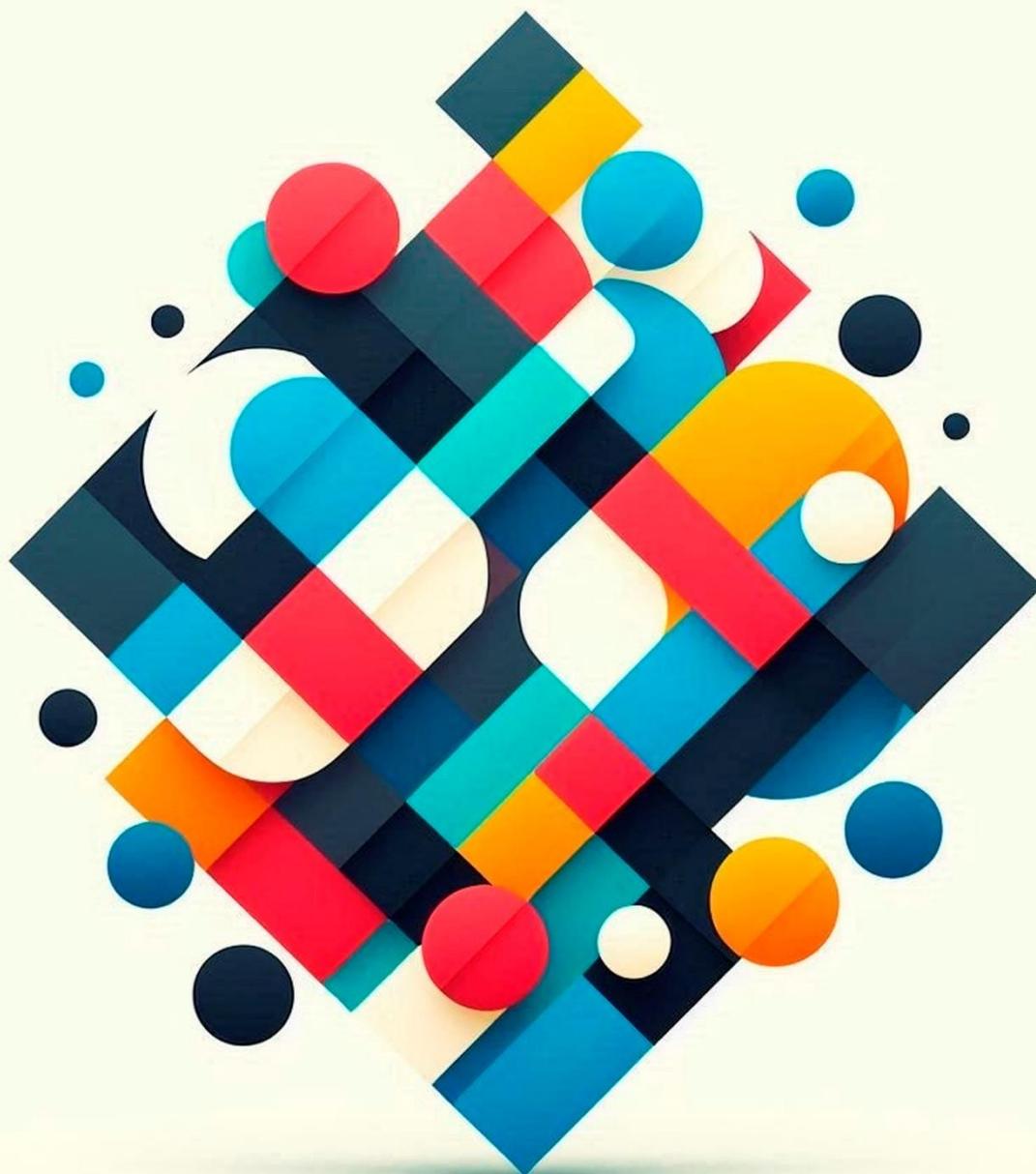


Organizadores

Adilson Tadeu Basquerote, Eduardo Steindorf Saraiva e Éverton Leandro Chiodini



Reflexões sobre diversidade

étnico-racial, de sexualidade e gênero na educação

Organização

Adilson Tadeu Basquerote

Eduardo Steindorf Saraiva

Éverton Leandro Chiodini

Reflexões sobre diversidade étnico-racial, de sexualidade e gênero na educação



1ª Edição
Foz do Iguaçu
2024

© 2024, CLAEC

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 5988 de 14/12/73. Nenhuma parte deste livro, sem autorização prévia por escrito da editora, poderá ser reproduzida ou transmitida para fins comerciais, sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros. Aplica-se subsidiariamente a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Diagramação: Valéria Lago Luzardo

Capa: Gloriana Solís Alpizar

Revisão: Os organizadores

ISBN 978-65-89284-62-8

DOI: <https://doi.org/10.23899/9786589284628>

Disponível em: <https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/book/128>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Reflexões sobre diversidade étnico-racial, de sexualidade e gênero na educação / organização Adilson Tadeu Basquerote, Eduardo Steindorf Saraiva, Éverton Leandro Chiodini. 1 ed. Foz do Iguaçu, PR: CLAEC e-Books, 2024. PDF.

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-89284-62-8

1. Diversidade. 2. Educação. 3. Direitos Humanos. I. Título.

CDD: 370

Os textos contidos neste e-book são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores e autoras, incluindo a adequação técnica e linguística.

Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura – CLAEC
Diretoria Executiva

Me. Bruno César Alves Marcelino
Diretor-Presidente

Dra. Cristiane Dambrós
Diretora Vice-Presidente

Dra. Betania Maciel
Diretora Vice-Presidente

Dr. Fábio do Vale
Diretor Vice-Presidente

Editora CLAEC

Me. Bruno César Alves Marcelino
Editor-Chefe

Dra. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de
Araújo
Editora-Assistente

Dr. Lucas da Silva Martinez
Editor-Chefe Adjunto

Bela. Valéria Lago Luzardo
Editora-Assistente

Conselho Editorial

Dra. Ahtziri Erendira Molina Roldán
Universidad Veracruzana, México

Dra. Marie Laure Geoffray
Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, França

Dra. Denise Rosana da Silva Moraes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Dra. Ludmila de Lima Brandão
Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil

Dr. Djalma Thürler
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Dr. Marco Antonio Chávez Aguayo
Universidad de Guadalajara, México

Dr. Daniel Levine
University of Michigan, Estados Unidos

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

Dr. Fabricio Pereira da Silva
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Sandra Catalina Valdetaro
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dr. Francisco Xavier Freire Rodrigues
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Dra. Susana Dominzain
Universidad de la República, Uruguai

Dra. Isabel Cristina Chaves Lopes
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Suzana Ferreira Paulino
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil

Dr. José Serafim Bertoloto
Universidade de Cuiabá, Brasil

Dr. Wilson Enrique Araque Jaramillo
Universidad Andina Simón Bolívar, Equador

Sumário

Apresentação	5
Orientação sexual e identidade de gênero no contexto escolar: reflexões pertinentes	6
<i>Mariluz Sott Bender, Richard Ecke dos Santos, Eduardo Steindorf Saraiva</i> DOI: 10.23899/9786589284628.1	
A representatividade feminina no design amazonense: as egressas do curso de Design da UFAM	16
<i>Larissa Albuquerque de Alencar, Greice Rejane Moraes Vaz</i> DOI: 10.23899/9786589284628.2	
Interseccionalidade no debate sobre gênero e raça no Ensino de Sociologia	29
<i>Gabriela Pecantet Siqueira</i> DOI: 10.23899/9786589284628.3	
A educação na convivência com indígenas na América Profunda	38
<i>Ana Flávia Fuerstenau, Ana Luisa Teixeira de Menezes</i> DOI: 10.23899/9786589284628.4	
Gênero e sexualidade nas relações internacionais – repensando o caminho através da crítica à masculinidade do <i>mainstream</i>	54
<i>Thaís Vieira, Vinicius Henrique Mallmann, Tatiana Weber Mallmann</i> DOI: 10.23899/9786589284628.5	
Análises acerca dos conceitos de branquitude e negritude no currículo e nas práticas escolares	66
<i>José Miranda Oliveira Júnior, Maria Luíza Amaral de Jesus Andrade</i> DOI: 10.23899/9786589284628.6	
A Lei 11.645/08 em debate: um outro olhar acerca de experiências a partir do PIBID	75
<i>Carina Alves Torres, Marília Claudia Favreto Sinãni</i> DOI: 10.23899/9786589284628.7	

Apresentação

O cenário educativo vem exigindo práticas pedagógicas que primem pela diversidade e pluralidade de ideias, concepções e formas de ser e estar nos espaços escolares e fora deles. Desse modo, reconhecer, respeitar e valorizar todas os sujeitos escolares na sua integralidade, pluralidade e dessemelhança deve ser compreendido também como integrante do direito à educação.

Nesse cenário, docentes, gestores, o currículo, os materiais didáticos, os tempos e espaços escolares devem incluir, refletir e dialogar sobre os temas da diversidade étnico-racial, de sexualidade e gênero de modo a combater toda e qualquer forma de violência e assegurar a formação de cidadãos éticos e socialmente justos.

A obra *Reflexões sobre diversidade étnico-racial, de sexualidade e gênero na educação* apresenta sete capítulos que refletem de forma qualificada, investigações realizadas em distintos contextos e por diferentes sujeitos. Entre as temáticas contempladas estão a orientação sexual e identidade de gênero; representatividade feminina; a interseccionalidade no debate sobre gênero e raça; a educação na convivência com indígenas; gênero e sexualidade nas relações internacionais; conceitos de branquitude e negritude no currículo e nas práticas escolares e a Lei 11.645/08 e as experiências a partir do PIBID.

Por fim, destaca-se a importância da Editora CLAEC na divulgação e democratização do conhecimento científico e às autoras e autores que acreditaram na presente obra como forma de divulgar suas investigações, inquietações e tensionamentos ético-estético-políticos. Esperamos contar com vossas contribuições em outras obras.

Que a leitura seja convidativa!

Dr. Adilson Tadeu Basquerote

Dr. Eduardo Steindorf Saraiva

Me. Éverton Leandro Chiodini

Orientação sexual e identidade de gênero no contexto escolar: reflexões pertinentes

Mariluz Sott Bender^{*}
Richard Ecke dos Santos^{**}
Eduardo Steindorf Saraiva^{***}

Introdução

A história humana é composta por diversos tabus que se pautam em relações de poder sobre os corpos e que ditam determinadas formas de ser e estar no mundo. Nessa perspectiva, temáticas como orientação sexual e identidade de gênero são descomplexificadas e compreendidas a partir de padrões fixos e binários. Contudo, estas questões não podem ser compreendidas de forma deslocada da sociedade em que os indivíduos estão inseridos, visto que as normas e os padrões que as normatizam são construções sociais, culturais e históricas.

Em alguns contextos, como no escolar, as discussões acerca destas temáticas são particularmente importantes. Na infância, a escola e a família assumem papéis prevalentes na constituição de poder e controle sobre os corpos. Muitas vezes, os posicionamentos conservadores dos professores atuam como prolongamentos das famílias, o que pode reforçar os valores binários (Moizés; Bueno, 2010) sobre as identidades de gênero e as orientações sexuais.

Dessa forma, surge o tabu da educação sexual, que, ao reduzir a sexualidade “à sua função reprodutiva, à sua forma heterossexual e adulta e à sua legitimidade matrimonial” (Foucault, 2012, p. 114), ignora as múltiplas possibilidades de ser e existir do homem. Por outro lado, os professores podem atuar como forma de modificar fronteiras e promover a emancipação da criança sobre quem ela é (Moizés; Bueno, 2010).

^{*} Psicóloga. Mestre em Psicologia. Doutoranda em Promoção da Saúde (UNISC). Docente na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). E-mail mariluzabender@unisc.br

^{**} Discente do curso de Psicologia da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). E-mail richardeck@mx2.unisc.br

^{***} Psicólogo. Doutor em Ciências Humanas (UFSC), Docente do Departamento de Ciências da Saúde da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). E-mail eduardo@unisc.br

Conforme Goffman (1988), devido aos marcadores de recorrente vulnerabilidade e perpetuação de estigmas, os indivíduos que não se enquadram nas normas binárias e normativas, desenvolvem determinados sintomas que os fazem buscar assiduamente outras formas de aceitação, adentrando por condutas de “correção” devido ao sofrimento abismal que vivem. Esta conjuntura aponta a diferença hierárquica e desigual que fomenta as narrativas sociais. Entretanto, Brah (2006) aponta que gênero, estruturas de classe, racismo e sexualidade não podem ser tratadas como variáveis independentes, pois o interjogo discursivo que os produz, também constitui o que hegemonicamente compreende-se como realidade.

Nesse sentido, a instituição escolar, ao acolher pessoas com as mais distintas idades, gerações, religiões, orientações sexuais e identidades, possui um importante papel na abordagem da pluralidade e da diversidade. Essa perspectiva é evidenciada pela pesquisa de França (2011) sobre o papel da escola como um espaço de formação. Para o autor, muitas questões sobre sexualidade e gênero são silenciadas na tentativa de legitimar as normas cis e heteronormativas e marginalizar as que não se encaixam nestes padrões binários. França concluiu que, apesar da temática da educação sexual ser considerada relevante, suas formações foram construídas sob lacunas formativas, o que distancia a proposta curricular escolar das suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, tomou-se como pergunta norteadora: como as diferentes orientações sexuais e identidades de gênero possíveis são retratadas na escola? Objetivou-se discutir as distintas perspectivas e produções discursivas relacionadas a estas temáticas, realizando um contraponto com a possibilidade de uma educação positiva e centrada no respeito às particularidades. Trata-se de um estudo teórico conceitual, pautado em uma revisão narrativa e crítica da literatura, cuja tessitura pautou-se em documentos significativos e indexados em bancos de teses e dissertações institucionais e em bases de dados proeminentes, como Pubmed, Scielo, Scopus e Web of Science.

Sexualidade e orientação sexual: tabus e concepções na escola

A sexualidade é uma invenção social que tem por base o corpo, e que assume diferentes conotações e modelagens nas situações sociais concretas. Dessa forma, é um conceito mutável, que varia de acordo com o tempo e contexto histórico (Weeks, 2000). Um dos autores mais expoentes que discute a sexualidade e o controle dos corpos é Michel Foucault. Foucault (2012, p. 100) refere que a sexualidade é um dispositivo histórico em que “a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação do discurso, a formação do conhecimento, o reforço dos controles e das resistências

encadeiam-se uns ao outros, segundo algumas grandes estratégias do saber e dos poderes”.

Assim, a sexualidade mantém-se como uma dimensão das relações de poder que ocorrem entre educadores e alunos, pais e filhos (Vianna, 2012). Dessa forma, a sexualidade compõe o campo epistêmico da infância, exigindo uma análise ampliada e não dicotômica, que inclua seus aspectos biológicos e socioculturais (Delval, 2007). Nessa perspectiva, a orientação sexual desponta como um fator fundamental de discussão.

Conforme Rios e Piovesan (2003), existe determinado consenso antropológico de que a orientação sexual se define como a identidade atribuída ao indivíduo em relação a sua conduta ou atração sexual. Logo, dependendo a quem se dirige essa atração, adjetivos como heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade, pansexualidade, entre outras variantes que compõem a população LGBTQIA+, podem ser utilizados, na tentativa de definição daquele sujeito.

Análogo a isso, a partir do ano de 1997, o eixo “orientação sexual” passou a incorporar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Brasil. A temática passou a compor os currículos e os projetos de formação dos professores, implicando que também estivesse incluída nas disciplinas de forma transversal (Madureira; Branco, 2015). Várias propostas foram elaboradas, como materiais didáticos e pedagógicos, a fim de diminuir o preconceito e a estigmatização contra as orientações sexuais que não se encaixam nos padrões heteronormativos.

Em 2011, o Senado brasileiro elaborou e distribuiu um “kit contra a homofobia”, na mesma época em que foi apresentado um projeto de lei que buscava criminalizar o preconceito relacionado às distintas orientações sexuais (Balieiro, 2018). Apesar destes serem considerados avanços significativos, em 2016 a Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil identificou que 73% dos estudantes que se auto identificavam como pertencentes ao grupo LGBTQIA+ já tinham sofrido violência verbal, e 36% tinham passado por agressão física (Tokarnia, 2016). Ainda assim, recentemente o tema foi suprimido da organização da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2019).

Gênero e identidade de gênero na escola: perpetuação da norma cisnormativa?

Atualmente, a mídia e as lógicas do mercado ainda reproduzem clichês relacionados ao gênero e a identidade de gênero (Foucault, 2012). Além disso, as

experiências lúdicas oferecidas pelos adultos, e geralmente marcadas por estereótipos de gênero, influenciam as escolhas infantis no que tange a jogos, brinquedos e brincadeiras (Reis; Maia, 2009). As perspectivas repassadas fortalecem o sexismo e a divisão do que se destina para as meninas, como os cuidados maternos, tarefas domésticas (Moreno, 1999), culto à vaidade e ao padrão de corpo branco, magro e ocidental (Cechin; Silva, 2012) e para os meninos, como os carros, armas e bonecos que incitam o estereótipo da agressividade (Figueiró, 2009).

A partir dessa perspectiva criam-se estereótipos que podem ser compreendidos como um sistema de crenças compartilhadas socialmente acerca de determinados grupos sociais, tendo por base características aceitas socialmente como as únicas ‘normais’ ou ‘corretas’, e que tende a criar padrões impostos socialmente sobre a homogeneidade grupal. Portanto, os estereótipos são “generalizações que as pessoas fazem sobre comportamentos ou características de outros” (Zimmer *et al.*, 2021, p. 561).

A produção social e a manutenção coletiva dos estereótipos são atos políticos. Nesse sentido, Damasceno (2008) defende que estes estão a serviço da manutenção da ordem social e simbólica da sociedade que ocorre a partir da redução e fixação da diferença. Isso ocorre a partir da estratégia da cisão, que divide os indivíduos em grupos segundo suas características consideradas mais ou menos aceitáveis, e que exclui aqueles que não se adaptam ou não se incluem na norma.

Nessa perspectiva, criam-se determinados imperativos sobre gênero e identidade de gênero. O conceito de gênero refere-se aquilo que diferencia e identifica os indivíduos com relação a quem eles são (Colling; Tedeschi, 2019). Segundo Goellner (2010), o gênero é uma construção social a partir da qual os indivíduos se identificam como masculinos ou femininos, a partir de um conjunto de processos que marcam os corpos. Já a identidade de gênero está relacionada à identificação de si enquanto sujeito no contexto social e com relação às expressões que lhe fazem sentido.

A pesquisa de Garbarino (2021) identificou três tipos de explicações que crianças costumam apresentar sobre gênero. A primeira ocorre a partir de perspectivas mágico-difusas, caracterizadas por aspectos ambíguos e por vezes sinuosos, como ordem de nascimento ou qual dos progenitores realiza os cuidados da criança. O sexo é escolhido a partir da vontade dos pais e não geram muitos questionamentos, a diferença entre menino e menina se dá apenas pela disparidade de seus nomes.

A segunda explicação é o que se compreende como estereotipadas. Conforme a autora, a diferenciação apareceria pelos “estereótipos de gênero”, ou seja: cabelo, roupas, hobbies etc. Importante ressaltar que nesse entendimento não se enquadram

justificativas conservadoras, visto que os espectros sexuais e de gênero são fluidos e podem se alterar variando os elementos e adornos utilizados. Por fim, a última explicação surge pelas diferenças anatômicas. Diferente da anterior, essa explicação dispõe de bases conservadoras, baseadas estritamente nos órgãos genitais, peitos e brinquedos designados para menino e menina (Garbarino, 2021).

No que tange aos adolescentes, a realidade pode ser visualizada a partir da perspectiva de Zimmer *et al.* (2021). As autoras identificaram que os adolescentes apresentam desconhecimento acerca da realidade, com confusões conceituais acerca de gênero e sexualidade, que, muitas vezes, são compreendidas como sinônimos de identidade de gênero e de orientação sexual. Além disso, quase 70% referiram que não haviam participado de nenhuma atividade/estudo sobre as temáticas.

Araújo (2011) expande a discussão trazendo que no ambiente escolar há uma grande escassez curricular frente a temas que discutam o espectro multifacetado que compõem as sexualidades. Identifica que, na maioria, o que existe são construções epistemológicas coercitivas a orientações sexuais estritamente heteronormativas, moldadas ao discurso patriarcal e falocêntrico. Em razão disso, há uma dissimulação proliferada de outras identidades de gênero, pois não encontrando espaço seguro para existir, sobrevivem através da evitação de conflitos, silenciando-se, não “existindo”.

Ainda, Conceição (2011), ao problematizar os primeiros locais de referência e formação do indivíduo (família, escola e recorte social), introduz o conceito de “espaços educativos”, que de maneira hegemônica, produz performatividades direcionadas a heterossexualidade, sendo comum a exclusão sumária daqueles não encaixados nesse padrão. Conforme a autora, os espaços educativos também produzem ambientes dicotômicos: convívio com a diversidade sexual e de gênero *versus* o preconceito e rotulação a essa mesma pluralidade que foge do predomínio heterocisgênero; ou seja dos que estão “à margem” dos espaços educativos

Nessa perspectiva, Reis (2011) realizou um estudo sobre como os cursos iniciais de formação de professores de uma escola da Bahia trabalham com as questões de orientação sexual e gênero com as professoras em formação. A autora identificou a reprodução de teorias androcêntricas, que tem o homem como modelo, e utilização de abordagens inadequadas, o que contribui para a manutenção de práticas sexistas, a manutenção dos estereótipos e da cis e heteronormatividade.

A psicologia e as ações afirmativas

Os sistemas de educação, inicialmente concebidos a partir de concepções religiosas, têm sido cada vez mais controlados pelo Estado, com a formalização da profissão docente e a formulação de temáticas e currículos que devem ser aplicados na escola (Nóvoa, 1999). Historicamente, o controle do Estado sobre a escola não é isento de intenção. Através da perspectiva de transmissão do conhecimento, a escola passou a ser o espaço privilegiado de disseminação de ideias, podendo reforçar as estruturas de poder racionalistas. Nessa perspectiva, a gênese da formação docente é perpassada pelas políticas de Estado, que influenciam a construção da identidade e da prática do professor (Reis, 2011).

Dessa forma, ocorreu a consolidação da escola como promotora do desenvolvimento cultural e social, e da difusão do conhecimento na sociedade. A partir disso iniciaram-se os movimentos pela valorização da educação, o aumento do nível de escolaridade da população e da formação dos professores (Romanowski, 2007). À medida que ocorria a modernização e reestruturação da sociedade, também ocorreu a ressignificação do papel do professor, compreendido como uma profissão de alta relevância social (Reis, 2011).

Assim, a escola assumiu um papel central nos processos de produção e reprodução das concepções de mundo, e na formação de mentalidades e de conhecimento (Nóvoa, 1999) e, nesse sentido, ampara-se nas epistemologias feministas para a compreensão de que não há conhecimento neutro. O conceito de conhecimento situado nos aponta que todo conhecimento possui uma intencionalidade e, por isso, configura-se como um ato político (Reis, 2011). Apesar da compreensão socialmente difundida de que a escola seria o antídoto para a ignorância, algumas questões, como as orientações sexuais e identidades de gênero continuam particularmente desvanecidas nesse contexto.

O currículo escolar tem contribuído para a perpetuação dos antagonismos de gênero e das diferenciações que legitimam modelos ideais e desiguais entre gêneros, e difundem conhecimentos pautados no caráter androcêntrico, reproduzindo um modelo ideal de ser humano como masculino, branco, heterossexual e burguês. Essa ideologia é transmitida como natural e o que foge deste modelo é colocado no lugar de desviante da norma. Além disso, também precisa ser levado em conta o que se chama de 'currículo oculto', que se refere às práticas curriculares que ultrapassam as prescritas no currículo oficial. Muitas vezes, são estas práticas que mantêm o status quo androcêntrico e classista (Reis, 2011).

Essa perspectiva de ensino produz uma determinada realidade. A pesquisa de Abramovay, Cunha e Calaf (2009) identificaram que 25 % dos jovens relata que não gostariam de ter em sala de aula um colega homossexual. Esse dado retrata uma realidade condizente com a estigmatização que as pessoas que não se enquadram nas normas cis e hétero sofrem e é evidente na sociedade de forma geral.

Sob este panorama, trabalhar para o conhecimento e a mudança de atitudes e pensamento sobre a diversidade torna-se uma tarefa audaciosa e demandante de esforço. Zimmer *et al.* (2021) referem que a fundamentalidade de trabalhar na escola os temas que ainda são tratados como tabu, principalmente a partir de uma perspectiva dialógica, antevendo a formação de indivíduos mais reflexivos e críticos acerca da constituição e reprodução societal.

Nesse sentido, uma importante iniciativa transgressora e desconstrutora dos estereótipos de gênero tem surgido a partir do campo da literatura infantil. Identifica-se uma vasta produção internacional de histórias para crianças e adolescentes, que apresentam personagens independentes, como princesas que não querem se casar e que realizam atividades historicamente atribuídas aos homens, príncipes que cozinham e não se importam com a cobrança por serem fortes e valentes, e famílias homoparentais que interrogam os papéis sexuais clássicos (Silveira; Kaercher, 2013).

Lauretis (1994) refere que a construção de gênero se faz através de sua própria desconstrução, pois se toda construção se atravessa por discursividades que se alteram através do tempo, logo, as identidades de gênero igualmente irão se modificar. Foucault (1984, p. 8-9) contribui com a discussão atestando que a produção discursiva é “controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por função, conjurar seus poderes e perigos e dominar seus acontecimentos aleatórios, esquivando-se de sua pesada e temível materialidade”. Desse modo, ao ir em oposição a produções epistêmicas androcêntricas, se resiste.

O que a resistência extrai do velho homem são as forças, como dizia Nietzsche, de uma vida mais rica em possibilidades. O super-homem nunca quis dizer outra coisa: é dentro do próprio homem que é preciso libertar a vida, pois o próprio homem é uma maneira de aprisioná-la. A vida se torna resistência ao poder quando o poder toma como objeto a vida (Deleuze, 1988, p. 99).

Sendo assim, por se tratar de ataques a outras formas de existência, se transgride, se combate, enfrentando esses “jogos de verdade” (Foucault, 1984, p.11) com o propósito de que se produzam novos discursos e outras verdades.

Considerações finais

Ao considerarmos as perspectivas históricas de concepção do ensino brasileiro, compreendem-se as dificuldades em incluir algumas temáticas nos currículos escolares. Contudo, a atual conjuntura social não mais permite a exclusão de temáticas que têm sido consideradas, cada vez mais, fundamentais. Pelo seu papel formador, a escola pode contribuir com a produção de pensamentos críticos e inclusivos, que compreendam as diferentes identidades de gênero e as múltiplas orientações sexuais possíveis.

Ao discutir estas questões a partir da possibilidade de realidades plurais, e incluir práticas afirmativas no contexto escolar, pode-se produzir indivíduos que acolhem, que não estigmatizam e que problematizam as normas dicotômicas socialmente arraigadas na sociedade. Portanto, a diversidade humana, em qualquer uma de suas múltiplas variáveis, deve ser uma temática transversal a todas as disciplinas e atividades escolares, o que requer profissionais da educação capacitados para abordar estas questões tão complexas e ao mesmo tempo tão necessárias.

Referências

ABRAMOVAY, M.; CUNHA, A. L.; CALAF, P. P. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2009.

ARAÚJO, R. **Gênero, diversidade sexual e currículo: um estudo de caso de práticas discursivas e de (não) subjetivação no ambiente Escolar**. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras: ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2011.

BALIEIRO, F. de F. “Não se meta com meus filhos”: a construção do pânico moral da criança sob ameaça. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 53, p. e185306, 2018. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/18094449201800530006>.

BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 329–376, jan. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332006000100014>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

CECHIN, M. B. C.; SILVA, T. da. Assim falava Barbie: uma boneca para todos e para ninguém. **Fractal: Revista de Psicologia**, [S. l.], v. 24, n. 3, p.623–638, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-02922012000300012>.

COLLING, A. M.; TEDESCHI, L. A. **Dicionário crítico de gênero**. Dourados: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

CONCEIÇÃO, A. L. P. da. **Performatividade**: as marcas da educação na alma de corpos estranhos. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2011.

DAMASCENO, J. O corpo do outro: construções raciais e imagens de controle do corpo feminino negro: o caso da Vênus hotentote. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 8, 2008, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST69/Janaina_Damasceno_69.pdf. Acesso em: 02 nov. 2020.

DELEUZE, G. **Foucault**. Trad. Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

DELVAL, J. Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. **Educación**, Curitiba, n. 30, p. 45-64, 2007.

FIGUEIRÓ, M. N. D. Educação Sexual: como ensinar no espaço da escola. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. (org.). **Educação sexual**: múltiplos temas, compromisso comum. Londrina: UEL, 2009. p. 141-172.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: o uso dos prazeres. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, M. A **Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GARBARINO, M. I. O tabu da educação sexual: gênese e perpetuação dos preconceitos na infância. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 63, p. e216316, 2021.

GOELLNER, S. V. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, Porto Alegre, março de 2010.

GOFFMAN, E. **Estigma**: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

LAURETIS, T. "A tecnologia do gênero". In: HOLLANDA, H. (org.) **Tendências e impasses**: O feminismo como crítica da modernidade. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

MADUREIRA, A. F. do A.; Branco, A. U. Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. **Temas em Psicologia**, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 577-591, 2015.

MOIZES, J. S.; BUENO, S. M. V. Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino fundamental. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 205-212, 2010.

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. São Paulo: Moderna, 1999.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto, 1999.

REIS, G. L. **Gênero e docência**: uma análise de questões de gênero na formação de professores Instituto de Educação Euclides Dantas. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gêneros e Feminismo). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

REIS, K. C. F.; MAIA, A. C. Bi. Estereótipos sexuais e a educação sexista no discurso de mães. In: VALLE, T. G. M. (org.). **Aprendizagem e desenvolvimento humano**: avaliações e intervenções. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 137-154.

RIOS, R.; PIOVESAN, F. A discriminação por gênero e por orientação sexual. In: BRASIL. **Cadernos do Centro de Estudos Judiciários**. Seminário Internacional das Minorias e do Direito. Brasília, v. 24, p. 155/175, 2003.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: IBPEX, 2007.

SILVEIRA, R. M. H.; KAERCHER, G. E. S. Dois papais, duas mães: novas famílias na literatura infantil. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 38, n. 4, p. 1191-1206, 2013.

TOKARNIA, M. Mais de um terço de alunos LGBT sofreram agressão física na escola, diz pesquisa. **Agência Brasil**, 22 de novembro de 2016. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao>. Acesso em: 9 nov. 2018

WEEKS, J. **Invented moralities**: sexual values in an age of uncertainty. Nova York: Columbia University Press, 2000.

ZIMMER, M. L. *et al.* Concepções de gênero dos/as estudantes no Curso Normal de Nível Médio. **Educar Mais**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 557-569, 2021.

A representatividade feminina no design amazonense: as egressas do curso de Design da UFAM

Larissa Albuquerque de Alencar*
Greice Rejane Moraes Vaz**

O curso de Design da UFAM

O curso de Design da UFAM, antigo Desenho Industrial, foi idealizado pelos professores Izabel Falcão do Rego Barros, líder do processo e primeira coordenadora do curso; José Waldemar Gonçalves de Souza e Carlos Antônio de Sena, oriundos do Departamento de Hidráulica e Saneamento, da Faculdade de Tecnologia (FT), incorporado ao Departamento de Engenharia Civil (DEC), em 2012 (Braga; Ruschival; Mota, 2014; DEC, 2020).

No princípio, para compor o quadro docente, o curso contou com o apoio de membros de outros departamentos, como o Departamento de Artes e o Departamento de Comunicação Social, ambos pertencentes ao Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL), atual Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais (IFCHS), que ministraram disciplinas específicas de caráter provisório (Braga; Ruschival; Mota, 2014, p. 27; IFCHS, 2017).

Seu projeto de criação foi elaborado com base na Resolução de 16 de junho de 1987, do Conselho Federal de Educação (CEF), que estabelecia conteúdo mínimo, duração e habilitação do curso de Desenho Industrial no país. Sua criação aprovada pela

* Doutora em Design pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Docente do curso de graduação em Design e do Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Federal do Amazonas (PPGD/UFAM), Vice-coordenadora PPGD-UFAM, Líder do Grupo de Pesquisa Design, Gênero e Sustentabilidade (DEGS), Tutora PET Design UFAM. E-mail: larissa_alencar@ufam.edu.br

** Doutora em Design pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Programadora Visual da UFAM, docente colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Design (mestrado profissional) da Universidade Federal do Amazonas (PPGD/UFAM), membro do Grupo de Pesquisa Design, Gênero e Sustentabilidade (DEGS) do Departamento de Design e Expressão Gráfica (DEG) e colaboradora PET Design UFAM. E-mail: gvaz@ufam.edu.br

Resolução n.º 20/1987, de 27 de agosto, que previa também o primeiro concurso vestibular a partir de 1988 (Consuni, 1987; Braga, 2006).

O curso possuía estrutura curricular de 3.780 horas-aula, distribuídas em 10 semestres e, em conformidade com a legislação do CFE, vigente na época, possuía duas habilitações: Programação Visual e Projeto de Produto, escolhidas ao final do 4º semestre. Sua primeira turma foi composta por 20 discentes que ingressaram no ano de 1988, dos quais somente 20% concluíram o curso.

No dia 3 de janeiro de 1991 é criado o Departamento de Design e Expressão Gráfica (DEG), por intermédio da Resolução CONSUNI n.º1/1991, cujo primeiro chefe de departamento foi o professor José Waldemar Gonçalves de Souza.

No mesmo ano, foi realizado o primeiro concurso público para contratação de docente efetivo, que não logrou sucesso, de modo que houve a abertura de novo certame, divulgado nacionalmente e com provas também no estado do Rio de Janeiro, sendo aprovada a “carioca Vânia Maria Batalha Cardoso, primeira desenhista industrial a compor o quadro docente [...], nomeada [...] em janeiro de 1992, em regime de dedicação exclusiva” (Braga; Ruschival; Mota, 2014, p. 30).

Ainda em 1992, em vias de preencher as vagas remanescentes do quadro permanente de docentes, foi realizado novo concurso, abrangendo áreas como Projeto de Produto, Programação Visual e Expressão Gráfica. Nesse certame, foram admitidos os professores José Carlos Silva, Ernani Fernandes Barbosa Filho, Mariê Hatizuka Yoshida (Expressão Gráfica ou Desenho), Laecy Lacerda Usui e José Carlos Bonetti (Projeto de Produto), Antônio Carlos Rodrigues Silva, Regina Souza da Silva (Programação Visual) e Jefferson Pinheiro de Oliveira, que assumiu o lugar da professora Mariê.

Em 1993, a professora Laecy deixa a instituição e a paraibana Maria Dilma de Lima, até então substituta, assumiu seu lugar, onde permaneceu até o ano de 2003 (Braga; Ruschival; Mota, 2014), quando assumiu cargo docente na Universidade Federal do Tocantins (UTF).

No mesmo ano, ocorreu a primeira colação de grau do curso, contando com apenas um discente da primeira turma, Raimundo Weber Negreiros Júnior, primeiro bacharel em Desenho Industrial, habilitado em Programação Visual. A outra turma formou-se apenas no ano de 1995, com três concluintes, habilitados em Projeto de Produto, dentre os quais destaca-se Claudete Barbosa da Silva, primeira mulher a se graduar (Braga; Ruschival; Mota, 2014).

No ano de 1995, é realizado novo concurso, sendo admitidos para a área de Projeto de Produto os professores Fábio Bezerra Cavalcanti e Germana de Vasconcelos Duarte, ambos de origem paraibana. Dois anos mais tarde, em 1997, o professor Helder Alexandre Amorim Pereira, também paraibano, é contratado para a área de Programação Visual. Ainda a respeito da formação do corpo docente do curso, Braga, Ruschival e Mota (2014, p. 31) chamam a atenção para a diversidade de professores oriundos de outros estados, em especial da Paraíba, uma vez que “o Amazonas carecia de mão de obra na área”.

Entretanto, se percebe mudança neste quadro a partir do concurso de 1998, com a aprovação da egressa Claudete Barbosa da Silva¹. Atualmente o Curso conta com 18 docentes (9 homens e 9 mulheres). Sendo 14 doutores e doutoras, dois mestres e dois especialistas, dos quais apenas 2 são formados em áreas correlatas.

Mesmo tendo corpo docente e estrutura física consolidados desde o ano de 1995, foi apenas, em 1998 que o curso foi reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria n.º 219, de 6 de março, publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 10 de março de 1998.

Em 2004, o curso iniciou seu processo de reformulação e, em junho de 2007, foi finalizado com a construção de seu novo projeto político-pedagógico de curso (PPC), que previa a extinção das habilitações e a implantação de uma estrutura curricular mais abrangente. Sua matriz curricular também foi renovada e sua duração passou de cinco para quatro anos. Ainda nesse mesmo ano, o curso passou a ter a denominação Design (Braga, 2006; Design UFAM, 2018).

Além da graduação, a partir do ano de 2017, o curso passou a contar com o Mestrado Profissional em Design (PPGD), o “primeiro mestrado *stricto sensu* em Design eminentemente da região Norte” (Kuwahara; Pereira; Ruschival, 2022, p. 215), que teve como primeira coordenadora da Profa. Karla Mazarelo Maciel Pacheco e cujo corpo docente conta com 24 professores, dos quais 11 são mulheres, 9 doutoras e 2 pós-doutoras.

A questão feminina no design amazonense

A história do design é considerada uma área relativamente recente, cujos “primeiros ensaios datam de 1920” e que “começou a atingir sua maturidade acadêmica nos últimos 20 anos” (Cardoso, 2008, p. 18). Nesse sentido, os estudos de gênero,

¹ Professora aposentada em 2023.

embora não sejam novidade, sob a ótica do design estão em estado inicial, com um caminho longo a ser percorrido (Safar; Dias, 2016).

Alencar (2022) demonstra essa questão em sua pesquisa a partir do levantamento da quantidade de publicações que abordam o tema “Mulheres designers no Brasil” e “Mulheres designers no Amazonas”. É importante frisar que os números apresentados não tratam especificamente dos temas propostos, pois parte das publicações apenas citam nomes de algumas designers, sem aprofundamento nas questões de gênero. Abaixo segue alguns títulos analisados:

- O livro “Mulheres não devem ficar em silêncio: arte, design e educação”, de Ana Mae Barbosa e Vitória Amaral (2019).
- O livro “Design UFAM 25 anos”, de Patrícia Braga, Claudete Ruschival e Sheila Mota (2014).
- O capítulo “As mulheres e o design no Brasil”, de Auresnede Pires Stephan (2015), do livro “Caderno atempo: histórias em arte e design”, organizado por Marcelina das Graças Almeida, Edson José Carpintero Rezende, Giselle Hissa Safar e Roxane Sidney Resende Mendonça.
- O TCC “Designer gráfica: uma investigação acerca da participação de mulheres na história do design gráfico brasileiro”, de Juliana Argolo Lordêlo Bury e Luize Lemos de Araújo (2017).
- O artigo “Uma questão de política cultural: mulheres artistas, artesãs, designers e arte/educadoras”, de Ana Mae Barbosa (2010).
- O artigo “Protagonismo feminino no Prêmio Design Museu da Casa Brasileira: análise dos anos 2017 e 2019”, de Raquel Bosso Romano, Valdirene Aparecida Vieira Nunes e Mônica Cristina de Moura (2020).

Recomenda-se ainda, para melhor entendimento do assunto, a leitura do artigo “Designers mulheres na história do design gráfico: o problema da falta de representatividade profissional feminina nos registros bibliográficos”, de Rafael Leite Efrem de Lima (2017) e o estudo “Design em Manaus: estudo sobre a atuação do designer graduado pela Universidade Federal do Amazonas”, de Greice Vaz (2022).

Dessa forma, percebe-se então a necessidade de se discutir mais sobre gênero e design, principalmente quando se trata da questão feminina, porque, como explicaram Safar e Dias (2016, p. 106), é importante registrar sua “participação [...] no campo profissional e acadêmico do design”, pois suas contribuições estão ocultas em diversas camadas de história não relatadas, seja por seu gênero, interesses históricos, métodos

historiográficos e a associação do design ao industrial, preterindo parte do design desenvolvido por mulheres.

Com base na ideia das autoras, e dialogando com Barbosa (2010, p. 1980), um fato que chama a atenção e que consolida uma desigualdade no tema é que “ainda não houve uma revisão da produção artística feminina no passado brasileiro”, o que evita que as mulheres sejam identificadas como protagonistas da sua história.

Por isso, é essencial conhecer a história em suas mais diversas nuances e, por diversos protagonistas, pois uma história única, rouba a dignidade das pessoas, torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum e enfatiza diferenças (Adichie, 2019), pois é repleta de estereótipos incompletos e contribuiu para que as mulheres tivessem sua contribuição preterida e ocultada em vários aspectos da história, inclusive no design.

Além disso, as mulheres foram confinadas à esfera privada e, segundo Perrot (2007, p. 17), deixaram “poucos vestígios diretos, escritos ou materiais”, pois seu acesso à escrita foi tardio, suas produções domésticas eram rapidamente consumidas ou dispersas. Muitas vezes também eram responsáveis pelo apagamento de seus rastros, por questão de honra ou por julgá-los sem interesse.

Dessa forma, olhando por esse prisma, torna-se tarefa árdua a construção de uma história geral das mulheres, sobretudo no design, pois é notório que muito se tem a contar. Assim, busca-se contribuir para evitar a perpetuação desse padrão histórico, uma vez que se busca trazer a lume a presença feminina no design brasileiro a partir da trajetória das egressas do curso de design da UFAM.

As designers egressas da UFAM

Em Manaus, os desafios enfrentados pelos recém-formados, das mais diversas áreas do conhecimento, para ingressar em suas áreas de formação na cidade, assemelham-se a um processo lento com um caminho longo, devido especialmente aos novos cenários do mercado – modernização produtiva, surgimento de novas tecnologias, mudanças na política e na economia, no modo novo de consumo das pessoas, atribuído à pandemia de Covid-19, que interfere cada vez mais na maneira de ingresso dos recém-graduados nesse mercado, especialmente dos novos designers.

Essa percepção se embasa pelo fato de o tema “inserção profissional” ser recorrente em pesquisas de programas de pós-graduação (PPGs) da UFAM, dentre os quais se destaca: Sociologia, Serviço Social, Educação, Engenharia de Produção,

Sociedade e Cultura na Amazônia, dentre outros. Estudos como o de Parente (2012), Falcão e Marinho (2018) e Batista (2019) são exemplos de pesquisas desses programas.

Conjectura-se assim que o tema inserção profissional no contexto local, além de estar conectado à Zona Franca Manaus (ZFM) e seu Polo Industrial, pode também ser considerado complexo e repleto de análises profundas, assim como ocorre no mundo, desde a década de 1970, como aconteceu na França, no momento em que se aprofundaram as dificuldades encontradas pelos jovens ao terminar sua formação e buscar ingressar no mercado de trabalho, como é explicado por Piccinini e Oliveira (2008) e Martins e D'Arísbo (2017).

Rocha-de-Oliveira e Piccinini (2012) explicaram que o tema “é relativamente recente e surge com múltiplas interpretações para o momento da vida do indivíduo que busca representar: entrada na vida ativa, transição profissional, transição escola-trabalho, entre outros”.

Todavia, a inserção profissional como tema de pesquisa na área do design ainda é escassa, principalmente quando se trata das mulheres designers, uma vez que as pesquisas encontradas são, geralmente, oriundas das IES dos estados do sudeste e do sul do Brasil. Na região norte do Brasil, especificamente em Manaus, estado do Amazonas, não são encontradas informações e dados relevantes que deem suporte, nesse momento, para afirmar ou refutar certezas ou incertezas de um futuro promissor para os egressos das universidades, institutos e faculdades – sejam elas públicas ou privadas – na cidade ou no estado.

Em razão disso, busca-se conhecer a realidade local dos designers – compreender o momento atual e o contexto histórico do design amazonense –, uma vez que ainda não se sabe com clareza – a partir da extração de informações dos egressos da UFAM – onde eles (designers) atuam na cidade, em quais setores estão desenvolvendo suas atividades profissionais e de que forma, ou ainda se sua formação satisfaz às necessidades e demandas do mercado manauara.

Dessa forma, com o intuito de verificar a atuação das egressas do curso de Design da UFAM no mercado de trabalho local, foco desta pesquisa, foi realizado um levantamento de dados no sistema SIE UFAM (2023), com autorização da Coordenação do Curso de Design, que possibilitou a verificação dos nomes dos(as) egressos(as), entre os anos de 2014 e 2022, primeiro e segundo semestres.

Os dados apresentados no SIE foram cruzados com aqueles disponíveis no livro Design UFAM 25 anos (2014), onde consta um capítulo que traz os nomes de todos os(as) egressos(as) formados(as) até o segundo semestre de 2013, de modo que foi possível

constatar que a quantidade total de egressos formados pelo curso é de 422, sendo 180 homens e 242 mulheres.

Salienta-se que, ao se realizar o mapeamento desses egressos no mercado, percebeu-se que, devido ao rompimento do vínculo institucional, essas informações são escassas e, muitas vezes, os contatos dessas pessoas só podem ser obtidos por meio, principalmente, das redes sociais e contatos de amigos via *WhatsApp*, por exemplo, uma vez que as informações encontradas em livros, artigos e sites sobre os designers egressos(as) da UFAM não são satisfatórias.

Metodologia

Este artigo, possui uma abordagem predominantemente qualitativa, justamente por não se ter a prioridade de quantificar ou medir unidades, e ainda tem o pesquisador como principal instrumento para a coleta de dados, especialmente por meio de entrevista e observação (Prodanov, 2013).

Fez-se uso de três técnicas de investigação: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e levantamento (*survey* – enquete).

O referencial teórico foi embasado na literatura relacionada ao campo do design e de áreas afins, principalmente ao design em Manaus, abordando a prática profissional e caminhos possíveis para o desenvolvimento do design, que deram suporte para a compreensão do tema pesquisado.

A pesquisa documental utilizou de fontes primárias (Projeto Pedagógico do Curso – PPC/Design, Projeto de Desenvolvimento Institucional da UFAM – PDI/UFAM, Sistema Eletrônico de Informações – SEI/UFAM, dentre outros). A técnica do *survey* foi utilizada com o intuito de embasar a construção e a aplicação do questionário direcionado às designers graduadas pela UFAM.

A população desta pesquisa são as 263 egressas do referido curso em questão. O recorte temporal estabelecido é de 1993 a 2023 (anos da primeira e da última outorga de grau).

Visando diminuir discrepâncias nos resultados, em maior ou menor grau, não foi adotada uma quantidade rígida ou fixa de participantes. Em razão do retorno ou não dos contatos, a respondente tinha opção de não participar e/ou não responder ao questionário ou, até mesmo, poderia não ser localizada. Assim, cada respondente tornou-se fundamental para esta pesquisa.

Com o intuito de extrair informações a respeito da atuação das egressas do referido curso no mercado local, foi elaborado um questionário autoadministrado com 20 perguntas para a coleta de dados, levando-se em consideração os aportes teóricos apresentados por Parizot (2015), obedecendo a critérios como conteúdo, estruturação e sequência das perguntas, tipo de linguagem empregada, formato no estilo conversação, considerando ainda a forma das perguntas em abertas e fechadas, a escolha dos termos, privilegiando um vocabulário acessível aos respondentes.

Não foram utilizadas frases longas e complexas, começando com temas que interessam, simultaneamente, aos pesquisados, às pesquisadoras e que não os impliquem de maneira demasiadamente íntima ou pessoal.

Para essa coleta de dados, foi utilizado um questionário *on-line*, disponível na plataforma *Google Forms*, de junho a novembro de 2021, facilitando o acesso às respondentes, dentro da população total.

Resultados e discussão

Nesta pesquisa, obteve-se a colaboração de 50 designers, das quais 35 (70%) estão na faixa etária de 23 a 35 anos, 14 (28%) estão entre 36 e 50 anos, e apenas uma tem mais de 50 anos. Ressalta-se que o quantitativo de 23 (46%) mulheres são graduadas em Design, 27 (54%) em Desenho Industrial, das quais 15 (30%) são habilitadas em Programação Visual e 12 (24%) em Projeto de Produto. A maioria são amazonenses.

Para 35 (70%) das participantes da pesquisa, o curso de Desenho Industrial e/ou Design da UFAM foi sua primeira opção na escolha de um curso superior (*roll* da UFAM) e profissão quando fizeram o vestibular. Isto é, elas já entendiam ou sabiam onde poderiam atuar no mercado.

Elas também expuseram que consideram o design como fator importante para o desenvolvimento regional e que a sociedade deveria buscar entender quais atividades e áreas de atuação de um profissional designer. Entretanto, 10 (20%) das respondentes acreditam que falta conhecimento da profissão por parte da sociedade.

Essa percepção é expressiva para a pesquisa porque até os dias de hoje existem muitos equívocos em relação à profissão e ao termo design. A esse respeito, Arruda Filho *et al.* (2018) explicam que:

O design no mundo atual desdobra-se com maior relevância desde a sua explosão nas mídias durante a revolução tecnológica, chegando com mais facilidade ao conhecimento da população. Contudo, ele ainda não é bem

difundido e a dificuldade de seu entendimento por completo é facilmente notada. Não é raro perceber o seu emprego em áreas como *hair design*, *cake design* ou designer de sobancelhas, aplicações que definitivamente levantam discussões constantes acerca de sua validade (Arruda Filho *et al.*, 2018, p. 2).

Nesse contexto, é importante frisar que o design está ampliando sua área de atuação em Manaus. Prova disto são as 39 (78%) designers que afirmaram não desistir da profissão, apesar de considerarem uma área complexa, com muitas modalidades, que impacta diretamente na vida das pessoas, mas que nem sempre é perceptível para a maioria da população.

Constatou-se ainda que 25 (50%) egressas afirmaram ter conseguido emprego em Manaus para atuar como designer nos primeiros meses depois da outorga de grau. Contudo, 19 (38%) profissionais declararam que não conseguiram emprego como designers e nem na área.

Sobre o setor que elas trabalham, 30 (60%) egressas afirmaram atuar no setor privado, a maioria no ramo do ensino superior e 13 (26%) no setor público, em ambos os casos no setor educacional. 31 (62%) das entrevistadas explicaram que são contratadas no regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) como designers, destas 24 (77%) trabalham em tempo integral. Trabalhando no ramo do ensino superior, estão 17 (34%) egressas. Na área de design de interação e experiência do usuário (UI e UX), tem-se 7 (14%) mulheres designers. Na área de Design Gráfico e Comunicação têm-se 5 (10%) egressas. As demais respondentes 21 (42%) declararam que atualmente fazem trabalhos como autônomas e/ou *freelancers*.

Em relação ao tempo de atuação no mercado, somente 21 egressas responderam. Destas, 8 (16%) afirmaram que estão na mesma empresa há mais de 9 anos, enquanto 6 (12%) atuam entre 4 e 6 anos, 7 (14%) egressas afirmam que trabalham no mesmo local entre 2 e 3 anos.

Essas designers buscaram qualificação principalmente por meio dos mestrados e doutorados oferecidos pela UFAM. Dessa forma, 34 (68%) profissionais cursaram mestrado em Ciências Florestais e Ambientais, Engenharia Florestal e em Design, provenientes de programas de pós-graduação ofertados pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

No tema faixa salarial, 15 (30%) egressas recebem salários entre 5 e 10 mil reais. 7 (14%), entre 3 e 4 mil reais. 3 (6%) possuem rendimentos entre 4 e 5 mil reais. 4 (8%) indicaram que recebem entre 2 e 3 mil reais.

Para encerrar o questionário, perguntou-se se as egressas acreditavam que existe algum tipo de entrave para que a designer do curso de Design da UFAM seja inserida no

mercado. 44 (88%) das designers concordaram que há dificuldades para sua inserção no mercado local. A seguir, tem-se alguns comentários proferidos pelas profissionais sobre o tema:

- *“Falta empresários que acreditem no designer como um profissional capaz agregar valor aos produtos, aos serviços e a própria empresa.”. (sic)*
- *“Falta de conhecimento da profissão por parte da sociedade e do empresariado local.”. (sic)*
- *“Professores mais capacitados e preparados para o exercício do magistério superior, juntamente como uma matriz curricular mais afinada com a evolução do design mundial.”. (sic)*
- *“É uma dificuldade compartilhada entre designer, sociedade e universidade. A universidade sofre com falta de recursos e uma lentidão em se atualizar (mas, sei que é um problema estrutural). Da sociedade de não conhecer o potencial do designer e onde alocá-lo. E finalmente do egresso que algumas vezes não entende a dinâmica do mercado, não se atualiza, não sabe cumprir prazos ou não tem maturidade para reconhecer suas falhas”. (sic)*

É evidente que a questão é muito mais ampla e complexa, tanto do ponto de vista das egressas, quanto do mercado e da academia. Todavia, apesar de todos os empecilhos apontados pelas egressas, parece haver um paradoxo, pois a maioria, 35 designers (70%), relatou que conseguiu emprego como designer nos meses iniciais, após sua outorga de grau.

Considerações finais

Mesmo compreendendo que o mundo é globalizado e planejado, como destaca Friedman (2005), e que as oportunidades no mercado de trabalho deveriam ser iguais para todos, essa não é a realidade que vivemos.

Quando se mergulha mais nesse assunto na área do design, percebe-se o quanto ele ainda é raso. Isto é, mesmo que já se tenha sinais de mudanças, aparentemente o protagonismo feminino ainda é tímido e essa timidez também é visível na cidade de Manaus. Essa afirmação deve-se a dois fatores considerados principais nesta pesquisa:

- a) historicamente o curso de Design da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) é recente, se comparado a cursos de Design como da Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG);

- b) não há literatura nem dados específicos suficientes sobre a área do design em Manaus, especialmente sobre a atuação dos designers.

Em 36 anos de curso, 263 mulheres receberam outorgas de grau em Design e Desenho Industrial. Entretanto, é relevante frisar que em 1995 houve a outorga de grau para a primeira bacharela em Desenho Industrial no Amazonas, Claudete Barbosa Ruschival (Claudete Barbosa da Silva) concedido pela UFAM, que anos mais tarde seria também a primeira egressa a integrar o corpo docente do curso. Atualmente, existem mais seis professoras egressas que compõem o quadro docente.

A partir dos anos 2000, além do curso da UFAM, mais cursos na área do design surgiram na região, dentre os quais destaca-se os das instituições Martha Falcão Wyden (2001) e da Fundação Centro de Análise, Pesquisa e Inovação Tecnológica – FUCAPI (2002). É importante salientar que esta pesquisa não abrange a quantidade de designers egressas dessas instituições, pois seria necessário a realização de um estudo mais amplo, matéria futura.

Dito isso, buscou-se neste analisar inicialmente a situação das egressas do curso de Design da UFAM, devido ao pioneirismo e à importância dessa instituição para o estado do Amazonas. Além disso, buscou-se enfatizar as principais dificuldades e/ou conquistas após a outorga de grau dessas mulheres, de modo que se trouxe à lume uma questão que precisa ser mais discutida nos âmbitos acadêmico e profissional: a representatividade feminina nas mais diversas áreas de conhecimento, discussão essa ainda embrionária no design brasileiro e, talvez mais ainda, no design amazônico.

Referências

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALENCAR, L. A. de. **Protagonismo feminino no ensino público de design no Brasil**: as docentes da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e Universidade Federal do Amazonas (UFAM). 2022. 298f. Tese (Doutorado em Design) – Escola de Design, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=11723988. Acesso em: 01 abr. 2023.

ARRUDA FILHO, M. P.; BARROS, R. dos S.; DINIZ, R. L. Discussão Acerca do Significado do Termo “Design” Utilizado em Produtos e Serviços Discussion About the Interpretation of the Term “Design” Used in Products and Services. In: 13º CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN. **Anais...** Joinville: Univille, 5 a 8 nov. 2018. Disponível em: http://pdf.blucher.com.br.s3-east-1.amazonaws.com/designproceedings/ped2018/1.2_ACO_06.pdf. Acesso em: 15 ago. 2022.

BARBOSA, A. M. Uma questão de política cultural: mulheres artistas, artesãs, designers e arte/educadoras. In: 19º ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS “ENTRE TERRITÓRIOS”. **Anais...** Cachoeira, 2010. 1979-1988. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002172106>. Acesso em: 6 nov. 2021.

BATISTA, C. Pereira. **Políticas Públicas de Inclusão Laboral**: os trabalhadores com deficiência visual no Polo Industrial de Manaus-AM. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7937>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRAGA, P. D. A. **Qualidade na oferta de serviços de ensino superior**: estudo de caso no curso de graduação em Desenho Industrial da Universidade Federal do Amazonas. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2006.

BRAGA, P. D. A.; RUSCHIVAL, C. B.; MOTA, S. C. **Design UFAM**: 25 anos. Manaus: Reggo Edições, 2014.

CAPES. Pós-graduação brasileira tem maioria feminina. **Governo do Brasil**, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/pos-graduacao-brasileira-tem-maioria-feminina>. Acesso em: 18 mar. 2022.

CARDOSO, R. **Uma introdução à história do design**. São Paulo: Blücher, 2008.

CONSUNI. Conselho U. Resolução 020/1987. **Universidade Federal do Amazonas**, 1987. Disponível em: <http://conselhos.ufam.edu.br/consuni/>. Acesso em: 9 abr. 2020.

DEC. Departamento D. E. C. **Departamento de Engenharia Civil**. Departamento de Engenharia Civil, 2020. Disponível em: <http://www.decft.ufam.edu.br/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

DESIGN UFAM. Histórico. **Design UFAM**, 2018. Disponível em: <https://design.ufam.edu.br/item-1-do-menu-1.html>. Acesso em: 9 abr. 2020.

FALCÃO, N. M.; MARINHO, R. S. Políticas públicas para inserção profissional de jovens em Manaus: desafios à pesquisa em educação. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 29, p. 213-230, 2018. DOI: 10.22481/praxis.v14i29.4107. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4107>. Acesso em: 13 jun. 2023.

FRIEDMAN, T. L. **O mundo é plano**: Uma breve história do século XXI. Tradução de Cristiana Serra e S. Duarte. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

GUIMARÃES, P. R. B. **Métodos Quantitativos Estatísticos**. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2008.

IFCHS. Instituto D. F. C. H. E. S. Conselho Universitário aprova projeto de reestruturação do ICHL. **Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais**, 2017. Disponível em: <https://ifchsufam.wixsite.com/ifchs/single-post/2017/03/02/Conselho-Universit%C3%A1rio-aprova-projeto-de-reestrutura%C3%A7%C3%A3o-do-ICHL>. Acesso em: 10 abr. 2020.

LIMA, R. L. E. D. Designers Mulheres na História do Design Gráfico: o problema da falta de representatividade profissional feminina nos registros bibliográficos. In: XXIX SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. **Anais...** Brasília: [s.n.]. 2017. p. 1-16.

MARTINS, B.; D'ARISBO, A. Inserção Profissional no Brasil: Proposta Analítica. In: ENCONTRO DE GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES DE TRABALHO. **Anais...** Curitiba, 2017. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/315793449_Insercao_Profissional_no_Brasil_Proposta_Analitica. Acesso em: 22 out. 2022.

OLIVEIRA, S. R. de; PICCININI, V. C. Uma análise sobre a inserção profissional de estudantes de administração no Brasil. **RAM – Rev. Adm. Mackenzie**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 44-75, mar./abr. 2012, Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ram/v13n2/03.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.

PARENTE, H. da S. **Retrato da inserção dos discentes em Engenharia da Produção da UFAM no Polo Industrial de Manaus**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2012. Disponível em: <https://tede.UFAM.edu.br/handle/tede/4181>. Acesso em: 12 abr. 2021.

PARIZOT, I. **A pesquisa por questionário**. [S. l.: s. n.]. 2015.

PERROT, M. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SAFAR, G. H.; DIAS, M. R. A. C. Estudos de gênero e seu impacto na história do design. **Dimensões**, [S. l.], v. 36, p. 102-120, jan./jun. 2016. ISSN 2179-8869.

VAZ, G. R. M. **Design em Manaus: estudo sobre a atuação do designer graduado pela Universidade Federal do Amazonas**. 2023. 221 f. Tese (Doutorado em Design) – Escola de Design, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13184619. Acessado em: 20 jul. 2023.

Interseccionalidade no debate sobre gênero e raça no Ensino de Sociologia

Gabriela Pecantet Siqueira*

Introdução

Apesar das experiências intensamente negativas, me formei na escola ainda acreditando que a educação é capacitante, que ela aumenta nossa capacidade de ser livres (hooks, 2017, p. 13).

O debate sobre gênero e raça é um desafio persistente e urgente nas salas de aula brasileiras. Pautas em torno dos direitos das mulheres e pessoas LGBTQIA+¹, identidades de gênero e cotas raciais, são alguns dos temas que têm surgido com força nas mídias, debates políticos e no campo científico de diversos ramos do conhecimento na última década no Brasil. Nos ambientes educacionais eles também estão presentes, reverberam e reproduzem dinâmicas e narrativas que podem corroborar ou não para a manutenção de preconceitos.

bell hooks nos lembra que, embora o sistema educacional possa ser imperfeito e muitas vezes refletir as desigualdades da sociedade, ainda possui potencial de libertar consciências e transformar (hooks, 2017). A educação, através da dialogicidade, pode estimular a capacidade crítica, de forma a valorizar identidades e experiências, desafiando estruturas de opressão (hooks, 2017). A Sociologia, que propicia um mergulho nas complexidades das realidades que permanecem ocultas na experiência imediata (Lahire, 2016), pode viabilizar o estranhamento e a desnaturalização de condutas que reproduzem preconceitos raciais e de gênero por uma perspectiva crítica e científica.

* Doutoranda e mestra em Sociologia pelo PPGS da UFPel. Graduanda em Antropologia e bacharela em Direito pela mesma universidade. Atua como educadora de Sociologia no curso Desafio Pré-universitário Popular desde 2022 (PREC/UFPel). Bolsista CAPES.

¹ Neste trabalho foi utilizada a sigla LGBTQIA+ de forma a referenciar as pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, queer, intersexuais, assexuais e outras formas de orientação sexual e identidade de gênero.

O ensino de Sociologia, alinhado aos princípios que envolvem a interseccionalidade, enquanto ferramenta de luta, potencializa o questionamento de práticas cotidianas da vida social, muitas vezes normalizadas, possibilitando que pensamentos e práticas preconceituosas sejam desconstruídas. Essa abordagem, que vai além da mera transmissão de conhecimentos, cria um ambiente educacional como um meio de conscientização e emancipação das pessoas, especialmente das que compõem minorias sociais.

O foco central deste estudo foi tratar da importância da incorporação de discussões sobre gênero e raça no ensino médio no ensino de Sociologia a partir de uma perspectiva interseccional. O presente capítulo, além desta introdução e das considerações finais, está estruturado em dois tópicos. No primeiro, faço um resgate da concepção da interseccionalidade, com especial atenção às contribuições da intelectual brasileira Lélia Gonzalez. No segundo, apresento aproximações da interseccionalidade com o ensino de Sociologia considerando alguns desafios e a importância de discussões no ensino médio.

Interseccionalidade: algumas considerações

O conceito de interseccionalidade surge como ferramenta analítica nos anos 1980 com a jurista negra estadunidense Kimberlé Crenshaw. Crenshaw percebeu que outras abordagens, fragmentadas, não conseguiam apreender a complexidade das vidas das mulheres negras, que enfrentam simultaneamente o racismo e o sexismo. As leis e políticas de igualdade estadunidense precisavam considerar essas interseções para serem verdadeiramente eficazes. Conforme a intelectual, o uso da interseccionalidade como ferramenta busca:

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

Ao introduzir a interseccionalidade, a intelectual ofereceu uma lente teórica-metodológica para analisar as identidades sociais – com base na raça, gênero, classe, sexualidade, e outras –, que interagem em níveis múltiplos e simultâneos. Além de

Crenshaw, outras acadêmicas e ativistas desempenharam papéis cruciais no desenvolvimento e expansão do conceito de interseccionalidade.

Cabe destacar que antes mesmo do termo “interseccionalidade” ser cunhado por Crenshaw, o debate sobre a articulação de marcadores sociais da diferença já “existia dentro dos movimentos sociais e de textos teóricos [...] e de sua apropriação pelo mundo acadêmico” (Kyrillos, 2020, p. 2). Embora possa não ter sido rotulado com este termo específico, intelectuais em outros países, ativistas e movimentos já exploravam as interconexões entre diferentes formas de opressão e discriminação.

Neste sentido, o feminismo negro surgiu em resposta à exclusão das questões raciais nas agendas do feminismo hegemônico, que priorizava as experiências das mulheres brancas, cis, heterossexuais e de classe média; bem como à marginalização das questões de gênero no movimento negro, que focavam nas experiências dos homens negros. Assim, o feminismo negro destacava as complexas interações entre raça, gênero e classe muito antes da popularização do termo interseccionalidade.

A contribuição de Crenshaw foi formalizar e teorizar essa perspectiva de uma forma coesa e acessível, o que ajudou a impulsionar o reconhecimento e a adoção da interseccionalidade como uma ferramenta potente para fomentar estudos críticos da sociedade e a promoção da justiça social. No contexto norte-americano, as autoras que contribuíram para o desenvolvimento desta abordagem foram Sojourner Truth, Audre Lorde, bell hooks, Angela Davis e Patricia Hill Collins, entre outras, que tratam as experiências das mulheres negras e as maneiras como o racismo e o sexismo se entrelaçam em suas vidas.

No contexto brasileiro, os debates relacionais de gênero, raça e classe também eram parte das discussões na militância política e na produção acadêmica. As contribuições das pensadoras Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento e Sueli Carneiro, entre tantas outras, ao considerarem em suas análises as particularidades sociohistóricas da formação da sociedade do país e os eixos de opressão com base no gênero e na raça, são fundamentais.

A mineira Lélia Gonzalez foi uma das primeiras intelectuais a teorizar sobre as maneiras como raça e gênero se entrelaçam para moldar as experiências das mulheres negras no Brasil. Historiadora, filósofa, militante antirracista e feminista, com uma forma de pensar própria, partiu da experiência afro-latino-americana para revelar os rastros do legado histórico do colonialismo e da escravidão, que são atualizadas e ganham novos contornos nas estruturas contemporâneas do capitalismo periférico.

A autora apoiou-se, sobretudo, na psicanálise Jacques Lacan e Sigmund Freud², estruturando um pensamento para responder a questões em torno da formação nacional do Brasil, do capitalismo e da modernidade na periferia, da estruturação do mercado de trabalho brasileiro e tantos outros temas, a partir da chave de análise das relações de gênero e raça. Para Gonzalez, as nossas subjetividades, como a identidade, são construções sociais e, conseqüentemente, atravessadas por desigualdades, como o racismo e o sexismo.

Uma das formas mais latentes que revelam nossas formas de pensar, percebermos a realidade e agir, ocorre por meio da linguagem. De acordo com Gonzalez, na linguagem se manifestam relações de poder, de racismo e de sexismo, por exemplo. No entanto, também é através da linguagem que a autora identifica a dimensão e o potencial de subversão, chamando a atenção ao ressignificar expressões e conceitos, como o de amefricanidade.

Gonzalez desenvolveu o conceito amefricanidade, em contraposição a terminologias como afro-americanos e afro-brasileiros, para sublinhar a contribuição cultural africana em todo o continente americano e estreitar as relações entre as pessoas descendentes africanas (Gonzalez, 2020a). Esse conceito destaca as experiências afrodescendentes como parte fundamental da identidade coletiva, promovendo a valorização das suas histórias, culturas e formas de conhecimento.

A linguagem também é, segundo a autora, um elemento de agência política, cultural e intelectual das mulheres negras brasileiras, uma vez que constitui um mecanismo simbólico capaz de transmitir valores, culturas e histórias que questionam narrativas hegemônicas. As mulheres negras utilizaram historicamente o pretuguês, a “africanização do português falado no Brasil” (Gonzalez, 2020b, p. 54), como forma de resistência político-cultural.

Os trabalhos de Gonzalez convergem para a valorização do conhecimento produzido a partir das margens e através da resistência coletiva. A cultura afro-brasileira é colocada como fonte de resistência e emancipação, frente às múltiplas formas de opressão, assim como ferramenta para promover uma afirmação identitária. De maneira similar, Collins (2019) enfatiza o feminismo negro como uma prática de

² Como destacam Rios e Lima, “Lélia Gonzalez é referência para diversos movimentos sociais, sobretudo antirracistas e feministas. Para as novas gerações, ela é vista como um ícone do feminismo negro brasileiro, sendo cada vez mais influente na América Latina e nos Estados Unidos, e recém-descoberta pelo feminismo europeu, especialmente o francês. Dessa produção renovada sobre seu pensamento, três abordagens merecem destaque: a decolonial, a interseccional e a psicanalítica” (2020, p. 15).

resistência que desafia as opressões interseccionais e empodera mulheres negras através da conscientização e da ação coletiva.

Atualmente, a interseccionalidade, nascida das reflexões e lutas do feminismo negro, é aplicada para compreender as complexidades das desigualdades em contextos variados. Transformou-se em um conceito amplamente utilizado no ativismo e em diversas áreas de estudo. Mas cabe destacar que, mesmo quando este é mobilizado nos círculos acadêmicos, sua proposta vem aliada a práxis. Para as sociólogas Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2020), a interseccionalidade parte dos seguintes pontos focais: pesquisa crítica (*critical inquiry*), como ferramenta analítica em pesquisas, e a práxis crítica (*critical praxis*), voltada à mobilização da interseccionalidade no cotidiano.

Assim, incorporar a interseccionalidade no ensino de Sociologia, para além da exposição da sua historicidade e de seu significado, deve ganhar forma prática, com estudos de caso que exemplifiquem as intersecções de raça e gênero, por exemplo, permitindo uma análise da sociedade de maneira mais profunda. Com essa aplicação, estudantes são incentivados/as a questionar normas sociais e a reconhecer as formas sutis e explícitas de discriminação.

Articulando a interseccionalidade em sala de aula: desafios e importância no Ensino da Sociologia

Trabalhar com temáticas que envolvam os marcadores sociais de gênero e raça com estudantes do ensino médio é um desafio no ensino de Sociologia no Brasil. As diversas questões que permeiam estas categorias, enraizadas no senso comum, e as disputas narrativas em torno delas, em diversos âmbitos da sociedade brasileira, influenciam profundamente as formas de enxergar, pensar e agir de jovens estudantes. Essas narrativas são moldadas por uma confluência de discursos culturais, religiosos, políticos e midiáticos, que frequentemente apresentam perspectivas conflitantes sobre identidade e diversidade.

Enquanto algumas vozes promovem a igualdade e a inclusão, reconhecendo a complexidade sociais envolvidas, outras reforçam estereótipos e preconceitos que perpetuam desigualdades. Essa cacofonia impacta diretamente estudantes, que, ao terem contato com essas diferentes visões, desenvolvem suas compreensões e atitudes em relação a questões sobre classe, raça, etnia, gênero, sexualidade, geração, território e sobre suas próprias identidades.

A escola, espaço de convívio e negociação das diferenças, tem sido problematizada e “analisada a partir de diferentes ângulos, seja pela via da transmissão de

conhecimentos e circulação de saberes, seja pela reprodução de desigualdades sociais” (Caprara; Machado, 2024, p. 24). Assim, o ambiente educacional torna-se um espaço crucial para o diálogo crítico e a construção de uma consciência mais inclusiva e equitativa (Oliveira, 2016; Caprara; Machado, 2024; Seffner; Penna, 2024).

Conforme apontam Seffner e Penna, para pensarmos em uma educação democrática devemos estar atentos/a “[...] a um enorme conjunto de contextos, históricos ou contemporâneos, nos quais as desigualdades, as assimetrias e as brutais diferenças de oportunidades estiveram ou estão em atuação” (2024, p. 54-55). Neste sentido, a Sociologia possui ferramentas teórico-analíticas que ajudam a compreender as bases estruturais das desigualdades atuais no país, como instituições, normas e sistemas econômicos. Diferentemente de outros tipos de conhecimento (religioso, político, ideológico etc.), a Sociologia permite “um ponto de vista parcial e teoricamente limitado”, mas que “são ao mesmo tempo racionais e empiricamente fundadas [...] levando um olhar rigoroso, interrogador e crítico sobre o estado do mundo” (Lahire, 2016, p. 59).

A interseccionalidade articulada no ensino de Sociologia, no ensino médio, fortalece uma abordagem crítica e contribui no reconhecimento cotidiano das múltiplas e complexas interações entre categorias como raça, gênero, classe, sexualidade, e outras formas de diferença social, nos contextos sociais. Alinhar essas perspectivas possibilita efetivar:

[...] práticas pedagógicas que implicam diretamente a preocupação de questionar as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação (como o racismo e o sexismo) e ao mesmo tempo proporcionam novas maneiras de dar aula a grupos diversificados de estudantes (hooks, 2017, p. 20).

No entanto, somam-se os vários desafios para tornar real essa proposta. No ensino de Sociologia, o esforço inicia-se na desconstrução da herança eurocêntrica da disciplina. O currículo tradicional enfatiza, sobretudo, teorias e pensadores europeus (homens, brancos, pertencentes a uma classe social privilegiada), negligenciando as contribuições de intelectuais mulheres, pessoas negras e de outras partes do mundo³. O reconhecimento da diversidade epistêmica e a inclusão de teorias e intelectuais

³ Alguns nomes que podem ser citados são: Harriet Martineau (1802-1876), W. E. B. Du Bois (1868-1963), Anténor Firmin (1850-1911), Pandita Ramabai (1858-1922), Marianne Weber (1870-1954) e Lucie Varga (1904-1941).

invisibilizados/as, por exemplo, podem ser utilizados como instrumento antirracista e antissexista (hooks, 2017; Caprara; Machado, 2024).

Outro aspecto dificultador é a formação docente, uma vez que muitos docentes podem não ter aprofundado, em sua trajetória acadêmica e profissional, seus estudos a respeito de raça e de gênero, o que limita as possibilidades de ensinar tais temas. O que sublinha a importância de políticas educacionais que fomentem uma formação continuada, apresentando novas teorias e epistemologias e atualizando práticas educacionais.

O acesso a recursos didáticos e materiais pedagógicos que abordam essas temáticas de maneira adequada e contextualizada também são fundamentais. Embora as Ciências Sociais tenham uma longa tradição no estudo da questão racial no Brasil, ainda enfrentamos dificuldades para incorporar estas discussões de forma didática no campo do ensino de Sociologia (Oliveira, 2016). Observação que pode ser estendida para questões de gênero.

De acordo com Oliveira (2016), o processo de elaboração de materiais didáticos não pode ser compreendida de forma isolada e estática, pois são resultado de uma dinâmica social complexa. Em períodos de conservadorismo político, temas como gênero e raça são alvos de censura ou pressão para serem minimizados no currículo escolar, exacerbando os desafios enfrentados na educação antirracista e antissexista. De acordo com Collins e Bilge:

As expressões contemporâneas da interseccionalidade [...] e a educação crítica não apenas emergiram no mesmo conjunto de relações sociais, como influenciaram uma à outra. Ambos os projetos têm histórias muito mais longas [...] e a relação entrelaçada melhorou os dois. No entanto, as mudanças induzidas pela crescente influência do neoliberalismo e, mais recentemente, do populismo de extrema direita sobre as escolas e as instituições públicas puseram em risco essa relação sinérgica (Collins; Bilge, 2020, p. 212).

Apesar desses desafios, o ensino de Sociologia para estudantes do ensino médio desempenha um papel crucial ao promover o estranhamento e a desnaturalização de condutas que perpetuam o racismo e sexismo. A capacidade de olhar para algo considerado familiar como se fosse estranho e questionar o que geralmente é aceito sem reflexão, incentiva a examinar criticamente a linguagem, como nos ensina Gonzalez, bem como normas, valores e comportamentos que são considerados naturais na sociedade.

Explorar notícias, músicas, literatura, filmes, pesquisas acadêmicas, conceitos – como estratificação social, poder, opressão, identidade e resistência –, pela lente da interseccionalidade, em sala de aula, ajuda na compreensão de estudantes das desigualdades e privilégios na sociedade brasileira, a desnaturalizar estereótipos e preconceitos e fortalecer identidades. Em última análise, essa discussão prepara os jovens para se tornarem mais informados e comprometidos com uma justiça social.

Ao integrar a interseccionalidade aos fenômenos sociais estudados, é possível que se expanda os “resumos do mundo social” (Lahire, 2016), para além das narrativas midiáticas e políticas que nos cercam. O que aproxima ao objetivo das Ciências Sociais de:

[...] fazer ascender a realidades que permanecem invisíveis frente à experiência imediata. Por seu trabalho coletivo de reconstrução paciente, elas oferecem imagens particulares do mundo social, de suas estruturas, das grandes regularidades ou dos principais mecanismos sociais que os regem (Lahire, 2016, p. 68).

Uma vez que práticas racistas e sexistas sejam identificadas e entendidas como produtos sociais, podem ser desconstruídas, envolvendo também a busca ativa por alternativas justas e equitativas nas relações. O impacto transformador do ensino de Sociologia, quando abordado dessa maneira, vai além da sala de aula, já que capacita estudantes a se tornarem agentes de mudança em outros espaços sociais, promovendo a igualdade e a inclusão. Encorajar estudantes a pensar em soluções e a se engajar em ações que promovam a justiça social no processo educativo forma cidadãos/das críticas/as e conscientes, preparados/as para desafiar e transformar as estruturas de opressão da sociedade.

Considerações finais

A educação tem o papel de oportunizar e incentivar a análise crítica das estruturas sociais. A interseccionalidade no ensino de Sociologia aprofunda o entendimento das construções sociais, culturais e históricas que envolvam o gênero e a raça, ao questionar e revelar imposições, estereótipos e normatividades que influenciam as relações em sociedade e moldam experiências de vida. Tal movimento viabiliza a desconstrução de um senso comum calcado na reprodução das opressões e hierarquias entre corpos, que reproduzem distintas formas de violência. Superar essas barreiras requer um compromisso coletivo de educadores/as, instituições e políticas públicas

para promover uma educação verdadeiramente antixista e antirracista, inclusiva e transformadora.

Embora este estudo apenas arranhe a superfície da proposta que apresenta, espero que este texto possa servir como ponto de partida para estudos mais aprofundados, contribuindo para um corpo de conhecimento mais robusto.

Referências

- CAPRARA, B. M.; MACHADO, L. A. Contribuições para uma educação escolar antirracista: bell hooks e a pedagogia engajada. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 18, n. 40, p. 23-37, jan./abr. 2024.
- COLLINS, P. H. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.
- COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.
- GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: RIOS, F.; LIMA, M. (orgs.). **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020a.
- GONZALEZ, L. A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político-econômico. In: RIOS, F.; LIMA, M. (orgs.). **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020b.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como parte da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- KYRILLOS, G. M. Uma Análise Crítica sobre os Antecedentes da Interseccionalidade. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 1-12, 2020.
- LAHIRE, B. Viver e Interpretar o Mundo Social: para que serve o ensino da Sociologia. **Revista de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 45, n. 1, p. 45-61, 2016.
- OLIVEIRA, L. F. de. Uma Sociologia para quem e para quê? Relações raciais no livro didático de Sociologia. In: COELHO, W. N. B.; MÜLLER, T. M. P.; SILVA, C. A. F. (orgs.). **Formação de professores, livro didático e escola básica**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.
- RIOS, F.; LIMA, M. Introdução. In: RIOS, F.; LIMA, M. (orgs.). **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- SEFFNER, F.; PENNA, F. Educação democrática e equidade de gênero: disputas na cultura escolar. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 18, n. 40, p. 39-57, 2024.

A educação na convivência com indígenas na América Profunda

Ana Flávia Fuerstenau
Ana Luisa Teixeira de Menezes

O fedor e a limpeza na América Profunda

O legado da ideologia colonial, intimamente associado à dominação capitalista e patriarcal, criou, nos espaços ao Sul do mapa *mundi*, um silenciamento de seus subalternos, como uma invenção que cristaliza uma desvalorização. Não há o mesmo direito à voz, à expressão e à comunicação de saberes ou ao compartilhamento de realidades e experiências. Além disso, é muito comum que, quando este lugar é ocupado, seja feito de forma local, útil apenas para o contexto que o produz. De acordo com as cientistas sociais Maria Paula Meneses e Karina Bidaseca (2018), estudiosas das epistemologias do Sul, o contexto de repressão e marginalização dos saberes que escapam à racionalidade científica gera uma “ignorância sancionada” em nossa América Latina, que facilmente conduz aqueles privilegiados a protegerem suas estruturas de saber e, especialmente, de poder. Essa proteção acontece tanto de forma passiva, à medida que se recusam a reconhecer, aprender e conhecer os epistemas marginalizados, quanto de forma ativa, em explícita recusa e desdém a esses saberes.

Em um movimento transgressor, por assim dizer, nossas jornadas enquanto pesquisadoras vêm há anos propondo-se a estreitar essa relação entre indígenas e não indígenas, não somente por um genuíno interesse pessoal no vínculo, mas também como um compromisso social decolonial. Este capítulo se debruça de forma reflexiva, apesar de breve, sobre o cenário brasileiro atual em relação ao contexto da convivência entre indígenas e não indígenas, buscando reconhecer e valorizar a que nos têm convocado a convivência com indígenas deste país.

Em sua obra *América Profunda*, o filósofo argentino Rodolfo Kusch (1962/2000) inaugura este termo ao legitimar o espaço do Sul, que ele descreve como “os estratos profundos da América, com suas raízes messiânicas e sua ira divina à flor da pele” (p. 18, tradução nossa). Para ilustrar a sua América Profunda, ele utiliza da dualidade metafórica do “fedor” e da “limpeza”. “Porque é certo que as ruas fedem, que fede o mendigo e a índia velha, [...] como é certa também nossa [do povo latino-americano]

extrema limpeza” (p. 11, tradução nossa). Kusch compreende o fedor, do qual tanto fugimos e de que tanto buscamos nos diferenciar, como o medo de não saber como definir tudo o que nos assedia, que está “lá fora”, que nos torna indefesos e comprometidos. Por isso é que recorremos à extrema limpeza: é necessário sentirmo-nos seguros, por mais que pressintamos ser “pouca coisa” diante da soberania dos povos colonizadores.

O fedor da América se torna tudo aquilo que nos recorda de nossas origens, nossa história, nosso solo. “Sempre vemos a América como um rosto sujo que deve ser lavado para afirmar nossa convicção e nossa segurança” (Kusch, 1962/2000, p. 13, tradução nossa). O medo que nos condiciona é, de acordo com o autor, um medo antigo como a espécie, um medo espontâneo e inerente de perder aquilo que temos, por pouco que seja. O mito da limpeza vem remediando-o, com o progresso e a técnica, mas volta e meia nos assola novamente através da imagem de um “mendigo”, de um “índio”, de um “bêbado”, de uma tempestade, de trovões, e qualquer outro elemento que abale nossa falsa segurança.

O desejo pela limpeza e pelo controle esterilizado é questionado por Jung (2008), que afirma que, ao distanciar-se da natureza, o ser humano perdeu a profunda energia emocional inconsciente que essa conexão simbólica alimentava. Assim como nossos corpos em muitos órgãos conservam os resquícios de antigas funções e estados, também nosso espírito, em uma tentativa de ultrapassar os instintos, traz as marcas do seu desenvolvimento e repete o arcaico ao menos em sonhos e fantasias. A capacidade de manifestar-se simbolicamente, através do que Jung denomina pensamento-fantasia, alcança dimensões que o conhecimento racional não pode atingir. O pensamento-fantasia liga o pensamento racional com as camadas mais antigas do espírito humano (Lima, 2022).

Esta análise nos leva a delimitar dois grupos, portanto, e considerá-los antagônicos: de um lado, os estratos profundos da América, e do outro, ideais e desejos tecnicistas e “europeizados”. Ambos existem como os dois extremos de uma experiência muito antiga do ser humano, pois um está comprometido com o fedor e com o medo, e o outro é triunfante e limpo, comprometido com um sucesso ilimitado, mesmo que fantasioso. Esta dialética, que Kusch denomina “fagocitação”, é entendida como a absorção das coisas “limpas” do Ocidente pelas coisas da América, como uma forma de equilibrar e reintegrar o humano nestas terras (Kusch, 1962/2000).

A professora Olga Lucía Reyes Ramirez, em uma aula sobre Experiência Intercultural e Educativa com Narrativas Indígenas, conduziu uma fala sobre as epistemologias do Sul, em outubro de 2023, ao que convém destacar as seguintes

palavras, que foram atribuídas pela autora a cada uma das polaridades acima mencionadas:

Quadro 1 - “El Buen Vivir Andino: dicotomías entre lo occidental y lo andino (Norte y Sur)”

Norte	Sul
Indivíduo	Comunidade
Ciência	Saberes
Humano	Natureza
Racionalidade	Corazonar/emocionalidade
Objetivo	Subjetivo
Crescimento econômico	Bem estar holístico/harmonioso
Universalidade	Pluriverso
Cidadãos do mundo	Filhos da aldeia

Fonte: Material visual apresentado pela professora Olga Ramirez, via Universidad de la Sabana (Colombia), tradução nossa.

Menezes e Bidaseca (2018) enfatizam a importância de desafiar estas posições políticas cristalizadas, pois as epistemologias do Sul funcionam sob uma ecologia de saberes, sem conceder privilégios epistemológicos a qualquer forma de saber. Utilizando as palavras de Boaventura Sousa Santos, “é imperativo ir para o Sul e aprender do Sul, não do Sul imperial (que reproduz no Sul a lógica do Norte tomada como universal), mas do Sul anti-imperial, metáfora do sofrimento humano sistemático e injusto causado pelo capitalismo global e a resistência contra ele” (Santos, 2014, p. 42 *apud* Menezes; Bidaseca, 2018, p. 12).

Em determinados contextos, pode-se questionar a polarização apresentada, ao nos perguntarmos como é que pode haver tamanho antagonismo entre estes dois polos, se há séculos convivem no mesmo território. É possível identificar uma miscigenação desses conhecimentos em nossa cultura brasileira, a grosso modo, porque não poderíamos reproduzir fielmente os retratos do Norte, tampouco podemos nos identificar como indígenas que são originários destas terras. É certo, no entanto, que impera, com soberba, a narrativa deste Sul imperial, que reforça dinâmicas de poder e opressão. Podemos sonhar e lutar por uma *com-vivência*, e para isso é preciso desacomodar. É o que o samba-enredo da escola Acadêmicos do Salgueiro (RJ) provoca, inspirado nas palavras de Davi Kopenawa, indígena Yanomami.

Interculturalidade com os indígenas

Samba-Enredo 2024 - Hutukara¹

Autoria: G.R.E.S. Acadêmicos do Salgueiro (RJ)

Ya temí xoa, aê-êa

Ya temí xoa, aê-êa

Meu Salgueiro é a flecha pelo povo da floresta

Pois a chance que nos resta é um Brasil cocar

É Hutukara, o chão de Omama

O breu e a chama, deus da criação

Xamã no transe de Yãkoana

Evoca Xapiri, a missão

Hutukara ê, sonho e insônia

Grita a Amazônia antes que desabe

Caço de tacape, danço o ritual

Tenho o sangue que semeia a nação original

Eu aprendi o português, a língua do opressor

Pra te provar que meu penar também é sua dor

Falar de amor enquanto a mata chora

É luta sem flecha, da boca pra fora

Falar de amor enquanto a mata chora

É luta sem flecha, da boca pra fora

Tirania na bateia, militando por quinhão

E teu povo na plateia vendo a própria extinção

Yoasi que se julga família de bem

Ouçã agora a verdade que não lhe convém

Yoasi que se julga família de bem

Ouçã agora a verdade que não lhe convém

Você diz lembrar do povo Yanomami

Em 19 de abril

Mas nem sabe o meu nome e sorriu da minha fome

Quando o medo me partiu

Você quer me ouvir cantar em Yanomami

Pra postar no seu perfil

Entre aspas e negrito, o meu choro, o meu grito

¹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kg4mO2Wympl&ab_channel=SalgueiroTV.

Nem a pau, Brasil

Antes da sua bandeira, meu vermelho deu o tom
Somos parte de quem parte, feito Bruno e Dom
Kopenawas pela terra, nessa guerra sem um cesso
Não queremos sua ordem, nem o seu progresso

Napê, nossa luta é sobreviver
Napê, não vamos nos render
[...]

Esta obra, denominada Hutukara, é o samba-enredo do Carnaval de 2024 da escola de samba Acadêmicos do Salgueiro, do Rio de Janeiro/RJ. Baseada no livro *A Queda do Céu*, de Davi Kopenawa e Bruce Albert (2010), a canção é aqui utilizada como uma transcrição poética da realidade vivida no Brasil, sob a perspectiva de um indígena. No trecho “é Hutukara, o chão de Omama; o breu e a chama, deus da criação”, o samba-enredo se refere à cosmogonia da cultura Yanomami, da qual Davi Kopenawa faz parte.

Foi Omamaque criou a terra e a floresta, o vento que agita suas folhas e os rios cuja água bebemos. Foi ele que nos deu a vida e nos fez muitos. Nossos maiores nos deram a ouvir seu nome desde sempre. No começo, Omama e seu irmão Yoasi vieram à existência sozinhos. Não tiveram pai nem mãe. Antes deles, no primeiro tempo, havia apenas a gente que chamamos *yarori*. Esses ancestrais eram humanos com nomes de animais e não paravam de se transformar. Assim, foram aos poucos se tornando os animais de caça que hoje flechamos e comemos. Então, foi a vez de Omama vir a existir e recriar a floresta, pois a que havia antes era frágil. Virava outra sem parar, até que, finalmente, o céu desabou sobre ela. Seus habitantes foram arremessados para debaixo da terra e se tornaram vorazes ancestrais de dentes afiados a quem chamamos *aõpatari*. Por isso Omama teve de criar uma nova floresta, mais sólida, cujo nome é Hutukara. É também esse o nome do antigo céu que desabou outrora (Kopenawa; Albert, 2015, p. 81).

A respeito do povo Yanomami, convém situar que são uma sociedade de caçadores-coletores e agricultores de coivara. Ocupam um espaço de floresta tropical de 230 mil quilômetros quadrados entre o sul da Venezuela e o norte do Brasil, nas duas vertentes da serra Parima. Sua população total é estimada em mais de 33 mil pessoas repartidas em cerca de 640 comunidades, o que faz deles um dos maiores grupos ameríndios da Amazônia que conservam em larga medida seu modo de vida tradicional. Nos últimos anos, intensas atividades de garimpo foram retomadas, ameaçando a integridade da Terra Indígena Yanomami, tanto de companhias mineradoras como da

frente agropecuária local, interessadas em expandir suas atividades no oeste do estado de Roraima (Kopenawa; Albert, 2015).

Este contexto é bastante ilustrativo e auxilia para que sucintamente entendamos do que se trata a polarização que vivemos enquanto América Latina. De um lado, vemos o grupo que busca preservar, sustentando o “fedor” que foi mencionado anteriormente, o fedor que exala da impossibilidade de ter certezas e de controlar o mundo; e do outro, o grupo que busca apropriar-se da natureza e de todos os seus meios, sob a máscara do progresso e do triunfo. Afinal, de que progresso e de qual triunfo estamos falando? “Não queremos sua ordem, nem o seu progresso”, afirma o samba-enredo, aludindo à bandeira do Brasil.

Autor do prefácio de *A Queda do Céu*, Eduardo Viveiros de Castro pontua que, do ponto de vista dos povos autóctones, cujas terras o Brasil ‘incorporou’, os brasileiros não índios são apenas “brancos”, sejam portugueses, norte-americanos, franceses etc. Nós, não índios, somos representantes desse povo bárbaro, que espanta por sua incapacidade de compreender a floresta e a biosfera em que está inserido, de compreender que “a máquina do mundo” é um ser vivo composto de seres vivos.

A ‘alma’ e seus avatares leigos modernos, a ‘cultura’, a ‘ciência’ e a ‘tecnologia’, não nos isentam nem nos ausentam desse comprometimento não desacoplável com o mundo, até porque o mundo, segundo os Yanomami, é um *plenum*anímico, e porque uma verdadeira cultura e tecnologia eficaz consistem no estabelecimento de uma relação atenta e cuidadosa com “a natureza mítica das coisas” – qualidade de que, justamente, os Brancos carecemos por completo (Viveiros de Castro, 2015, p. 13-14).

Nota-se que o autor joga com a conjugação dos pronomes, ao dizer que “os brancos carecemos”, por exemplo. Esse jogo tem o intuito muito claro de reconhecer e discriminar o lugar em que se encontra o branco nesta narrativa, justamente porque a miscigenação étnica e a conterraneidade levam-nos a criar uma grande confusão. O branco, é dizer, diz respeito a todo aquele que não é indígena, e somos marcados invariavelmente pela cultura europeia, como fruto de um longo e violento processo de colonização destas terras, mas continuamos sendo brancos e aspirando a uma vida de pessoa branca. É deste lugar que falamos, e é impossível não nos reconhecermos nessa caricatura fielmente disforme de nós mesmos, definida como o estrangeiro, o ‘outro’, para o indígena, que insiste em nos advertir que somos, no fim das contas, todos os mesmos (Viveiros de Castro, 2015).

As reflexões trazidas pelo autor levam-nos a considerar, por outro lado, que a convivência neste espaço sul-americano, recortado pelo território brasileiro, vem sendo modificada nas últimas décadas, de forma a trazer, pouco a pouco, a presença indígena para a luz de nossas consciências.

Com o andar do atual século e a aceleração da tecnologia, da globalização e com o encurtamento de fronteiras, muitos povos e formas de viver vêm ocupando espaços (digitais ou não) e transpondo barreiras. O que antes se restringia ao seu espaço geográfico e a alguns livros de história, hoje corre as ruas de nossos noticiários e ocupa cadeiras em nosso Senado Federal. Sobre o sentido de convivência enquanto práticas de pesquisas colaborativas, Bergamaschi e Menezes (2019) refletem a contribuição e constituição de epistemes indígenas nas universidades, afirmando a importância da autoria indígena e conhecimentos que vão alterando teorias e metodologias de pesquisa na educação.

A urgência de proteção aos territórios indígenas e os danos sofridos por seus habitantes têm motivado a maior participação política de representantes desses povos. A proporção de indígenas que disputaram as eleições comparada ao total de candidatos inscritos no TSE aumentou de 0,32% em 2014 para 0,62% em 2022 (Galileu, 2023). Esse movimento sinaliza a emergência de novos arranjos sociais, de uma nova organização, de uma releitura dessa relação em nosso território, tão afortunado pela existência e resistência de seus povos originários. Urge a necessidade de uma educação intercultural entre nossos povos, entre nossa gente.

Falar de diversidade e de interculturalidade, no entanto, sempre esbarra na sombra do desconhecido, no repúdio ao inédito e ao diferente, no medo do enfraquecimento e da dissolução. Kusch (1975/2000) fala sobre os diferentes medos que nos assolam enquanto povo americano, que não são exclusivamente nossos, mas que nos acompanham de forma às vezes mais, às vezes menos consciente. O autor fala do medo do conhecimento, que nos inflige a sensação de inferioridade; do medo de ser devorado pelo nada que nos constitui, de ser “pouca coisa”; o medo de fundir-nos com o já mencionado fedor da América. Todos os medos citados remetem, em derradeira instância, ao medo da morte. Um medo originário, pois todos que vivem estão sujeitos à morte, e os indígenas parecem suportar isto de formas que o branco não suporta (Kusch, 1975/2000).

O movimento de integração vem acontecendo, a passos lentos, em meio a inúmeras resistências, diante de cenários imprevisíveis, mas tem ganhado força, graças a iniciativas predominantemente de uma esquerda política e com a união de diferentes povos indígenas, reunidos por objetivos comuns. Hoje contamos, na política, com a

representatividade de Sonia Guajajara, ministra dos Povos Indígenas, filiada ao PSOL (Partido Socialismo e Liberdade); Célia Xakriabá, deputada federal por Minas Gerais, também filiada ao PSOL. Na literatura, com Ailton Krenak, tornado membro imortal da Academia Brasileira de Letras, professor universitário e escritor ativista; Davi Kopenawa Yanomami, escritor, xamã e liderança política. Nas artes, Daiara Tukano, artista e ativista; Denilson Baniwa, artista, *designer*, comunicador e ativista. Entre inúmeras outras figuras de renome local, nacional e internacional, estes são alguns dos grandes intelectuais indígenas que tomam a frente nesta corajosa jornada de falar para os brancos e promover um novo tempo.

A quê os brancos somos convocados?



Figura 1 - Obra PameriYukusi

Fonte: Portfólio disponível no site oficial da autora, Daiara Tukano (<https://www.daiaratukano.com/arte>). Obra original: 160x700cm.

Daiara Tukano é indígena pertencente ao povo Yepá Mahsã, conhecido como Tukano. Nasceu em 1982, é artista, comunicadora independente, ativista dos direitos indígenas e pesquisadora. Seu trabalho artístico é fundamentado na pesquisa sobre as tradições e espiritualidade de seu povo, dedicando-se a apreender as visões que alcança em sonhos e estudos que realiza junto de sua família.

Essa coisa de Brasil, também, que nome... Quando é que surge o Brasil? Foi o começo de um incêndio muito grande, uma 'brasa'... Mas essa coisa que chamamos de arte talvez seja a primeira coisa que foi vista ao longe. Esse vermelho e preto, do jenipapo do ucurum. Mas não foi reconhecida, então ver não é reconhecer, né?! Reconhecer talvez seja dar o espaço do diálogo. Reconhecer é ter no mínimo respeito, diálogo, saber que existe, saber que é um corpo que está ali na tua frente, ou ao teu lado, pelo menos. Tratar com essa dimensão da humanidade, talvez seja esse olhar que a gente está procurando. Acho que sempre nos olharam com esse estranhamento. Não que esse estranhamento não aconteça hoje, mas pelo menos agora chegamos num

momento da história das nossas gerações, trabalhada por nossos pais, nossos avôs e bisavôs, e finalmente estamos iniciando um outro nível de diálogo (Tukano, 2021a).



Figura 2 - Obra Selva Mãe do Rio Menino

Fonte: Google Imagens.

Esta imagem retrata o maior mural pintado por um artista indígena até hoje, e trata-se de uma obra também de Daiara Tukano, como parte do festival CURA (Circuito de Arte Urbana), em Belo Horizonte/MG. A respeito desta empena, a artista destaca:

Eu pensei no rio como um menino, né, porque ele tem mãe. O rio só nasce onde tem floresta. A nascente [do rio] vem da floresta. Então a selva, a floresta é a mãe do rio menino. Fiz essa homenagem a essa ideia, esse pensamento, que é compartilhado pelos povos indígenas ao redor do mundo. Nós, que temos essa outra relação com os rios, com a terra, com as florestas, trazer essa lembrança de um pertencimento visceral... o amor (Tukano, 2021b).

Em suas obras, a artista questiona a forma como a história do Brasil é narrada, a forma como a arte indígena é retratada, apontando a arte, em um contexto histórico geral, como um instrumento de genocídio e colonização. Segundo Daiara, é através da arte que se forma a identidade nacional, e questiona como os indígenas são representados pela literatura, pelas belas artes e pelo cinema. É necessário que se

abraça a diversidade dos povos, em um movimento de autorrepresentação (Tukano, 2021b).

Daiara atuava também ao lado de Jaider Esbell, importante *artista* indígena, como se denominava. Artista, escritor e produtor cultural indígena da etnia Makuxi, Jaider era natural de Normandia, estado de Roraima (Esbell, 2024). Para o artista, a arte indígena está essencialmente no dia a dia, na comunidade, e transcende uma habilidade manual ou oral, pois pressupõe um composto de vida, em que a arte maior é o viver harmônico com o ambiente, algo que o Ocidente separou como “natureza”. Suas obras passam por esse lugar da pintura, do desenho, da fotografia, da performance, com o intuito de criar consciência sobre arte indígena cosmopolítica, que falem de criação e manutenção de mundos (Esbell, 2021).



Figura 3 - Obra Entidades

Fonte: Google Imagens.

Esta obra, de autoria de Jaider Esbell, fez parte da 34^a Bienal de São Paulo, em 2021. As serpentes, de 24 metros de altura, representam o ser fantástico *Íkîimî*, que atravessa vários mundos e não tem começo nem fim (São Paulo Secreto, 2021).

Ainda temos muitas cobras grandes no Brasil, na Amazônia, e esses animais vêm sendo continuamente mortos [...]. A gente acaba não tendo a sensibilidade de enxergar esses seres gigantes como seres mais importantes, mais sensíveis e

poderosos que nós, meramente humanos. São seres que guardam as águas, as florestas, que alimentam essa energia de vida e que nós, ao matar um animal desses, matamos a nós mesmos. Usamos a palavra “entidade” também para falar da importância espiritual desses animais enquanto seres que compõem essa diversidade (Esbell, 2020).

Fernanda Kaingáng aponta o desconhecimento dos brasileiros sobre a realidade dos povos indígenas, e por essa razão salienta a importância da inserção no currículo do Ensino Fundamental a obrigatoriedade do ensino da cultura de povos indígenas, e que é preciso que se incentive escritores indígenas a produzirem novos materiais. Fernanda também comenta que não devem ser reproduzidas ideias errôneas ou românticas sobre os povos, pois existem lideranças boas e más, assim como qualquer povo. Alguns dos principais preconceitos enfrentados vem do desconhecimento de suas realidades (Kaingáng, 2017).

Marcia Kambeba, escritora de origem Omágua Kambeba, em uma entrevista ao evento *Mekukradjá – Círculo de Saberes de Escritores e Realizadores Indígenas*, entoou o canto que, em português, diz: “Eu moro na cidade. Esta cidade também é nossa aldeia. Não apagamos nossa cultura ancestral. Vem, homem branco, vamos dançar o nosso ritual”. Destaco aqui a potência da palavra ritual: o que comunica um ritual? O que podemos entender da centralidade do ritual para as culturas indígenas? Certamente a ancestralidade está presente, bem como a sacralidade, ambas entendidas como símbolos de sabedoria. A espiritualidade, o lugar do sagrado, o espírito das coisas, são assuntos recorrentes nas falas e na narrativa de muitos povos.

É natural na cultura indígena a presença dos mais velhos. A valorização dos mais velhos numa aldeia. A sabedoria que vem dos nossos anciões, que são os detentores do conhecimento, que são os guardiões dos saberes ancestrais, e que, desde o século XVI até hoje, ainda, mesmo com o avanço da modernidade que chega nas aldeias, ainda temos a oralidade, o conhecimento repassado através da oralidade é muito importante. E isso não pode se perder. [...] Às seis horas da tarde, elas [as crianças] sentam próximo aos mais velhos e vão ouvir as narrativas. Vão ouvir como era, como faziam, a resistência deles para hoje estarem ali (Kambeba, 2016).

Kaká Werá Jekupé, escritor de origem tapuia e natural de São Paulo/SP, fala do sistema de educação do seu povo, que é compreendido em quatro ciclos: o ciclo do nascimento, o da juventude, o do casamento e o da velhice. Em sua tradição, as crianças trazem mais sabedorias quando crianças do que os adultos. Existe um cuidado para que as crianças não percam a sabedoria que vem dos mundos superiores, não visíveis,

imateriais. Acreditam que as crianças trazem uma memória muito grande do mundo imaterial, pois o nascimento é um portal de passagem de uma dimensão para outra. A velhice e o velho, então, são entendidos como o centro cultural vivo, e o ancião é considerado o grande educador. Diante das pessoas mais antigas, procuram dar todo o respeito e escuta que um ancião merece, conforme relata o autor (Werá, 2016).

A este respeito, Fernanda Kaingang fala que os velhos são centrais na cultura Kaingang, e enfatiza que a palavra “velho” inclui valor, tem um peso maior. Os últimos pajés, alguns com mais de cem anos de idade, conversam, contam histórias, com profundidade e visão, que transcende os territórios em que habitam e transmitem esse saber. Por essa razão existem muitas empresas que adentram as terras indígenas: há um saber que economiza anos de pesquisa e milhões de reais em investimento. A advogada dá um exemplo:

Pra preparar um remédio, o pajé não vai te dizer: olha, pra você pegar a água pra fazer o remédio, a água não pode estar contaminada. Ele vai dizer: você levanta bem cedo, antes de o sol nascer, e coleta água na fonte, na cabeceira do rio. Ele não vai dizer: depois que o sol nascer, os passarinhos levantam, eles tomam banho na água e vai contaminar a água. Não. É pra que a água seja pura. Aí você faz a oração e pede auxílio do seu animal totem, porque os pajés têm isso, e aí você colhe a planta. Porque se o sol já nasceu, o sol dilui os princípios ativos da planta. Mas eles não vão te dizer isso. Os cientistas concluíram isso depois de ligar uma coisa na outra. Existe um valor, um saber, práticas, fazeres, que ainda estão dentro do mundo indígena, que estão protegidos por isso, e que hoje estão ameaçados. Temos desafios pela frente que exigem formação profissional altamente qualificada. Essa é a razão pela qual os intelectuais, os escritores, os cientistas indígenas são fundamentais para desenhar um projeto de futuro, em que seja viável você sustentar a diversidade cultural (Kaingang, 2017).

Um aspecto importante que vemos nesta narrativa é a importância da heterogeneidade, da inter-relação, da complementaridade. A fala de Fernanda, de Jaider, de Marcia, de Kaká, de Daiara remetem a um ponto central que merece destaque neste texto: o respeito. Respeito à terra, aos animais, à comunidade, aos anciãos, às demais culturas. Nota-se que cada um dos autores referenciados pertence a uma etnia diferente, e ainda assim dialogam de forma a potencializar uns aos outros. Sobre isso, Ailton Krenak, escritor, filósofo e ativista, de origem Krenak, se manifesta:

Uma observação que eu tenho feito em relação às várias narrativas que eu tenho a graça, a gratidão de poder ter experimentado no meu ser, na minha memória, na minha observação, é que nenhuma delas reivindica ser a única. Todas têm abertura para aquilo que o Idjahure chamou de transculturalidade ou

transdisciplinaridade. É quando você não vai perguntar a alguém: “Ele é um geógrafo? Ele é um físico? Ele é um botânico?” Essa marcação de lugares de onde aquela visão está sendo comunicada é diluída em uma predisposição à escuta, em uma predisposição a deixar passar mais um fluxo de criação de mundo. Acrescenta mundos ao invés de erodir mundos, ao invés de esvair mundos. Você, na verdade, entra em uma experiência de criação de mundos, onde os mundos não são pretéritos, os mundos são aqui, agora, em criação permanente. Eu tenho cada vez mais sentido a importância dessa acolhida e dessa apreciação das narrativas como luzes que iluminam ambientes da nossa própria observação de seres no mundo sobre os outros seres todos, para além dos humanos, para além das pessoas, para além da diversidade cultural; a gente consegue acessar o sentido do que às vezes falamos, mas não conseguimos tocar, que é o cosmos. Quando nós falamos de cosmogonia, nós não estamos nos referindo a somente um conduto narrativo, nós estamos imaginando essas narrativas todas se atravessando (Krenak, 2023, p. 07).

A noção de que as narrativas cosmogônicas se atravessam e estão em criação permanente dá luz a uma nova forma de se relacionar com este espaço plural, diverso, que é o nosso território latino-americano. “Nova” para o pensamento europeu ocidentalizado, que é tão enraizado na técnica e no controle, pois estamos falando de culturas e saberes tão antigos quanto a vida humana, que ao longo do processo de colonização europeia foram escanteados para as sombras, reduzidos ao “fedor” da América Latina, como Kusch expõe. Como nos mostra Ailton Krenak, “os rios, esses seres que sempre habitaram os mundos em diferentes formas, são quem me sugerem que, se há futuro a ser cogitado, esse futuro é ancestral, porque já estava aqui” (Krenak, 2022, p. 08).

Acredito que esta contribuição seja fundamental para iniciarmos a pensar outras formas de estar no mundo e, portanto, de testemunhá-lo. Substituímos o “isto ou aquilo”, por “isto e aquilo”, assumindo a humildade e o respeito que tanto nos convocam diante da incerteza e da insegurança do mundo e da experiência humana. “O mundo é criado toda hora. Cada vez que nós evocamos o mundo, ele entra em processo, em parto. É como se o mundo estivesse sendo parido o tempo inteiro” (Krenak, 2023, p. 06).

A América Profunda na ciência e na vida: reflexões educativas

Enquanto América Profunda, outras particularidades podem ser cotidianamente observadas. Existe uma separação entre o pensamento culto e o pensamento popular, ao que normalmente se atribui uma divisão entre o “quê” e o “como”. O “como” é pertencente ao pensamento culto, enquanto o “quê”, ao popular. “É natural que haja correlativamente um *algo* e um *como* no dizer, mas não é natural que ambos se distanciem e se sobrevalore o *como* sobre o *algo*” (Kusch, 1975/2000, p. 10, tradução

nossa). Com a técnica, o *como*, fecha-se um círculo, reitera-se o que já se sabe, como a técnica de extração de minerais, que consiste em sacar da natureza um mineral que já conhecemos e já utilizamos. A técnica se aplica sempre ao que já está dominado, ao que já se conhece, por isso é tão difícil que produza algo novo. Kusch (1975/2000) aponta que talvez por esse motivo é que preferimos a técnica: assim não precisamos deparar-nos com o inesperado, e pergunta: “é por que por trás da técnica há medo?” (p. 11, tradução nossa).

Nosso filosofar é estancado à medida que recorremos a técnicas de todo tipo para abafar nossas inseguranças. Entre os grupos ditos científicos, aqueles que citam dados mais precisos passam a ser as pessoas que sabem, mesmo que tenham lido ou estudado muito menos, e este lugar muito comumente gera uma sensação de inferioridade nos demais. A mesma lógica é adotada pelas escolas, em que aquele com melhor memória é o que mais sabe e, portanto, o melhor da turma. Estamos acostumados a um saber cumulativo e quantitativo, em um mundo também de quantidades, parte de uma sociedade competitiva. Naturalmente, portanto, urge no ser humano comum (em classe socioeconômica baixa) a necessidade de situar-se, de pertencer, de se posicionar (Kusch, 1975/2000).

Quando pensamos na produção de ciência nas academias, deparamo-nos com o ensino e a produção de técnicas, por vezes distantes daquilo que pode ser utilizado e que condiz com nossa realidade. Isto conflui em uma atitude esterilizante do acadêmico, e Kusch (1975/2000) ainda acrescenta que sentimos medo, enquanto latino-americanos, diante da fragilidade com que nossas nações foram construídas. Kusch explora um importante ponto de nosso inconsciente latino-americano, que é a necessidade de uma técnica para suplantar o medo deste vazio que assola nossas estruturas. “(...) Tudo provém de que realmente não somos elite, não podemos sê-lo, que nossa proposta é nefasta” (Kusch, 1975/2000, p. 14, tradução da autora). O que propõe, desta forma, é que enfrentemos o medo que nos assoma diante da impossibilidade de possuir, de fato, técnica alguma.

Neste contexto, a ciência moderna é, também, parte das Epistemologias do Sul, na medida em que consegue dialogar, de forma tendencialmente horizontal, com outros conhecimentos, socialmente legítimos, promovendo uma ecologia de saberes. Mas, tal como os outros saberes, não detém o estatuto de único saber válido. A partir do reconhecimento de que qualquer tipo de conhecimento é incompleto, é possível criar e ampliar uma consciência recíproca desta incompletude (em lugar de completitude), através de uma escuta profunda de outros saberes. A pesquisa feita com o Sul e a partir do Sul obriga a inflexões políticas e epistêmicas importantes: as questões de partida são

construídas em diálogo, as prioridades organizadas em função dos interesses e necessidades do Sul, e os problemas definidos de forma a que os sujeitos do Sul participem como agentes e não objetos (Meneses; Bidaseca, 2018).

Ao narrar a presença dos indígenas no samba enredo, na arte, na política e na universidade, compreendemos que ocupam lugares de referência, de saberes que constituem uma interculturalidade viva, conforme Panikkar (2002), na qual vamos nos educando e aprendendo sobre os modos diferenciados das culturas indígenas. Esse diálogo permite significações que alteram o pensamento hegemônico de ser ciência e de estar em política, em arte e em vida. Desta forma, adentramos numa América Profunda, sem deixar que o medo nos paralise e aprisione em universos que não contêm versos e que não nos deixam aprofundar no humano, na vida e na ciência o sentido da coexistência, da pergunta que nos convoca à interculturalidade.

Referências

BERGAMASCHI, M. A.; MENEZES, A. L. T. Epistemes indígenas (Guarani e Kaingang) e Universidade: percursos de encontros em ações participantes e colaborativas. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 10, p.181-98, 2019. DOI: 10.5212/.

BERNARDO, A. As promessas e os desafios das novas lideranças indígenas na política. **Galileu**, 08 abril 2023 [recurso eletrônico]. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/sociedade/politica/noticia/2023/04/as-promessas-e-os-desafios-das-novas-liderancas-indigenas-na-politica.ghtml>. Acesso em: 31. jan. 2024.

ESBELL, J. Entrevista para o programa Brasil de Fato. **YouTube**, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xYTi6pSU6Zc&ab_channel=BrasildeFato. Acesso em: 31 jan. 2024.

ESBELL, J. Sobre o artista. **Galeria Jaider Esbell**, 2024. Disponível em: <http://www.jaideresbell.com.br/site/sobre-o-artista/>. Acesso em 31 jan. 2024.

JUNG, C. G. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KAINANG, F. Depoimento gravado durante o evento Mekukradjá – Círculo de Saberes: Língua, Terra e Território, em outubro de 2017. **YouTube**, 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=a66oSL8bsTU&t=3s&ab_channel=Ita%C3%BACultural. Acesso em: 31 jan. 2024.

KAMBEBE, M. Depoimento gravado durante o evento Mekukradjá – Círculo de Saberes: Língua, Terra e Território, em setembro de 2016. **YouTube**, 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=maZLixWP4Yw&ab_channel=Ita%C3%BACultural. Acesso em: 31 jan. 2024.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, A. **O futuro é ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRENAK, A. **O mundo está sendo parido o tempo inteiro**. [S. l.]: Editora Biosfera, 2023.

KUSCH, R. **El pensamiento indígena y popular en America**. Obras completas - tomo II. Rosário: Fundación A. Ross, 1962/2000.

KUSCH, R. **Geocultura del Hombre Americano**. Obras completas - tomo III. Rosário: Fundación A. Ross, 1975/2000.

LIMA, R. R. de. Diálogo entre os saberes tradicionais indígenas e a psicologia analítica: esboço para um reencantamento do mundo. **Junguiana**, [S. l.], v. 40, n. 1, p. 125-138, 2022. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-08252022000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 31 jan. 2024.

MENEZES, M. P.; BIDASECA, K. (orgs.). **Epistemologías del Sur**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Coimbra - Centro de Estudos Sociais, 2018.

PANIKKAR, R. **Paz e interculturalidade**. Una reflexión filosófica. Barcelona: Herder, 2002.

RAMIREZ, O. R. **El Buen Vivir Andino**: dicotomías entre lo occidental y lo andino (Norte y Sur). Seminário. Mestrado em Educação. Universidade de Santa Cruz do Sul, 2023.

TRECO, G. Duas serpentes de 24 metros flutuam na lagoa do Parque Ibirapuera durante a 34ª Bienal. **São Paulo Secreto**, 6 setembro 2021. Disponível em: <https://saopaulosecreto.com/serpentes-lagoa-parque-ibirapuera-bienal/>. Acesso em: 31 jan. 2024.

TUKANO, D. Entrevista para o canal Sesc Tv, publicado em 01 de outubro de 2021b. **YouTube**, 2021b. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HMbe4AoLlJc&ab_channel=SescTV. Acesso em: 31 jan. 2024.

TUKANO, D. Entrevista para o programa Provoca, em 26 de outubro de 2021a. **YouTube**, 2021a. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sjNMYDdPIPI&ab_channel=Provoca. Acesso em: 31 jan. 2024.

VIVEIROS DE CASTRO, E. Prefácio: o recado da mata. In: KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu**: Palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 11-41.

WERÁ, K. Depoimento gravado durante o evento Mekukradjá – Círculo de Saberes: Língua, Terra e Território, em setembro de 2016. **YouTube**, 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=oF1OMZsIfME&ab_channel=Ita%C3%BACultural. Acesso em: 31 jan. 2024.

Gênero e sexualidade nas relações internacionais – repensando o caminho através da crítica à masculinidade do *mainstream*

Tháís Vieira*

Vinícius Henrique Mallmann**

Tatiana Weber Mallmann***

Após declarar "o fim da história" a partir de uma retórica racista combinada a um domínio imperialista da história e das relações internacionais (Fukuyama, 1992), o autor Francis Fukuyama publicou, em 2008, o ensaio "Women and the Evolution of World Politics" (Mulheres e a evolução da Política Internacional, tradução nossa), que dedica suas páginas a argumentar sobre o grande problema de um mundo comandado por mulheres, considerando que a condução da política internacional transformaria-se em um espaço enfadonho dominado por fracos. Como argumento sobre a importância dos homens na política mundial, o autor se baseia em estudos conduzidos, entre outros, pelo famoso primatologista Frans de Waal, e que tratam das relações entre chimpanzés. Fukuyama (2008) não é econômico ao estabelecer os três pontos que sustentam seu argumento, e o faz pensando através de uma analogia entre os comportamentos dos

* Doutora em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestra e bacharela em Relações Internacionais pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Atualmente, é pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciência Política e Relações Internacionais da Universidade Federal de Goiás. Trabalha intensamente pela construção do campo das Relações Internacionais no Brasil a partir de perspectivas críticas, que enxerguem pautas marginalizadas pelo *mainstream*, como gênero e raça. E-mail: thaisvieirari@gmail.com

** Doutor e Mestre em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e graduado em Relações Internacionais pela mesma instituição, na qual é Professor Substituto do Curso de Relações Internacionais. Trabalha principalmente com temas relacionados à Política Externa Brasileira, à Análise de Política Externa e à Política Internacional, sobretudo com questões ligadas ao regionalismo sul-americano e aos países emergentes e do Sul Global. Pesquisa também Análise de Discurso e a questão da liderança das Potências Regionais. Email: viniush.mallmann@hotmail.com

*** Doutoranda em Análises textuais, discursivas e enunciativas do PPGL da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mestra em Psicologia pela Unisc, especialista em Estudos Linguísticos do Texto pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e graduada em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria. Email: tatiwebermallmann@gmail.com

chimpanzés e os comportamentos humanos. A primeira questão levantada pelo autor é a justificativa da violência entre iguais, ou seja, entre indivíduos da mesma espécie. No entendimento do autor, as únicas espécies que têm naturalizado as violências entre si são seres humanos e chimpanzés, e o fazem com intuito de neutralizar seus pares para chegarem ao poder. Nesse ponto, o autor traz a naturalização da violência entre seres humanos como uma herança biológica e não como um processo violento e criminoso que realmente significa.

O segundo ponto que faz com que Fukuyama (2008) se aproxime das relações entre chimpanzés para declarar a desimportância das mulheres na política mundial são as construções de coalizões. O autor sustenta que humanos e chimpanzés são criaturas demasiadamente sociais, que têm como objetivo a construção de coalizões, a dominação e manutenção das hierarquias no sistema em que vivem. E, por último, o autor sustenta a importância da violência e da construção de coalizões como um atributo especificamente masculino; isso porque as chimpanzés fêmeas demonstram apegos emocionais não compartilhados entre os machos.

Em tom irônico e um tanto sarcástico, Fukuyama (2008) contesta os estudos feministas que consideram que uma política mundial conduzida por mulheres seria menos agressiva, competitiva e violenta, salientando e justificando um processo biológico que conduziria as ações masculinas. Como consequência, o autor é categórico ao afirmar que comportamentos ditos patriarcais pelas feministas, como violência, o exercício do poder e dos “status”, não são construções sociais, mas enraizados na biologia. Ou seja, a justificativa da guerra, da violência e daquilo que delas decorrem - e aqui incluímos o estupro como arma de guerra - podem, segundo o autor, serem justificados através da biologia masculina; tal qual, câncer, obesidade e depressão. O autor denomina sua visão como “a volta da biologia” (Fukuyama, 2008).

Não muito diferente de outros autores de Relações Internacionais, especialmente os que estão centrados em um debate *mainstream* da disciplina, Fukuyama (2008) relativiza pesquisas feministas e celebra a volta do pensamento darwinista para a compreensão das ciências sociais. Não surpreende, portanto, as tentativas de descredibilização dos escritos feministas para as Relações Internacionais, nem de Fukuyama e nem dos demais críticos, mas joga luz a algo há muito discutido por feministas negras e terceiro-mundistas: a heteronormatividade da construção da política internacional e a evidência de lugares de privilégios construídos para autores homens. Essas questões refletem, por conseguinte, na forma com que a disciplina é repassada no percurso do ensino nas Universidades, especialmente em países do sul

global como Brasil, que possuem acesso limitado às discussões estabelecidas nas grandes revistas acadêmicas organizadas pelo norte global.

É neste sentido que incluímos este texto à proposta do livro. Visamos, a partir da crítica a esta obra de Fukuyama (2008), evidenciar como as questões de gênero e de raça permeiam o estudo da disciplina de Relações Internacionais e como esse estudo é atravessado por uma vertente patriarcal que, via de regra, rege o ordenamento (global) da disciplina e a maneira como ela é pensada e estruturada no ensino das Universidades, também brasileiras. Para tanto, elaboramos uma crítica feminista ao que chamamos de “patriarcado das Relações Internacionais” com o intuito de demonstrar que há, ainda, grandes desafios para ensinar Relações Internacionais, principalmente no Sul Global, onde o Brasil está inserido, e que esses desafios podem ser superados, também, com um olhar crítico e com a inclusão de raça e gênero no debate estruturante da disciplina das Relações Internacionais.

Neste sentido, dividimos o texto, para além desta introdução e das considerações finais, em duas seções. Na primeira, é feita uma crítica feminista ao trabalho de Fukuyama (2008) com o objetivo de demonstrar que seu pensamento, para dizer o mínimo, é retrógrado e defasado, mas que ainda continua nutrindo o imaginário de grande parte do coletivo *mainstream*. Em seguida, é apresentado um breve resumo de como as questões de gênero não são debatidas ou trabalhadas de maneira adequada nas principais revistas da área no país, o que reflete, por conseguinte, na capacidade de mobilização do campo teórico e, também, na capacidade de moldar ou modificar o ensino das Relações Internacionais nas Universidades brasileiras.

Refletindo sobre o imperialismo do patriarcado nas relações internacionais

Como discute bell hooks (2019), o patriarcado é um construto de poder pautado nas premissas do imperialismo capaz de produzir uma crença social de que o próprio patriarcado é a única forma social possível em que deve se ancorar a sociedade. Neste sentido, homens que são socialmente lidos como racializados, e por esse motivo sofrem inúmeras violências sociais, se unem na opressão patriarcal como uma forma aceitável de subjugação e dominação das mulheres. O patriarcado, neste sentido, é o ponto de interseção em que homens de diferentes raças se encontram e compartilham dos mesmos interesses e pensamentos.

No que tange à disciplina de Relações Internacionais, o que Carole Pateman (2023) chama de “contrato sexual” joga luz à pouca visibilidade do feminismo no âmbito da disciplina e sua conseqüente pouca aceitação mediante a opinião de autores do que é considerado o *mainstream* do campo de estudos. No contrato sexual, a autora debate

que há uma evidente criação de direitos políticos dos homens sobre as mulheres, ancorados num processo que diferencia homens e mulheres através do sexo e mantém a sujeição da mulher em relação ao homem. O que interpretamos aqui é justamente a necessidade de sujeição do pensamento feminista àquilo que os considerados cânones da disciplina determinam como a verdadeira essência das relações internacionais. No caso de Fukuyama (2008), há uma defesa de que o masculino e o feminino são pautados num processo biológico de diferenciação que se ancora no estudo de primatas para apontar seus principais pontos. Ignora, portanto, não só os estudos das ciências biológicas que há décadas debatem o tema, mas de todas ciências sociais e humanas (inclusive dentro das RIs) que produziram conhecimento sobre questões relativas à sexualidade, ao comportamento e às construções sociais do que se entende como “feminino” ou “masculino”.

É, portanto, sob um viés de gênero (e também de raça) que a crítica ao trabalho de Fukuyama (2008) precisa ser estabelecida. Há, na defesa argumentativa de autoras como Ann Tickner (2001), um desafio contra o entendimento das Relações Internacionais pautadas nas categorias estatais tradicionais e nos debates que suscitam questões voltadas apenas para o equilíbrio de poder ou o interesse dos atores. Para a autora, a política internacional não pode ficar apenas restrita às relações entre Estados, especialmente quando se lança luz sobre os espaços que ocupam as mulheres nas periferias globais. Assim, o questionamento do feminismo no que se refere ao poder, especificamente, o poder masculino, torna-se fundamental para a compreensão do campo de estudo de gênero nas Relações Internacionais.

Ao discutir a questão do poder nas relações internacionais, é interessante pontuar a percepção de poder trazida por bell hooks (2019b). Em seus estudos, a autora discute a formação e a definição de poder utilizada pela branquitude, inclusive no feminismo branco, quando discutido a respeito do tipo de construção de poder estabelecido pela branquitude feminista como uma mimese do poder patriarcal, já que o tipo de “poder” estabelecido hoje é o poder masculinista. Na visão da autora, só seria possível a construção de um mundo igualitário (também para as relações internacionais) a partir da ressignificação do que é poder.

Hooks (2019b) apresenta uma crítica às formas de poder apresentadas por homens e como a não mudança dessa perspectiva atravessa diretamente as mulheres não-brancas. Durante muito tempo, as discussões em torno da igualdade entre homens e mulheres eram relacionadas à conquista do poder pelas mulheres brancas na estrutura social existente. Ocorre que, para hooks (2019b), essa conquista de poder numa estrutura social organizada em torno do patriarcado não se compromete com a

mudança social necessária para inclusão de mulheres não-brancas. Ou seja, há não só uma questão de gênero, mas uma questão de raça que deve ser considerada ao debatermos poder (também nas relações internacionais).

A autora organiza seus escritos em torno da crítica da opressão existente no sistema social a partir do argumento de que esse sistema só beneficia homens (independente da raça) e mulheres brancas, enquanto mulheres negras permanecem à margem social, uma vez que não são consideradas pelo movimento feminista branco, nem pelo movimento negro organizado por homens negros (Hooks, 2009b). No argumento de Francis Fukuyama (2008), a forma de exercer poder entre homens e mulheres é automaticamente diferenciada a partir das diferenças biológicas existentes, por isso homens são mais propensos a respostas mais agressivas no âmbito da política internacional do que as mulheres. O autor, obviamente, não organiza um recorte de raça, classe e gênero para estruturar seu argumento que é pautado exclusivamente pela biologia.

Contudo, hooks (2019b), que mergulha seus estudos no entendimento das construções sociais que perpassam o patriarcado e o racismo, chama atenção para o fato de que, numa estrutura social que permanece idêntica, a busca por poder faz com que o resultado do exercício do poder seja o mesmo, independentemente de homens e mulheres pensarem de forma diferente. Isso porque a busca pelo poder que envolve o movimento feminista branco contribui para a manutenção de outros sistemas de opressão, como o sistema de opressão de raças e de classes. É por isso que, como dissemos anteriormente, é necessário ressignificar o entendimento de “poder”.

Há uma frase utilizada pela autora que elucida de maneira muito simples e didática a forma com que poder é exercido e que pode ser transposta para a realidade das Relações Internacionais de modo a organizar o entendimento do poder não como algo bélico ou econômico, mas a partir de uma noção de privilégios de raça, classe e gênero: “o poder faz o direito” (hooks, 2019b, p. 135). Poder, como afirma a autora, numa estrutura social patriarcal, relaciona-se ao controle e à dominação de outrem, e a presunção do poder é capaz de autorizar, ou conceder o direito, sobre a manutenção do sistema de opressão.

Como o poder concebe de forma automática o direito, não é interessante para homens, que fazem parte da estrutura de poder, dispensarem esse sistema de opressão, reconhecendo seus privilégios e abandonando as hierarquias de poder que estão postas. Há, neste caso, novamente uma ligação com o trabalho de Fukuyama (2008), o qual insiste que, como gênero não é socialmente construído, mas uma questão enraizada na genética, as mudanças na política internacional são limitadas quando há

uma desconstrução do gênero entre homens que fazem parte das estruturas de poder do sistema internacional.

Como argumentado por feministas como Jacqui True (2018), a variável gênero não pode ser vista como periférica na constituição do Estado, além de que a compreensão da centralidade de gênero é fundamental para a promoção de mudanças dentro do sistema interestatal e do próprio sistema. O debate dos “Estados Genderizados”¹ desenvolvido pela autora tem como premissa principal a soberania como um estruturante da ordem internacional. Em contraposição ao que argumenta Fukuyama (2008) sobre a natureza da dominação presente no âmbito biológico, True (2018) argumenta que a soberania é um princípio estruturante assim como o patriarcado também se configura enquanto uma relação estrutural definida pela hierarquia de gênero. Ou seja, tanto a soberania, argumento tão prevalente na discussão do *mainstream* das Relações Internacionais, quanto o patriarcado são organizados a partir de relações estruturais; sendo que no contexto dos pressupostos feministas, a construção e a manutenção da soberania estatal são o tempo todo informadas pela variável gênero.

Pensar o conceito de Estado Genderizado, como propõe True (2018), vai além da argumentação irônica que Fukuyama (2008) organiza em seu debate. Para True (2018), há uma constituição do Estado soberano a partir da forma com que as relações sociais de gênero são construídas em seu interior. Assim, a forma estrutural das hierarquias que privilegiam particularidades masculinistas como competitividade, racionalidade, autonomia, violência, entre outros, será manifestada na política internacional e na forma com que as relações internacionais são conduzidas.

Retomando as premissas de Pateman (2023), os Estados europeus contemporâneos advêm de Estados absolutistas patriarcais, cuja forma de constituição se deu a partir do contrato sexual fraterno, que estabelecia direitos iguais para homens, mas não para mulheres. Os homens, neste sentido, foram indivíduos reconhecidos como “parte” da esfera pública, enquanto as mulheres foram relegadas à esfera familiar. True (2018), por sua vez, interpreta que o sistema estatal e a sociedade internacional só puderam existir porque as divisões já normatizadas do gênero contribuíram para que fossem reproduzidas as identidades masculinistas neste sistema até então emergente, refletindo e reproduzindo, principalmente, valores que eram alinhados às capacidades de guerra. Neste sentido, as construções de soberania e do poder do Estado como

¹ Tradução nossa, do original *gendered states* (True, 2018, p. 33).

defendidos por Fukuyama (2008) só são possíveis dadas as condições de desigualdades de gênero nas quais estavam alicerçadas a constituição do Estado.

Quando True (2018) defende a premissa de um Estado cuja construção de sua base está fundamentada nas hierarquias de gênero, ela não está fundamentando que a relação social de gênero seja a relação dominante. Na verdade, a autora reconhece o caráter milenar do patriarcado, contudo, compreende que o patriarcado está intrinsecamente relacionado a outros tipos de dominação, que podem ser baseados em raça, etnia, nacionalidade, sexualidade, classe, idade, entre outros. Assim, quando se combatem o patriarcado e as hierarquias de gênero no sistema, há que se ter em mente que estas formas de opressão estão todas alinhadas e transversalizadas, e que combater o poder do gênero é necessariamente mudar a forma com que as estruturas de poder se manifestam nas estruturas sociais.

Ao afirmar que os comportamentos masculinistas para fins de competitividade, dominação, criação de hierarquias ou realização de fantasias agressivas não podem ser eliminados, apenas redirecionados, Fukuyama (2008) permanece em seus escritos nutrindo o contrato sexual esclarecido por Carole Pateman (2023) e fomentando a masculinidade e as hierarquias de gênero na disciplina de Relações Internacionais.

Estudos de gênero no campo das relações internacionais do Brasil

No caso brasileiro, onde o pensamento de Fukuyama (1992) foi amplamente difundido, aceito e contemplado, os (não!) estudos de gênero refletem diretamente na produção da comunidade científica que ainda representa um número pequeno mediante as comparações das produções científicas trazidas pelo *mainstream*.

Baccarini *et al.* (2019) realizaram um estudo sobre questões de gênero entre os membros da Associação Brasileira de Relações Internacionais (ABRI) tanto em Universidades públicas, quanto em Universidades privadas no Brasil. O objetivo foi analisar a composição de gênero nestes departamentos, tendo em consideração questões referentes ao assédio e à discriminação de gênero que são fatores impeditivos para que estudantes sigam a carreira acadêmica. Considerando a crítica feminista que coloca em xeque a concepção das instituições científicas como neutras em termos de gênero, as autoras reforçam a crítica sobre a desigualdade existente no Brasil relativas ao trabalho nas Universidades, uma vez que alguns dados apontam que a maioria dos acadêmicos no Brasil ainda são homens.

No desenrolar da pesquisa, Baccarini *et al.* (2019) demonstram a desigualdade, em primeiro lugar, na recepção da pesquisa. As autoras demonstram que dos 1118 membros

da ABRI, foram devolvidas 376 respostas, que configura um percentual de 33,57% de devolutivas. Contudo, embora o número de respostas da pesquisa configure uma porcentagem suficiente, chama atenção o fato de que a colaboração partiu principalmente das mulheres, em detrimento da pouca colaboração masculina. Abaixo, o quadro extraído da pesquisa para evidenciar o contraste:

Table 1: Survey response rates by gender

	Female	Male	Other	Total
ABRI associates	511	607		1118
Survey respondents	256	118	2	376
Compliance rate	50.10%	19.44%		33.63%

Fonte: Baccarini *et al.* (2019, p. 373).

A partir dos dados recolhidos, as autoras desenvolveram duas hipóteses relativas à baixa adesão masculina: (1) apatia masculina frente às questões de gênero; (2) a má interpretação do convite para participação da pesquisa. Sobre a produção bibliográfica entre homens e mulheres docentes de Relações Internacionais no Brasil, há um abismo na produção, sendo que 23% das mulheres entrevistadas apresentaram na sua produção acadêmica a autoria ou coautoria de dois ou mais livros, enquanto 32,2% dos homens foram autores ou coautores de dois ou mais livros. Na produção bibliográfica que diz respeito à edição ou coedição de livros, 26% das mulheres responderam já terem editado ou coeditado pelo menos um livro, enquanto as respostas masculinas ficaram na casa dos 30% (Baccarini *et al.*, 2019).

Ainda sobre a produção bibliográfica, 52% das mulheres responderam já terem publicado dois ou mais capítulos em livros, enquanto 56% dos homens responderam terem publicado dois ou mais capítulos em livros. A produção bibliográfica referente a artigos publicados em periódicos indexados pelo sistema Qualis-Capes demonstrou que 66% das mulheres possuíam três ou mais artigos publicados, enquanto 79% dos homens responderam ter três ou mais artigos publicados em periódicos indexados pela Qualis-Capes (Baccarini *et al.*, 2019).

Assim, quando pensamos na produção bibliográfica de gênero nas revistas científicas especializadas em relações internacionais no Brasil, há uma desagradável surpresa ao perceber que, por meio de buscas rápidas, utilizando palavras-chave como gênero, sexualidade, mulheres, ou feminismo e raça, percebemos a baixa produção

publicada em revistas especializadas cujas palavras-chave contenham os termos supracitados. Contudo, ao não acreditar na disparidade de publicações que envolvam as variáveis gênero e raça em relação a outros assuntos nas revistas especializadas de Relações Internacionais, optamos por ler os resumos e compreender se, mesmo sem constar nas palavras-chave, os artigos que apareciam na busca estavam relacionados à temática pautada. As revistas continuaram a nos surpreender, pois a busca rápida não sinalizava grandes volumes de publicações sobre os assuntos em debate.

Quadro 1 – Artigos publicados *versus* Revistas consultadas

Revista Consultada	Ano de Fundação da Revista	Número de Artigos com a palavra-chave: Gênero, ou sexualidade, ou feminismo, ou mulheres.	Número de Artigos com a palavra-chave: Raça ²
Revista Carta Internacional	1993	1	1
Revista Contexto Internacional	1985	3	1
Revista Brasileira de Política Internacional (RBPI)	1958	2	0
Revista Estudos Internacionais	2013 ³	2	0
Revista Conjuntura Austral	2010	14	3
Revista Conjuntura Internacional	2004 ⁴	4	0

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados colhidos dos sites oficiais de cada revista.

² É comum que os artigos que versam sobre gênero também debatam questões raciais. Essa diferenciação não é feita aqui, logo, um artigo que fala sobre gênero e raça é contabilizado nas duas colunas.

³ O site da revista não traz o ano de criação, mas a primeira publicação consta do ano de 2013.

⁴ O site da revista não traz o ano de criação, mas a primeira publicação consta do ano de 2004.

Após a breve pesquisa apresentada acima, a grande questão suscitada é: onde publicam as mulheres brasileiras que escrevem sobre gênero, raça e relações internacionais? Uma hipótese deixada pelos autores é: não é tão simples a publicação da temática gênero, raça, sexualidade e mulheres nas revistas especializadas de Relações Internacionais no Brasil. Como consequência, as autoras e autores que debatem sobre o assunto optam por publicar em revistas especializadas em gênero e raça, distanciando-se assim dos estigmas produzidos na academia de Relações Internacionais brasileiras, a qual ainda defende uma produção pautada em discursos de que gênero e raça não são, muitas vezes, temáticas pertinentes ao campo de estudo das RI's.

Neste sentido, para Soares e Rosa (2023), o campo de ensino e pesquisa das relações internacionais é um campo marcado por apagamentos e exclusões, um processo antidemocrático de construção de conhecimento que não permite a pluralidade de pensamentos e tem interlocutores homens e brancos como seu núcleo de pensadores fundamentais. Embora com a crescente demanda de mulheres por mais espaço de discussão feminista na disciplina, que incluem aspectos de raça, gênero, etnia, nação, entre outros - suscitado principalmente por feministas do sul global -, as discussões tidas como elementares para a disciplina ainda enfocam perspectivas dotadas de uma falsa neutralidade para abordar assuntos que não pautam os indivíduos e os coletivos sociais como parte do sistema internacional. No Brasil, não há grande diferenciação, estando o país alinhado ao pensamento do norte global.

As discussões sobre gênero devem estar situadas no âmbito do debate do poder, por citado anteriormente, "*o poder faz o direito*" (hooks, 2019b, p. 135), e a predominância do masculino nas instâncias de poder tanto na economia, quanto na política global demonstram o espaço da vida privada refletindo no âmbito internacional. Como apontado por Jesus (2023), os diversos arranjos e princípios que organizam a vida global são generificados; a dominação masculina é encontrada na masculinidade patriótica, nos espaços em que ocorrem a política nacional, na dominação de interesses e ideologias por figuras masculinas, nos movimentos nacionalistas e no caráter sexualizado sobre o qual se ancora o militarismo. Há um infinito número de espaços que se pode apontar a presença do patriarcado, e nos quais ecoam as heterossexualidades agressivas. Nos processos que envolvem a globalização, a linguagem é mantida neutra, uma vez que a premissa da neutralidade garante que o "indivíduo" debatido na teoria neoliberal seja dotado de atributos e interesses do masculino (Jesus, 2023), mas que sob a falsa premissa da neutralidade esconda as reais dimensões de gênero presentes em suas ações.

Há uma construção hegemônica da masculinidade que, para ser compreendida, é necessário que seja reconhecida como um padrão de práticas - distanciando-se das crenças de que a masculinidade é constituída por expectativas de papéis ou mesmo identidades preconcebidas. O que afirma Jesus (2023) é que as práticas da masculinidade foram a parte mais importante do processo que possibilitou que a dominação masculina permanecesse ativa e se reinventando. Ou seja: a mesma prática que possibilitou Fukuyama (2008) a escrever um artigo descredibilizando a política internacional conduzida por mulheres. Assim, o processo hegemônico da masculinidade se sustentou por anos (e ainda se sustenta!) através da força, mas em suas versões contemporâneas encontra espaço de disseminação na cultura, nas instituições e nas práticas de persuasão. Contudo, como esclarece o autor, nem toda masculinidade pode ser considerada hegemônica, uma vez que o que determina a hegemonia de uma masculinidade é o quanto ela é capaz de subordinar não apenas as mulheres, mas outros homens - em especial os que não se encontram adentrados numa realidade de privilégios (Jesus, 2023). Em outras palavras, nas Relações Internacionais a hegemonia da masculinidade pode ser comprovada através da disseminação do pensamento masculinista branco de pesquisadores do norte global.

Considerações finais

Neste capítulo, buscamos explorar criticamente como as questões de gênero e raça permeiam o estudo das Relações Internacionais, destacando a influência patriarcal que tradicionalmente estrutura essa disciplina. A partir da crítica à obra de Fukuyama (2008), evidenciamos como a perspectiva hegemônica masculina não apenas marginaliza as contribuições das mulheres, mas também reforça uma visão limitada e preconceituosa da política internacional.

Fukuyama (2008) sugere que as mulheres têm um papel reduzido na política internacional devido a uma suposta fraqueza inerente. Esta visão não só desconsidera a complexidade das dinâmicas de gênero, mas também perpetua a dominação masculina, ignorando as capacidades e contribuições significativas das mulheres. Argumentamos que essa postura é reflexo de um “patriarcado das Relações Internacionais”, que molda a maneira como a disciplina é ensinada e pensada, também nas Universidades brasileiras.

Reconhecemos que os desafios para construir uma área de Relações Internacionais mais inclusiva no Brasil são significativos e que a exclusão dos debates sobre gênero e raça no contexto teórico nacional e internacional impede uma compreensão plena e não reducionista das dinâmicas globais. Para superar esses

desafios, é fundamental, portanto, incorporar uma perspectiva crítica que inclua essas dimensões no núcleo do debate acadêmico.

Concluimos que a construção de uma área de Relações Internacionais no Brasil que seja verdadeiramente inclusiva e crítica exige uma mudança paradigmática. É necessário, dessa forma, adotar uma abordagem que reconheça e desafie a hegemonia masculina, incorporando ativamente as contribuições de gênero e raça no debate teórico e prático. Somente assim poderemos avançar para uma compreensão mais completa e equitativa das Relações Internacionais, refletindo a diversidade e complexidade do mundo contemporâneo e promovendo um ensino que seja verdadeiramente transformador.

Referências

- BACCARINI, M. P.O.; MINILLO, X. K.; ALVES, E. E. C. Gender Issues in the Ivory Tower of Brazilian IR. **Contexto Internacional**, [S. l.], v. 41, n. 2, maio/ago. 2019.
- FUKUYAMA, F. **O fim da História e o Último Homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.
- FUKUYAMA, F. Women and the Evolution of World Politics. **Foreign Affairs**, [S. l.], v. 77, n. 5, p. 22-40, set./out. 2008.
- HOOKS, bell. **E Eu Não Sou uma Mulher?** Mulheres Negras e Feminismo. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019a.
- HOOKS, bell. **Teoria Feminista: Da Margem ao Centro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019b.
- JESUS, D. S. V. Um Mundo de Homens? Masculinidades e Relações Internacionais. In: SOUSA, N. M. F.; BARASUOL, F. B.; ZANELLA, C. K (orgs). **Feminismo, Gênero e Relações Internacionais**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2023.
- PATEMAN, C. **O Contrato Sexual**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- SOARES, L. A.; ROSA, M. A. “Je Suis Ici, ainda que não queiram”: a inviabilização da mulher negra como docente de Relações Internacionais no Brasil. In: SOUSA, N. M. F.; BARASUOL, F. B.; ZANELLA, C. K (orgs). **Feminismo, Gênero e Relações Internacionais**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2023.
- SOUSA, N. M. F.; BARASUOL, F. B.; ZANELLA, C. K (orgs). **Feminismo, Gênero e Relações Internacionais**. Belo Horizonte: Fino Traço, ebook, 2023.
- TICKNER, J. A. **Gendering World Politics: Issues and Approaches in the Post-Cold War Era**. New York: Columbia University Press, 2001.
- TRUE, J. Bringing Back Gendered States: Feminist Second Image Theorizing of International Relations. In: PARASHAR, S.; TICNER, J. A.; TRUE, J. (eds.) **Revisiting Gendered States: Feminist Imaginings of the State in International Relations**. New York: Oxford University Press, 2018.

Análises acerca dos conceitos de branquitude e negritude no currículo e nas práticas escolares

José Miranda Oliveira Júnior*

Maria Luíza Amaral de Jesus Andrade**

Introdução

O currículo assume múltiplos significados dentro do contexto educacional, sendo um deles o que podemos chamar de prática discursiva, conforme destaca Lopes e Macedo (2011) o currículo “trata-se de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria”. Desse modo, podemos identificar que as ideias presentes nas políticas curriculares acerca dos processos de ensino e aprendizagem estão sujeitas a maneira como a discussão de currículo vai se constituindo em cada comunidade, podendo o seu produto sofrer inferências que afetam a qualidade do sistema educacional em ação.

Nessa perspectiva, destaca-se a importância de compreensão de currículo enquanto um agente formador de condutas e normas estabelecidas dentro do cotidiano escolar, estando ele sujeito às relações de poder que visam a construção de uma organização disciplinar caracterizada por atravessamentos históricos, políticos e sociais. Desse modo, podemos afirmar que por ser um instrumento formador e

* Mestre e doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e especialista em Gestão de Políticas Públicas de Gênero e Raça pela Universidade Federal da Bahia. Possui graduação em Filosofia pela Universidade Estadual de Santa Cruz e também é licenciado em Ciências Sociais pela mesma instituição. Docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e coordenador do Programa de Educação Tutorial Institucional da UESB, Subprojeto PETI Ciências Sociais, membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Curriculares e Educativas (GEPPCE) do Programa de pós-graduação em Educação da UESB. E-mail: jose.junior@uesb.edu.br

** Concluinte do curso de licenciatura em Ciências Sociais pela UESB, graduanda em Letras Modernas pela Unigranrio. Atua como colaboradora nos grupos: Oju Obirin e Viva 's relacionados a epistemologias feministas. Atua e pesquisa, na área das relações étnico-raciais, branquitude, negritude e práticas curriculares, na qual é o tema intitulado da sua monografia de conclusão de curso. E-mail: 201920252@uesb.edu.br

gerenciador do cotidiano escolar, o currículo visa em todos os seus níveis o controle e a organização daquilo que constitui o espaço escolar - sujeitos, saberes, espaços e relações - entendendo que a formação de comportamento e de mentalidades é elemento fundamental para o controle da sociedade e cerceamento de indivíduos dentro de um espaço de disciplinarização, assim podemos afirmar que currículo é disputa, é conflito, e constitui-se enquanto um espaço de negociação, ora explícitas, ora ocultas (Santos; Moreira, 2020).

Tendo em vista essa concepção de disputas que orbitam a constituição do currículo, propõe-se neste artigo busca entender a forma como a BNCC (base nacional comum curricular) é pensada, compreendendo que a construção do currículo perpassa por lutas hegemônicas e que sua implementação faz vista a determinadas finalidades, desse modo, problematizar a estruturação do documento norteador da educação brasileira é de grande relevância para pensar como a perspectiva colonial ainda possui centralidade e poder nas construções curriculares, nesse sentido abordaremos o conceito de “branquitude” e suas implicações para a constituição curricular, buscando problematizar sua recorrência no ambiente escolar e os efeitos que sua invisibilização pode causar nas relações étnico-raciais.

A conceituação do que venha a ser branquitude torna-se importante, pois, não se é possível impossibilitar a ideia de que pessoas brancas também são racializadas. Assim, as mesmas podem fazer parte do problema e são sinalizadas a se atentarem, mobilizarem e repensarem suas posições e privilégios socialmente. Entendo desse modo que o processo de colonização e a noção fictícia de superioridade branca, construída ao longo da formação histórica da nossa sociedade exercem influências significativas no nosso cotidiano, demarcando diferenças e mantendo o status quo de privilégios e vantagens que evidenciam a necessidade de problematização desse processo dentro da constituição curricular da educação brasileira.

Bernstein (1996) identificou os três principais campos do dispositivo pedagógico: produção, recontextualização e reprodução. Esses campos estão hierarquicamente correlacionados de forma que o novo contexto do conhecimento não pode acontecer sem a sua produção e a reprodução não pode ocorrer sem a sua recontextualização. Sendo assim, a necessidade em trabalhar as questões das relações Étnico-Raciais de forma não estereotipada para compreender que a branquitude é um instrumento da manutenção dos privilégios brancos e silenciá-la no currículo implica a colaboração para que esses alicerces de discriminação e preconceito se perpetuem. É necessário a crítica da branquitude possibilitando outros saberes que virão a ser produzidos, em prol da luta antirracista e de uma educação mais democrática.

Assim, adotamos aqui a interpretação de que os currículos da educação básica são instrumentos de disputa por um discurso hegemônico, e é através desse instrumento que as concepções da realidade são ou não legitimadas. Dessa maneira, a Lei 10.639/03 promove a ressignificação da historicidade brasileira, ao determinar que as escolas da Educação Básica passem a incluir em seus currículos oficiais a obrigatoriedade da temática da História e Cultura Afro-Brasileira. Evidencia-se, que em uma perspectiva a referida Lei marca uma conquista em prol de uma igualdade epistemológica e racial, mas aponta um importante problema social, que é a própria falta de conhecimento/interesse do país em debater e conhecer as suas origens.

A referida legislação significa a materialização de um grande avanço no campo do currículo e das práticas pedagógicas para viabilizar os estudos acerca das relações étnico-raciais e das nossas raízes. “Não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade (Munanga, 2005).” À vista disso, deve-se pensar na escola, em destaque a pública, como um ambiente em que diferentes presenças se encontram, atores e atrizes políticos. E para isso, é imprescindível que o currículo que versa sobre a instrução desses futuros cidadãos em formação, considere a historicidade de um Estado racista, fruto de um processo colonizador e de uma pseudociência europeia que forjou a segregação e distinção entre os sujeitos de diferentes etnias, colocando o branco enquanto um ser dotado de qualidades e os não-branco em um lugar de subjugado.

Dessa forma, ao pensar branquitude e negritude no currículo, notamos a necessidade de ressaltar e abordar os privilégios ditos como materiais e simbólicos aos brancos em detrimento dos não brancos, provenientes do desenvolvimento social desigual no Brasil, que ressoa na educação escolar, e em diversos outros âmbitos. Essas desigualdades são frutos de uma má distribuição de poder, dito ele como político, econômico, social e desses bens considerados simbólicos e materiais, que perpetuam a ideia de hierarquia fictícia de raças e reproduz significados, assujeitamentos e processos de subjetivação que visam a dominação e a manutenção de privilégios.

A branquitude, negritude e as práticas curriculares

O conceito acerca da branquitude pode-se alegar como: uma ideia construída a partir de elementos conceituais ideológicos, na qual o branco se enxerga e se classifica os não brancos a partir da sua própria concepção. O mesmo impõe vantagens e privilégios ditos como materiais aos brancos em detrimento dos não brancos. Essas

desigualdades são frutos de uma má distribuição de poder dito ele como político, econômico, social e desses bens considerados simbólicos e materiais.

Porta-se como uma “norma” ou como uma identificação presente na consciência do seu portador, no caso os brancos quando se é necessário para a não perda de vantagens e privilégios. Dessa forma,

Para entender a branquitude é importante entender de que forma se constroem as estruturas de poder concretas em que as desigualdades raciais se ancoram. Por isso, é necessário entender formas de poder da branquitude, onde ela realmente produz efeitos e materialidades (Schucman, 2012, p. 23).

A origem deste conceito se deu através de estudos críticos que surgiram no intuito da necessidade em analisar o papel da identidade racial branca em contrapartida de ser um componente ativo e representativo nas relações raciais em sociedades frisadas pela presença do colonialismo europeu. Intelectuais como W.E.B. Du Bois (1920, 1935), Frantz Fanon (1952), Albert Memmi (1957), atualmente são vistos como protagonistas e pioneiros dos estudos acerca da branquitude.

Esses autores e intelectuais, ambos em conjunturas históricas e sociais distintas que destacaram o papel do colonizador e dos efeitos desta colonização que trouxe a tona o racismo não somente do negro, mas sobretudo do branco. Desafiando assim, a interpretação e os estudos relacionados as relações raciais por apenas só considerarem o negro como “objeto de estudo” e “tema de estudo” acerca da compreensão dessas relações.

A branquitude divide-se em duas vertentes, conforme destaca Cardoso (2017): crítica e acrítica. A primeira é aquela “pertencente ao indivíduo ou grupo de brancos que desaprovam “publicamente’ o racismo” (Cardoso, 2017, p. 33). Para ele, as pessoas incluídas nessa identidade branca vivem sob uma ótica de igualdade racial, mas na prática, não questionam efetivamente os privilégios brancos que possuem. Já a branquitude acrítica seria, pois, entender-se branco implica em entender-se superior aos demais. Para Cardoso (2017), a lógica desse raciocínio é que não há racismo porque esses indivíduos, já seriam naturalmente superiores aos não-brancos. Logo, a violência cometida e a discriminação efetuadas não seriam para subjugar, apenas para manter as pessoas em “suas devidas posições e lugares”, sendo esse tipo de pensamento bastante característico de movimentos ultraconservadores que concordam e alastram uma supremacia racial branca.

A branquitude como resultado das relações coloniais, atua em determinada configuração, e age para que indivíduos brancos estejam em posições de poder, enquanto os não-brancos ocupem espaços de subalternidade. Uma importante contribuição que elucida esse fato é: Esta consciência silenciada ou experiência branca pode ser definida como “forma sócio-histórica de consciência” nascida das relações capitalistas e leis coloniais, hoje compreendida como “relações emergentes entre grupos dominantes e subordinados”. Essa branquitude como geradora de conflitos raciais demarca concepções ideológicas, práticas sociais e formação cultural, identificadas com e para brancos como de ordem ‘branca’ e, por consequência, socialmente hegemônica (Silvério, 2002, p. 240-241)

Na conjuntura dos estudos de pesquisadores brasileiros, a branquitude também não deve ser limitada em pensar apenas nos termos entre o branco e o negro, ao contrário, deve-se assimilar como parte de um processo produzido pela miscigenação e pelas concepções acerca do branqueamento. Assim, têm-se como característica do conceito no Brasil: a necessidade de pensar fora da dualidade branco/negro; a superioridade estética mostra-se como um dos traços fundamentais da construção da branquitude brasileira (Schucman, 2012, p. 69).

No tocante a negritude, é imprescindível afirmar que ao pensar no conceito frente à perspectiva brasileira, este se desenvolveu através de um processo histórico de resistência. Ver-se-á então afirmada a legitimidade histórica da “negritude”: reação racial negra contra uma agressão racial branca, uma legítima defesa, a negritude se transforma num movimento antirracista, num movimento ideológico-político para a libertação dos negros do sistema colonial e do racismo praticado contra ele na sua “diáspora” (Munanga, 1990, p. 112).

No contexto brasileiro, a construção de saberes por uma sociedade justa é uma das pautas do Movimento Negro. Partindo do pressuposto de que o conhecimento convencional é produto da colonização, Gomes (2017) aponta que “o movimento [negro] é educador porque gera conhecimento novo [...] o conhecimento nascido na luta não avança de modo isolado, entra em diálogo com muitos outros conhecimentos [...]”, logo o Movimento Negro questiona o eurocentrismo para a emancipação do saber.

Ao implementar leis que incentivem o conhecimento de uma pluralidade de saberes, surge a opção de mostrar que o mundo é formado por diferentes campos epistêmicos e que as hierarquizações feitas a partir desses saberes, podem contribuir para a conservação de práticas discriminatórias. Trabalhá-las de maneira estereotipada, seria a afirmação da branquitude no currículo escolar, pois afirmaria um movimento de não identificação com essas culturas, emudecendo o debate e

assegurando privilégios materiais e simbólicos daqueles que se entendem e identificam como brancos/as.

Buscando desnaturalizar sua existência no currículo e dando-lhe visibilidade, procuramos contribuir para uma reflexão sobre o papel da escola na luta antirracista,

através de uma prática pedagógica mais pluralista. Dessa forma, o cotidiano escolar e as suas práticas é um ambiente que ainda reproduz discursos de poder e sua estrutura é extremamente assinalada pelos princípios eurocêntricos que rege um silenciamento dessas pautas que necessitam ser discutidas para o melhor entendimento acerca das dimensões do racismo e de suas práticas.

Materiais e métodos

Para trabalhar os conceitos apresentados, utilizamos como aparato teórico autores que trabalham com a temática das relações étnico-raciais, sendo os principais a Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga. No tocante a negritude, é imprescindível afirmar que ao pensar no conceito frente à perspectiva brasileira, este se desenvolveu através de um processo histórico de resistência.

Ver-se-á então afirmada a legitimidade histórica da “negritude”: reação racial negra contra uma agressão racial branca, uma legítima defesa, a negritude se transforma num movimento antirracista, num movimento ideológico-político para a libertação dos negros do sistema colonial e do racismo praticado contra ele na sua “diáspora” (Munanga, 1990, p. 112).

Sendo a Lei 10.639, promulgada em 2003, um dos muitos frutos das lutas travadas pelo movimento em questão. Assim, no viés da ideologia, a negritude encontra-se inserida como marcha para o processo da obtenção de uma consciência racial. A branquitude como resultado das relações coloniais, atua em determinada configuração, e age para que indivíduos brancos estejam em posições de poder, enquanto os não-brancos ocupem espaços de subalternidade. Uma importante contribuição que elucida esse fato é:

Esta consciência silenciada ou experiência branca pode ser definida como ‘forma sócio histórica de consciência’ nascida das relações capitalistas e leis coloniais, hoje compreendida como ‘relações emergentes entre grupos dominantes e subordinados’, Essa branquitude como geradora de conflitos raciais demarca concepções ideológicas, práticas sociais e formação cultural,

identificadas com e para brancos como de ordem ‘branca’ e, por consequência, socialmente hegemônica (Silvério, 2002, p. 240-241).

Procurar compreender a maneira como os currículos oficiais são elaborados, auxilia-nos a refletir como a epistemologia eurocêntrica e colonial ainda obtém uma centralidade acerca de como enxergamos e entendemos o mundo e os outros. E ao buscar desnaturalizar sua existência no currículo e dar-lhe visibilidade, procuramos contribuir para uma reflexão sobre o papel da escola na luta antirracista, através de uma prática pedagógica mais pluralista e democrática.

Dessa forma, o cotidiano escolar e as suas práticas se constituem em um ambiente que ainda reproduz discursos de poder, e sua estrutura é extremamente assinalada pelos princípios eurocêntricos que regem um silenciamento dessas pautas que necessitam ser discutidas para o melhor entendimento acerca das dimensões do racismo e as consequências de suas práticas, entendo que abordar a noção de branquitude é fundamental para entender o jogo de relações que se estabelecem na proposição de políticas curriculares no contexto da educação básica.

O silenciamento dos sujeitos negros permite que a fala colonial branca se consolide como verdade sem a interferência de discursos contrários. A inviabilidade de manifestação da fala negra é a condição por meio da qual o sujeito branco se reproduz. Assim é que, no marco do racismo, o sujeito branco depende da produção arbitrária do sujeito negro como “Outro” silenciado para se constituir, atualizando, a partir do binômio branco/negro, uma série de outras fórmulas binárias tais como bem/mal, certo/errado, humano/inumano, racional/selvagem, nas quais o negro não cessa de ser representado como mal, errado, inumano, selvagem. Dessa maneira, não é jamais o sujeito negro que está em questão, mas as imagens e narrativas dominantes produzidas desde um ponto-de-vista colonial acerca dele (Mombaça, 2015).

Colocar em destaque uma perspectiva crítica acerca da implementação de currículos na educação básica no que tange os aspectos relacionados à disputa entre branquitude e negritude é urgente, entendo que o currículo é construído a partir da hegemonia do branqueamento impondo processos de subjetivação que endossam a visão colonial e corroboram para processos de silenciamento e dominação.

Considerações finais

Debater tanto a branquitude e a negritude no currículo e no ensino básico escolar é uma forma de desnaturalizar a forma como os não-brancos são descritos socialmente.

É convidar brancos/as a conhecerem suas próprias raízes históricas sem um ideal de poder e de superioridade. É possibilitar a criação de um espaço e de pautas para uma luta antirracista e promoção de um espaço escolar mais democrático e menos excludente. Ao buscar desnaturalizar sua existência no currículo e dar-lhe a sua verdadeira significação, com práticas pedagógicas mais diversificadas e inclusivas.

Ser branco exprime-se na afeição e na corporeidade, significando, a brancura, que perpassa a sua característica, seu fenótipo. Ser branco, também remete a ser possuidor de privilégios raciais representativos e materiais, fator muito característico das sociedades que sofreram com as colonizações. Logo, admitimos que somos pertencentes a uma sociedade intoxicada por preconceitos, e a educação não passará ilesa por esse fator, assim, cabe pensar como a temática das relações étnico-raciais tem se inserido no currículo do ensino básico e quais suas implicações e possíveis desdobramentos para a construção das experiências escolares.

Sendo assim, há a necessidade de trabalhar as questões das relações étnico-raciais de forma não estereotipada para compreender que a branquitude é um instrumento da manutenção dos privilégios brancos, e silenciá-la no currículo implica na colaboração para que esses alicerces de discriminação e preconceito se perpetuem, o que acaba por contribuir para a manutenção de reproduções de saber-poder que legitimam sofrimentos existências e inviabilizam a construção de espaços de discussão que promovam a conscientização dos processos históricos de nossa constituição enquanto uma sociedade marcada pelos efeitos adversos da colonização.

Constatamos também que a Lei 10.639/03, mesmo com suas limitações, possibilita a legitimação de saberes emancipatórios que são produzidos em prol da luta antirracista. O que pode ser ressaltado nesse posicionamento não é, pois, o “lugar de fala” em si, mas o fato de que, se não se expressarem e posicionarem, não há debates, mantendo o silenciamento da discussão e, assim, os possíveis aprendizados que poderiam surgir a partir da mesma. A branquitude e a negritude são conceitos essenciais para compreender as dinâmicas raciais e a construção do currículo educacional.

Referências

BRASIL. Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

CARDOSO, L. O Branco-Objeto: O movimento negro situando a branquitude. **Ensaio, Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, jan./jun. 2011.

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre a Negritude**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

GOMES, N. L. **O movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias De Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MEINERZ, C. B. **Marcos legais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no Brasil**. Texto produzido para o Curso Uniafro 2017-2018. Porto Alegre: UNIAFRO/UFRGS, 2015.

MOMBAÇA, J. **Pode um cu mestiço falar?** Plataforma Medium, janeiro de 2015. Disponível em: <https://medium.com/@jotamombaca/pode-um-cu-mestico-falar-e915ed9c61ee>. Acesso em: 08 abr. 2024.

MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, K. Negritude afro-brasileira: perspectivas e dificuldades. **Revista de Antropologia**, São Paulo, p. 109-117, 1990. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/41616059>. Acesso em: 14 set. 2023.

SANTOS, S. M.; MOREIRA, N. R. O que se quer dizer quando se diz “currículo para as relações étnico-raciais”. In: SANTOS, F. V.; CRUSOÉ, N. M. de C.; MOREIRA, N. R. (orgs.). **Políticas, práticas curriculares e educativas em contextos escolares e não escolares**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2020. p. 185-200.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 160f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**; uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 7. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

A Lei 11.645/08 em debate: um outro olhar acerca de experiências a partir do PIBID¹

Carina Alves Torres*

Marília Claudia Favreto Sinãni**

Introdução

Discutir a importância da Lei 11.645/08 nos espaços educativos implica problematizar o fato de que, historicamente, as populações negras e indígenas sofrem com as marcas do processo de colonização e, devido às violências naturalizadas, se faz necessário repensarmos práticas pedagógicas que contemplem a diversidade étnica brasileira, como via de valorização e alusão a essas culturas.

Sustentados pela colonialidade e suas facetas, o racismo, o colonialismo e as práticas discriminatórias são nítidas em relação à essas populações historicamente negadas. Deste modo, a educação tem um papel primordial nas discussões étnico-raciais e nas temáticas que atravessam a sociedade em sua pluralidade, pois a desconstrução de visões equivocadas e estereotipadas em relação às populações negras e indígenas precisam perpassar o ambiente escolar e as demais instituições.

A escola tem como premissa uma “educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais” (Candau, 2008, p. 52). Nesse sentido, a Lei 11.645/08² se torna uma resposta de luta das populações negras e indígenas, no que concerne a obrigatoriedade do ensino, história e cultura afro-

¹ Artigo adaptado ao texto “LEI 11.645/08: EXPERIÊNCIAS A PARTIR DO PIBID” publicado nos anais do III Congresso Internacional dos Mundos Indígenas: agências direitos, patrimônio e história ambiental no passado e no presente dos povos indígenas da América. (02 a 05, de Novembro de 2021: On-line).

* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. E-mail: carinatorres123alves@gmail.com

** Mestre em Educação e arte-educadora. Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). E-mail: profmariliasinani@gmail.com

² A Lei 11.645/08 foi uma das grandes conquistas para o reconhecimento social do negro e do indígena. Ela torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em todas as escolas brasileiras, públicas e privadas, do Ensino Fundamental e Médio. Ela abarca uma série de importantes questões, pois não se resume à questão da escravidão e do preconceito, já que retrata a importância do reconhecimento do negro e do índio como pilares da formação da sociedade brasileira, como sujeitos históricos que lutaram pelos seus ideais (Cruz; Jesus, 2013, p. 04).

brasileira, negra e indígena no currículo da rede de ensino, se constituindo um marco de luta.

Concomitante a esse contexto de discussão sobre a Lei 11.645/08, ressalvamos as experiências vivenciadas do Programa Institucional de Iniciação a docência (PIBID) do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, no campus de Tocantinópolis, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), programa que desenvolvia ações e projetos nas escolas parceiras Colégio Dom Orione, localizado na cidade de Tocantinópolis, e Estadual Indígena *Matúk*, localizada no território indígena Apinajé.

O intuito do PIBID era trabalhar com projetos de intervenções na matéria de Sociologia, por meio de ações que possibilitassem as práticas interculturais entre as escolas, aludindo às questões étnico-raciais. Conhecido pelo nome PIBID Indígena, o projeto desenvolvia ações em uma escola indígena Apinajé e construía o plano de trabalho voltado às questões étnico-raciais, por ser uma temática emergente das Ciências Sociais e eloquente na atualidade.

Dentre os projetos desenvolvidos do programa, destacamos o projeto “Troca de cartas”, ação que possibilitou a aproximação de realidades didáticas das escolas parceiras, além de fomentar as práticas interculturais e a sociabilidade entre os/as alunos/as, contribuindo para refletirmos de modo mais amplo em relação à Lei 11.645/08.

Os desafios da implementação da Lei 11.645/08 nas escolas

Nas últimas décadas, o meio educacional vem se tornando um espaço de debates e questionamentos, dentre eles estão as temáticas étnico-raciais, que surgem das reivindicações dos movimentos sociais de pessoas negras e indígenas que há anos lutam por igualdade de acesso e oportunidades nas várias esferas sociais, políticas e educacionais. Neste cenário marcado por mudanças significativas, ao tornar obrigatório o estudo da história e cultura dos povos indígenas e afro-brasileiros na educação básica, a Lei 11.645/08 se intitula como alternativa para esses anseios. Entretanto, é importante destacar que apesar da obrigatoriedade dessa lei, a realidade escolar é marcada pela invisibilidade das temáticas étnico-raciais, corroborando para a reprodução de estereótipos e equívocos em relação a essas culturas.

Com ênfase nas questões indígenas, partimos das experiências desenvolvidas no PIBID para refletirmos sobre os desafios da implementação da Lei 11.645/08 que fazem parte da realidade escolar. A escola brasileira, ao longo de seu tempo, tem perpetuado representações equivocadas em relação aos povos indígenas, muitas vezes,

reproduzindo no imaginário das pessoas diversos estereótipos de negação à diversidade cultural indígena.

No cotidiano das escolas, é comum nos depararmos com as seguintes frases reproduzidas pelas pessoas: “os índios estão acabando?” e/ou “parece que os índios estão perdendo a sua cultura”. Os conceitos utilizados em relação aos povos indígenas também seguem enraizados em estereótipos como, por exemplo, “índio” e “tribo”, além de virem acompanhados da ideia de que as cosmovisões destes povos são motivo de atraso para o desenvolvimento da sociedade. Percebe-se o quanto a história e a cultura dos povos indígenas ainda são inferiorizadas e, mesmo quando estas são trabalhadas na escola, não há aprofundamento ou tentativas de desmistificar os preconceitos enraizados nas mesmas.

Tudo isso é resultado das diversas representações idealizadas e distorcidas que a sociedade cristaliza a respeito dessas etnias, conforme as autoras destacam:

O fato é que muitas pessoas buscam uma imagem do índio original, puro, ao qual se atribui autenticidade, isto é, a condição de índio verdadeiro. Essa imagem de um índio atrelado ao passado e a uma condição estática e imutável não surgiu por acaso. Muito foi feito, principalmente por meio de políticas públicas, para que se valorizasse esse índio romântico, irreal e intocável, e se desprezassem os indígenas reais, aqueles que lutaram e ainda lutam por interesses e projetos diferenciados, valendo-se de estratégias complexas e criativas (Collet *et al.*, 2013, p. 19).

É perceptível o quanto há romantização destes povos dentro de padrões idealizados, uma visão herdada de um passado colonial permeado por violências ainda naturalizadas. Isso é evidenciado quando os conteúdos relacionados aos povos indígenas que aparecem no contexto escolar se limitam ao dia 19 de abril como data comemorativa ainda nomeada como “dia do índio”, momento em que reproduzem o estereótipo do indígena “puro”: ser nu, ingênuo e caçador que vive na mata.

A visão homogeneizada que se têm e se constrói sobre os povos indígenas entra em contradição, pois, ao mesmo tempo em que se busca uma espécie de pureza nos povos indígenas, também se enxergam as suas práticas e cosmovisões como atrasadas e inferiores à ocidental. Nesse aspecto, mesmo com a obrigatoriedade da Lei 11.645/08, é perceptível o quanto a forma que os povos indígenas são vistos nas escolas brasileiras é limitada e homogênea, filtradas pelas lentes que promovem uma história colonizada que se inscreve nos meios educacionais para seguir desmobilizando o debate sobre as questões étnico-raciais.

A história perpetuada na escola é aquela que vem da cultura e da compreensão de mundo do branco e esse é um grande desafio para a implementação da Lei 11.645/08, pois a branquitude brasileira considera os “indígenas como de menor idade, incapazes, quistos de negatividade no Brasil e de inferioridade, manchas de impotência nacional” (Freire, 2017, p. 33) para legitimar explorar corpos, expropriar as terras, dominar a cultura e as formas de ver o mundo. Há séculos, é essa perspectiva da branquitude que dita para os alunos quem são os povos indígenas e fugir destas definições implica um desprendimento da tradição colonial que permanece explorando e vilipendiando estes grupos historicamente dominados.

São visões carregadas de estereótipos, construídas socialmente e culturalmente, pois há um aparente desconhecimento da diversidade cultural indígena que existe em nosso país. Embora no Brasil exista aproximadamente 1.693.535 mil indígenas, 305 etnias e 274 línguas, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE de 2022, é relevante mencionar que os livros ainda mostram os indígenas a partir de vários aspectos equivocados e estereotipados.

Durante as ações do PIBID, realizamos a análise do livro de Sociologia³ do ensino médio da rede estadual do Tocantins, em que notamos a presença de algumas representações que alimentavam o imaginário dos leitores com ideias distorcidas a respeito das populações indígenas. A perspectiva construída a respeito dos povos indígenas se dá pelo viés colonial que, por sua vez, permanece inscrito no mundo contemporâneo, reforçando a ideia de que os indígenas não fazem parte da sociedade atual, que eles apenas têm relação com a invasão dos europeus no Brasil.

Trata-se de uma visão fortemente reproduzida também devido às imagens que os livros apresentam desde o ensino infantil ao ensino médio. Imagens estas que não reconhecem a pluralidade das culturas indígenas no Brasil, pois, construídas sob a ótica do invasor, mostram uma perspectiva restrita a classificar os povos originários dentro de conceitos coloniais como “ingenuidade”, “pureza” e “selvageria”, por exemplo.

Ao longo da história, os povos indígenas vêm sofrendo com preconceitos, classificações e violências oriundos do processo de colonização. Tais ações possuem um caráter predatório de dominação que se estende até os tempos atuais, pois a história dos povos indígenas ainda é negada pela história que se autodenomina “oficial”, aquela que costuma ser reproduzida nos espaços educativos.

³ Livro de Sociologia 1º 2º 3º do Ensino médio, 2010/2011/2012, coleção novo olhar, 1º edição das autoras Helena Boemy e Bianca Freire-Medeiros.

A história indígena é uma área do conhecimento histórico repleta de desafios e possibilidades. Se, por um lado, as populações indígenas estão presentes na literatura histórica desde as primeiras narrativas escritas por europeus sobre as Américas, por outro, esta presença, na grande maioria dos casos, foi obra da pena de indivíduos que participavam, mais ou menos ativamente, de um complexo processo de colonização marcado por preconceitos e situações de violência – física e simbólica – contra povos indígenas por parte dos colonizadores (Lima, 2011, p. 01).

Quando os colonizadores buscaram meios de apagar a história dos povos indígenas para dominá-los no passado histórico, foram deixadas lacunas e marcas na história do Brasil que, hoje, ainda servem para deslegitimar a luta pela demarcação de terras, a reivindicação de direitos humanos e as denúncias das muitas violências físicas e simbólicas que estes povos ainda vivenciam. Os movimentos de resistência dos povos indígenas como enfrentamento das táticas de dominação, o fato de os povos originários terem suas culturas e história silenciadas historicamente, tudo isso tende a ficar de fora das discussões na escola e o que acaba sendo trabalhado nestes espaços se restringe à confecção de lembrancinhas estereotipadas, cocares aleatórios e ações que inserem a pluralidade dos povos indígenas dentro de apenas uma definição, aquela secularmente estabelecida pela ótica do invasor.

Diante dessa tradição colonial ainda presente nos espaços educativos, seja nos livros ou na prática docente, encontramos muitos desafios para a implementação da Lei 11.645/08. É perceptível o quanto há esvaziamento histórico quando os povos originários são trabalhados no contexto escolar, o que leva à superficialidade e estereotipação em relação ao que se entende da Lei 11.645/08. Não há aprofundamento e não há relacionalidade, pelo contrário, a Lei acaba sendo reduzida a atividades que acontecem apenas em datas comemorativas. Apesar da luta dos povos indígenas, da pluralidade cultural e histórica, a imagem que prevalece no imaginário dos alunos em relação a estes povos é o indígena nu, vivendo na mata, em uma “tribo”, pescando e caçando. Essa imagem acentua ainda mais as marcas que corroboram para uma visão folclorizada que a escola, juntamente com seus recursos, aborda trazendo a ideia do indígena genérico e, assim, negando as diferenças culturais e linguísticas existente em nosso país.

Um outro olhar sobre a Lei 11.645/08: ações desenvolvidas pelo PIBID

Em meio a tantos desafios em relação à implementação da Lei 11.645/08 nas escolas e na busca por ir além de estereótipos ainda sustentados pela visão colonial que

marcam a nossa sociedade, apresentamos algumas ações desenvolvidas pelo PIBID. Tais ações visam desnaturalizar as concepções equivocadas em relação aos povos indígenas, concepções estas que tendem a alimentar violências físicas e simbólicas.

Desnaturalizar as concepções equivocadas sobre os povos originários exige uma abertura a aprender com as cosmovisões indígenas, conhecendo a sua pluralidade cultural para, de fato, questionar as visões hegemônicas enraizadas pela cultura da branquitude nos espaços educativos. Assim, é importante propiciar encontros entre diferentes culturas e, para isso, adotamos a perspectiva intercultural na elaboração as ações desenvolvidas pelo PIBID, pois

[...] a concepção intercultural traz à tona diferentes e importantes aspectos das dimensões sócio-histórica, cultural, política e econômica, nas quais se dão os contatos entre diferentes culturas em situação de assimetria, como é o caso das relações estabelecidas entre os povos indígenas com a sociedade não-indígena no Brasil (Nascimento, 2014, p. 03).

O autor destaca a interculturalidade através das relações políticas, culturais e econômicas, construída por contatos Inter étnicos, como é o caso dos povos indígenas Apinajé com a população tocanopolina. As relações são permeadas principalmente pelos meios econômicos, pois os Apinajé estão constantemente realizando compras nos comércios de Tocantinópolis, assim como a população de Tocantinópolis, realiza compras de frutos do cerrado como pequi, buriti e bacurinas aldeias São José, Prata e Mareazinha.

Orientado pelo viés da interculturalidade, uma das primeiras ações desenvolvidas pelo PIBID foi o projeto “Troca de cartas”, ação que antecedeu a peça teatral realizada pelos alunos do Colégio Dom Orione, cuja temática abordava “As cinco ideias equivocadas sobre os índios”, do artigo de José Ribamar Bessa Freire (2002). No primeiro momento, foi realizada a discussão do artigo com os alunos do terceiro ano, o que culminou em uma peça teatral realizada na feira de Ciências da unidade escolar. Os alunos foram bem participativos e prestativos na organização da estrutura e enredo da peça.

O artigo de Freire (2002) é uma das referências que subsidiou as intervenções de desconstrução de ideias equivocadas em relação à população indígena, pois problematiza os principais estereótipos reproduzidos a respeito destes povos como, por exemplo, os que afirmam que existe um “índio” genérico, com culturas atrasadas, culturas congeladas, que pertencem apenas ao passado e que brasileiro não é “índio”.

Estas ideias equivocadas distorcem a imagem dos indígenas em diversas esferas, conforme nos aponta Freire (2002, p. 2):

A produção de conhecimentos nesta área não condiz com a importância do tema. As pesquisas são de uma pobreza franciscana. O resultado disso é a deformação da imagem do índio na escola, nos jornais, na televisão, enfim na sociedade brasileira.

Na intenção de desnaturalizar estas visões que deformam os indígenas na história e na cultura brasileira, alinhado com a Lei 11.645/08, o PIBID discutiu essas temáticas na escola, promovendo ações que debatiam questões indígenas e buscavam a desconstrução de preconceitos. Nesse sentido, o PIBID realizou outra ação, a visita guiada à exposição *O Paíz Timbira*, organizada pelo Centro Trabalhista indígena (CTI) do Estado do Maranhão (Figura 1). Os povos Timbiras foram designados pelo etnólogo Curt Nimuendajú (1983) por possuir traços culturais comuns, como a língua, as práticas culinárias e rituais. São as seguintes etnias: *Ramkokamekrá* (Maranhão), os *Apaniekrá* (Maranhão), os *Krikati* (Maranhão), os *Pykobyê* (Maranhão), os *Gaviões* (Pará) e os *Krahó* (Tocantins).

Com o intuito de apresentar a exposição fotográfica e realizar a discussão do artigo de Freire (2002), foi realizado o convite para as escolas, estaduais e municipais de Tocantinópolis, com horários de visita guiada entre as fotografias. Após estas ações, foram promovidos debates subsidiados por meio da Lei 11.645/08 em sala de aula, articulados com as impressões dos alunos em relação a exposição e a leitura do artigo proposto (Figura 2).



Figura 1 – Visita guiada à Exposição “O paíz Timbira”

Fonte: Acervo dos autores.



Figura 2 – Debate do artigo “Cinco ideias equivocadas sobre os índios”

Fonte: Acervo dos autores.

Esse momento de escuta e diálogo foi importante para incitar discussões sobre a desnaturalização da estereótipos em relação aos povos indígenas, pois possibilitou a compreensão da pluralidade destes grupos e da relevância social da Lei 11.645/08. Nesse momento, a discussão do artigo de Freire (2002) incitou reflexões pertinentes

sobre o quanto existem ideias e conceitos equivocados enraizados em nosso léxico, demonstrando a importância de trazer uma perspectiva intercultural para repensarmos os impactos da colonização em nossa formação como sociedade. A visita guiada à exposição também teve grande importância para o debate da lei 11.645/08, além de apresentar os aspectos culturais e territoriais dos povos Timbiras e especificamente da etnia Apinajé.

Além da visita à exposição e a discussão do artigo, o projeto “Troca de cartas” foi uma das ações que trouxe resultados significativos. Para participar deste projeto, foram selecionados alguns alunos da Escola Estadual Indígena Matúk e do Colégio Dom Orione. A ideia era conhecer o colega da outra escola através do projeto “Troca de cartas”, além de trabalhar práticas interculturais.

No primeiro momento do projeto “Troca de cartas”, realizamos discussões de alguns artigos sobre a cultura Apinajé com os alunos do Colégio Dom Orione. A ideia era que os alunos conhecessem previamente um pouco dessa etnia antes de iniciar as trocas de cartas. A equipe do PIBID se dividia e organizava horários para realizar esses debates com os alunos. Uma das estratégias para iniciar as trocas foi a escolha de temas das cartas.

Toda semana, os alunos trocavam cartas por meio de um tema. Semanalmente, dois bolsistas faziam os trajetos das cartas entre as escolas, mesmo diante das adversidades que atravessavam o percurso, pois, ao longo do projeto aconteceram vários eventos como a falta de transporte para a Escola Estadual Indígena Matúk, as constantes quedas de energia, as estradas em péssimas condições, a inibição dos alunos e a greve dos professores estaduais.

Os alunos da Escola Estadual Indígena Matúk foram receptivos com o grupo do PIBID e se interessaram em participar do projeto, pois, assim, praticavam a escrita em português, visto que a língua materna é o Apinajé. Os alunos do colégio Dom Orione também se dedicaram significativamente na escrita das cartas e as receberam com entusiasmo, alçando a curiosidade em conhecer o amigo com que trocava cartas, o cotidiano na aldeia e os traços culturais (Figura 3).



Figura 3 – Alunos do Dom Orione recebendo as cartas pela equipe do PIBID

Fonte: Acervo dos autores.

No dia da culminância do projeto “Troca de cartas”, os professores das escolas parceiras ressaltaram a importância dessa ação, destacando a importância da interação através de escritas e leituras por parte dos alunos, além de trabalhar a Lei 11.645/08 na perspectiva intercultural no ambiente escolar.



Figura 4 – Culminância do Projeto “Troca de cartas”

Fonte: Acervo dos autores.

A concretização da ação ocorreu em uma aldeia Cipozal, próxima da aldeia Mareazinha, onde é localizada a Escola Estadual indígena Matúk. Por ser uma aldeia com poucos moradores e possuir um espaço amplo e com ribeirão, a aldeia Cipozal foi escolhida para sediar o fechamento desse projeto. Os alunos do Colégio Dom Orione realizaram o trajeto no ônibus escolar até a aldeia, no período da tarde e, quando chegaram ao local, relataram que a aldeia era como os amigos descreviam na carta, destacando o ribeirão.

Primeiramente, ocorreu um momento de discursos, onde os professores, o coordenador e os graduandos que compunham a equipe do PIBID destacaram a importância do projeto, os pontos positivos alcançados e as dificuldades enfrentadas nesse processo. Na sequência, aconteceu o momento de conhecer o amigo com quem os alunos estavam trocando cartas e eles fizeram suspense, descrevendo seu amigo pela idade, série que estudava, cor de cabelo e outras características. Também teve um momento de troca de presentes em que os alunos Apinajé presentearam seus amigos com pulseiras, e colares, e os alunos do Dom Orione com objetos, como canetas e pulseiras.

Essas ações desenvolvidas pela equipe do PIBID foram importantes para construirmos um outro olhar sobre a implementação da Lei 11.645/08 dentro da perspectiva intercultural, desconstruindo na prática os estereótipos que desde cedo aprendemos a reproduzir. Os resultados do projeto e das ações integradas a ele foram positivos em diversos aspectos, principalmente, no que se refere ao encontro de culturas. Deste modo, tais ações nos permitem vislumbrar outras formas de trabalhar e prender com as culturas dos povos originários, além de promover discussões importantes sobre as temáticas étnico-raciais nos espaços educativos.

Conclusão

Implementar a Lei 11.645/08 na sala de aula é uma ação desafiadora, visto que a tradição colonial permanece inscrita nos espaços e nos recursos educativos. No entanto, trabalhá-la de forma restrita, superficial e esvaziada historicamente corrobora para o enraizamento de estereótipos que resultam em problemáticas sociais complexas como a naturalização da exploração e inferiorização de grupos, por exemplo. Deste modo, se faz cada vez mais necessária a realização de debates sobre as possibilidades e os desafios de implementar a Lei 11.645/08 na realidade escolar, de modo a traçar caminhos para ações que caminhem no sentido da interculturalidade e reconheçam a pluralidade das culturas no Brasil, para além da hegemônica.

As ações desenvolvidas pela equipe do PIBID possibilitaram trabalhar e discutir a Lei 11.645/08 em sala de aula, pois promoveram ações voltadas para as práticas interculturais entre as escolas parceiras, Colégio Dom Orione e Escola Estadual Matúk. Neste processo, foi possível reinventar metodologias e práticas pedagógicas que aproximassem as duas realidades escolares, promovendo encontros e diálogos significativos.

O projeto “Troca de cartas”, juntamente com a visita à exposição e a discussão de artigos com temáticas sociais relacionadas aos povos originários, trouxe resultados positivos às metodologias trabalhadas no PIBID de Ciências Sociais, por envolver a equipe escolar e pibidiana, além de fomentar discussões pertinentes de desconstrução de estereótipos e preconceitos em relação à cultura indígena.

Referências

- BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008.
- CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.
- COLLET, C.; PALADINO, M.; RUSSO, K. **Quebrando preconceitos**: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED, 2014.
- CRUZ, C. S. Lei 11.645/08: A escola, as relações étnicas e culturais e o ensino de história - algumas reflexões sobre essa temática no PIBID. In: XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. **Anais...** Natal: ANPUH, 22 a 26 de julho de 2013.
- FREIRE, J. R. B. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. **Cenesch**: Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano, Manaus, v. 1, p. 17-33, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- LIMA, L. de O. P. Memórias indígenas e ensino de história. In: XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. **Anais...** São Paulo: ANPUH, julho 2011.
- NASCIMENTO, A. M. Interculturalidade: apontamentos conceituais e alternativos para a educação bilíngue. *Sures*, [S. l.], v. 1, p. 1-19, 2014.
- NIMUENDAJÚ, C. **Os Apinayé**. Belém: Museu Paraense Emilio Goeldi, 1983. 146 p.

Editora CLAE

2024