na prática.

Em 2003, conforme aponta o Ministério Público do Paraná, o Governo brasileiro passa a controlar o Disque Denúncias (criado em 1997, por organizações não governamentais) para atuar na proteção dos direitos do setor da infância e juventude. (MPPR, 2015).

Outra medida importante na assistência das crianças e adolescentes, foi a criação da Resolução nº 191/2014, do Conselho Nacional de Justiça, que dispõe a respeito do cumprimento das medidas socioeducativas, e quais normas o Judiciário deve adotar quando receber esses adolescentes. (CNJ, 2021)

Segundo Miguel (2018), as medidas socioeducativas apresentam caráter pedagógico e ao mesmo tempo, uma resposta imediata do Estado mediante à lesão causada, ou seja, ela se parece com a penalização da justiça criminal – por apresentar esse viés retributivo que intenta evitar nova ocorrência.

## **A ADOLESCENTE DO GÊNERO FEMININO NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO**

Nesse tópico serão apresentados algumas questões relativas a diferença entre as condutas adotadas pelo Estado perante adolescentes do gênero feminino quando colocadas em regime de cumprimento da medida socioeducativa recebida, a partir do levantamento feito pelo CNJ no ano de 2018, que indica a existência de 843 meninas e 21.362 meninos cumprindo medidas no formato de internamento, uma desproporção notória.

A partir desses números, é possível pensar inicialmente que a falta de atendimento particularizado às meninas em contato com a lei decorre da sua menor proporção numérica em relação aos meninos nessas condições, o que poderia interferir na ausência de medidas diferenciadas, tomando em consideração não só as necessidades peculiares do seu gênero, mas também aos princípios estabelecidos para a execução das medidas socioeducativas, que de acordo com o artigo 35, da Lei 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que estabelece o SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - são:

**Art. 35.** A execução das medidas socioeducativas reger-se-á pelos seguintes princípios:

**I** - legalidade, não podendo o adolescente receber tratamento mais gravoso do que o conferido ao adulto;

**II** - excepcionalidade da intervenção judicial e da imposição de medidas, favorecendo-se meios de autocomposição de conflitos;

**III** - prioridade a práticas ou medidas que sejam restaurativas e, sempre que possível, atendam às necessidades das vítimas;

**IV** - proporcionalidade em relação à ofensa cometida;

**V** - brevidade da medida em resposta ao ato cometido, em especial o respeito ao que dispõe o art.122 da Lei nº8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);

**VI** - individualização, considerando-se a idade, capacidades e circunstâncias pessoais do adolescente;

**VII** - mínima intervenção, restrita ao necessário para a realização dos objetivos da medida;

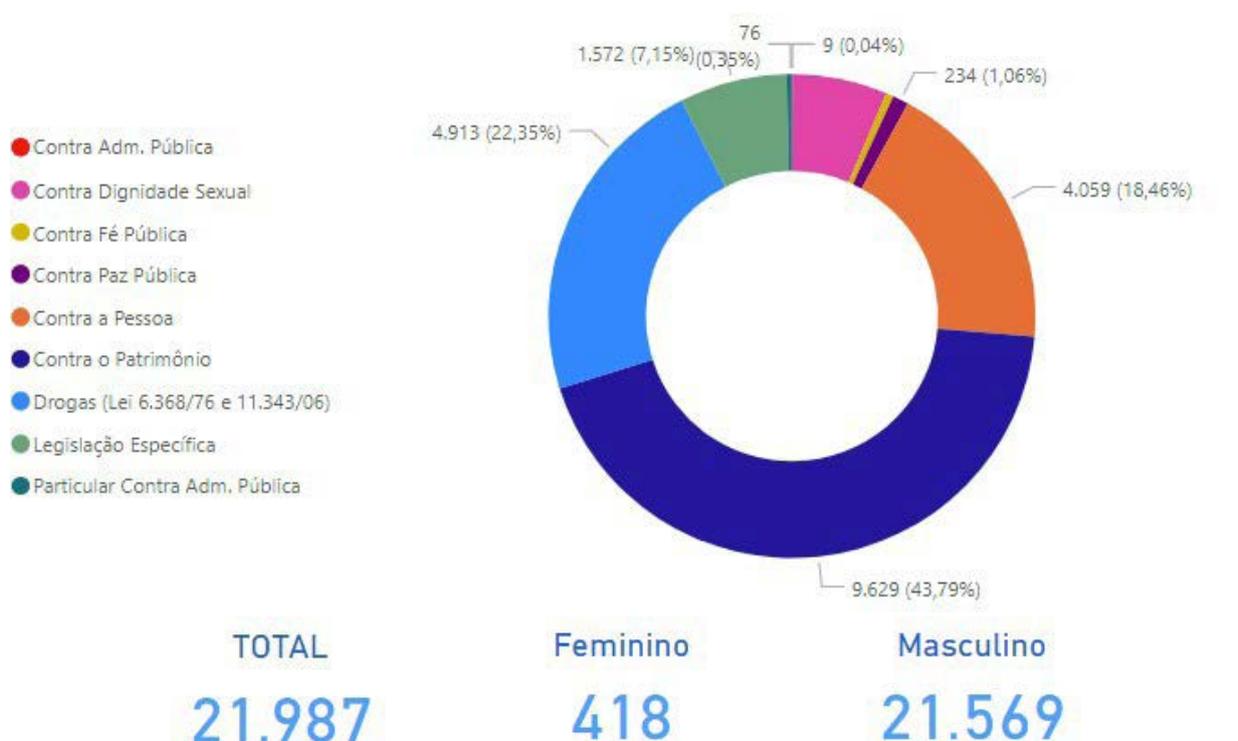
**VIII** - não discriminação do adolescente, notadamente em razão de etnia, gênero, nacionalidade, classe social, orientação religiosa, política ou sexual, ou associação ou pertencimento a qualquer minoria ou status; e

**IX** - fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários no processo socioeducativo.

A desproporção entre os gêneros e conduta delitiva também pode ser pensada, em hipótese, como consequência do machismo estrutural existente no Brasil, que, desde sempre, coloca o homem voltado ao espaço público, da violência e virilidade, e que deve reafirmar sua masculinidade a partir disso, apresentando condições mais propícias à infração da lei (ARRAZOLA; ROCHA, 1996), enquanto as mulheres sempre foram vistas relacionadas ao ambiente doméstico, materno e de cuidado, incapazes de ofertarem riscos.

Nesse sentido, o levantamento realizado pelo Departamento Penitenciário Nacional, no período de julho a dezembro de 2020, apontou que no estado do Paraná, de um total de 21.987 Incidências por Tipo Penal, 418 são mulheres:

### Total por Categoria : Quantidade de Incidências por Tipo Penal



FONTE: Quantidades de Incidência por Tipo Penal, Departamento Penitenciário Nacional, 2020

Além das inúmeras violências e dificuldades que as mulheres historicamente enfrentam, quando estão dentro do Sistema Penal passam por mais uma – a negligência para com a proteção de seus direitos e relevância das particularidades que o sexo feminino aponta – questões como pobreza menstrual e ausência de condições dignas de saúde da mulher, são exemplos apontados por ZANINELI (2015) dessas dificuldades que essas mulheres vivenciam.

Nesse mesmo sentido, em se tratando das adolescentes, o tratamento não só é o mesmo do masculino, mas também possui características muito semelhantes aos da justiça criminal tradicional, pois bem, mencionam Oliveira, Costa e Camargo (2018):

refere-se aos mecanismos de controle institucional utilizados com os/as adolescentes: mão pra trás e cabeça baixa, olhando para o chão. No caso, ela demonstra reconhecer a orientação punitiva que transparecem nos dispositivos de controle do corpo. O sistema socioeducativo busca disciplinar e regular o movimento dos corpos, em lugar de fomentar a reflexividade e a tomada de consciência, necessários à transformação pessoal e à participação social e comunitária das adolescentes, em novas bases.

Ainda segundo essa autora, o Estado, apesar de conhecer a realidade e mazelas enfrentadas por essas jovens, nada faz para que efetivamente os dispositivos do ECA, e medidas públicas adequadas sejam tomadas. (Zanineli, 2015)

Conforme BETTILOLO (2019), a partir do momento em que as adolescentes não entendem a relevância e a utilidade própria do tratamento socioeducativo que recebem, isso faz com que passem a enxergá-la como um castigo, uma vez que não compreendem o caráter pedagógico que deveria conter, pelo fato de sofrerem tais violações acrescidas do tratamento inadequado.

Justamente por isso, ocorre essa ruptura com os princípios que a socioeducação propõe, fazendo com que a medida, uma vez incompreendida e não executada adequadamente, transforme o Estado, aos olhos dessas jovens, no grande responsável pelas desigualdades e inseguranças sociais que enfrentam (ORTH, 2018).

Ainda, conforme estudos de Bettio (2019), a interação das medidas socioeducativas com a Justiça Restaurativa é um caminho para tornar essa compreensão possível, uma vez que adota a percepção de inclusão entre o adolescente e o órgão responsável por executar e acompanhar a medida, tomando por base vias de resolução com responsabilidade em grupo.

## **A JUSTIÇA RESTAURATIVA APLICADA ÀS ADOLESCENTES EM CONTATO COM A LEI**

De acordo com a Resolução nº 225/2016 do CNJ, é importante que o ofensor e sua família participem voluntariamente das práticas restaurativas, para que estejam dispostos a ressarcir os danos causados à vítima, escutando os sentimentos, percepções e necessidades desta.

O objetivo principal da Justiça Restaurativa é o estabelecimento de um acordo, que seja agradável para ambas as partes, por meio do qual a vítima tenha percepção de que a justiça foi vivenciada. (ZEHR, 2008)

Nesse segmento, Orth (2019) afirma que para a lacuna entre a justiça criminal e a justiça juvenil seja cada vez maior, é imprescindível que a justiça restaurativa seja cada vez mais implementada, pois ela permite que ocorra a responsabilização pelos feitos dos adolescentes, mas ao mesmo tempo assegura a proteção que esses indivíduos necessitam.

Ou seja, segundo os estudos de Orth (2019), o modo como a aplicação da socioeducação vem ocorrendo, conforme mencionado anteriormente, traduz-se nas semelhanças com a justiça criminal tradicional – voltada aos adultos – deixando de garantir a segurança jurídica a quem tem direito.

Ressalta também, que as práticas restaurativas não devem se restringir a este público, devendo ser cada vez mais utilizada em conjunto com a justiça tradicional para a produção de resultados mais benéficos a sociedade e ao Judiciário como um todo.

Com isso, de acordo com Orth (2019), fundamenta-se a necessidade de inserção dos meios restaurativos com os adolescentes em conflito com a lei, pois permite aferir que a inclusão delas, em conjunto com o ECA, resulta na concretização de uma coordenação de conflitos mais efetiva, mais democrática e participativa, priorizando a harmonia entre as relações sociais e poder do Estado, bem como tem o potencial de desenvolver o sentimento de ser e pertencer à comunidade, conforme mencionam Gimenez e Spengler, (2018; 2010).

Por conta disso, partindo do pressuposto de que a Justiça Restaurativa possui o princípio da voluntariedade como um de seus norteadores, quando sugerida para tratar essas adolescentes, pode se mostrar promissora, tendo em vista que ela oferta a possibilidade de uma reflexão minuciosa por parte da ofensora que a faz compreender a dimensão da situação que ela ocasionou.

As condições que os métodos restaurativos proporcionam, fornecem a essas jovens a capacidade de serem protagonistas de suas próprias histórias e escolhas, uma vez que permite ampliar a visão de mundo que outrora era difícil de captar e assimilar com o momento em que viviam. (OLIVEIRA; COSTA; CAMARGO, 2018)

Segundo Costa (2006), decorre que conseguem incorporar maior sentido nas relações que passarão a adotar para si quando se sentem compreendidos, seja com ambiente familiar, seja escolar, seja no sentido trabalhista, quando afirma que A presença está na raiz da identidade. Sem essa base essencial, o adolescente não aprende a ser e a conviver. Ele necessita e requer relações interpessoais de qualidade (francas,

diretivas e democráticas) em sua vida para poder desenvolver-se pessoal e socialmente. Sem isso, fica inviabilizada qualquer oportunidade séria de uma verdadeira ação educativa.

É possível pensar a aplicação dos meios restaurativos nas adolescentes como um todo, pois quando do uso dos princípios da Justiça Restaurativa, pode ser que se sintam confortáveis em expressar suas emoções e que isso provoque uma auto reflexão da percepção que elas têm sobre si e sobre o indivíduo atingido com suas ações.

A partir disso, quando possibilitado o diálogo com a vítima, podem obter a posição de compreensão completa dos sentimentos vividos por esta, pressupondo-se que o sentimento de empatia possa ocasionar o desconforto da situação a que a pessoa lesionada vivenciou, na adolescente que praticou a infração, percebendo as consequências do seu ato no Outro.

Além do mais, a Justiça Restaurativa tem o poder de promover a mudança na vida da adolescente em contato com a lei, porque propicia que a responsabilização do feito implique na produção do sentimento de que como protagonistas de suas escolhas, podem adotar uma versão diferente (OLIVEIRA; COSTA; CAMARGO, 2018), possibilitando, de fato, aprenderem com seus erros passados e ensejar um futuro longe dessa relação hierárquica de poder entre Estado e Socioeducação tendo que se subordinarem ao cumprimento da penalidade recebida, para então, obterem a liberdade, refletindo suas escolhas a partir de caminhos legal e socialmente adequados.

## **PRÁTICAS RESTAURATIVAS DENTRO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS NO CONTEXTO DA CIDADE DE PONTA GROSSA**

A partir de entrevista realizada com Dra. Glaucia Mayara Niedermeyer Orth, psicóloga do Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania (CEJUSC) da cidade de Ponta Grossa, foi possível ampliar a pesquisa para pensar o contexto da cidade de Ponta Grossa na adoção das práticas restaurativas em medidas socioeducativas.

A pesquisadora relatou sua experiência em projeto que utiliza das práticas restaurativas para com adolescentes autores de ato infracional, intitulado “Na Medida que Eu Penso”.

O projeto utiliza-se por base a filosofia do método Socrático, que tem por princípios o diálogo a fim de conduzir possibilidades de reflexão de seus integrantes, partindo da seguinte afirmativa “só sei que nada sei”.

Seu início se deu em 2015, tendo como público adolescentes em regime de cumprimento de medida socioeducativa, objetivando a reflexão e responsabilização acerca dos atos cometidos, aplicando sentindo às medidas que receberam pela prática de tais atos para além da percepção de punição.

Orth afirma que os efeitos do projeto tem sido muito positivos e transformadores na vida dos adolescentes envolvidos, proporcionando diferença no comportamento destes, já que existem relatos de adolescentes que gostariam de continuar com as sessões, mesmo quando encerram.

As reuniões consistem em encontros com os adolescentes no CEJUSC –Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania – de PONTA GROSSA, nas quais são feitas perguntas que levam à reflexão dos participantes sobre sua conduta, sobre as causas e consequências, bem como possibilidades de mudança a partir do protagonismo responsável de suas vidas.

Nesse mesmo sentido, ela afirmou não existir segregação entre os gêneros, ou seja, não há um projeto especial voltado a adolescentes do sexo feminino na cidade. Referiu, ainda que de um conjunto de 60 adolescentes atendidos por ano na unidade, uma grande parte não reincide.

Referiu, ainda, que os adolescentes são muito sinceros e autênticos, e que isso facilita o atendimento já que não permanecem no estado de negação de suas condutas. Fato esse que expõe e comprova a necessidade da aplicabilidade da Justiça Restaurativa cada vez mais, uma vez que os resultados obtidos com

os meios restaurativos mostram-se ainda mais eficazes, já que partem do princípio da voluntariedade dos envolvidos.

O Projeto, cumpre os objetivos das medidas socioeducativas previstos no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), já que promove a “desaprovação da conduta infracional, a integração social do adolescente e a responsabilização social quanto às consequências lesivas”. (SINASE, 2012)

Por meio de entrevistas individuais com esses adolescentes percebe-se algumas necessidades que fazem com que exista uma análise do momento adequado para colocá-lo a conversar dentro do círculo restaurativo, com a vítima, para que não ocorra o processo de revitimização – que de acordo com Costa (2018) existe quando a vítima se vê obrigada a ficar revivendo e recontando a violência que sofreu, de modo que a viole ainda mais.

A comunidade, conforme a opinião de Orth, poderia participarmos ativamente de modo preventivo das reuniões da Comissão de Socioeducação para se interar do assunto e das discussões, compreendendo as necessidades desse público, e assim, reunindo por perto desse adolescente a sua comunidade mais próxima, como amigos, parentes e vizinhos, pois assumem relevante papel, como controle social e também, por exemplo, a oportunização de trabalhos voluntários nas unidades de internação de medidas socioeducativas.

O trabalho que se encontra em desenvolvimento na cidade de Ponta Grossa, assim como em âmbito nacional, tem se mostrado promissor e com resultados excelentes, justificando, mais uma vez, a necessidade de avanço e adaptação do uso da Justiça Restaurativa como alternativa a Justiça Comum.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÃO**

Tendo em vista as funções de pacificação social e resolução de conflitos que o Poder Judiciário apresenta, conforme menciona Spalding (2020), ele apenas põe fim ao processo, mas nem sempre agrega a devida solução do litígio.

Considerando isso, a lente restaurativa além de ser uma ferramenta de Justiça, pode ser também transformadora de contextos sociais, já que se utiliza da empatia e voluntariedade para solucionar conflitos com harmonia entre os envolvidos, proporcionando a utilização da Justiça de modo mais efetivo, vivenciando-a em sua totalidade. (ZEHR, 2008)

Nesse sentido, quando aplicada no âmbito dos adolescentes em contato com a lei, por apresentarem autenticidade ao assumirem as condutas que praticaram, e conforme os resultados obtidos com os programas que já estão em andamento no país, a Justiça Restaurativa tem se mostrado positiva, com resultados que vão além do conflito entre ofensor e vítima, e se estendem para o contexto da rede de apoio desse adolescente.

Com base nos estudos desenvolvidos nessa pesquisa, pode-se estimar que há carência de sua utilização no contexto da adolescente do sexo feminino, considerando as particularidades que possuem.

Portanto, conclui-se de que é necessário ampliar o debate acerca da temática a fim de desenvolver e implementar programas e projetos que tenham por base a aplicação da Justiça Restaurativa atendendo às necessidades femininas, voltado diretamente e exclusivamente às adolescentes, a fim de possam ter a oportunidade de construir vínculos sociais e familiares de modo mais saudável, interrompendo o ciclo de violência ao qual se envolveram ou estão inseridas, a partir de uma abordagem mais jovem e de assuntos essenciais a esse público.

## **REFERÊNCIAS**

ANDI. **Por que não se deve utilizar o termo “menor de idade” ao se referir a crianças e adolescentes?** 2014. Disponível em: <https://andi.org.br/dicasparacobertura/por-que-nao-se-deve-utilizar-o-termo-menor-de-idade-ao-se-referir-a-criancas-e-adolescentes/>. Acesso em: 17 jan. 2022.

Andrade, Paula. **Há mais de 22 mil menores infratores internados no Brasil.** Disponível em < <https://www.cnj.jus.br/ha-mais-de-22-mil-menores-infratores-internados-no-brasil/>>. Acesso em 17 de Jan. De 2022

BETTILOLO, Leticia Silvestre. **Justiça restaurativa no sistema socioeducativoparanaense.** Unisul, [s. l.], 26 jul. 2019. Disponível em: [https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/3923/1/LETICIA\\_SILVESTRE\\_BETTILOLO-artigo%20ap%C3%B3s%20defesa.pdf](https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/3923/1/LETICIA_SILVESTRE_BETTILOLO-artigo%20ap%C3%B3s%20defesa.pdf). Acesso em: 23 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC discute medidas educativas para jovens infratores.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/sinase>. Acesso em 24 abr. 2021.

BRAITHWAITE, John. **Restorative Justice and Responsive Regulation.** Oxford, University Press, 2002.

CNJ. Altera a Resolução CNJ n. 165/2012, que dispõe sobre normas gerais para o atendimento, pelo Poder Judiciário, ao adolescente em conflito com a lei no âmbito da internação provisória e do cumprimento das medidas socioeducativas. Brasília, 01 maio 2014.

COSTA, Ana Lúcia Evangelista da. **Depoimentos em dano: uma forma de amenizar a revitimização de crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual.** 2018. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/65073/depoimento-sem-dano-uma-forma-de-amenizar-a-revitimizacao-de-criancas-e-adolescentes-vitimas-de-abuso-sexual>. Acesso em: 17 jan. 2022.

GIMENEZ, Charlise Paula Colet. A justiça restaurativa como instrumento de fortalecimento da cultura de paz: uma nova perspectiva para a execução das medidas socio educativas no Brasil. **Revista Brasileira de Políticas Públicas: políticas públicas boas práticas para o sistema penal**, Brasília, v. 8, n. 1, p. 244-260, 26 jul. 2018.

ISHILDA, Valter Kenji. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Doutrina e jurisprudência.** 3ª Ed. São Paulo: Atlas, 2001, pág. 160

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MIGUEL, Gabriel de Doná Vieira. As possíveis causas da infração na adolescência: para além do socialmente imposto. **UNIFESP.** 13 dez. 2018. Santos/SP. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/51538/TCC%20SS%20Gabriela%20de%20Don%C3%A1.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=Atualmente%2C%20estudos%20apontam%20as%20causas,descrita%20como%20crime%20ou%20contraven%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 09 nov. 2021.

NACIONAL, Departamento Penitenciário. **Quantidade de incidências por tipo penal.** 2020. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMTdiMDc0MGMtNW15My00Mjc3LWE5OWItMGZhMTBlMzg3MGM4IiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MwYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9>. Acesso em: 17 jan. 2022.

ONU. Resolução 2002/12 da ONU - princípios básicos para utilização de programas de justiça restaurativa em matéria criminal. 2002. Disponível em: [https://juridica.mppr.mp.br/arquivos/File/MPRestaurativoEACulturadePaz/Material\\_de\\_Apoio/Resolucao\\_ONU\\_2002.pdf](https://juridica.mppr.mp.br/arquivos/File/MPRestaurativoEACulturadePaz/Material_de_Apoio/Resolucao_ONU_2002.pdf). Acesso em: 14 jan. 2022.

OLIVEIRA, M.C.S.L., Costa, D.L.P., Camargo, C.K., (2018). **Infração Juvenil Feminina e socioeducação: um enfoque cultural e de gênero.** Scielo, Biblioteca Eletrônica Científica.

ORTH, GLAUCIA MAYARA NIEDERMEYER. **A justiça juvenil restaurativa e a rede de proteção social brasileira no atendimento a adolescentes autores de ato infracional em contexto de vulnerabilidade social.** 2019. TESE (DOUTORADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTAGROSSA, [s. l.], 2019. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2844>

PEDROSA, Leyberson. **ECA - Linha do tempo sobre os direitos de crianças e adolescentes.** 2015. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/pagina-2174.html#>. Acesso em: 17 jan. 2022.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei nº 12594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os

Decretos-Leis nºs 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.. **Lei Nº 12.594, de 18 de Janeiro de 2012.** Brasília, 18 jan. 2012.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Brasília, 13 jul. 1990.

PELOSI, I.; CARDOSO, T. **Sistema Penitenciário Feminino Brasileiro.** – ETIC - ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA - ISSN 21-76-8498, América do Norte, 1123 12 2015.

SPALDING, Carmen Lúcia Sampaio. **Justiça restaurativa, círculos de construção de paz e grupos reflexivos de gênero como ferramentas no enfrentamento à violência contra a mulher.** 2020. 28f. TCC (Graduação) - Curso de Especialização em Sistemas de Justiça: Conciliação, Mediação e Justiça Restaurativa, Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, 2020.

SPENGLER, Fabiana Marion. **Da jurisdição à mediação: por uma outra cultura no tratamento dos conflitos.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

STJ. **Justiça restaurativa já tem resultados positivos e deve ser ampliada, afirma presidente do STJ.** Disponível em: <https://www.stj.jus.br/sites/portalp/Paginas/Comunicacao/Noticias/08092020-Justica-restaurativa-ja-tem-resultados-positivos-e-deve-ser-ampliada--afirma-presidente-do-STJ.aspx>. Acesso em: 17 jan. 2022.

VERONESE, Josiane Rose Petry. **Os direitos da criança e do adolescente.** São Paulo. LTr., 1999.

VIDOTTO, Letícia Trombini; LION, Camila Martins. **Práticas restaurativas e os conflitos cotidianos.** 2020. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-78412020000100005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-78412020000100005). Acesso em: 17 jan. 2022.

ZANINELLI, Giovana. **Mulheres encarceradas: Dignidade da pessoa humana, gênero, legislação e políticas públicas.** 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas)-UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ, [S. l.], 2015.

ZEHR, Howard. **TROCANDO AS LENTES: um novo foco sobre o crime e a justiça.** São Paulo: Palas Athena, 2008.

# OS MANGÁS YURI E A PORNOGRAFIZAÇÃO DAS LÉSBICAS NO JAPÃO: UMA ANÁLISE DAS CAPAS DE CITRUS (SABUROTA, 2018-2021)

<https://doi.org/10.54176/GZEY2280>

Jéssica Akemi Kawano Ribeiro(UEM)  
Roselene de Fátima Coito(UEM)

## INTRODUÇÃO

A questão do que é ser lésbica no Japão já se inicia em sua própria terminologia. O entendimento comum dos japoneses do que é uma *rezubian*,<sup>1</sup> normalmente utilizado em sua forma abreviada, *rezu*, está diretamente relacionado à pornografia. Conforme pontuado por Sharon Chalmers (2002), no Japão são compreendidas como lésbicas as mulheres que participam de cenas sexuais com outras mulheres em filmes ou revistas de pornografia. A conotação negativa faz com que as lésbicas do país se dividam entre aquelas que evitam se identificarem como tal, por vezes optando pelo termo *daiku*,<sup>2</sup> e aquelas que afirmam a necessidade de ressignificar o que é ser uma *rezubian*.

As raízes de tal problema não se resumem à mera questão terminológica; pelo contrário, os discursos, as imagens, as leis e tradições japonesas também se dividem entre a fetichização e a total ignorância sobre a existência de mulheres que se relacionam, para além das cenas pornográficas, com outras mulheres em suas vidas sexuais e afetivas.

Um dos espaços onde as relações entre mulheres são expostas e, em certa medida, incentivadas, é nos mangás e animes *Yuri*,<sup>3</sup> ou seja, aqueles de temática feminina que trazem em sua trama relações íntimas e/ou amorosas entre mulheres, normalmente jovens estudantes.

Segundo Deborah Shamoan (2012), na cultura *Yuri* prevaleceram as relações românticas entre mulheres, contudo, se esse aspecto pode parecer surpreendente para a sociedade ocidental do século XXI, ele não implicava necessariamente que elas fossem lésbicas naquele contexto japonês, pois tais relações eram vistas como um período de transição para essas adolescentes, preparando-as para a vida marital heterossexual.

Foi nesse período, no início do século XX, que surgiu o termo *dōseiai-sha* (homossexual),<sup>4</sup> usado especificamente por sexologistas como forma de patologizar essas relações entre meninas. Por outro lado, também surgiu o termo usado pelas próprias meninas e até hoje utilizado para descrever as relações românticas de amizade feminina daquele período: *keurasuesu* (Classe S), onde “S” representa *shisutā* (sister), *shojō* (virgem) e *sekkusu* (sexo).<sup>5</sup> Sendo, portanto, o termo mais adequado para seguirmos com essa discussão ao nos referirmos à cultura de garotas e seus relacionamentos naquele período.

Sendo assim, é importante atentarmos para não aplicarmos teorias contemporâneas norte-americanas ou europeias sobre sexualidade ao falar sobre tais relações no Japão de 1920 a 1930. Shamoan (2012) destaca essa questão ao criticar abertamente a teórica norte-americana Jennifer Robertson que,

1. レズビアン: do inglês *lesbian*.

2. ダイク: do inglês *dyke*.

3. ゆり: traduzido literalmente como “lírio”.

4. 同性愛者.

5. シスター, しよじよ e セックス.

em seu trabalho sobre o *Takarazuka Revue* (1998),<sup>6</sup> interpretou a cultura de meninas como lesbianidade e obscureceu o significado dessas relações para as garotas daquela época. Como pontuado por Shamooin (2012), tal posicionamento não significa que os estudiosos japoneses ignorem ou silenciem as relações homossexuais, mas sim que compreendem que essa discussão não deve ser feita a partir de termos estrangeiros que apagam o contexto cultural japonês.

Por outro lado, também é preciso cuidado para não cairmos em uma essencialização do Japão como um espaço cristalizado e fechado ao mundo, onde a lesbianidade não fosse possível de ter existido de fato. Consideraremos, portanto, que esses movimentos, embora tenham ocorrido, possuíam suas próprias especificidades naquele período e espaço.

A partir de tais aspectos, nos atentaremos às capas do mangá *Citrus*, de Saburouta (2018-2021), como uma forma de analisar na contemporaneidade como as relações entre jovens japonesas são vistas e ilustradas de forma pornografizada. O mangá possui um total de 10 volumes, publicados no Brasil entre 2018 e 2021, contudo, nos atentaremos aos seis primeiros volumes, tendo em vista que eram os disponíveis em Português no momento que este artigo foi redigido, em 2020.

Para tal, traremos a teoria do escritor, pintor e crítico de arte John Berger, para quem “ver precede as palavras” (1999, p. 9). Sendo a imagem de uma importância tão relevante à sociedade, um problema se estabelece: o autor sempre presume que o espectador ideal é masculino, assim, moldam-se as imagens femininas ao que supostamente agradaria o olhar dos homens. A questão não deixa de se colocar quando o autor é, na verdade, uma autora, o que justifica, portanto, a análise de *Citrus*, escrito e ilustrado por uma mulher, Saburouta.

## AS REVISTAS YURI

*Yuri*, literalmente “lírio”, é o gênero de mangás e animes que trata sobre relações românticas ou sexuais entre mulheres, principalmente jovens estudantes. Segundo Sarah Wellington (2015), acredita-se que tenha sido nomeado pelo editor chefe do *Barazōken*,<sup>7</sup> que escolheu tal nome como forma de corresponder diretamente ao gênero *Bara*, literalmente, “rosa”, mangás e animes sobre relações entre homens. Sendo assim, *YurieBara* correspondem, respectivamente ao GL (*Girls’ Love* – amor de meninas) e BL (*Boys’ Love* – amor de meninos).

Outro termo também utilizado é *Shoujo-ai*, seja como sinônimo ao *Yuri*, ou como uma subcategoria de *Yuri* mais leve, sem apelo sexual. Contudo, a denominação *Shoujo-ai* foi cunhada pelo ocidente, sendo que no Japão, se utilizam essa palavra, é para denominar o fetiche de adultos por garotas jovens, em outras palavras, a pedofilia.

Embora seja difícil delimitar quando o primeiro *Yuri* foi publicado, o romance *Yaneura no nishojo*,<sup>8</sup> de Nobuko Yoshiya (1919) é tomado como seu primeiro protótipo. Yoshiya, lésbica e vivendo com sua parceira, Monma Chiyo, trouxe nessa obra uma história que aparenta ser autobiográfica: duas jovens que dividem dormitório se apaixonam e decidem viver juntas após o fim dos estudos secundários, o Ensino Médio. Já em formato de mangá, podemos mencionar *Shiroi Heya no Futari* (1971),<sup>9</sup> que conta a história de duas jovens que se apaixonam em um colégio interno de garotas. As capas de *Yaneura no nishojo* (1919) e *Shiroi Heya no Futari* (1971) são, respectivamente:

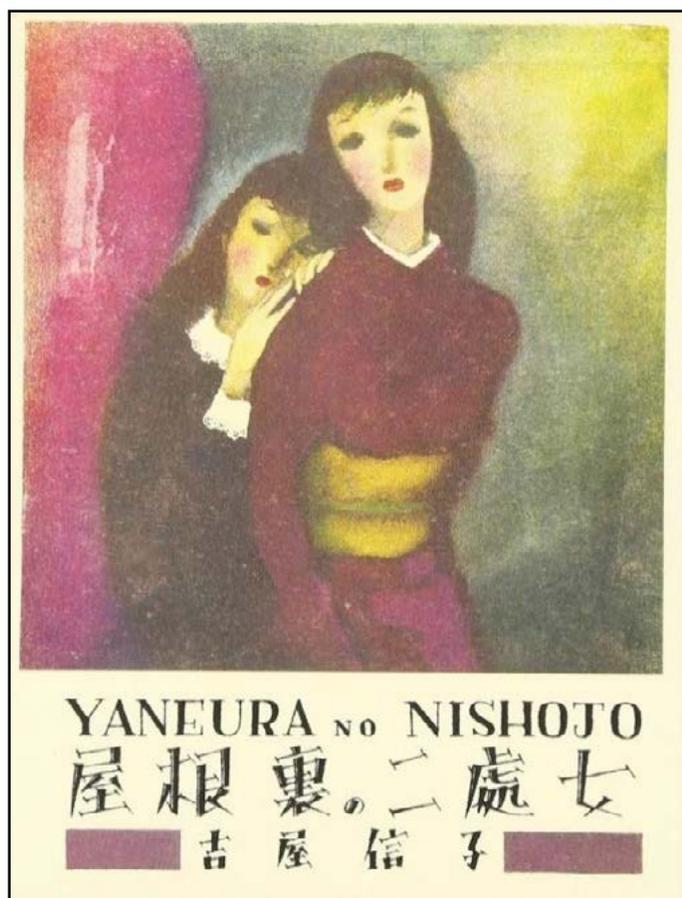
6. 宝塚歌劇団: companhia de teatro japonesa formada exclusivamente por mulheres, na ativa desde 1913. Tornaram-se polêmicas ao trazerem mulheres encenando papéis masculinos e provocarem a paixão de meninas e mulheres.

7. 薔薇族: O Clã da rosa.

8. 屋根裏の二處女: Duas virgens no sótão.

9. 白い部屋のふたり: O casal do quarto branco.

Figura1:Yaneura no nishojo (1919)



Fonte:Amazon Japão, 2003.<sup>10</sup>

Figura2: Shiroi Heya no Futari (1971)



Fonte: Goodreads.<sup>11</sup>

É possível perceber, considerando ambas as capas, uma menor sexualização das personagens, com maior ênfase no aspecto romântico, e não sexual, da relação entre elas; vide o toque terno e a feição tranquila na Figura 1, o que se repete na Figura 2, somada também à figura da rosa entre elas. A inocência de tais capas se tornará ainda mais visível quando em comparação com as capas de mangás contemporâneos, o que pode se dar pela cultura da época de ver as relações íntimas entre jovens mulheres como positivas, desde que não envolvessem relações sexuais, conforme explicaremos a seguir.

Segundo Shmoon (2012), as revistas para meninas começaram a surgir entre o fim da década de 1920 e início da década de 1930, tendo como principal público as estudantes de escolas secundárias, equivalentes ao que chamamos no Brasil de Ensino Médio. No início do período Shōwa (1926-1989), o ensino secundário para meninas se tornava cada vez mais comum, o que se popularizou nas décadas seguintes para as classes média e média-alta.

Essas escolas eram consideradas modernas e ocidentalizadas, ainda assim, o fato de ser uma escola exclusivamente feminina, mantinha as garotas em estado de inocência. Em escolas apenas para meninas, elas possuíam, então, um mundo privado longe dos meninos e da pressão familiar. Entre si, elas podiam compartilhar suas opiniões e sentimentos, desenvolvendo, então, uma linguagem e cultura própria, pontua Shmoon (2012), o que poderia se desenvolver em uma relação mais profunda e até mesmo amorosa.

Enquanto sexologistas ocidentais consideravam a homossexualidade uma patologia, os japoneses viam as relações S (relações íntimas entre meninas e jovens mulheres) como saudáveis desde que não fossem “longedemais”, ou seja, desde que não houvesse intimidade sexual ou que fizessem elas desistirem de

10. Disponível em: <https://www.amazon.com/屋根裏の二処女/dp/433604483X>. Acesso em 29 jul.2022.

11. Disponível em: <https://www.goodreads.com/book/show/13491042-couple-of-the-white-room>. Acesso em 29 jul. 2022.

uma relação heterossexual após se formarem. De acordo com Shamoan (2012), essas relações também não eram consideradas subversivas, mas sim uma forma de treiná-las, em um espaço seguro e de modo socialmente aceitável, para um relacionamento heterossexual.

Contudo, a aceitabilidade só se mantinha se ambas as meninas fossem consideradas femininas; se uma das parceiras adotasse vestimenta, discurso ou comportamento considerado masculino, a relação passava a ser vista como uma ameaça. Dessa forma, as revistas para a classe S também eram e continuam sendo principalmente voltadas para essas relações entre meninas em período escolar e igualmente femininas e delicadas.

Com o crescimento da mídia por volta de 1920, surgiram revistas para todos os públicos, e as revistas para o público jovem feminino focaram especificamente nessa cultura das escolas para meninas. Contudo, conforme pontuado por Sugawa-Shimada (2019), por volta dos anos 2000, os animes e mangás inicialmente voltados para o público feminino, incluindo os do subgênero *Yuri*, passaram a ser “um espaço imaginário puro e inocente de garotas para consumo (principalmente) masculino” (2019, p. 196).<sup>12</sup>

Como pontuado por Scarlet Brown (2015), mesmo após a proibição formal da pornografia infantil no Japão em 2014, a prática continua normalizada em mangás e animes. Segundo a autora (2015, p. 3): “[...] sexo vende no Japão, tal como em qualquer outro lugar”. A normalização desses conteúdos faz com que seja comum um homem no metrô folhear um mangá com garotas de 12 anos em atos sadomasoquistas. Tal como também mencionado por Abigail Haworth (2013), os jovens japoneses cada vez mais abandonam as relações amorosas e sexuais tradicionais em prol do sexo casual, pornografia, realidade virtual e animes.

Dessa forma, as relações entre jovens mulheres, anteriormente vistas como platônicas e não sexuais, se tornaram erotizadas e um grande mercado para os produtores de animes e mangás *Yuri* que, se já possuíam um grande público feminino, agora também atraíam o interesse de meninos e homens. Sendo assim, se o termo *rezubian* é visto hoje pela maioria da sociedade japonesa como uma categoria de sites e revistas de pornografia, os animes e mangás *Yuri* são uma extensão dessa fetichização, pois colocam as mulheres como um objeto, que nas palavras de Berger (1999, p. 49) são: “um objeto da visão, um panorama”.

## **O MANGÁ CITRUS DE SABUROUTA (2018-2020)**

Citrus começou a ser serializado no *Komikku Yuri Hime*,<sup>13</sup> pela editora Ichijinsha, em 2012, sendo que dois anos depois, em dezembro de 2014, passou a ser publicado em inglês nos Estados Unidos pela Seven Seas Entertainment. Por fim, em 2018, a série foi licenciada em Português pela editora NewPOP, mesmo ano em que foi lançado o anime no Japão. Segundo a Amazon Japão, a história em mangá já rendeu mais de um milhão de cópias.

De temática *Yuri*, Citrus conta a história de Yuzu Aihara<sup>14</sup> e Mei Aihara,<sup>15</sup> estudantes de um mesmo colégio feminino. Yuzu, de comportamento considerado rebelde, perdeu o pai ainda jovem e, após a mãe se casar novamente, é transferida para uma nova escola, onde descobre que Mei, a rígida presidenta do Conselho Estudantil, agora é sua meia-irmã mais nova.

Já no primeiro volume (2018), a relação de tensão entre elas se torna uma atração romântica e, muitas vezes, sexual. Dividindo o mesmo quarto, Yuzu, que até então estava chateada por não poder encontrar seu primeiro namorado em uma escola exclusivamente feminina, acaba tendo seu primeiro beijo roubado por Mei.

12. Tradução nossa do inglês: “a pure and innocent imaginary space of girls for (mainly) mento consume”.

13. コミック百合姫: Quadrinhos Princesa Yuri.

14. 藍原柚子: Aihara Yuzu.

15. 藍原芽衣: Aihara Mei.

O mangá, tal como o anime, se aproveita da temática lésbica ou, mais especificamente, *Yuri*, para trazer cenas de cunho sexual fetichizadas e, até mesmo, forçadas. Poderíamos exemplificar já no início da trama como “beijo roubado” que Mei dá em Yuzu no primeiro volume (2018) ou quando elas dividem a banheira no volume dois (2019) que, embora possa ser considerado algo comum entre famílias japonesas, é colocado de forma erótica, tendo em vista a tensão sexual entre as duas, “meio-irmãs” que até então não se conheciam. Seria possível afirmar que essas cenas não eram necessárias, mas um mero *fan service*,<sup>16</sup> ou seja, quando cenas de cunho sexual, explícito ou implícito, são adicionadas a um anime ou mangá para atrair a atenção dos fãs e popularidade. Se uma breve pesquisa na internet nos mostra que o público feminino também clamava por uma cena de sexo na série, também é fácil encontrar meninos e homens procurando por tal conteúdo, sendo importante destacar que diversas cenas do anime estão disponíveis até mesmo sites de pornografia.

Consideramos que a temática *Yuri* somada ao incesto poderia ter sido suavizada, tendo em vista que as personagens não são irmãs de sangue e não foram criadas juntas desde a infância, contudo, esse ponto acaba por ser extremamente destacado. Subtítulos e diálogos trazem repetidamente os termos “irmã”, “irmãzinha”, “irmã mais nova” e “irmã mais velha”.

Ademais, não podemos deixar de citar a presença de cenas de abuso, como na cena desconfortável em que Mei é beijada à força pelo professor ou, conforme já citado, quando Mei beija Yuzu contra a vontade dela, sendo, inclusive esse primeiro beijo forçado, o pontapé inicial para o relacionamento das duas (SABUROUTA, 2018). Cenas de teor sexual se repetem no decorrer dos volumes, onde Mei é colocada como uma menina criada sem os pais, logo, sem uma visão clara do que é certo ou errado.

Dessa forma, o mangá pode ser considerado plausível em alguns aspectos, por trazer dramas reais de jovens lésbicas, como a descoberta de Yuzu sobre sua sexualidade, quebrando o estereótipo dos mangás e animes Classe S, que colocam as relações lésbicas como utópicas e temporárias, como uma “amizade profunda”. Ainda assim, as cenas que sexualizam duas “irmãs” adolescentes, em um mangá voltado para jovens meninas, podem ser vistas como, no mínimo, questionáveis.

## AS CAPAS DE CITRUS: AS IMAGENS DAS MULHERES NO JAPÃO

Por volta de 1920, a imagem de *ryōsaikenbo*,<sup>17</sup> segundo Hillary Maxson (2012), o papel idealizado das mulheres do leste asiático durante o fim dos anos 1800 e começo dos anos 1900, as quais possuíam a obrigação familiar e patriota de criar filhos guerreiros para a nação, estava sucumbindo para dar espaço à mulher japonesa moderna. Considerada um reflexo da mulher moderna ocidental, ela também adquiria liberdade sexual, novas roupas e cortes de cabelo. Barbara Sato (2003) nos alerta para o fato que a *modern girl* era um símbolo muito forte não porque representava as mulheres reais, mas porque representava as possibilidades do que elas podiam se tornar.

Por volta de 1970, uma nova mudança alcançou o Japão; as jovens japonesas passaram a adotar majoritariamente o estilo *kawaii*,<sup>18</sup> que foi visto até os anos 90 como uma forma de se rebelar contra a imagem da mulher mãe e esposa, pontua Tom Almeroth-Williams (2020), com mulheres imitando o estilo *burriko*.<sup>19</sup>

Se a primeira intenção em agir de forma infantil era afastar o assédio e o interesse masculino, o resultado passou a ser justamente o oposto. Em uma sociedade pedófila, não apenas em território japonês,

16. ファンサービス: fansaabisu.

17. 良妻賢母: Boa esposa, mãe sábia.

18. 可愛い: fofo, amável.

19. ぶりっ子: mulher que age de forma inocente e indefesa.

mas mundialmente,<sup>20</sup> o estilo kawaii passou a ser um fetiche e sexualizado ao redor do mundo, havendo, inclusive, o chamado Ero- kawaii.<sup>21</sup> Hoje a estética e comportamento kawaii é algo considerado desejável e está entre os motivos dos homens, estrangeiros, sobretudo, sentirem atração por mulheres de descendência nipônica (COOK, 2019).

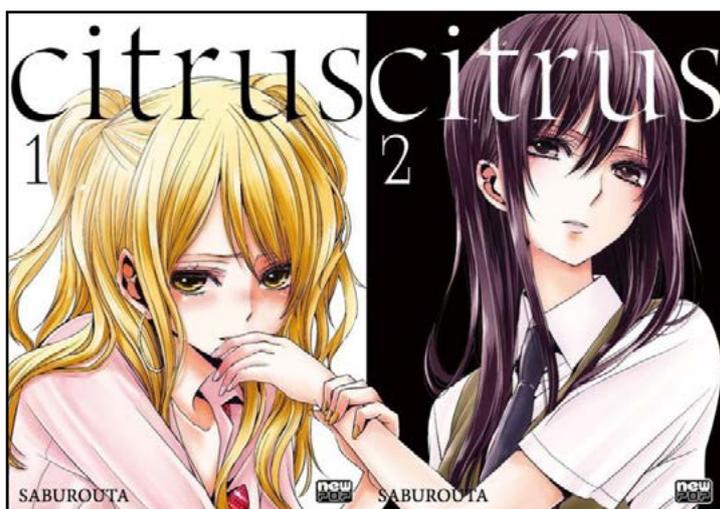
Figura 3: Estilo kawaii



Fonte: Tudo com moda.<sup>22</sup>

Partindo dessas informações acerca do que é ser mulher no Japão e como as mulheres japonesas ou descendentes são vistas pela sociedade japonesa e estrangeira, passaremos agora à análise das capas dos volumes de um a seis do mangá *Citrus* (SABUROUTA, 2018-2020), em uma sequência de imagens, nos baseando nos apontamentos de Berger (1999) sobre a representação das mulheres em obras de arte como as pinturas.

Figura 4: Citrus1 (2018) e Citrus 2(2019)



NewPOPE ditora, 2019.

20. O Japão só proibiu a posse de pornografia infantil em 2014, ainda assim, o conteúdo continua amplamente disponível (THE JOURNAL, 2016). De acordo com o International Centre for Missing and Exploited Children (ICMEC), em 2012, 53 países dos 196 países examinados não possuíam leis sobre pornografia infantil.

21. エロ可愛い: literalmente “fofo erótico”, o estilo mistura a fofura japonesa com traços sensuais normalmente relacionados à cultura ocidental.

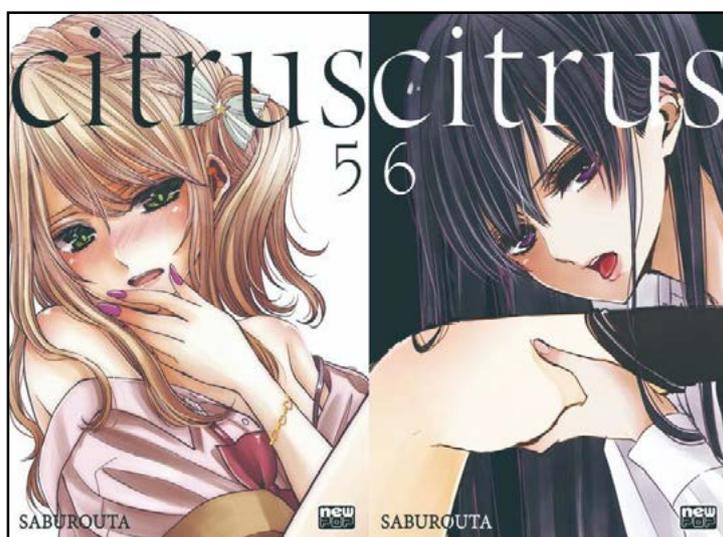
22. Disponível em: <https://tudocommoda.com/estilos/estilo-kawaii-historia-fotos-e-super-dicas-para-montar-seu-look/>. Acesso em 29 jul. 2022.

Figura 5: Citrus 3 (2019) e Citrus 4 (2019).



Fonte: NewPOPE ditora, 2019.

Figura 6: Citrus 5 (2019) e Citrus 6 (2020).



Fonte: NewPOPE ditora, 2020.<sup>23</sup>

As capas de *Citrus* (2018-2020), assim como as imagens do mangá e anime em geral, colocam Mei e, principalmente, Yuzu, como *kawaii*: fofas, indefesas, inconsequentes. Yuzu, inclusive, é apresentada na trama como uma *gyaru*.<sup>24</sup> cabelos tingidos de loiro, roupas curtas e maquiagem. Mei, por outro lado, possui um estilo *kawaii* mais recatado e tradicional: roupas longas da escola, os cabelos pretos escorridos, sem acessórios ou maquiagem e normalmente utilizando gravata. Fazendo com que, mesmo ambas sendo consideradas femininas, haja a marcação entre a mais e menos feminilizada, normalmente a primeira sendo loira e a segunda morena, padrão que se repete em *Shiroi Heya no Futari* (1971), na Figura 2.

Percebemos aqui o que já foi mencionado por teóricas como Robertson (2007) e Shamooin (2012) sobre a importância das jovens japonesas, considerando-se *rezubians* ou não, permanecerem femininas ao se relacionarem entre si na juventude. Se na vida real uma lésbica que não reproduz feminilidade pode ser afronta e uma ameaça à sociedade tradicional japonesa, nos mangás, tal questão soma-se às estratégias mercadológicas. Se homocadavez mais consumem estes conteúdos, a feminilidade e a infantilização dessas mulheres representam, cada vez mais, pontos positivos para uma obra.

23. Todas as capas de *Citrus* foram retiradas nos sites da editora NewPOP. Disponível em: <https://www.lojanewpop.com.br/>. Acesso em 29 jul. 2022.

24. ギャル: transliteração japonesa do termo em inglês *gal(girl)*. Essa subcultura fashion é vista como diretamente influenciada pelo estilo das patricinhas estadunidenses.

Observando as capas mais atentamente, percebemos que as capas se completam, dando a impressão que elas estão juntas, nos volumes cinco e seis, principalmente, em um momento de intimidade, o que se intensifica pela aparência ruborizada sobretudo no rosto de Yuzu. Entretanto, em todos os volumes supracitados elas não se olham; pelo contrário, as imagens dão a impressão de que elas nos olham, em um exercício de observação e sedução do seu espectador. Como bem observado por Berger (1999), as mulheres na arte, sobretudo quando nuas, não são sujeitos, mas o objeto de uma vista. Embora nestas imagens estas meninas não estejam nuas, todo compósito da imagem sugere uma sensualização/erotização das garotas.

Um movimento contrário também ocorre, tendo em vista que, ao olharem para o leitor, também o chamam para que sejam olhadas. Nessa duplicidade de olhares causada pelas imagens, é trazida novamente a questão das capas e dos mangás *Yuri* em geral se assemelharem muitas vezes à pornografia, nesse movimento de incitar o outro.

Segundo Berger (1999), a presença social de um homem e de uma mulher são distintas. Isso se dá porque a presença do homem sugere o que ele é capaz de fazer e, mesmo que finja ser capaz do que não é, seu fingimento tem como objetivo alcançar esse poder sob o outro. A presença da mulher, por outro lado, exprime sua atitude em relação a si mesma e manifesta-se em tudo que faz, veste e pensa. Afirma: “Presença, para uma mulher, é tão intrínseca à sua pessoa que os homens tendem a pensar sobre isso como sendo uma emanção quase física [...]” (1999, p.48).

Sendo assim, a mulher está em constante estado de vigília, pois, independentemente do que esteja fazendo ou onde esteja, ela está acompanhada de sua própria imagem. O papel de fiscal e fiscalizada, afirma Berger (1999), assume uma função crucial em sua vida que o seu próprio senso de ser suplantado pelo senso de ser apreciada por outrem. Tal problemática se reflete nas pinturas e na arte como um todo, se pensamos na pintura *Vaidade*, de Memling (1485), conforme exemplo trazido pelo próprio Berger (1999, p. 53), a mulher foi pintada nua por ser aprazível olhar para ela, mas, ao colocar um espelho em sua mão e intitular a obra “vaidade”, condena-se a própria mulher, tornando-a conivente ao ser tratada como “objeto de uma vista”.

Figura 7: Vaidade, de Memling (1485).



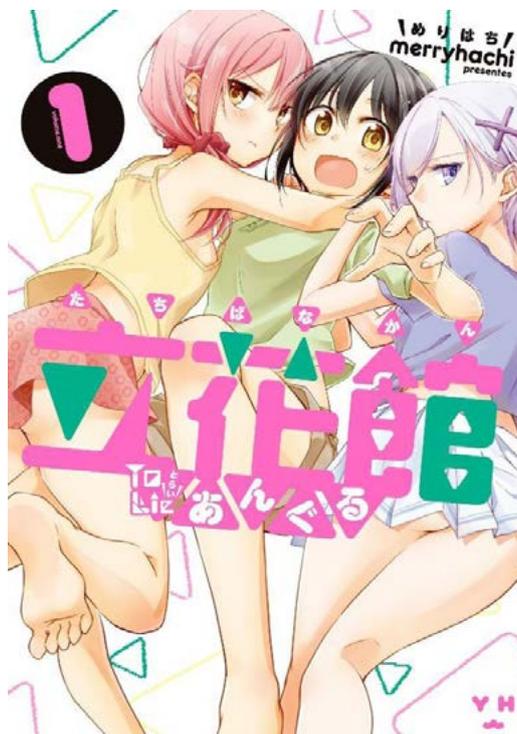
Fonte: WahooArt.<sup>25</sup>

25. Disponível em: <https://pt.wahooart.com/@/8XZRBC-Hans-Memling-Vaidade>. Acesso em 29 jul. 2022.

Consideramos, portanto, que Yuzu e Mei Aihara são retratadas nas capas de *Citrus* como objeto de uma vista a ser olhado e consumido pelo público masculino, conforme aponta Berger (1999), ainda que as capas tenham sido feitas por uma mulher, Saburouta, que escreveu e ilustrou o mangá, o qual também é amplamente lido por meninas e jovens mulheres.

Tais características não são exclusivamente encontradas nas obras de Saburouta, pelo contrário, são frequentemente utilizadas nos mangás *Yuri* contemporâneos, como é o caso de, respectivamente, *Tachibanakan To Lie Angle* (2014-2020) e *Nettaigyowa Yukini Kogareru* (2017-2021).

Figura 8: *Tachibanakan To Lie Angle* (2014-2020).



Fonte: Booknode.<sup>26</sup>

Figura 9: *Nettaigyowa Yukini Kogareru* (2017-2021).



Fonte: Kadokawa.<sup>27</sup>

26. Disponível em: [https://booknode.com/tachibanakan\\_to\\_lie\\_angle\\_tome\\_1\\_02528533/covers](https://booknode.com/tachibanakan_to_lie_angle_tome_1_02528533/covers). Acesso em 29 jul. 2022.

27. Disponível em: <https://www.kadokawa.co.jp/product/322009000046/>. Acesso em 29 jul. 2022.

As capas, novamente, trazem o olhar fixo no leitor, ainda que de formas diferentes. Enquanto que em *Tachibanakan To Lie Angle* (2014-2020) temos uma sexualização mais explícita, colocando a personagem do meio com a fisionomia assustada entre duas outras meninas que aparecem com poses e feições mais sensuais e, até mesmo, predadoras. A capa parece sugerir uma relação a três entre as jovens, o que se confirma no enredo da história, em inglês também chamada de *Tachibanakan Triangle* (Triângulo *Tachibanakan*). Por outro lado, na figura 9, as personagens de *Nettaigyowa Yukini Kogareru* (2017-2021) são representadas de forma mais doce e romântica. A mão estendida parece convidar o leitor ou leitora a embarcar na relação amorosa entre duas jovens garotas que, considerando os uniformes que vestem, frequentam um colégio interno, fato que também desperta o olhar do/a leitor/a para a fetichização da relação entre ambas.

Dessa forma, podemos considerar que as capas dos mangás *Yuri* não visam somente mostrar protagonistas de uma história de amor, visto que há também um protagonista que não foi pintado, ele é o próprio espectador, o qual sempre se presume que seja um homem, segundo Berger (1999). Em uma trama lésbica, tendo em vista que em muitas sociedades as relações entre mulheres permanecem sendo vistas como incompletas e inválidas, as imagens podem sugerir que elas procuram um terceiro personagem do lado de fora, um homem que complete essa relação problemática, tornando-as felizes e aceitas pelos preceitos legais culturais, seja em terras asiáticas ou ocidentais.

Se Berger (1999) já havia pontuado tais relações nas obras que retratam mulheres, a situação pode ser ainda mais delicada quando se trata de mulheres lésbicas e japonesas, as quais são colocadas triplamente como o outro, o diferente, o fetichizado. Como pontuado pela intelectual japonesa Hiroko Kakefuda (1992 apud CHALMERS, 2002), a maioria das lésbicas japonesas não são assumidas, logo, não são vistas, o que faz com que a lésbica seja vista como um ser distante, idealizado e fruto da ocidentalização. De acordo com pesquisa realizada por Anthony S. DiStefano (2005), a maior parte da população japonesa acredita que as minorias sexuais no Japão não existem e que todos são heterossexuais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este breve artigo nos permitiu analisar como as capas do mangá *Yuri Citrus*, de Saburouta (2018-2020), apresenta aspectos da cultura pornográfica do Japão, ao colocar duas jovens estudantes e irmãs como um casal que olha seu espectador na tentativa de conquistá-lo, colocando a história como o elemento que falta, o próprio protagonista. Como forma de corroborar nossa tese inicial, trouxemos outras capas, tanto de obras mais antigas, como *Yaneura no nishojo* (1919) e *Shiroi Heya no Futari* (1971); quanto de outros mangás atuais, como *Tachibanakan To Lie Angle* (2014-2020) e *Nettaigyowa Yukini Kogareru* (2017-2021). Assim, nos permitindo visualizar o que elas possuem ou não em comum. Contudo, em todas as imagens, em suas semelhanças e diferenças, os olhares se dirigem ao espectador/leitor.

Concordamos, dessa forma, com Berger (1999), para quem as mulheres são retratadas na arte como um mero objeto da visão, um panorama a ser admirado, que oferta sua feminilidade como objeto de contemplação. Somamos ainda a sua teoria, o fato de que mulheres lésbicas e japonesas possuem fatores agravantes, seja na cultura asiática ou ocidental, ao colocá-las como “fofas”, femininas e objetos do prazer masculino.

Assim, a obra de Saburouta quebra a visão das relações Classe S como algo utópico e sensível, e se aproxima mais das obras *Yuri*, feitas para um público misto, onde também encontram-se homens com tais fetiches e tendências pedófilas e incestuosas.

## REFERÊNCIAS

- ALMEROOTH-WILLIAMS, Tom. What next for Japan's women? **University of Cambridge**, 2020. Disponível em: <https://www.cam.ac.uk/stories/japanese-women-beyond-kawaii>. Acesso em: 29 jul. 2022.
- BERGER, John. **Modos de ver**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

- BROWN, Scarlet. *Obscene Kayaks and Violent Pornography: Censorship in Japan*. **Writing & Critical Inquiry**. 2015. Disponível em: [https://www.albany.edu/wci/assets/Scarlet\\_Brown\\_Obscene\\_Kayaks.pdf](https://www.albany.edu/wci/assets/Scarlet_Brown_Obscene_Kayaks.pdf). Acesso em: 29 jul. 2022.
- CHALMERS, Sharon. **Emerging lesbian voices from Japan**. Londres, Nova Iorque: Routledge Curzon, Taylor & Francis e-Library, 2003.
- CHILD. *Pornography Is Still Widely Available in Japan*. **The Journal**. Disponível em: <https://www.thejournal.ie/japan-child-abuse-2966815-Sep2016/>. Acesso em: 29 jul. 2022.
- COOK, Carla. *O fascínio do homem ocidental pela mulher asiática*. **Capital Mag**, 2019. Disponível em: <https://capitalmag.pt/2019/05/17/o-fascinio-do-homem-ocidental-pela-mulher-asiatica/>. Acesso em 29 jul. 2022.
- DISTEFANO, Anthony S. **Violence and self-harm among LGBT people in Japan**. Poster presented at the American Public Health Association 133rd Annual Meeting, Philadelphia, PA, 2005.
- HAWORTH, Abigail. *Why have young people in Japan stopped having sex?* **The Guardian**. Disponível em: <https://www.theguardian.com/world/2013/oct/20/young-people-japan-stopped-having-sex>. Acesso em: 29 jul. 2022.
- INTERNATIONAL Centre for Missing and Exploited Children. **Child Pornography: Model Legislation & Global Review**. 7ed. The Koons-Family Institute on International Law & Policy, 2013.
- MAXSON, Hillary Joyce. **Martial Motherhood in Modern Japan (1905-1955)**. 119f. 2012. Dissertação (Mestrado em Artes) – University of Oregon, Eugene, 2012.
- ROBERTSON, Jennifer. **Takarazuka** – Sexual Politics & Popular Culture in Modern Japan. California: University of California Press, 1998.
- ROBERTSON, Jennifer. *Dying to Tell: Sexuality and Suicide in Imperial Japan*. In: WIERINGA, Saskia; BLACKWOOD, Evelyn; BHAYA, Abha (org.). **Silence, Sin, and the System: Women's Same-Sex Practices in Japan**. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2007. p. 217-242.
- SABUROUTA. **Citrus**. Volume 1. São Paulo: New POP, 2018. SABUROUTA. **Citrus**. Volume 2. São Paulo: New POP, 2019. SABUROUTA. **Citrus**. Volume 3. São Paulo: New POP, 2019.
- SABUROUTA. **Citrus**. Volume 4. São Paulo: New POP, 2019. SABUROUTA. **Citrus**. Volume 5. São Paulo: New POP, 2019. SABUROUTA. **Citrus**. Volume 6. São Paulo: New POP, 2020.
- SATO, Barbara. **The New Japanese Woman: Modernity, Media, and Women in Interwar Japan**. Durham and London: Duke University Press, 2003.
- SHAMOON, Deborah Michelle. **Passionate Friendship: the aesthetics of girls' culture in Japan**. Hawaii: University of Hawai'i Press, 2012.
- SHIMADA, Akiko Sugawa. *Shōjo in Anime: Beyond the Object of Men's Desire*. In: BERNDT, Jaqueline; NAGAIKE, Kazumi; OGI, Fusami (Org.). **Shōjo Across Media: Exploring "Girl" Practices in Contemporary Japan**. Londres: Palgrave Macmillan, 2019.
- WELLINGTON, Sarah Thea Arruda. **Finding the Power of the Erotic in Japanese Yuri Manga**. 2013. 65 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Portland State University, Portland, 2015.

## AS MULHERES BÍBLICAS E SUAS RELAÇÕES SOCIAIS

<https://doi.org/10.54176/RZPB8106>

Leila Cristina Fajardo (UNESP)  
Jandiana Mara Lucof Secato (UEPG)

Nos últimos tempos, com as mudanças políticas, econômicas e sociais, as mulheres alcançaram alteração de seu papel social. O fato de fazerem parte de um grupo social marginalizado reflete no recebimento de um tratamento desigual e de domínio. A autoridade masculina, aos poucos, foi sendo reduzida pelo fato de as mulheres controlarem suas próprias informações e recusarem-se ao simples fornecimento de serviços sexuais e do lar. Igualadas a crianças e loucos, sofreram discriminação e foram consideradas como sexo frágil, necessitando de “proteção” contra os males do mundo e de si mesmas. E buscam, então, sua identidade feminina por meio de questionamentos dos papéis sociais que vêm sendo desempenhados e impostos ao longo dos séculos.

A esses fatos, que são universais, elas foram tecendo modos de resistência e controle da própria vida. Houve a inaceitabilidade, por parte das mulheres, de pertencerem ao segmento de seres inferiores, e repulsa a essa imagem depreciativa e constrangedora. Assim, elas evoluíram para a autoconsciência e julgamento próprios de ações e sentimentos. Muitas mulheres já investem em sua carreira profissional e ocupam, muitas vezes, cargos de destaque, posicionando-se assim de forma diferenciada da vivida até então.

Dentro da literatura produzida por mulheres, elas passam a defender uma produção que não se construa em representações estereotipadas e estigmatizadas pelo patriarcalismo, e não se conformam com a situação de que seus escritos sejam considerados inferiores ao dos homens, simplesmente pelo fato de possuírem, na maioria das vezes, apenas o discurso masculino acerca da mulher e de sua produção. Ao utilizarem a linguagem, o contexto marca e posiciona uma reivindicação implícita na igualdade de tratamento e consideração enquanto geradoras de arte.

A desvalorização do feminino está ligada ao desenvolvimento do patriarcalismo. As mulheres, consideradas seres humanos de segunda categoria, são culpadas da própria condição de ser mulher. Consideradas seres frágeis e psicologicamente inferiores, alcançam o falso preconceito de que necessitam de tutores que cuidem de suas almas e de seus corpos, passando a vigília de sua conduta dos pais aos maridos.

A proposta do presente trabalho é apresentar a história das mulheres de modo temático, que representem e apresentem a história feminina dentro de um contexto sociocultural.

Sabemos que a mulher, implícita ou explicitamente no texto, é um elemento para a compreensão da literatura como um ramo de conhecimento. Contribui com o valor inegável de variados prismas e a estes a obra literária permite diversos e tantos aspectos.

Ainda nessa contribuição, abordamos o universo feminino criado pela poetisa, porém não pretendemos que seja considerada palavra final. Com a utilização teórica advinda de Duby (2001), Rosaldo e Lamphere (1979), Cavalcanti (1993), Sicuteri (1998) entre outros, pudemos perceber elementos possíveis que se fizeram instrumentos de interpretação como a percepção da forte influência do patriarcalismo, modelo proposto ao feminino. A mulher é considerada vulnerável, está mais próxima do erro, sendo inferiorizada e desvalorizada perante preceitos sociais e religiosos.

São de suma importância os estudos sobre a presença feminina na história; estes fornecem bases importantes que descrevem e interpretam a situação feminina dentro do desenvolvimento social. E a presença feminina na religião e fora dela possui algo a colaborar como instrumento de análise literária,

podendo e sendo auxiliares importantes na compreensão de aspectos existentes na obra, principalmente quando o mundo do eu-lírico, mulher que respeita a religião, prevalece ou soma-se ao mundo exterior.

## **A MULHER E A SOCIEDADE**

Dentro de um rito social, as mulheres geram e os homens matam. Esses são pensamentos e práticas estigmatizadas por uma sociedade notoriamente machista. E apesar de estarmos no século XXI, as mulheres ainda representam um perigo, um mistério desconhecido e ignorado por muitos, talvez por medo e não por curiosidade.

As mulheres durante muito tempo foram consideradas o segundo elemento. E é através da reflexão desse ser secundário que há interesse na cultura e na sociedade, considerando os pensamentos desenvolvidos como um fator de crítica à subordinação feminina. Este capítulo tratará exatamente disso. Com a exploração de toda a cultura que envolve as mulheres, traça-se o objetivo de analisar como as mulheres modificaram seus papéis, atingindo e examinando os problemas de significado humano, ou seja, no mundo tudo pode ser criado, pensado, salientado e modificado.

Assim, as mulheres que atuam na esfera social atualmente atingem seu ápice conhecendo o sofrimento, opondo-se ao que não lhes é correto e tentando assumir seu campo. Competem com ou sem a obtenção do sucesso. Tornam-se mulheres inteiras, e juntamente com os homens começam a perceber-se como seres diferentes, autônomos e dignos de sua própria identidade.

A identidade é que caracteriza e define o ser como parte integrante do universo. As mulheres possuem sua fala, raciocínio, lógica. Não são mais as mulheres que vivem pelo sofrimento e são consideradas boas mulheres por serem frígidas, aceitarem e delimitarem comportamentos, principalmente os sexuais. As mulheres são capazes de produzir e só aceitam isso quando exigem de um todo social, suas próprias vontades.

Essas mulheres, novas, renascem como um *condor*, com vontades e desejos próprios, associando sentimentos e razão. As mulheres optam pela defesa da vida, lutam, exigem, geram e libertam-se das amarras sociais que as levam para o patriarcalismo. Soltam-se da opressão, pedindo a vez e a concessão da voz.

As mulheres conscientizadas tentam resgatar suas verdadeiras imagens, alcançando um novo desempenho social, apagando a imagem de desmoralização que sofreram e ainda sofrem. Há então o reequilíbrio da cultura.

O importante é que as mulheres busquem suas próprias identidades, e o grande desafio está em unir o social com o cultural, pois ambos são extremamente masculinos. Não há mais a aceitação por parte de todo um contexto social de que as mulheres são inferiores e isto está em seus destinos, portanto há de se questionar o ser mulher.

O seu destino é humano, não quer necessariamente precisar de opinião/imposição falocêntrica. O cuidado então, redobra-se, pois não há sociedade justa com a troca do poder de mãos, mas com valorização de oposições.

Consideradas por Beauvoir (1953 apud Rosaldo; Lamphere, 1979) como segundo sexo, temos hoje a perspicácia e a audácia de podermos alterar isto. É importante que aprendamos a ser mulheres, deixar de lado todo estereótipo aplicado pelo social às mulheres. Geralmente somos objetos, mães devotadas, esposas obedientes. O que não se pode negar é que há diferença social e política entre os sexos.

Rosaldo e Lamphere (1979) citam a existência de diferenciados tipos de cultura, e em cada uma as mulheres assumem um tipo de comportamento: em umas cultivam, em outras são rainhas ou ainda submetem-se a homens. Diga-se também, que possuem atividades diferenciadas como criação de filhos e guerras. E o fato de ter que dedicarem-se mais tempo aos filhos, faz com que o homem cresça socialmente, sendo isento de cobranças familiares ou demasiadamente sociais.

A questão familiar determina a vida social. Ao menino, requer-se o entrosamento social; à menina, compreender e ser amável. A mãe é quem determina a psicologia ora masculina, ora feminina. As mulheres reconhecem sua maturidade sendo educada e compreensível, o homem colocando sua autoridade. Dessa forma, a relação da mulher com o homem é que delimita o status que ela pode alcançar socialmente, tendo em vista que é o homem quem domina o ambiente social e esse status depende dele, de suas considerações.

O homem determina toda essa classificação cultural. O que gera conflito é que as mulheres desafiam essa razão social masculina. Dentro de toda uma desigualdade que é universal, as mulheres podem ser oprimidas ou valorizadas. Para isso, muitas vezes, busca-se a igualdade, concentrando-se em atividades masculinas e dentro desse reconhecimento social, a abolição de uma estrutura já moldada ao modo masculino.

Durante muito tempo as mulheres conseguiram consideração quando imitavam os homens em suas vestimentas e atitudes, pois, consideradas seres inferiores e dignas de pena, tinham que negar a própria existência feminina. Os homens eram o centro de julgamento e classificação das mulheres, esses apontavam e consideravam as qualidades como boas ou inferiores.

Papéis masculinos e femininos são determinados e perpetuados desde séculos atrás. Esses padrões referem-se tanto à biologia quanto a valores emocionais. O desenvolvimento em si depende das mulheres que educam os filhos, sobrepondo-se aqui na relação de mãe-filho, o que contribuirá mais tarde para o ego feminino. Para Chodorow (1971 apud ROSALDO; LAMPHERE, 1979) o “feminino” não é problemático para as mulheres, pois estas não necessitam de outro ser feminino para se delinear na vida adulta, mas sim de um parâmetro que dite semelhanças e diferenças para a constituição do ser humano na sociedade.

A individualização feminina é menos complicada que a masculina, pois não é tão problemática, segundo a autora citada acima. Lembremos também que essa individualização assume e é reproduzida na vida sexual adulta. A personalidade, como já exemplificamos acima, nada mais é que o relato de experiências sociais. Todas elas são organizadas e selecionadas pela criança e mais tarde formarão o caráter pessoal de cada indivíduo. Essa interiorização é o reflexo da personalidade, inclusive o que se espera socialmente de nosso ser, reações, atitudes, comportamentos e postura.

Já no desenvolvimento sexual, a menina diferencia-se do menino. As atividades femininas identificam-se com as mulheres, especialmente as mães, pois o menino tem o pai distanciado, o qual cobra atitudes masculinas como revidar brigas, não chorar, ligar-se afetivamente a uma só pessoa. Isso implica em afetividade, pois a menina sempre teve relações afetivas com a mãe. É como se fosse um vínculo eterno e com a infância. E dentro do papel sexual, encontra-se o inconsciente, pois as mulheres relacionam-se com a afetividade. Em muitas sociedades a menina ora está com a mãe ora com parentes, sempre cuidada e considerada como pequenas mulheres. Observemos que o mesmo não ocorre com o menino.

O desenvolvimento do papel sexual da menina complica-se na modernidade; a tecnologia e a escola estão à sua disposição, porém o papel de esposa-mãe remete a uma cobrança social ainda muito forte. Enquanto as mulheres passam por essa implicação, o menino pode retirar-se e ter um autodesenvolvimento, juntando-se a outros, sem envolvimento com o mundo familiar e adulto.

Isto já faz com que os meninos não se vinculem tão forte e afetivamente quanto as meninas. Elas, em contraponto, são obrigadas a relacionarem-se com a família, possuírem vínculo e negarem o envolvimento com os garotos, o que não acontece com os meninos. Os meninos buscam a atuação e as meninas a comunidade; seria então uma socialização de personalidades. Segundo nos diz Gutmann (1965 apud ROSALDO; LAMPHERE, 1979), *alocêntrico* ao participar de uma organização social e *autocêntrico* buscando vínculos afetivos.

Já para Cohen (1969 apud ROSALDO; LAMPHERE, 1979), as meninas misturam os modelos cognitivos: *analítico* (orientação ao real) e *relacional* (relação ao seu contexto social). Isto implica nas mu-

lheres, mais tarde, a confusão entre os dois tipos de funcionamento, revelando dessa forma conflitos internos, pois assim a socialização feminina assegura personalidade à mulher. O não social vivido pela mulher através das gerações faz com que se propague essa dificuldade de identificação própria: identidade e personalidade.

Isso pode implicar confusão, para as mulheres, entre os dois tipos de funcionamento. Se não detiver orientação para seus processos pessoais e psicológicos haverá deterioração de sua socialização que é a responsável pelo seu tipo de personalidade. A parte social não experimentada através das gerações provocará uma propagação de sua própria identidade à qual estão intimamente implicados o ser e a personalidade, não as moldadas pelo patriarcalismo, mas aquelas vivenciadas a partir de sua própria experiência, emoções e reflexões.

Se as mulheres não se diferenciarem do resto do mundo, dos domínios impostos pelo patriarcalismo, a culpa estará presente através de uma sensação e responsabilidade em coisas que não dependem somente das mulheres. Isto se encontra diretamente ligado a casos familiares, pois muitas mulheres se projetam nas mães, o que provoca uma confusão de limites, pois não pode haver uma quebra psicológica ou a solução por um determinado tempo. E as mulheres passam a ser o que mais abominam: suas próprias mães, incluindo ações e reações.

A não diferenciação das mulheres, por si mesmas, dos princípios impostos pelo patriarcalismo, exibirá uma sensação de culpa que se apresentará por responsabilidades independentes unicamente de sua pessoa. É tomar para si atos e decisões que pertençam também a outrem. Logicamente, pensamentos e posições como estes pertencem ao sistema patriarcal que atribui à mulher a culpa, mesmo sem haver.

Dentro de nossa sociedade, as mulheres procuram a ajuda das mães para conselhos, cuidados com os filhos, companheirismo e amizade, como se esta fosse psicóloga ou pediatra. Os homens vivem à parte dessas relações familiares. Verificamos, então, que a presença da mãe é importante e fundamental dentro de uma valorização social. Importante observar é que a mãe não impede a individuação, mas há a identificação dentro do seu envolvimento pessoal com a mãe. Até mesmo o trabalho feminino não é tão importante, mas este pode revelar a sua autoafirmação/definição, comparando-se ao papel doméstico.

O cuidado com os filhos implica também nas mulheres com situação de culpa, ansiedade e preocupação. De acordo com Chodorow (1979) é uma forma de se autoafirmar, ou ser fraca no envolvimento com os filhos, na dependência disso. Passa então por uma opressão social e psicológica que demonstra e reflete dentro da moldura da personalidade, porém tudo depende da sociedade. A cada um é importante o próprio desenvolvimento pessoal.

Dentro de diferentes culturas, as mulheres possuem uma avaliação cultural: em alguns momentos conseguem sua valorização, em outras, sua inferioridade. E em um contexto universal, a presença do macho é altamente dominante. Assim sendo, “fêmeas” são subordinadas, e em alguns casos satisfeitas, desde que o homem gere a proteção, mesmo que não haja experiências mais significativas de vida.

As mulheres estão sendo vistas e identificadas como símbolos de desvalorização, inferiorizadas pela sua própria condição biológica de ter nascido mulher. A sociedade necessita de sistemas, mas que ajam de acordo com os interesses de poder ou meramente sociais, que afinal não deixam de estar ligados entre si. Sendo assim, pensamos e refletimos se a cultura realmente é a noção consciente do ser humano, pois ela manipula, delimita processos vitais bem como poderes. Transforma condições em propósitos.

De acordo com Ortner (1979), as mulheres são identificadas com natureza e o homem com cultura. A cultura transcende a natureza, então a subordinação da natureza pela cultura é condição normal, sem estar relacionada à opressão. As mulheres são participantes de processos especiais pela procriação e sua fisiologia. O corpo da mulher é seu determinante social. O homem, então, é considerado superior pelo processo cultural e tradicional.

Dentro da psicologia feminina que se encontra estreitamente ligada ao social, as mulheres acabam por serem vítimas de si mesmas, pensam e agem conforme o sistema que apresenta e dita normas. Segundo Beauvoir (1953), citado por Ortner (1979, p. 103), “a mulher muito mais do que o homem é a vítima das espécies”. A biologia feminina está ligada à procriação e as mulheres, muitas vezes, sentem-se destinadas somente a esse campo. O homem não tem essa ligação de gerar, apenas encontra-se conectado à artificialidade e à tecnologia. Suas criações são elementos técnicos, pertencentes à prática social vivenciada e cobrada até então; já as mulheres geram humanos e nunca experimentaram tais práticas, talvez por não lhes ser permitido.

Sendo ligada ao natural, possui consciência igual do homem. Faz parte de uma raça e é importante nesse processo cultural, pois seres humanos completam-se, pensam e falam. A consciência feminina a esta altura já está envolvida culturalmente, seja com sua aceitação ou desvalorização. É comum ouvirmos de mulheres, que sendo homem, tudo pode, e para a mulher as coisas são assim mesmo. Existe um conformismo aplicado ao cotidiano feminino para justificar muitas coisas que acontecem, como por exemplo, o estupro, no qual se julga muitas vezes que as mulheres os provocaram. Na cultura as mulheres raramente têm razão, e isso é, muitas vezes, aceito e compartilhado por elas.

As mulheres criam naturalmente, e os homens artificialmente, e por isso, dizem que seu lugar é em casa. Existem até piadas, ditos populares e muitas outras coisas em relação à mulher. Um exemplo seria o castigo de Deus dado às mulheres por causa do pecado de Eva: ficariam com a dor (do parto), as sujeiras infantis e a submissão, pois tinham, todas, através de uma única, demonstrado irresponsabilidade pela desobediência a Deus.

A mulher se circunda com os afazeres domésticos e o homem, que não possui uma base natural para a orientação familiar, se preocupa com as relações interfamiliares. Dessa forma, a cultura do homem é ser dono da religião, do ritual, da política, de pensamentos sociais, culturais e artísticos. A cultura feminina, então, inferior, leva a mulher apenas à relação doméstica. Isso a coloca no meio cultural a cuidar da criança; é uma socialização, mas limitada e vigiada. Ortner (1979) afirma que o ato de cozinhar é para as mulheres dom natural, representa a transição da cultura como um processo de culturação. Quando há novidades, grandes chefs, pratos refinadíssimos, o privilégio é dos homens. Isto requer uma simples interpretação: a cultura é restrita aos homens.

Ainda segundo Ortner, as mulheres possuem um montante de diferenças em relação aos homens. Inicia-se com o corpo, passa pela cultura e chega ao psíquico. No mundo, mulheres possuem sentimentos concretos, particulares e personalizados. Homens apresentam espaço, tempo e objetividade; mulheres, interpessoalidade e subjetivismo. São diferenças universais.

A personalidade feminina, apesar de ser fato universal, é considerada menos apta que a do homem do ponto de vista cultural. As mulheres se relacionam de modo imediato e o homem se relaciona mais com categorias do que propriamente com pessoas. Seu papel é importante e poderoso no processo cultural, fragmenta a solidariedade do grupo.

Se as mulheres, de uma forma geral, são agentes da socialização, ficam sujeitas mais ainda a restrições e limitações, pois essa intermediação entre natureza e cultura contribui para demonstrar seu status inferior, e assim a variação de escolhas de atividades é mais limitada ainda. Muitas vezes têm que passar por testes maiores para provar o grau de sua qualificação.

As mulheres passam então a ser mais rigorosas que os homens. Não se trata de desvalorização, mas de restrição cultural, controle. Não se pode negar que elas são intermediárias e que ambos possuem criatividade, o que pode representar o progresso da cultura com e não em relação à natureza. Uma vez que o mundo doméstico pertence às mulheres e o político aos homens, a vida familiar e social apresenta conflitos de interesse e cooperação.

Dessa forma, dá-nos a entender que a identidade feminina é construída a partir do social e do histórico e isso ajuda a manter a mulher subordinada ao homem, dando e atribuindo esses caracteres às mulheres como fator de natureza feminina. Trata-se de uma questão de ideologia.

As mulheres reforçam o momento histórico de um determinado grupo social, ordenando, através de diferenças biológicas, a significação social. Essa identidade foi a sociedade patriarcal que inventou e isso se transmite por meio de um discurso ideológico. É aquele que até pouco tempo dizia que bolas e carrinhos eram para os meninos e bonecas e casinhas para as meninas.

Mas, ainda hoje, podemos perceber essas ideologias, como nas músicas: poposudas, Anitas ou Amélias, a sensualidade ou a aceitação dentro do lar. Ainda assim, as mulheres estão condicionadas a uma subjetividade imposta pelo homem.

Assim sendo, Paiva (1990) afirma que a realidade requer flexibilidade, pois a cultura mesma padronizou a comunidade, e esta media a experiência entre os indivíduos, pois há padrões nos quais valores e ideias estão ordenados.

Isso já faz parte de nossa tradição, um sistema que implanta a repressão patriarcal através do sacrifício do indivíduo. Dentro de todas as revoluções femininas, foi isso exatamente o que aconteceu, uns defendem, outros ignoram e outros ainda propõem modelos, como se fosse uma moda a seguir.

O corpo é o modelo e representa a emotividade e o desenvolvimento, seja cultural ou psicológico. O desempenho de muitas funções serve de apoio para que percebam a combinação entre o masculino e o feminino.

Já o impulso do poder é indispensável ao desenvolvimento do patriarcalismo, poder este que as mulheres vêm buscando e negando sua própria condição de ter. Segundo nos afirma Whitmont (1991), a luta pelo poder já é antiga. Começou com o pré-cristianismo. O herói era o ideal. Assim, o homem foi-se tornando ideal dentro da comunidade, seguindo apenas uma tradição.

Ainda de acordo com o autor acima, sendo as mulheres caracterizadas como seres de segunda categoria, sua autoimagem também se deteriora. As mulheres acabam reprimindo a si mesmas em função de uma sociedade patriarcalista, muitas vezes mais que os homens. A feminilidade é que foi declarada inferior.

Percebemos que a desvalorização do feminino tem suas raízes em preconceitos que se tornaram destrutíveis ao desenvolvimento da consciência feminina; e o fato de considerada como não possuidora de alma, a deixa frágil para pecar e, conseqüentemente leva o homem juntamente consigo. Como se ele dependesse única e exclusivamente da mulher, sem sistema de opressão. Aliás, este já é um sistema opressivo; colocar o “pecado” como exclusivo das mulheres é dar-lhes barreiras e moldar seu comportamento.

Dessa forma, as mulheres, como já dissemos, eram mantidas em posições subordinadas, e a feminilidade deveria limitar-se à obediência ao lar e à maternidade. As próprias mulheres eram ensinadas a desconfiar de si mesmas, de suas emoções, de seus próprios corpos.

Mas surge o novo feminino após as revoluções femininas e segundo Whitmont (1991), as mulheres descobrem o valor de sua interiorização, mostram-se abertas a alegria e dores. Seu novo desafio é a própria cura, de corpo e alma. Isso se concretizará na conscientização, é o arriscar-se, mostrando que pode e deve quebrar o estereótipo antigo. Passa a ser um canal de percepções, assume sua nova realidade.

E se afastando de filhos e projetos, muitas vezes sofre e entra até em depressão, pois faz parte do ser humano requerer a proteção maternal. Mas as mulheres têm mais facilidade de se mover perante as dimensões de vida; é o mistério de tornar-se permanente em contato com o mundo, fazendo parte de um processo interminável de crescimento humano.

Com toda esta trava social, o homem age pelas mesmas linhas anteriores e a mulher, embora tenha saído do ambiente familiar, geralmente com uma profissão, ainda continua ligada a este meio ou está for-

temente ligada a ele. Juntamente a isso vem a questão da confiança. Muitas mulheres não confiam em seu potencial, pois a imagem que possuem de si é negativa.

A ideologia passada pela sociedade e que se perpetua até hoje, embora com muitas reações, é que a posição do homem é mais forte socialmente do que a das mulheres. Isso afeta tanto as mulheres que mesmo dentro de uma nova década e novas visões, elas não abandonam seu estigma anterior: o de boas esposas e o da maternidade. E muitas vezes, quando fazem opção por não casar, ou não ter filhos, acabam sofrendo sérios ataques sociais, ou ainda, ficando extremamente ansiosas.

Essa ansiedade complica toda sua vida emocional por querer resolver todos os problemas, ou não deixá-los acontecer. Em relação ao homem, essa ansiedade vem triplicada, pois na ânsia de querer deixar tudo certo e mostrar que pode perante a sociedade e que é competente, assume um acúmulo de cargos, dentro e fora do lar.

Esses compromissos obrigam-na a múltiplas atividades e sem ter consciência disso, como uma obrigação a cumprir, deixa de mostrar o potencial que realmente tem. Sua jornada começa a ser tripla, pois tem filhos, casa, trabalho, marido, é esposa, amante. O homem continua apenas com seu compromisso de antes, apesar de que a mulher hoje em dia exige muito mais dele, e não aceita somente o que pode ofertar, haja vista a parte financeira e as cobranças femininas.

Na realidade as mulheres não deixaram, ou pelo menos não conseguiram, livrar-se totalmente do estereótipo de que a mulher é fraca, e não serve para comandar, pois seu intelecto e seu emocional são leves e frágeis, não fazendo frente a qualquer homem que seja. As mulheres passam a não se contentar com o que lhes foi ofertado, começam a exigir já que são as responsáveis pelo andamento da casa e as atividades filial e marital.

Esse problema agrava-se quando seu rendimento monetário passa a ser maior, e às vezes muito maior em relação ao do marido. Instaura-se então, um descontentamento matrimonial devido à ideologia estigmatizada da sociedade de que o homem deve ser o provedor da família.

## **A MULHER NO DECORRER DOS SÉCULOS**

Na antiguidade as mulheres eram deusas, mas o poder era dado ao homem embora se cultivasse o culto à fertilidade que está ligado ao feminino, segundo afirmam Rosaldo e Lamphere (1979). Biologicamente há diferenças, tanto na resistência física, como na questão cultural e esta demonstra claramente a desigualdade, imposta socialmente pelo homem, tornando as mulheres seres irrelevantes e dependendo do reconhecimento deste.

Essa desigualdade já começa na infância, quando na sua socialização as mulheres obedecem a estereótipos: formas de pensar, ser, agir. Rocha-Coutinho (1994) cita que, na década de 70, não se questionava a maneira como eram educados meninas e meninos. Havia duas identidades: a masculina e a feminina, e formas de ver e agir para o ser humano.

As mulheres eram orientadas para o relacionamento, ou seja, para outros. Deveriam ser dóceis, boazinhas, e nunca dizer não. Eram mulheres elaboradas para serem donas-de-casa. E sendo considerada inferior, ela mesma acreditava nessa inferioridade.

Mas, a partir da referida década acima, as mulheres assumem o papel de trabalhadoras com direito a carreira. Muda então sua essência. Questiona toda e qualquer doutrina que fosse propagada e cobrada das mulheres. As mulheres buscam seu novo papel na sociedade: pensam e agem por si só, de acordo com Nicolaci-da-Costa (1985 apud ROCHA-COUTINHO, 1994). Porém, muitas vezes, não conseguem correlacionar todos os fatores físicos e emocionais, chegando a fazer opção entre carreira profissional e casamento – maternidade. A visão das mulheres se abrem, não deixando agora dominarem-se por uma ideologia.

No Brasil Colônia, também não havia problemas em relação às mulheres, do ponto de vista patriarcal, pois elas não precisavam se ausentar qualquer que fosse a atividade. O mascate era o seu elo com o mundo. E quanto mais filhos as mulheres tivessem, mais era provada a virilidade do homem e marido. As mulheres ainda não tinham tomado consciência da exigência de sua própria identidade.

Já com a Corte Portuguesa no Brasil, o homem utiliza os dotes físicos das mulheres para sua elevação social conforme cita Rocha-Coutinho (1994). Elas não deveriam saber ler, senão livros de orações. Havia ainda diferença entre o currículo proposto para o ensino de meninos e meninas que recebiam a educação de preceptores. Ao menino cabia tudo que fosse do âmbito social, político e econômico. À menina, tudo que fosse referente ao lar. Talvez, às mulheres, era permitido ensinar, como se a profissão professora fosse adequada e uma extensão do lar. E se o piano e o francês entravam no currículo era para que agradassem mais aos futuros esposos e tivessem um leque maior de prendas domésticas, pois este era o objetivo da educação feminina: o casamento.

Somente no século XIX é que se abre a escola normal. Esta possibilita ao público feminino almejar uma oportunidade profissional e social dentro de uma sociedade constituída de maneira severamente machista. A situação financeira das mulheres contribuía para que elas se acomodassem muitas vezes, e não procurassem realização profissional, ainda que remota. Não lhes era necessário uma carreira, já que esta era o casamento.

Acompanhando ainda Rocha-Coutinho (1994), até o final do século XIX tanto as mulheres casadas quanto as solteiras ficavam em casa e tinham seu trabalho nesse ambiente. E com a industrialização, famílias menos abastadas permitiam que as mulheres trabalhassem nas fábricas. Um exemplo é que em São Paulo, em 1872, dos 10256 operários do algodão, 9514 eram mulheres.

E no século XX, as mulheres também começaram a exercer a função de vendedoras e secretárias. Em 1931, houve um inquérito de Departamento Nacional do Trabalho que afirmava que as mulheres eram indispensáveis às atividades por serem mais dóceis, pacientes e dedicadas ao serviço.

Com o final da Segunda Guerra Mundial as mulheres são chamadas a voltarem ao seu “destino biológico”, deixando os lugares para serem ocupados por homens que voltavam do *front* de guerra. Assim, apregoava-se novamente a boa mãe no lar, e desnaturada aquela que abandonasse seus filhos, caso trabalhasse fora de casa. É mais uma forma de detenção sexo-cultural, conforme nos coloca Rocha-Coutinho (1994).

Estudos psicológicos feitos nessa época mostravam que se as mães não cuidassem de seus filhos e maridos, gerariam uma doença social que era resultante da falta de atenção das mulheres para com os seus. Dessa forma, todo o mal social e familiar era colocado e cabido às mulheres. Era a ideologia do momento. As mulheres, então, tinham que se abandonar em causa de outrem.

E no final da década de 70, ainda de acordo com Rocha-Coutinho (1994), o papel das mulheres começa a mudar com as inovações. Em 1968 na França, ocorre o movimento dos direitos humanos, juntamente com os Estados Unidos. Quebram o poder institucionalizado. Questionava-se o direito à diferença e eliminação de marcas opressoras patriarcalistas. As mulheres então se veem possibilitadas a separarem a sexualidade da procriação. Percebem essa função diferenciada, e o é. Tudo o que se conhecia e fora tido como correto e impassível de questionamentos e dúvidas, anteriormente, foi questionado.

A sociedade orienta de forma masculina, por isso muitas vezes as mulheres repudiam o que são, identificando-se muito mais com os pais do que com as mães as quais não querem e não desejam ser como são.

A situação feminina em si está desgastada e humilhada, então as mulheres muitas vezes rejeitam a própria condição. As mulheres, hoje, passam por uma transição e buscam, às vezes, nem sabem o quê. Sabem o que não querem: o modelo antigo. E nessa busca desenfreada pela liberdade acabam confundin-

do-se em muitos momentos da vida, não tendo consciência de seus próprios limites, só para “provar” a esta instituição denominada patriarcado que elas também são capazes.

## **MULHER E FAMÍLIA**

Dentro de tantas mudanças ocorridas na estrutura sociofamiliar, o ciclo desenvolve-se sofrendo um processo de transformação social e econômica. A família em um processo de desenvolvimento tem como posição primordial o homem. A autoridade se dá com o homem e dentro de um grupo familiar; o casamento, direitos e deveres são transferidos ou criados dentro desta instituição. Muitas vezes as mulheres passam do jugo do pai para o do marido, mesmo em tempos pós-modernos.

Os direitos femininos dentro da família passam apenas a ser o trabalho doméstico, filhos e sua sexualidade, desde que convenha aos padrões pré-determinados. Tem-se em vista que as mulheres, em tese, dependem econômica e socialmente do homem. Esse controle feminino acaba por passar despercebido, pois os meios dentro dos quais as mulheres resistem a esse controle não são discutidos.

A detenção do poder dentro de uma família, nos afirma Lamphere (1979), dependerá da hierarquia e da posição de um determinado grupo; há homens que ainda sustentam suas famílias com a ajuda dos pais. Nesses ambientes, sabemos que é considerado direito legítimo de tomada de decisão ao homem, enquanto as mulheres fornecem serviços sexuais. Dentro do relacionamento, o poder se dá pela consideração de fins particulares.

Dentro ainda de todo esse contexto, as atitudes femininas são uma reação a essas autoridades, pois agem com persuasão. É então uma importante arma, pois se transforma em influência. Quando as mulheres induzem a uma ação ou alguém a uma decisão, mostram sua influência dentro desse contexto, assumem então o seu poder. Mas, elas só podem influenciar o homem dentro de seu centro de poder masculino e quando este as deixa, quando assume uma nova postura social e cultural que não seja o patriarcalismo. Esse rege a sociedade com regras e comportamentos conforme o sexo que se tem.

Para isso, há o conhecimento de que a decisão será melhor para seu próprio interesse. Assim, objetivos femininos diferem-se por uma posição social. As mulheres não têm a chance do poder familiar, raras as exceções, quando provém a casa e os filhos. Adquire então, poder e ação. Com essa forma de atuar estrategicamente alcança seus objetivos e solidariza-se com outras mulheres de seu grupo.

Segundo Lamphere (1979) em sistemas sociais como os esquimós, a autoridade era igual, as decisões femininas eram compartilhadas com os homens. Já na classe operária, as mulheres controlam as atividades econômicas sem tomar decisões sociais. As mulheres mudam de acordo com a sociedade e a época. O capitalismo afetou e muito esta relação homem/mulher, definindo as mulheres como subordinadas, inclusive na ajuda dada financeiramente. Era aí também, uma forma de controle.

A família atualmente é econômica, e por ser o homem em primeiro momento o provedor oficial da família, as mulheres ficam com os cuidados aos filhos, sem contribuírem com a renda dentro do lar. Já num segundo momento, as mulheres dentro de uma sociedade industrializada, lançam mão da prestação de seus serviços, e acabam também por proverem financeiramente a casa, ajudando o homem na manutenção desta.

Mas, neste primeiro momento se veem escravizadas pelo poder; pois elas são mais uma fonte de renda, e não consideradas dignas por sua prestação de serviços. Com isso, muitas vezes, acabam provendo totalmente a casa e sendo submissas a um homem que acaba tendo função cultural e não social, e de forma hipócrita.

Ainda em relação à família, da feudal para a burguesa, houve muita mudança. Acentua-se a partir de então a intimidade, a individualidade, as entidades, uso de nomes e sobrenomes. Com a vinda da sociedade industrial, a individualidade se desenvolve. A prioridade da vida se reorganiza.

Antes, a família quando recebia um jovem, este era incorporado e aprendia uma profissão dentro desse núcleo familiar. Aprendiam-se técnicas para o desempenho na produção familiar.

Rocha-Coutinho (1994) afirma que com as transformações sociais, o público e o privado, além da família começam a mudar, assumindo novas posturas, mudando ideologias e estrutura. Com essas mudanças troca-se o sistema de consumo, e o trabalho mais que nunca passa a ser necessário para a família. Então ao homem cabe a reprodução financeira e às mulheres a reprodução sexual e trabalhos domésticos, pois esta organização representa a futura organização de trabalho.

Forma-se então a instituição social e sacralizada: o casamento, tido por amor, transforma as relações pessoais de toda a família, pois existe aí uma relação de bem-querer que postula às mulheres em mais um sistema opressivo. Muitas vezes só elas amam e renunciam a sua vida em nome do amor. Quantas donzelas morreram ou se resignaram em nome do amor?! Quanto aos homens não presenciamos o mesmo fato. É o que Shorter (1975 apud CHODOROW, 1979) denominou de Revolução Sentimental do Século XVIII, pois consta do aparecimento do amor materno, conjugal e a intimidade, porém, será mais uma algema para as mulheres.

Tudo isso proporcionou a mudança de vida do casal e da própria família. A família se preocupa mais com as mulheres como pessoas e essas com os filhos. Então, neste momento, o romantismo é usado como forma e condição de opressão feminina, pois objetiva alienação e imposição dos papéis de esposa e mãe, impostos pelo sistema patriarcal.

A família começa a ser independente, com entradas particulares, processo este denominado de independência conjugal e afetiva; marido e mulher se assumem, não dependem mais do grande clã. Rocha-Coutinho (1994) diz que a criança passa a ser o motivo de preocupação dos pais; cria-se então a questão psicológica, tê-la e segurá-la em casa. Isso gira em torno da mulher. Ao pai cabia o sustento e o trabalho.

O afeto, ponto forte nessa época, não só entre marido e mulher, e também entre pais e filhos, acaba por acarretar às mulheres uma certa prisão de amor à família: filhos, esposo, casa. E qualquer mulher que não se mantivesse dentro dessa linha, era muito criticada, pois tudo o que se referisse ao mundo exterior deveria ficar ao homem.

E ainda como afirma Rocha-Coutinho (1994), dentro desse quadro, temos a representação da pureza para as mulheres principalmente dentro da sexualidade. Preocupa-se com o corpo, a gravidez. A questão da valorização da criança resume-se a uma igualdade com a mulher; ambas são dependentes do homem e não podem tomar certas decisões. Mas é sobre as mulheres que recaem a educação e criação dos filhos mesmo sendo emotivas, dependentes e passivas.

O trabalho doméstico não era prestigiado socialmente, mas tornou-se uma economia paralela segundo Duran (1983 apud ROCHA-COUTINHO, 1994). As donas-de-casa não possuem os benefícios dos outros trabalhadores. As mulheres têm, então, um cargo subalterno ao homem. Estando no lar, continua num sistema opressivo, ao qual se submetem. Assim, levam o título de rainha do lar como uma recompensa; escondendo o real motivo, engrandecem-na. Como possuidoras de autoridade em casa, não enfrenta tentações externas, sendo de fácil controle ao poder masculino, pois não se exteriorizam, e mantêm-se frágil a manipulações ideológicas e culturais.

Quanto à sexualidade, dentro do casamento, é certa a repressão sexual; existe o submeter-se à prática sexual por amor e nisto está e reside sua realização e sua felicidade.

O poder que é determinado sobre as mulheres, as subordina à casa, filhos e esposo. Isso implica no desprezo de suas próprias vontades, frente à realização de outras da família. Essa subordinação acaba por ser considerada natural, sem que as mulheres tomem o real conhecimento disso, pelo menos não por enquanto. Preferem não tomar consciência dessa realidade, por isso enchem de atividades domésticas o seu dia a dia, ou quando não, evadem-se nelas, praticando-as com perfeccionismo.

Com todas essas características femininas, e ainda ligadas à boa mãe e esposa, estão intrinsecamente ligadas à sua própria desvalorização dentro da vida pública. Então, tudo que se refere a intelecto, profissão e política é visto e entendido como pertencentes ao mundo masculino, não sendo de forma alguma feminino.

O enclausurar das mulheres reforça o item acima. E mesmo com as mulheres trabalhando fora, acabam sendo responsáveis e muitas vezes, sozinhas, pelo trabalho doméstico e educação dos filhos. Isso tudo pode ser sentido e vivido ainda hoje.

Assim como as mulheres aprendem a ser mulher, o homem aprende a ser pai, e isso não quer dizer que o homem abandone tudo para o ser. Então, por que o projeto de vida das mulheres tem que ser mãe? O homem ainda se percebe que quer muito ser pai; quanto às mulheres já não podemos dizer o mesmo. Hoje, verifica-se uma transformação social que muda a posição das mulheres no Brasil e no mundo.

Ainda seguindo esta linha, Rocha-Coutinho (1994) afirma que a mãe torna-se elemento de honra familiar e ocupa posição social. Inclusive, muitos homens casavam-se com mulheres parecidas com suas mães, e quando não eram, faziam de tudo para transformá-las em mães.

O casamento era visto como enaltecedor da situação feminina. Era uma ascensão social, advinda de um esforço próprio, e quando o marido escolhido não as agradava, muitas fugiam, em sinal de protesto ao pai e para ficarem com o grande amor.

Nessa época ainda, pregava-se mais que nunca a virilidade para o homem, que mesmo casado, podia frequentar qualquer lugar, e às mulheres, somente alguns ambientes e sempre acompanhadas por homens, isto sem citar a castidade que era imposta apenas às mulheres.

A sexualidade masculina deveria ser bem ativa, enquanto a mulher resguardava-se para o futuro marido. Essas relações masculinas continuavam mesmo depois de seus casamentos, inclusive, muitas vezes, com o conhecimento das esposas que nada alteravam desde que as aparências fossem mantidas.

Mas é através do discurso higienista, o qual explora sua própria saúde para obtenção de atenções e regalias, que as mulheres começam a imporem-se para filhos e maridos, fazendo com que eles lhe dessem atenção, mostrando seu nervosismo. De acordo com Rocha-Coutinho (1994) mostrava isso devido ao “instinto” materno, e aquela que não o tivesse era considerada desnaturada. Com isso surge a válvula de escape que é a crise de nervos, que só vem a ajudar as mulheres neste momento de mais uma transição familiar dentro do sociocultural. Mantinha maridos e filhos ao seu redor para alguns deleites de companhia e atenção familiar.

Segundo Rocha-Coutinho (1994) a dependência financeira fazia com que as mulheres que não se casassem fossem consideradas como gastos a mais e eram desprestigiadas por toda a sociedade, principalmente pelas outras mulheres. Eram exploradas e deveriam ser a mais obediente de casa.

Mas com a função feminina, social e trabalhista, fora do lar não mudou em nada a sua situação familiar. O seu trabalho fora de casa só era aceito para complementação de renda, e não como profissionalização. E o Estado sempre controlava as atuações femininas. Reforçava sua tarefa de reprodução no lar, e guardava sua tarefa industrial, na reserva, caso precisasse lançar mão de seu trabalho sempre que fosse interesse da Nação.

Nas décadas de 60 a 70, ainda de acordo com Rocha-Coutinho (1994), o casamento assumia o papel fundamental na vida de uma moça. E isso se completava com os filhos. Quem não os pudesse ter, era digna de pena. Após o casamento, cuidava do lar ou supervisionava quem o fizesse. As mulheres então eram isoladas, não existia sua sociabilidade. Surge a depressão feminina. O valor social feminino era alcançado através do mando. Era inapropriado às mulheres ter inteligência superior, ou fazer questionamentos sobre sua posição e imposições masculinas. Muitas vezes não tinha consciência disso, pois até o pensamento era moldado.

## CONCLUSÃO

A origem da repressão da mulher, explicada das mais diferentes formas, perpetua-se historicamente e a biologia é indicação de fragilidade. A mulher não nasceu para a submissão, nem para ser inferior. A opressão aparece num determinado momento da história e perpetua-se ao longo da humanidade. E não significa aceitar as imposições sociais e sim reverter esses mecanismos que asseguram o recurso marginalidade da escrita feminina. É possível experimentarmos, socialmente ou profissionalmente, a redefinição da mulher, o homem e as suas relações. Experimentamos a reflexão sobre a liberdade e a dignidade individual e universal, de cunho existencial e restabelece à sociedade, uma imagem que se autentica e se reconhece.

O ser se define pelo novo contexto. Assim, determinados momentos do passado são recuperados e reatualizados pelas memórias e vivências exemplares, ligadas às relações afetivas e familiares e ancestrais. Sua repetição contínua no dever fixo e duradouro universalmente, mostra-nos uma nova mulher que surge com as novas décadas, libertando-se das amarras: social, religiosa e patriarcalista. É a mulher voltando a ser ela mesma, forte, lutadora, sem necessitar de um caminho pré-determinado a ser seguido. É Deusa novamente!

É bom que fique claro que as mulheres buscaram no decorrer dos séculos suas próprias vidas e “mutações” que nada mais são do que a transformação social elaborada por elas mesmas, de maneira árdua, mas com grandes conquistas para todos os segmentos sociais e trabalhistas.

## REFERÊNCIAS

- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Fatos e Mitos. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1949.
- CHODOROW, Nancy. **Estrutura familiar e personalidade feminina**. In: ROSALDO, Michelle Zimbalist; LAMPHERE, Louise (Coord.). **A mulher, a cultura e a sociedade**. Trad. Cila Ankier e Rachel Gorenstein. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 65-90.
- CAVALCANTI, Raissa. **O casamento do sol com a lua**. Uma visão simbólica do masculino e feminino. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1993.
- ROCHA-COUTINHO, M. L. (1994). Tecendo por trás dos panos. A mulher brasileira nas relações familiares. Rio de Janeiro: Rocco.
- DUBY, Georges. **Eva e os padres**. Damas do século XII. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- FORTUNA, Felipe. **A escola da sedução**. Porto Alegre: Artes & Oficinas, 1991.
- KRISTEVA, Julia. **Powers of horror: an essay on abjection**. Nova Iorque: Columbia University Press, 1982.
- KOLTUV, Barbara Black. **O Livro de Lilith**. 9. ed. Trad. Rubens Rusche. São Paulo: Cultrix, 1997.
- LAMPHERE, Louise. Estratégias, cooperação e conflito entre as mulheres em grupos domésticos. In: ROSALDO, Michelle Zimbalist; LAMPHERE, Louise (Coord.). **A mulher, a cultura e a sociedade**. Trad. Cila Ankier e Rachel Gorenstein. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 121-159.
- ORTNER, Sherry B. Está a mulher para o homem assim como a natureza para a cultura? In: ROSALDO, Michelle Zimbalist; LAMPHERE, Louise (Coord.). **A mulher, a cultura e a sociedade**. Trad. Cila Ankier e Rachel Gorenstein. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 95-118.
- QUALLS-CORBETT, Nancy. **A prostituta sagrada: a face eterna do feminino**. Trad. Isa F. Leal Ferreira. São Paulo: Paulinas, 1990.
- RAMALHO, Christina (Org.). **Literatura e Feminismo**. Propostas teóricas e reflexões críticas. Rio de Janeiro: Elo, 1999.
- ROSALDO, Michelle Zimbalist; LAMPHERE, Louise (Coord.). **A mulher, a cultura e a sociedade**. Trad. Cila Ankier e Rachel Gorenstein. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- ROSALDO, Michelle Zimbalist. A mulher, a cultura e a sociedade: uma revisão teórica. In: ROSALDO, Michelle Zimbalist; LAMPHERE, Louise (Coord.). **A mulher, a cultura e a sociedade**. Trad. Cila Ankier e Rachel Gorenstein. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 33-60.
- SICUTERI, Roberto. **Lilith: A Lua Negra**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- WHITMONT, Edward. **O retorno da deusa**. São Paulo: Summus, 1991.

## **SOBRE OS AUTORES**

**Alexsandro Santos:** doutor em Educação pela USP e mestre em Educação: História, Política, Sociedade pela PUC São Paulo. É Diretor-Presidente da Escola do Parlamento e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Mestrado Profissional em Formação de Gestores Educacionais da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID).

**Álvaro Franco da Fonseca Júnior:** licenciado em Artes Visuais, vinculado à Secretaria da Educação do Estado do Paraná e membro do CEAI da UEPG.

**Ariele Bradelero Balsanello:** graduanda no curso de Pedagogia (UEPG). Realizou estágio na PRAE no período de março/2020 a fev.2022

**Beatriz Fernandes Ferreira Portela:** acadêmica de Licenciatura em Letras - Português/Inglês na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), foi pesquisadora de Iniciação científica e bolsista do Projeto de extensão “Nas teias de Ananse: biblioteca de narrativas afro-indígenas brasileiras e africanas na escola”. E-mail: bea.ports@gmail.com

**Carla Simone Silva** Advogada, conciliadora e mediadora judicial formada pelo TJ-PR; Mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, Professora de Direito Empresarial na UNICESUMAR-PG

**Cristiane Gonçalves de Souza:** doutora em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG). Diretora de Ações Afirmativas e Diversidade da PRAE-UEPG. Profª no curso de Serviço Social da UEPG. Pós-doutoranda no Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina(UEL).

**Damaris de Oliveira:** advogada, Mestranda em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG). Bacharela em Direito (UEPG). Integrante do Núcleo de Relações Étnicorraciais, Gênero e Sexualidade (NUREGS/UEPG). Possui experiência na área de Ações Afirmativas e Políticas Públicas, Direitos da População Negra, Direitos das Famílias, Direitos da Infância e Juventude, Violência Familiar e de Gênero. E-mail: damarisoliveirade@gmail.com

**Daniele Faria Correia de Melo:** assistente social da PRAE. Pós-graduada em Gerontologia.

**Eduardo Cardoso:** graduado em Letras pela Universidade do Grande ABC (UniABC). Especialista em Filosofia e Pensamento Político Contemporâneos pelo Centro Universitário Assunção (UNIFAI)). Mestrando em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), e professor de Língua Portuguesa pela rede pública do Município de São Paulo.

**Eliana Souza Pinto:** licenciada em Letras Português pela UECE, professora, revisora, feminista, ativista das causas indígenas e ambientais e membro do CEAI da UEPG.

**Felipe Coelho Iaru Yê Takariju:** graduado em Filosofia pela UECE, mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEPG e membro do CEAI da UEPG.

**Gilmara Aparecida Takassi Rosas:** advogada, Doutora em Ciências Sociais Aplicadas, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, Professora de Clínica Jurídica da UNICESUMAR-PG, conciliadora e mediadora judicial TJ-PR.

**Holiver Hilan Laroca Rosa:** graduando no curso de Serviço Social (UEPG), estagiário da PRAE.

**Indianara Priscila dos Santos:** formada em Letras- Português/ Francês e respectivas literaturas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestranda em linguagem, identidade e subjetividade pela mesma Universidade. É integrante do Núcleo de Relações Étnico- Raciais, de Gênero e Sexualidade (NUREGS). Email: india-pri@hotmail.com

**Iomara Favoreto:** pedagoga da PRAE. Pós-graduada em Inclusão Educacional.

**Ione da Silva Jovino:** formada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), integrante do Núcleo de Relações Étnico-raciais, Gênero e Sexualidade. Atualmente Pró-reitora de Assuntos Estudantis. E-mail: ionejovino@uepg.br

**Jandiana Mara Lucof Secato:** graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (2018) e graduação em Letras Português Espanhol pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2005). Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, Linguística, Literatura, Texto e Ensino. Possui especialização em Linguística, Língua Portuguesa, Literatura e Arte.

**Jéssica Akemi Kawano Ribeiro:** doutoranda em Estudos Linguísticos e cursando Licenciatura em Letras- Português/Inglês pela UEM (Universidade Estadual de Maringá). Mestre em Ensino pela UNESPAR (Universidade Estadual do Paraná). Licenciada em Filosofia pela UEM e em Pedagogia pela Unicesumar.

**Leila Cristina Fajardo:** possui graduação em Letras Anglo pela Universidade Estadual de Londrina (1995) e mestrado em Letras - Teoria e Literatura Comparada pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2005), Assis. É professora de Literatura, Prática de Literatura e Língua Estrangeira Moderna - Inglês - na rede estadual de ensino. Estuda a poesia e o conto como elementos textuais capazes de mudar a visão social, política e pessoal do indivíduo na sociedade. Nos últimos anos, lançou o livro Adélia Prado e o diálogo com mulheres bíblicas (2017); fez parte da composição autoral do livro Ellas (2018), analisando a obra de Angela Carter; artigo no livro Ellas – volume 2 (2019), com “Dona Doída”, de Adélia Prado; e também composição autoral em Narrativas no Divã (2021). Possui, ainda, tantos outros artigos publicados em revistas de Letras e Literatura.

**Letícia Fraga:** docente nos cursos de Letras da UEPG, Doutora em Linguística e membro do CEAI da UEPG.

**Ligia Paula Couto:** docente nos cursos de Letras da UEPG, Doutora em Educação e membro do CEAI da UEPG.

**Maísa Lúcio Lima:** estudou Direito na Unicesumar, campus de Ponta Grossa- PR, estou no 3º ano e pretendo continuar com as pesquisas no meio acadêmico para além da graduação. Iniciei o curso estando em pandemia, e dessa forma, só pude ter contato com a pesquisa a partir do 2º ano.

**Roselene de Fátima Coito:** graduada em Letras mestrado e doutorado em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003). Realização do Pós-doutorado nos anos de 2008-2009 na Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales - Paris - sob a supervisão do Prof. Dr. Roger Chartier. Atualmente é professora associada C da Universidade Estadual de Maringá.

**Vitor Hugo Bueno Fogaça:** doutor em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2019). Estágio de pós-doutorado desenvolvido junto à Universidade Estadual de Ponta Grossa (2019/2022) por meio do Programa Nacional de Pós Doutorado/Capes (PNPD/ CAPES). Doutorando em Direito pela Universidade Federal do Paraná. Mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa/Paraná (2014). Especialista em Direito e Processo do Trabalho pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS (2019). Graduado em Direito pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professor Colaborador da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Professor da Faculdade de Telêmaco Borba - FATEB. Professor do Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais - CESCAGE. Advogado.