

ISSN 2318-5252

Revista Acadêmica

Licencia&acturas

v. 5 n. 1 janeiro/junho 2017

Ivoti



Instituto Superior de Educação Ivoti

© ISEI – Instituto Superior de Educação Ivoti

Rua Júlio Hauser, 171
93900-000 – Ivoti/RS
Tel.: (51) 3563-8656
E-mail: isei@isei.edu.br
www.isei.edu.br

Coordenação Editorial:

Daniel Luciano Gevehr

Conselho Científico:

Antônio Gomes Ferreira – Universidade de Coimbra/Portugal
Derti Jost – ISEI – Ivoti/RS – Brasil
Daniel Luciano Gevehr – ISEI – Ivoti e FACCAT – Taquara/RS – Brasil
Dilza Porto Gonçalves – UFMS – Campo Grande/MS – Brasil
Doris Almeida – UFRGS – Porto Alegre/RS – Brasil
José Edimar de Souza – UFFS – Erechim/RS – Brasil
Luciane Sgarbi Santos Grazziotin – UNISINOS – São Leopoldo/RS – Brasil
Luciane Wagner Raupp – ISEI – Ivoti e FACCAT – Taquara/RS – Brasil
Ernani Mügge – ISEI – Ivoti e FEEVALE – Novo Hamburgo/RS – Brasil
Ivo Dickmann – UNOCHAPECÓ – Chapecó/SC – Brasil
Luciana Facchini – ISEI – Ivoti/RS – Brasil
Marguit Carmem Goldmeyer – ISEI – Ivoti/RS – Brasil
Marlise Regina Meyrer – UPF – Passo Fundo/RS – Brasil
Moisés Waismann – UNILASSALE – Canoas/RS – Brasil
Patrícia Weiduschadt – UFPEL – Pelotas/RS – Brasil
Rodrigo Luis dos Santos – ISEI – Ivoti/RS – Brasil
Rosane Marcia Neumann – UPF – Passo Fundo/RS – Brasil
Rosângela Markmann Messa – ISEI – Ivoti/RS – Brasil
Sandra Cristina Fagundes de Lima – UFMG – Belo Horizonte/MG – Brasil
Terciane Ângela Luchese – UCS – Caxias do Sul/RS – Brasil

Conselho Editorial:

Carmen Gomes – FACCAT – Taquara/RS
Lourival José Martins Filho – UDESC – Florianópolis/SC
Johannes Doll – UFRGS – Porto Alegre/RS
Jorge Luís da Cunha – UFSM – Santa Maria/RS
Fernando Louzada – UFPR – Curitiba/PR
Lúcia Hardt – UFSC – Florianópolis/SC

Capa: Graziela Hansen

Revisão: Rui Bender

Arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Editoração e impressão:

Editora Oikos Ltda.
Rua Paraná, 240 – B. Scharlau
93120-020 – São Leopoldo/RS
Tel.: (51) 3568-2848 / 3568-7965
contato@oikoseditora.com.br
www.oikoseditora.com.br

Informações básicas:

A Revista **Licencia&acturas** é uma publicação semestral do Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI) que tem como objetivo divulgar artigos científicos, relatos de experiência e resenhas ligados à educação, promovendo diálogos interdisciplinares, gerando e disseminando conhecimentos.

Tiragem de 150 exemplares

Autores e autoras são responsáveis pelo teor dos artigos. Qualquer inexatidão nas informações, plágio ou irregularidade por parte de autores/autoras são de sua inteira responsabilidade, isentando o Instituto Superior de Educação Ivoti em responder por sua publicação.

Revista Acadêmica Licencia&acturas / Revista do Instituto Superior de Educação Ivoti – ISEI (Ivoti/RS). – Vol. 1, n. 1 (julho/dezembro 2013) – São Leopoldo: Oikos, 2013-.

v.: il.; 21 x 28cm.

Semestral

ISSN 2318-5252

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Ensino Superior. 4. Língua alemã. 5. Língua portuguesa. 6. História. 7. Música.
I. Instituto Superior de Ivoti. II. Título.

CDU: 37

SUMÁRIO

Apresentação	5
<i>Marlise Regina Meyrer</i>	
<i>Daniel Luciano Gevehr</i>	
<i>Rodrigo Luis dos Santos</i>	
Artigos do Dossiê Temático	
PUBLICIDADE: foco na criança	7
<i>Raquel Dilly Konrath</i>	
MULHERES: o discurso e o silêncio na imprensa espírita	13
<i>Chaline de Souza</i>	
REFLEXÕES SOBRE GÊNERO, ETNIA E CRIMINALIDADE NA HISTORIOGRAFIA SOBRE A IMIGRAÇÃO ALEMÃ NO RIO GRANDE DO SUL	21
<i>Caroline von Mühlen</i>	
<i>Rodrigo Luis dos Santos</i>	
DO RACISMO AO DIREITO À CULTURA AFRODESCENDENTE NA ESCOLA: aspectos históricos da afirmação da diversidade cultural brasileira	29
<i>Nadiele Elias Faria Tuono</i>	
<i>Marta Rosani Taras Vaz</i>	
A REPRESENTAÇÃO DA ETNIA NEGRA NOS LIVROS DIDÁTICOS: o papel social da figura do negro no material de apoio pedagógico da educação básica	40
<i>Alexandre Aloys Matte Júnior</i>	
<i>Darlã de Alves</i>	
<i>Daniel Luciano Gevehr</i>	
DIVERSIDADE DE GÊNERO: um olhar atento aos estereótipos no ensino fundamental	48
<i>Shirlei Alexandra Fetter</i>	
Artigos Livres	
VILÃO OU MOCINHO: as representações midiáticas na educação infantil	57
<i>Bruna Thailine Borges da Silva</i>	
<i>Delci Knebelkamp Arnold</i>	

A INFÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES	65
<i>Ana Paula Silveira</i>	
<i>José Edimar de Souza</i>	
AS TRAJETÓRIAS MIGRATÓRIAS DOS COLONOS RIO-GRANDENSES NO PARAGUAI (1970-1980)	72
<i>Vanucia Gnoatto</i>	
<i>Rosane Marcia Neumann</i>	
Normas para publicação – Revista Licencia&acturas	81

APRESENTAÇÃO

Estimadas leitoras e estimados leitores!

É com grande satisfação que apresentamos a vocês esta edição da Revista Acadêmica *Licencia&acturas*, do Instituto Ivoti, que tem como destaque o dossiê temático **Educação, Gênero e Etnia**, organizado pelos professores Marlise Regina Meyrer (Universidade de Passo Fundo), Daniel Luciano Gevehr e Rodrigo Luis dos Santos (Instituto Ivoti). Este dossiê buscou reunir trabalhos de diferentes áreas das Ciências Humanas, tendo como fio condutor as discussões contemporâneas sobre educação, etnicidade e gênero, temas que têm assumido um papel preponderante no âmbito das discussões acadêmicas e sociais. A partir dos estudos culturais e da complexificação dos processos que discutem estes campos temáticos no Brasil, buscamos dar visibilidade às pesquisas realizadas na academia e que permitem vislumbrar novas perspectivas sobre as mesmas.

No primeiro artigo do dossiê, **Publicidade: foco na criança**, Raquel Dilly Konrath busca analisar criticamente a representação infantil no meio midiático e publicitário contemporâneo. Na sequência, segue o texto de Chaline de Souza, com o título **Mulheres: o discurso e o silêncio na imprensa espírita**. Ele também segue a linha de reflexão acerca da representação social, tendo como foco a construção do ideário feminino em jornais espíritas de Passo Fundo/RS. A imigração alemã e seu contexto social, com destaque para as questões de gênero e de criminalidade, são o foco do artigo **Reflexões sobre gênero, etnia e criminalidade na historiografia sobre a imigração alemã no Rio Grande do Sul**, de Caroline von Mühlen e Rodrigo Luis dos Santos. A busca por espaço e respeito por parte dos afrodescendentes no Brasil e sua inserção do complexo conjunto cultural do país são abordados por Nadiele Elias Faria Tuono e Marta Rosani Taras Vaz em **Do racismo ao direito à cultura afrodescendente na escola: aspectos históricos da afirmação da diversidade cultural brasileira**. Aproximando-se desta perspectiva, tendo a educação como espaço de análise e a construção de representações como abordagem, segue o texto **A representação da etnia negra nos livros didáticos: o papel social da figura do negro no material de apoio pedagógico da educação básica**, de Alexandre Aloys Matte Júnior, Darlã de Alves e Daniel Luciano Gevehr. Por fim, o artigo final do dossiê temático, de autoria de Shirlei Alexandra Fetter, retoma a questão de gênero e a elaboração de diferentes visões estereotipadas no campo do ensino, adotando como título **Diversidade de gênero: um olhar atento aos estereótipos no ensino fundamental**.

Além do dossiê temático, esta edição conta com mais três artigos livres: **Vilão ou mocinho: as representações midiáticas na educação infantil**, de Bruna Thailine Borges da Silva e Delci Knebelkamp Arnold, **A infância na contemporaneidade e a construção dos saberes**, tendo como autores Ana Paula Silveira e José Edimar de Souza e, na sequência, o texto de Vanucia Gnoatto e Rosane Marcia Neumann, **As trajetórias migratórias dos colonos rio-grandenses no Paraguai (1970-1980)**.

Fazemos votos de que os artigos que compõem esta edição sejam contributos significativos para a reflexão e análise crítica acerca das questões educacionais, sobretudo aqueles que envolvem os campos dos estudos de gênero e de etnicidade, temas fortemente contemporâneos e presentes nas discussões sociais, políticas e culturais, tanto em caráter nacional quanto internacional. E que, ao mesmo tempo, novas pesquisas e abordagens possam ser inspiradas pelas ideias presentes nestes textos. Agradecemos aos autores e às autoras por encaminharem seus artigos para este dossiê temático **Educação, Gênero e Etnia** e para o fluxo contínuo da Revista Acadêmica Licencia&acturas do Instituto Ivoti. Muito obrigado!

E a vocês, leitoras e leitores de nossa revista, desejamos uma proveitosa “viagem” por entre as linhas dos artigos que ora estão aqui reunidos. Boa leitura!

Marlise Regina Meyrer
Daniel Luciano Gevehr
Rodrigo Luis dos Santos
Organizadores

PUBLICIDADE: foco na criança

ADVERTISING: focus on the child

Raquel Dilly Konrath¹

RESUMO: Este estudo tem como objetivo trazer algumas reflexões e fazer uma análise da representação da criança em campanhas publicitárias. A criança, nesse contexto, é colocada em cena, muitas vezes destituída de seu universo infantil, assumindo diferentes identidades para seduzir e sensibilizar diferentes receptores com a intenção de estimular o consumo tanto de produtos como de conceitos. Os estudos teóricos apresentados neste estudo serão aplicados em diferentes corpus publicitários, referentes à venda de produtos para o Dia das Crianças. O estudo propõe, nesse sentido, compreender e analisar alguns signos, dentre muitas outras interpretações possíveis que se encontram na mediação desse processo.

Palavras-chave: Semiótica. Crianças. Cultura. Publicidade.

ABSTRACT: This article aims to provide a few thoughts and analyze the representation of children in advertising campaigns. The child in this context is placed on the scene, often deprived of their children's universe, taking on different identities to lure and sensitize different recipients. The study proposes, in this sense, to understand and analyze some signs, among many other possible interpretations, which are found in the mediation of this process.

Keywords: Semiotics. Children. Culture. Advertising.

1 INTRODUÇÃO

A preocupação com as crianças tem sido, ao longo das gerações, uma questão social e cultural relevante (BUJES, 2012, p. 54).

A criança que hoje conhecemos, destinatária de muitas preocupações e afetos, sujeita de direitos, alvo de diferentes disputas e proteção, nem sempre existiu. Ela é uma construção recente, uma invenção da modernidade, resultado de tudo o que se tem estudado, pensado e produzido sobre e para a criança, como também produzido e contruído por ela mesma.

Podemos inferir essa maior visibilidade em torno da criança a partir da proliferação de artefatos culturais produzidos e fabricados para e sobre elas no contexto atual e que, conseqüentemente, influenciam a constituição de seu modo de ser criança e de viver a sua infância hoje. Nesse contexto, a publicidade vem percebendo, ao mesmo tempo em que também enfatiza, a importância e a “super”valorização da criança, utilizando-a como

alvo de sua atenção. Percebe-se essa atenção ao utilizar e associar a imagem da criança à venda de qualquer produto, mesmo que a relação entre produto e imagem seja frágil, ou seja, não tenha relação direta entre o que se anuncia para vender ao público ou universo infantil. Outro aspecto que chama atenção nas campanhas publicitárias é a associação da imagem da criança à venda de produtos a todos os tipos de consumidores.

Para poder compreender a mediação desse processo, analisaremos alguns dos signos icônicos e das descrições verbais, dentre muitas outras interpretações possíveis, utilizados pela publicidade para sensibilizar e seduzir seus/uas consumidores/as. E, para compreender a mediação desse processo, far-se-á uso dos estudos da semiótica da cultura, que se propõem a “compreender não apenas a construção do texto, isto é, o processo modelizante de seus códigos e linguagens, como também propor a leitura do encadeamento de seus intérpretes” (MACHADO, 2013, p. 66).

¹ Pedagoga, especialista na Educação Infantil e Anos Iniciais, com mestrado em Teologia (Religião e Educação). Doutoranda em Processos e Manifestações Culturais pela Feevale. Atualmente é coordenadora e professora no Curso Normal – Ensino Médio, coordenadora e supervisora de estágio no Instituto de Educação Ivoti e professora do Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI).

2 CRIANÇAS: “ALMA DO NEGÓCIO”

Para se compreender a criança hoje, se faz necessário, também, refletir e discutir as questões acerca da fabricação dos produtos culturais que para ela são inventados com vistas à constituição de um modo de ser (DORNELLES, 2012, p. 79).

Cada época e contexto criam e produzem uma cultura a partir da qual emergem diferentes formas de pensar, ver e agir sobre as pessoas e o mundo. Assim, os informes publicitários, constituídos e emergentes de uma cultura, trazem e contêm uma visão e concepção de mundo que está associada a todo um contexto de valores, projeções e crenças da sociedade. São, portanto, produtores de cultura, ao mesmo tempo em que requerem da cultura e de significados para serem produzidos. Dessa forma, a publicidade tem e traz sempre uma dimensão cultural, variando sua produção e criação de acordo com o seu contexto histórico, espaço e tempo. E nesse sentido o anúncio publicitário enquanto linguagem produz-se culturalmente, constrói-se a partir da cultura como texto, modelizante e gerador de estruturalidade, pois é criado a partir de um sistema de significados, ou seja, pela cultura, e tem a “capacidade de transformar a informação circundante em conjuntos diversificados, porém organizados, de sistemas de signos, aptos a constituir linguagens [...]. Nesse caso, o texto é precedente da própria linguagem. Somente as coisas significantes constituem uma realidade cultural e projetam sua condição de texto da cultura” (MACHADO, 2013, p. 65).

Os encartes e anúncios publicitários constituem-se, provêm e emergem da cultura como texto modelizante, pois se adaptam e se modificam a partir da cultura, ao mesmo tempo em que também modificam e modelam os seus consumidores. São também geradores de estruturalidade, pois organizam suas informações, tanto icônicas como verbais, para criar e construir sentido e significado.

Dessa forma podemos enfatizar que os anúncios enquanto textos da cultura com a intencionalidade e o propósito de estabelecer uma comunicação com os consumidores procuram transmitir uma mensagem, utilizando diferentes signos. Mas, para compreender como acontece essa construção textual, faz-se necessário levar em conta que “signo é mediação entre algo a que se refere ou aplica-se e os efeitos que serão produzidos no receptor, o que inclui as consequências que disso podem advir no futuro [...]” (SANTAELLA; NÖTH, 2004, p. 77). Isso quer dizer que a compreensão desse processo inclui considerar as relações de referências dos signos, suas ligações contextuais, seus processos de emis-

são e os efeitos que estão aptos a produzir nos receptores e que, por isso, não podem ser compreendidos e analisados sem situá-los no contexto.

Nessa perspectiva, a publicidade utiliza-se da grande visibilidade da criança em nossa cultura hoje para seduzir seus consumidores, pois se tem construído e reforçado culturalmente através de diferentes estudos em diferentes áreas, uma grande preocupação com a criança, fazendo com que a sociedade se organize em torno dela. Essa construção evidencia-se em diferentes segmentos e setores da sociedade: educação, legislação, comunicação, religião, saúde, colocando-a no centro das atenções, cuidado, proteção e, é claro, de investimentos. Investe-se na criança também como alvo de propaganda e consumo, utilizando-a como “a alma do negócio”.

3 SER CRIANÇA: UMA PRODUÇÃO PUBLICITÁRIA

[...] as palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais que simplesmente palavras (LARROSA apud BUJES, 2012, p. 65).

Vivemos num mundo extremamente dinâmico e num contexto de sociedade e cultura globalizada que ultrapassa e insere-se na cultura local por meio de diferentes meios e canais de comunicação, influenciando e constituindo novas e diferentes formas de se ver e de ser criança. Assim, alguns modos de se ver e apresentar a criança emergem dessas vias de comunicação e tornam-se massificados, generalizados e naturalizados, influenciando, reforçando ou modificando a cultura, rompendo assim com a ideia de tempo e espaço. E essas diferentes formas utilizadas para falar e apresentar a criança nunca são inocentes ou gratuitas, vêm carregadas de intenções, dependendo a quem se dirigem. Isso significa que a escolha de determinadas imagens ou palavras, como nos mostra a epígrafe, nos anúncios publicitários não são escolhas neutras; utilizam estratégias para atingir seu propósito e, portanto, são suscetíveis de interrogações e reflexões.

A Semiótica da Cultura ajuda-nos, através de seus estudos, a compreender e analisar os textos publicitários como textos culturais, passíveis de leitura, entendidos enquanto códigos de comunicação humana. Justifica-se, pois, segundo Santaella e Nöth (2004, p. 77), que “não pode haver comunicação sem ação de signos e vice-versa”. E que “sem a transmissão de algum tipo de mensagem, não há comunicação”.

Seguimos com a análise de alguns anúncios que podem nos ajudar a compreender e pontuar melhor essas questões.

Figura 1: Propaganda Courofino



Fonte: Conar... (2013)

Os anúncios publicitários acima apresentados fazem parte da campanha publicitária da marca de calçados e bolsas Couro Fino, no Dia das Crianças, em outubro de 2013. Neles, a figura da criança aparece numa relação de semelhança com a imagem de uma mulher adulta. O anúncio traz uma criança usando os pertences de uma mulher adulta. E, ao assemelhar a criança à imagem de uma mulher adulta maquiada, com as unhas pintadas de vermelho, usando acessórios como colares de pérolas, calcinhas de rendas, em poses sensuais, passa a erotizá-la, dissociando-a do seu universo infantil. Ainda apresenta a criança num “modelo ideal” de mulher: loira com cabelos longos. Nesse lugar, a figura da criança não tem relação direta com o sapato feminino, produto de venda em questão. Está muito mais associada ao lugar que ocupa hoje na sociedade como centro das atenções e sujeito de direitos e de escolhas e, principalmente de sedução dos adultos, na medida em que muitas das escolhas e decisões das famílias hoje são tomadas a partir dos desejos dos filhos. Essa ideia confirma-se ao nos atermos aos signos verbais do anúncio: *Amo brincar com os sapatos courofino da mamãe! Sabendo sempre te cativar! A melhor maneira de tornar as crianças boas é torná-las felizes*, pois que mãe desprezaria um apelo e

desejo de sua filha, ainda mais no Dia da Criança? Que mãe não quer que sua filha seja boa e feliz? Relacionam-se e atribuem-se a bondade e a felicidade da criança à compra dos sapatos Courofino para a mãe. É para as mães das crianças que o anúncio publicitário se dirige, pois são elas as destinatárias de tais preocupações nesse contexto, que visam atender aos apelos e desejos de seus filhos, garantindo-lhes a bondade e a felicidade através da compra dos sapatos Courofino. Mais uma vez, percebe-se uma frágil relação entre produto e imagem da criança.

O anúncio publicitário é dirigido a um segmento populacional feminino com maior poder aquisitivo (A e B), o que se evidencia ao olharmos para os sapatos de couro com salto alto, para os acessórios, maquiagens, colares de pérolas e para a renda na calcinha da criança. Ainda podemos concluir que o anúncio é destinado a uma classe de maior poder aquisitivo, observando o tratamento das cores, em que os diferentes tons de vermelho e pastéis se destacam. A predominância nas cores claras, nos tons pastéis, sugerem-nos pureza, nobreza e elegância.

Já o vermelho, cor em destaque nos sapatos, segundo Santaella (2006, p. 99), “interfere no sistema nervoso simpático que é responsável pelos estados de aler-

ta e de defesa. É uma cor quente e bastante excitante para o olhar, impulsionando a atenção e a adesão aos elementos em destaque.”

É, portanto, utilizada para despertar a atenção de suas consumidoras. No entanto, a cor vermelha também é usada nas unhas e no batom da criança, enfatizando a ideia de erotização, pois também pode ser considerada “a cor do amor e do erotismo”, conforme Santaella (2006, p. 99).

Ao trazermos para a análise o uso das cores no anúncio publicitário, enfatizamos a sua relação com o propósito da informação, ou seja, ela se apresenta nesse contexto como um importante signo, uma vez que “a publicidade e a promoção de vendas se valem, acima de tudo, do chamado ‘atencional’, em que a cor ocupa um lugar de grande destaque no esforço de aproximar os consumidores” (FARINA, 2006, p. 133).

O anúncio em questão recebeu na época de sua publicação críticas severas nas redes sociais, pois a propaganda infringiu o art. 37, seção 11, do Código de Autorregulamentação Publicitária (CONAR, 1980), que prevê que

crianças e adolescentes não deverão figurar como modelos publicitários em anúncio que promova o consumo de quaisquer bens e serviços incompatíveis com sua condição, tais como armas de fogo, bebidas alcoólicas, cigarros, fogos de artifício e loterias, e todos os demais igualmente afetados por restrição legal.

No entanto, a empresa manifestou-se trazendo que jamais teve a intenção de ameaçar a integridade física e moral da criança, que a real intenção foi representar uma brincadeira muito comum no cotidiano infantil feminino e que houve, portanto, uma interpretação distorcida e equivocada.

A interpretação que se fez do texto publicitário demonstra a leitura que o público fez através dos signos utilizados pela empresa para criar e produzir o anúncio. Ainda reforça outro aspecto cultural presente no contexto atual, que é a grande preocupação e a proteção da criança, em que, ao mesmo tempo em que é utilizada para seduzir e induzir as escolhas dos adultos, também é por eles legalmente protegida e preservada.

Seguimos a análise de outro anúncio:

Figura 2: Propaganda Lojas Nalin



Fonte: Catálogo... (2013)

Já as imagens acima trazidas fazem parte do catálogo do Dia das Crianças das Lojas Nalin.

Nesse exemplo, podemos encontrar uma relação direta entre o produto a ser vendido (brinquedos e vestimenta infantil) com a criança. O colorido também nos remete ao público infantil. O modelo e os preços, apresentados já no anúncio, indicam que se dirigem a um público com menor poder aquisitivo, pois não enfatiza a marca dos produtos e, sim, as possibilidades e as condições de compra nas Lojas Nalin.

No entanto, as cores remetem-nos também a um outro aspecto cultural muito presente no contexto atual, a questão de gênero. As cores que prevalecem no anúncio são azul e rosa, que culturalmente estão relacionados ao gênero masculino e feminino. Nesse contexto, a cor como signo icônico pode ser imediatamente comunicativa por ser de percepção instantânea; o menino veste azul, e a menina veste rosa, e a maioria dos produtos, brinquedos, vestimenta e calçados reforçam essa ideia. A cor como um signo icônico pode ser confirmada nas palavras de Santaella (2006, p. 105): “As qualidades atribuídas à cor rosa são consideradas tipicamente femininas. Simboliza o encanto, a amabilidade. É uma cor terna e suave muito utilizada em associações com o público infantil, principalmente às meninas, altamente positiva.”

As palavras da autora reforçam a relação e a associação da cor ao gênero da criança. As estampas das camisetas das crianças também nos remetem a uma diferenciação na questão de gênero, em que os meninos vestem camisetas com estampas de super-heróis e jipe e as meninas, a imagem de bonecas e fitas em forma de tope. Essa diferenciação pode ser interpretada culturalmente, associando a menina a atividades e brincadeiras mais calmas e ao “encanto feminino”, como nos indica Santaella, e os meninos às brincadeiras e atividades mais radicais e/ou agitadas.

Os signos verbais contidos no anúncio contribuem para a mesma leitura e interpretação, pois reforçam uma alta definição de gênero ao chamar a atenção do público para o slogan “Promoção Casadinha”, em que o menino e a menina aparecem lado a lado, como casal, mas separados e diferenciados pela cor azul e rosa, tanto na vestimenta como nos brinquedos.

Nessa perspectiva, os anúncios publicitários são textos culturais, pois refletem o mundo contemporâneo não só pela maior quantidade, intensidade e multiplicidade hoje disponíveis e acessíveis, mas pelos efeitos que causam e pela influência que exercem na construção da identidade das crianças e adultos, influenciando a constituição e a produção de modelos e estilos de vida, cor-

po, beleza, padrão social, gênero... Os anúncios contendo e trazendo uma visão de mundo e ao fazerem parte do mundo infantil e adulto, através de diferentes modos, vêm carregados de conteúdos, diferentes modelos e interesses sociais num processo de construção de identidades. Identidade compreendida como “algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (HALL, 2001, p. 38).

Nesse sentido, talvez tenhamos que pensar com mais criticidade sobre o efeito que alguns artefatos culturais podem provocar, vindo carregados de estereótipos, significados, conceitos e preconceitos, mas vistos muitas vezes de forma simplista e ingênua e que podem interferir e influenciar nossa forma de conhecer, perceber e relacionar-nos com o mundo. Os estudos da semiótica podem ser uma importante lente e possibilidade de nos interrogarmos, de lermos e de refletirmos com mais criticidade sobre a visão de mundo que hoje temos e percebemos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos ter contribuído com este artigo para o levantamento de novas interrogações e reflexões acerca da representação da criança nos anúncios publicitários, muitas vezes destituída de seu universo infantil, assumindo diferentes identidades para seduzir e sensibilizar diferentes receptores e consumidores na publicidade. Vimos através da análise de alguns encartes e de anúncios que a representação da criança na publicidade acarreta uma série de modelos a serem seguidos, propagados e produzidos. Fixamo-nos nas crianças por elas serem hoje destinatárias e alvos de muito estudo, atenção, preocupação e visibilidade e, conseqüentemente, as que sofrem na busca de um vir a ser um adulto ideal.

REFERÊNCIAS

- BUJES, Maria Isabel Edelweis. Resgate da infância: uma questão para a propaganda? In: _____; DORNELLES, Leni Vieira (Org.). **Educação e infância na era da informação**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 51-78.
- CATÁLOGO dia das crianças Nalin. 11 dez. 2013. Disponível em: <<http://worldcastingagency.blogspot.com.br/2013/12/catalogo-dia-das-criancas-nalin-nossos.html>>. Acesso em: 20 mar. 2017.
- CONSELHO Nacional de Autorregulamentação Publicitária (CONAR). **Código Brasileiro de Autorregulamentação Publicitária**. 1980. Disponível em: <<http://www.conar.org.br/codigo/codigo.php>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

CONAR notifica marca de calçados por campanha polêmica no Dia das Crianças. **Resumo Dicas**, out. 2013. Disponível em: <<http://www.resumodicas.com.br/conar-notifica-marca-calçados-campanha-polemica-dia-criancas.html>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

DORNELLES, Leni Vieira. Artefatos culturais: ciberinfâncias e crianças zapiens. In: _____; BUJES, Maria Isabel Edelweis (Org.). **Educação e infância na era da informação**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 79-103.

FARINA, Modesto et al. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. São Paulo: Edgard, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MACHADO, Irene. Pensamento semiótico sobre a cultura. **Sofia**, Vitória, ES, v. 2, n. 2, p. 60-72, ago. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/sofia/article/view/5599/4077>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

SANTAELLA, Lucia. Cor: signo cultural e psicológico: o significado das cores: a liberdade é azul? A fraternidade é vermelha? A paz é branca? In: FARINA, Modesto et al. **Psicodinâmica das Cores em Comunicação**. São Paulo: Edgard, 2006. p. 85-114.

_____; NÖTH, W. **Comunicação e Semiótica**. São Paulo: Hacker Editores, 2004.

MULHERES: o discurso e o silêncio na imprensa espírita

WOMEN: speech and silence in the spiritist press

Chaline de Souza¹

RESUMO: A pesquisa visa analisar a representação da mulher presente nas páginas do periódico espírita *Orientador* da cidade de Passo Fundo-RS entre 1948 – ano de fundação do jornal – e 1958, quando encerra o primeiro período de regular publicação. Nesse sentido, nosso olhar não se voltará somente ao que nos foi dito nos textos publicados, mas também a maneira como disseram, os termos que utilizaram os autores para descrever e/ou representar as mulheres e também nos interessará o interdito, estabelecido pelas zonas de silêncio, no que se refere às mulheres nas páginas do periódico. Procura-se, dessa forma, dar visibilidade à mulher como sujeito histórico no campo religioso.

Palavras-chave: Espiritismo. Mulheres. Gênero. Imprensa.

ABSTRACT: The intention of this research is to analyze the representation of women in the pages of the spiritist periodical *Orientador* of the city of Passo Fundo, between 1948 – the year the newspaper was founded – and 1958, when the first period of regular publication ended. In this sense, it will not focus only on what was said in the published texts, but also the way they said it, the terms the authors utilized to describe and/or represent women, and we also look at the interdict established by the silent zones, concerning women in the pages of the periodical. In this way an attempt is made to give visibility to women as a historical subject in the field of religion.

Keywords: Spiritism. Women. Gender. Press.

1 INTRODUÇÃO

Desde o início do século XX, o Espiritismo fora mobilizador de adeptos e um importante vetor doutrinário, assistencial, cultural e intelectual no Brasil e também no estado do Rio Grande do Sul e no Planalto Norte sul-rio-grandense, espaço a que delimitamos nossa pesquisa. Nas publicações referentes à formação sócio-histórica e cultural de Passo Fundo, percebe-se destaque à vinda de paulistas, de etnias como: portugueses, alemães, italianos, entre tantas outras, como formadoras da sociedade passo-fundense (BATTISTELLA, 2007). Em meio a essa constatação podemos compreender que, desde o início de sua formação, o município contou e conta com expressiva diversidade étnica e, consequentemente, cultural e religiosa.

A análise das representações de gênero nesse periódico espírita torna-se relevante e justifica-se devido à considerável contribuição do Espiritismo não só como crença, mas também como doutrina e assistência social. Em que pese que na cidade Passo Fundo houvesse, no início do século XX, a predominância da religiosidade católica, o Espiritismo entrou nas casas de muitos municípios e conquistou um número significativo de adeptos e inúmeros simpatizantes na cidade e região.

A delimitação instituída neste artigo busca dar visibilidade ao modo como as mulheres constituíram-se como agentes fundamentais na divulgação e consolidação do Espiritismo na cidade de Passo Fundo e região, recuperando assim alguns indícios de sua participação e retirando-as, de alguma forma, dos “silêncios da his-

¹ Mestranda em História Cultural e Patrimônio pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Passo Fundo. Graduada em História pela Universidade de Passo Fundo. E-mail: chalinesouza@hotmail.com.

tória”, utilizando a clássica expressão de Michelle Perrot (2005, p. 9-10).

Evidentemente, a irrupção de uma presença e de uma fala femininas em locais que lhes eram até então proibidos, ou pouco familiares, é uma inovação do século 19 que muda o horizonte sonoro. Subsistem, no entanto, muitas zonas mudas e, no que se refere ao passado, um oceano de silêncio, ligado à partilha desigual dos traços, da memória e, ainda mais, da História, este relato que, por muito tempo, ‘esqueceu’ as mulheres, como se, por serem destinadas à obscuridade da reprodução, inenarrável, elas estivessem fora do tempo, ou ao menos fora do acontecimento. No início era o Verbo, mas o Verbo era Deus, e Homem. O silêncio é comum das mulheres. Ele convém a sua posição secundária e subordinada. Ele cai bem em seus rostos, levemente sorridentes, não deformados pela impertinência do riso barulhento e viril. Bocas fechadas, lábios cerrados, pálpebras baixas, as mulheres só podem chorar, deixar lágrimas correrem como água de uma inesgotável dor. [...] O silêncio é um mandamento reiterado através dos séculos pelas religiões, pelos sistemas políticos e pelos manuais de comportamento. Silêncio das mulheres na igreja ou no templo; maior ainda na sinagoga ou na mesquita, onde elas não podem nem ao menos penetrar na hora das orações. [...] Silêncio até mesmo na vida privada.

Segundo a narrativa histórica sobre o Espiritismo em Passo Fundo, “entre 1902 e 1903, foi fundado o primeiro núcleo espírita local, daí vemos a proliferação de núcleos e centros e consolidação da doutrina na cidade” (ZANOTTO; SILVA; GASTALDON, 2013, p. 49). Cabe salientar que o Espiritismo em Passo Fundo esteve atrelado a figuras importantes do cenário político, econômico e social do município, como fora o caso de Antonina Xavier e Oliveira, que foi uma das primeiras mulheres jornalistas da cidade, publicando não somente no *Orientador* como também n’*O Nacional*, n’*A voz da serra* e n’*A Época*, quando o preconceito em relação ao exercício de algumas profissões pelas mulheres ainda era expressivo. Externa-se a permeabilidade do espiritismo entre a elite intelectual e inclusive figuras femininas que se destacaram em âmbito regional, apesar de serem sempre consideradas coadjuvantes nos cenários político, social e religioso da época.

O Centro Espírita de Caridade Dias da Cruz foi fundado no ano de 1935 na cidade de Passo Fundo após a extinção do Grupo Espírita Manoel Perez. Em abril de 1948, foi criado o jornal *Orientador* por iniciativa dos trabalhadores do Dias da Cruz, sendo esse utilizado como difusor da doutrina por meio de textos doutrinários, poemas, divulgação de celebra-

ções, eventos e acontecimentos de âmbito nacional e internacional.

Houve no Brasil, bem como no Rio Grande do Sul, no final do século XIX, uma diversificação da imprensa. Nesse contexto emergiram os primeiros jornais comprometidos com a doutrina espírita, que visavam introduzir na sociedade sul-rio-grandense os princípios ético-morais da crença, conforme a proposta original da codificação de seus postulados (DIAS, 2006).

A imprensa é sem dúvida uma fonte indispensável ao historiador, como destaca Maria Helena Capelato (1989); os periódicos não são transmissores imparciais ou neutros dos acontecimentos, entretanto, mesmo que permeados pela subjetividade, não podemos dispensar a análise, uma vez que, como a mesma autora destaca, a imprensa constitui um instrumento de manipulação de interesses e intervenção social. Dias (2006), ao compreender o processo histórico da imprensa, afirma que é necessário que avaliemos os caminhos que ela percorreu e sua extraordinária adequação às necessidades de uma sociedade em constantes transformações.

Durante o governo de Getúlio Vargas, sob o Estado Novo, houve cerceamento à livre manifestação de ideais, sobretudo sobre os impressos. Após o período ditatorial, em 1946, o privilégio de liberdade de imprensa estabeleceu a garantia do direito de resposta (MONTEIRO, 2003, p. 18). Fora desse contexto de maior liberdade de imprensa e de garantia de respostas a ataques, que emerge o periódico em estudo, o *Orientador*, não apenas para a difusão da doutrina, mas para explicar à sociedade sobre suas crenças e religiosidade, tendo um caráter também educativo. A publicação era também uma resposta aos ataques advindos de religiosos católicos na imprensa, tanto especificamente católica como na imprensa laica da região de Passo Fundo.

O periódico criado sob a direção de Alady Berlese de Lima, gerenciado por Ernesto Formighieri e redigido por Dalva Rozendo, lançou sua primeira publicação no dia 30 de abril de 1948. Anunciou em sua capa “Orientador sai do prelo, hoje pela primeira vez” (ORIENTADOR, 30 de abril de 1948, capa) e no decorrer do texto da capa esclarece que ele nascia “depois de uma prévia consulta aos bondosos e incansáveis emisários de Deus” (ORIENTADOR, 30 de abril de 1948, capa). Desde sua primeira publicação o discurso defendido nesse periódico era de que os espíritos esclarecidos não teriam apenas apoiado, mas estimulado a iniciativa de seus fundadores; desse modo, revestiam-se de um caráter metafísico e legítimo dos adeptos do Espiritismo.

O *Orientador* estabeleceu-se como vetor da difusão espírita não apenas na cidade, mas em toda a re-

gião. Esclarecia de antemão em sua primeira edição que se estabeleceria como um órgão mensal que daria não apenas voz, mas publicidade à doutrina, utilizando uma linguagem simples e compreensível, pautada nos ensinamentos do Evangelho segundo o Espiritismo.

2 “MULHER – SÍNTESE DO MUNDO”: O FEMININO REPRESENTADO NO ORIENTADOR

Vários foram os discursos que continham representações femininas publicados no periódico *Orientador*. Dessa forma, precisamos considerar o discurso como sendo uma prática que não está fora de um sistema de relações sociais. Seguimos então a regra de

perguntar ao discurso “quem” fala, significa remeter esse sujeito aos critérios de “competência” e de “saber” que lhe assegura o “direito de falar com sentido”, mas significa, sobretudo, remeter o discurso aos “lugares institucionais” de onde o “sujeito enunciativo” obtém esse direito (FOUCAULT, 1997, p. 57-58).

Eni Orlandi afirma que pelo estudo da análise do discurso podemos conhecer melhor aquilo que faz do homem especial com sua capacidade de significar e significar-se, sendo que a análise do discurso concebe a linguagem como sendo a mediadora entre o homem e a realidade natural e social (ORLANDI, 2009, p. 15). Desse modo, o discurso é o lugar em que poderemos observar a relação entre a língua e a ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos, em nosso caso os leitores do periódico *Orientador*. O discurso presente no periódico *Orientador* estava inserido no contexto de uma conjuntura determinada, nos quais eram expostas representações sociais, que implicavam moldar as mulheres de uma determinada classe e segmento religioso (PEDRO, 1997, p. 282).

No *Livro dos Espíritos*, organizado por Allan Kardec, o discurso acerca das mulheres é externado, como podemos ver a seguir:

822. Sendo iguais perante a lei de Deus, devem os homens ser iguais também perante as leis humanas?

“O primeiro princípio de justiça é este: Não façais aos outros o que não quereríeis que vos fizessem.”

a) – Assim sendo, uma legislação, para ser perfeitamente justa, deve consagrar a igualdade dos direitos do homem e da mulher?

“Dos direitos, sim; das funções, não. Preciso é que cada um esteja no lugar que lhe compete. Ocupe-se do exterior o homem e do interior a mulher, cada um de acordo com a sua aptidão. A lei hu-

mana, para ser equitativa, deve consagrar a igualdade dos direitos do homem e da mulher. Todo privilégio a um ou a outro concedido é contrário à justiça. A emancipação da mulher acompanha o progresso da civilização. Sua escravização marcha de par com a barbárie. Os sexos, além disso, só existem na organização física. Visto que os Espíritos podem encarnar num e noutro, sob esse aspecto nenhuma diferença há entre eles. Devem, por conseguinte, gozar dos mesmos direitos” (KARDEC, 1999, p. 466).

A mulher nessa conjuntura de um discurso doutrinário teria então os mesmos direitos que o homem, entretanto exercendo papéis distintos e pré-definidos. Nesse sentido, não ficariam liberadas de seu compromisso maior: preparar o homem do futuro, sobretudo considerando que

Deus apropriou a organização de cada ser às funções que lhe cumpre desempenhar. Tendo dado à mulher menor força física, deu-lhe ao mesmo tempo maior sensibilidade, em relação com a delicadeza das funções maternas e com a fraqueza dos seres confiados aos seus cuidados (KARDEC, 1999, p. 466).

A partir disso podemos compreender um pouco mais do discurso do periódico doutrinário espírita *Orientador* pelo fato de Kardec e seus livros serem os principais referenciais da doutrina espírita.

O fato de escrever sobre mulheres e para elas era um dos meios para designar comportamentos e identidades específicas. Essa prática é analisada por Foucault, que a define como poder disciplinar, um novo tipo de poder inaugurado no século XIX. Esse preocupado primeiramente com a regulação, a vigilância é o governo da espécie humana ou de populações inteiras e, em segundo lugar, do indivíduo e do corpo (FOUCAULT, 1997, p. 42). Seu objetivo básico consiste em produzir “um ser humano que possa ser tratado como um corpo dócil” (HALL, 2002, p. 43).

Podemos reconhecer esse “corpo dócil” em mulheres idealizadas pelo Espiritismo através do discurso do jornal *Orientador*: “Páginas e páginas são consagradas a ti, mulher, filha, mãe e esposa” (ORIENTADOR, 31 de maio de 1948, p. 5). A mulher sempre esteve atrelada à maternidade, e foi recorrente a ênfase em suas atribuições em tom romântico.

SER MÃE

Ser mãe é desdobrar fibra por fibra
O coração! Ser mãe é ler no alheio
Lábio que suga o pedestal no seio,
Onde a vida, onde o amor, cantando, vibra.
Ser mãe é ser um anjo que se libra

Sobre um berço dormindo. É ser anseio,
É ser temeridade, é ser receio,
É ser força que os males equilibra!
Todo o bem que a mãe goza é bem do filho,
Espelho em que se mira afortunada,
Luz que lhe põe nos olhos novo brilho!
Ser mãe é andar chorando num sorriso!
Ser mãe é ter um mundo e não ter nada!
Ser mãe é padecer num paraíso! (NETO, Orientador. Maio de 1950, capa)

O poema de Coelho Neto exprime uma idealização do papel social da mulher como mãe. Seguindo essa mesma premissa de atribuições às mulheres, encontramos no texto de Julieta Kwitko no ano de 1957 externando o “sublime papel da mulher” (KWITKO, 1957, p. 3). “Ó mulher, deves sempre honrar deste nome como filha, como esposa e como mãe. Jamais deverás ficar triste por teres nascido mulher. Tua missão é nobre e grandiosa. Não esqueça nunca seu dever, porque és sentinela do lar” (KWITKO, 1957, p. 3).

Desde o século XVII, ampliara-se na Europa a preocupação dos adultos com a infância, e a partir do século seguinte, as mulheres passaram a ser valorizadas em seu papel de mães e responsabilizadas pela vida e educação das crianças (PEDRO, 1997, p. 235). Tratava-se da inauguração da sociedade burguesa. Tal valorização da mulher como a educadora do lar é citada no texto do editorial do *Orientador*.

É grande a responsabilidade que assume a mãe perante Deus, visto que é ela quem principia a educação do filho que se tornará homem e cujo ensino e exemplo irão influir grandemente na sua formação moral. É a mãe que vela por noites consecutivas, com infinito cuidado pelo filho pequenino. É a mãe quem se encarrega de zelar pelos estudos do filho durante anos com a preocupação constante do futuro a esse ente que dela depende para ser bem-sucedido na luta material e para quem sonha todas as venturas. É ainda a mãe essa enfermeira paciente e abnegada, capaz de todos os sacrifícios quando vê doente o seu filho estremecido! A mãe é o sublime exemplo de amor e desprendimento. Mãe significa amor, renúncia, sacrifício, heroísmo anônimo, enfim (ORIENTADOR, 30 de abril de 1949, p. 4).

Para Pedro, essas imagens envolvendo mulher, amor e maternidade estiveram presentes nos jornais ao longo de todo o final do século XIX e início do XX; porém foram delineadas com cores mais vivas no momento da formação da elite ligada às atividades comerciais e ao transporte de mercadorias (PEDRO, 1997, p. 236). Em diversos textos do periódico analisado, as virtudes e os defeitos femininos eram apresentados, assu-

mindando formas de poemas, provérbios, comentários, notícias. De maneira geral, referiam-se a uma “natureza feminina”, ora valorizada, ora criticada. Nessa sociedade recém-urbanizada, novos modelos de mulher precisavam ser divulgados, e a religião teve papel fundamental (PEDRO, 1997, p. 236). Quanto às críticas a essa natureza que deveria ser feminina, externa-se no periódico essa ideia tanto de valorização como de crítica, caso esse modelo não fosse seguido. No trecho a seguir, podemos compreender tais valorizações e desaprovações:

Um dos mais belos ornamentos da alma feminina é o carinho. É uma virtude que está para a mulher, como o perfume para a flor. Esta, sem fragrância, perde parte do seu valor; aquela sem carinho deixa de encantar. O carinho atrai, fascina e eleva; se a mulher carinhosa é bonita, aparece-nos bela, e se é feia, torna-se simpática. Aquela que o possui prova ter evoluído o suficiente para ser classificada como verdadeira cristã. Considera-se pequena entre os homens, mas é estimada por todos e abençoada por Deus. O carinho revela nobreza de sentimentos das almas emancipadas dos enganos do mundo[...] O poder do carinho evidencia-se no lar, nas relações de pais com filhos. Há mães que se queixam da rebeldia dos filhos, porém não reparam que elas ressentem-se da falta de carinho, pois os que são criados sem ele não experimentam a sensação da ternura, da doçura e assim não podem praticar atos de tolerância, beneficência e perdão. E tu, mulher, se soubesse quantas vitórias alcançarias com o carinho, jamais terias palavras ásperas, principalmente para os que vivem no recesso do teu lar. Minhas irmãs: sede carinhosas que conquistareis o mundo e transformareis a face do Planeta (ROSA, Julieta Dutra. *Orientador*. Setembro de 1950, p. 2).

Nesse texto de Julieta Dutra Rosa, percebe-se a visão da doutrina espírita quanto à necessidade conciliadora das mulheres e a intenção de apaziguamento das relações familiares. Nesse sentido, cabe à mulher a pacificação do lar, como podemos observar no discurso. Percebemos também no artigo adaptado por Delva Rozeno, que remete ainda mais ao lugar a ser ocupado pela mulher na sociedade de espíritas:

A mulher sempre será a dominadora do mundo, desde que se coloque no lugar que Deus lhe colocou: anjo de paz dentro dos lares [...]

As mulheres governarão o mundo, guiando tudo e todos dentro da paz, do amor-harmonia, do bem, para a felicidade geral dos povos. Onde quer que se encontre o homem, deve estar a boa influência da mulher, exercida pelo coração. Para governar os homens, não necessitam as mães saírem de seu lar, basta que estejam presentes no pensamento e nos sentimentos de seus filhos (CASTRO, 1948, p. 3).

A emergência de novas elites propiciou a divulgação de imagens que restringiam as mulheres aos papéis familiares; entretanto a acumulação de riquezas foi de pequenos grupos, e dessa forma o cumprimento desse papel fora adotado por poucas mulheres. Para a maioria da população feminina, as condições econômicas não favoreceram a identificação das mulheres com tais moldes europeus e cristãos. A pluralidade étnica e a consequente diversidade de culturas dificultaram a homogeneização de comportamentos, que definiam para as mulheres os papéis de esposa, mãe e dona de casa (PEDRO, 1997, p. 236). O *Orientador* apresenta certo receio a esses novos moldes de mulheres da contemporaneidade, como no trecho a seguir:

e por que essa alegria está desertando do seio familiar? É que o mundo cada vez se torna mais endurecido e infeliz. Há imensa legião de mulheres que não acreditam mais na palavra de Deus, nem aceitam as responsabilidades de seus lares. Vão buscar, ilusoriamente, tudo isso no lodo dourado do mundo, nos chás elegantes, onde a comum e protocolar hipocrisia impera nos passeios fúteis, nos templos iluminados, vão as mulheres, distanciando-se dos seus sagrados deveres, acreditando que eram escravas dos homens, mas que agora conseguiram a sua emancipação total. Mas a verdade, dura verdade, é que essas mulheres escravizam-se por si mesmas, fazendo-se cativas da moda, pela vaidade, pelo luxo, com a ideia fixa de conquistar um lugar de destaque na sociedade – onde serão admiradas (CASTRO, 1948, p. 3).

Desse modo, a idealização das mães estava presa à missão civilizadora das mulheres, a qual, de acordo com o ideário espírita, deveria ser instruída para aperfeiçoar o esposo e educar os filhos para o mundo. Era justamente dentro dessa perspectiva que se defendia a educação não apenas masculina. O *Orientador* afirmava então que “educar é redimir, é fazer com que os prisioneiros das trevas encontrem a chave da luz; criar escolas evangelizadoras é formar caracteres sãos e íntegros” (ROZENDO, *Orientador*, novembro de 1949, p. 3). Tal discurso advinha de uma frase de Vitor Hugo também citada pelo jornal: “A liberdade começa onde termina a ignorância” (ORIENTADOR, *Orientador*, maio de 1950, capa), porém a incumbência da educação evangelizadora coube às mulheres envolvidas nas atividades do C.E.C. Dias da Cruz.

A predominância das ideias positivistas no Rio Grande do Sul significou a repetição, nessa região, dos mesmos discursos homogeneizadores dos papéis femininos: identificou a mulher como tendo uma natureza complementar à do homem, apresentando uma diferença que justificava sua educação específica. Mesmo as-

sim, significaram certo avanço, pois recomendavam a educação das mulheres, já que como mães eram as responsáveis pela construção dos “homens de amanhã” – coisa rara até então (PEDRO, 1997, p. 236). O *Orientador* refere-se a essa ideia não só de educação para mulheres, bem como da importância delas serem as “mestras”. No caso do Espiritismo, as mulheres ficavam encarregadas do ensino do Evangelho. Informações essas que ficam evidentes em um texto do ano de 1951:

O lar é a primeira escola educativa, a escola evangélica é o complemento desses ensinamentos; a mãe é a primeira mestra, a evangelizadora continua e amplia as perspectivas do aprendizado. O ponto de partida é o lar, e o de chegada o Evangelho. Mães e Evangelizadoras! Trabalhai e cooperai mutuamente, porque tendes incumbências semelhantes: amar e educar (ROZENDO, *Orientador*, junho de 1951, p. 3).

No texto publicado no ano de 1952, referindo-se a uma oração, escrita por Gabriela Mistral e traduzida por Alba Nascimento, o periódico e seus redatores reproduzem o discurso das incumbências de uma mestra:

Dá-me o amor único da minha escola: que nem a força da beleza seja capaz de roubar-lhe minha ternura de todos os momentos. Mestre, faça constante o meu fervor e passageiro o desalento. Arranca de mim este impuro desejo de justiça, que me perturba, e o protesto que ainda se ergue quando me ferem. Não me doa a incompreensão nem me entristeça o esquecimento daqueles a quem amei. Faze-me mais mãe do que as mães, para poder amar e defender, o mesmo modo que elas o que não é carne da minha carne. [...]. Que eu não leve à minha mesa de trabalho minhas pequenas preocupações materiais, minhas mesquinhas dores de cada hora (MISTRAL, 1952, p. 4).

Nesse sentido, os discursos afirmavam que as mulheres tinham, por natureza, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras educadoras, portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação evangelizadora das crianças. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que a educação representava de certa forma a extensão da maternidade, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha. Para Guacira Lopes Louro, o argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação (LOURO, 1997, p. 388).

Em relação à mulher como sendo a esposa, textos sobre o casamento aparecem durante esses anos de

análise. Mesmo sendo uma das representações expressas nesse jornal, a de ser mulher e esposa, isso não quer dizer que o casamento tão desejado atendesse às suas expectativas. O periódico refere-se a esse fator afirmando que o “casamento na terra é uma instituição educativa em cuja intimidade nem sempre o amor é uma árvore feita” (XAVIER, *Orientador*, janeiro de 1952, p. 2). Na visão espírita, o casamento seria “o matrimônio das almas acima de todos os laços corporais ou convencionais” (LOURO, 1997, p. 388). Porém, no mesmo texto psicografado por Chico Xavier, o fato de casamentos não darem certo é citado: “Se a experiência do lar não é vossa, não vos sintais diminuídos por esse motivo. Lembre-se que Jesus não esteve nos seios conjugais do mundo, mas por isso não deixou de ser o sol da verdade e do amor para todos os séculos da Terra” (XAVIER, *Orientador*, janeiro de 1952, p. 2).

Muitos dos discursos recorriam a frases bíblicas e ao uso de exemplos de Jesus. Bem como usavam a imagem de Maria para elogiar suas virtudes maternas. Como na frase: “Maria, doce Mãe! Aplaca, Senhora, com a tua virtude, o ódio sanguinário; desarma os braços fraticidas; dulcifica os coração dos homens” (COGO, *Orientador*, 29 de fevereiro de 1949, p. 3). Há desse modo a supervalorização da figura da Virgem Maria e de suas principais características. Segundo Maria José Rosado Nunes, o simbolismo da figura de Maria, virgem e mãe, é marcante para as mulheres; concentra uma ambiguidade extrema pela valorização concomitante da virgindade e da maternidade (NUNES, 1997, p. 404).

As condições de produção, que constituem os discursos, funcionam de acordo com certos fatores. Um deles enfatizado por Orlandi é a relação de sentidos; nessa noção não há discurso que não se relacione com outros. Os usos de célebres autores internacionais e nacionais que encontramos ao longo dessa análise inserem-se nessa premissa de que para dar sentido o discurso adere de relações: “um discurso aponta para outros discursos que o sustentam” (ORLANDI, 2009, p. 39).

Há também a chamada relação de forças, em que, segundo essa noção, pode-se dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Como a sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na comunicação. As imagens dos sujeitos dos artigos analisados resultam de projeções que funcionam no discurso (ORLANDI, 2009, p. 40). Desse modo, ao compreendermos os sujeitos desses discursos, percebemos que o número de textos escritos por mulheres e para mulheres é expressivo nas publi-

cações do *Orientador*. Mulheres essas sempre atreladas a cargos de destaque nos centros espíritas, já que a maioria dos textos advinha de autoras não apenas locais, mas de outras regiões, envolvidas em atividades ligadas às práticas assistencialistas dos centros espíritas e que representavam esses moldes de mulher. Os autores masculinos presentes nas narrativas eram também de destaque intelectual no meio espírita.

Ao analisarmos o discurso e as maneiras de ler, percebemos que nesse trabalho também é necessário que indiquemos que o dizer tem relação com o não dizer, por isso acolhemos o método ao praticar a análise. O silêncio é o “pensado como a respiração da significação, lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido” (ORLANDI, 2009, p. 40). Percebemos tais interditos e silêncios nos próprios títulos dos textos coletados: *A um coração de mulher*, *Ornamento da Mulher*, *A mulher mãe*, *Mãe – mulher dignificada* são alguns dos exemplos daquilo que Orlandi classifica como “pressuposto e o subentendido”. Seus autores separaram aquilo que deriva propriamente da instância da linguagem (pressuposto) daquilo que se dá em contexto (subentendido) (ORLANDI, 2009, p. 85). Podemos compreender que a imagem da mulher para esses autores remete apenas à representação dela como mãe/esposa/dócil, deixando claro em seus títulos o silêncio quanto às outras formas de ser mulher naquele contexto.

Mesmo que houvesse a presença feminina na composição do quadro regular de edição do periódico, havia, paradoxalmente, a reprodução do silêncio do feminino enquanto protagonista. A concentração majoritária de artigos envolvendo a mulher no mês de maio – mês das mães – e as poucas referências ao feminino nos demais meses do ano atestam tal contradição.

Fazem-se aparentes, explicitadas por meio de palavras que revelam a dimensão do sacrifício e comprometimento do papel de mulher concebido pelo periódico, ou seja, da mulher em relação ao marido enquanto esposa dedicada e do lar e, em relação aos filhos, enquanto mãe, protetora e educadora. As intenções implícitas nos discursos do jornal revelam-se e não se desprendem do imaginário da sociedade da época, na qual o gênero feminino, indiferente do ambiente e do papel social que fosse detentor, deveria prostrar-se ao masculino. Em se tratando da análise do discurso acerca do papel feminino, sobretudo quando relacionado apenas ao de esposa e mãe – predominante nos artigos do jornal –, há a noção de que o feminino deveria carregar o fardo da abnegação e do desprendimento de sua própria individualidade.

3 MULHERES DO DISCURSO À PRÁTICA

A presença feminina em meio ao Espiritismo foi evidente e merece destaque, da mesma forma que elas estão presentes na criação, divulgação e articulações de periódicos específicos de difusão da doutrina espírita. No jornal *Orientador*, fonte que analisamos em nossa pesquisa, a presença de mulheres ocorreu de forma expressiva e por mulheres com certo destaque intelectual e em âmbito social da cidade de Passo Fundo e região.

Muitas dessas mulheres têm sido anônimas para a historiografia; somente nos últimos anos, pesquisas têm-lhes dado visibilidade. É o caso de Antonina de Xavier e Oliveira e Dalva Rozendo, que, além de escreverem regularmente no periódico, fizeram parte da diretoria do periódico, além da participação em atividades filantrópicas assistencialistas preconizadas pelo C.E.C. Dias da Cruz em meio a um contexto em que mulheres não assumiam publicamente sua participação nos meios de comunicação.

O discurso conservador acerca da mulher não se manteve apenas no periódico analisado, pois essas representações advinham de um contexto mundial. A questão não seria, pois, perguntar quais as imagens mais verdadeiras ou mais próximas da realidade e quais as distorceram, mas sim compreender que todos os discursos formam e são igualmente representações; representações que não apenas espelharam essas mulheres, mas que efetivamente as “moldaram”. Em outras palavras, as representações da mulher na sociedade espírita visaram à construção da filha, esposa, mãe, educadora. Os discursos teriam a intenção de engendrar comportamentos preconcebidos do feminino, e às mulheres caberia dar significado e sentido ao que era atribuído a elas no periódico. Ao observar tal representação, não se está apenas observando indícios de uma posição feminina, mas se está examinando diretamente um processo social através do qual uma dada posição era produzida.

Observar como um grupo social é representado pode indicar-nos o quanto esse grupo exercita o poder; pode apontar-nos quem mais frequentemente é objeto ou é sujeito de representação. Esse é um processo em que certamente estão envolvidas questões de poder, ou seja, as representações são construídas na dependência do poder e têm efeitos de poder.

Como esse trabalho trata de um periódico que visa a uma divulgação doutrinária do Espiritismo, precisamos compreender, com essa análise de discurso, que a condição requerida é o reconhecimento das mesmas

verdades e a aceitação de certa regra de conformidade com os discursos validados (FOUCAULT, 1996, p. 42). A doutrina “liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe conseqüentemente todos os outros” (FOUCAULT, 1996, p. 43). Há então uma apropriação social dos discursos, que perpassam de um contexto discursivo mundial, de articuladores espíritas de destaque mundial, nacional para sujeitos representativos da sociedade passo-fundense espírita.

O discurso espírita acerca de uma representação da mulher pode ser associado com a ideia defendida por Bourdieu ao afirmar que há um novo campo de lutas pela manipulação simbólica da condução de vida privada e a orientação da visão de mundo (BOURDIEU, 2004, p. 121), nesse caso o do gênero feminino. Tendo desse modo agentes que estão em concorrência no campo da manipulação simbólica.

São pessoas que se esforçam para manipular visões de mundo (e desse modo, para transformar as práticas) manipulando a estrutura da percepção do mundo (natural e social), manipulando as palavras e, através delas, os princípios da construção da realidade social (BOURDIEU, 2004, p. 123).

Desse modo, fica evidente a permeabilidade do campo religioso por entre o campo de gênero na busca de uma construção do poder simbólico. Bourdieu considera importante não a natureza da mensagem religiosa, mas a sua capacidade de atendimento de uma demanda específica tanto religiosa como especificamente ideológica (BOURDIEU, 2007, p. 92). Bourdieu aponta que a religião, em sua função ideológica, é entendida como uma prática política de fazer absoluto o relativo e da legitimação do arbitrário, contribuindo assim para a imposição dissimulada de princípios de estruturas que geram a percepção do pensamento do mundo e, em particular, do mundo social (BOURDIEU, 2007, p. 92).

A escolha de numerosas imagens de mulher denota uma preocupação muito viva com a definição dos papéis femininos. É difícil saber como eram lidos tais textos; como eram vividas, experimentadas no cotidiano essas imagens de mulheres que o periódico *Orientador* reproduziu. Ademais, não podemos saber se todas essas campanhas homogeneizadoras tiveram extensivo alcance e se esse jornal atingia apenas parte da população letrada. Entretanto esses discursos conservadores do papel feminino esbarravam com vivências culturais que traziam há muito tempo outros modelos de papéis sexuais, difíceis de transformar.

FONTES

CASTRO, Almerindo. Mulher – síntese do mundo. **Orientador**, Passo Fundo, n. 2, p. 3, 31 maio 1948. [Acervo digital].

COGO, Pedro. Centro Espírita Dias da Cruz. **Orientador**. Passo Fundo, n. 11, p. 3, 29 de fevereiro de 1949. [Acervo digital].

COMO foi dado ao mundo o Dia das Mães. **Orientador**, Passo Fundo, n. 2, p. 5, 31 maio 1948. [Acervo digital].

DIA das Mães. **Orientador**, Passo Fundo, n. 2, capa, Editorial, 31 maio 1948. [Acervo digital].

DIA das mães. **Orientador**, Passo Fundo, n. 13, p. 4, Editorial, 30 de maio de 1949. [Acervo digital].

DIA das Mães. **Orientador**, Passo Fundo, n. 26, capa. Editorial, maio 1950. [Acervo digital].

KWITKO, Julieta. O sublime papel da mulher. **Orientador**, Passo Fundo, n. 106, p. 4, jan. 1957. [Acervo digital].

MISTRAL, Gabriela. Oração das Mestras. **Orientador**, Passo Fundo, n. 53/57, p. 4, ago./dez. 1952. [Acervo digital].

NETO, Coelho. Ser mãe. **Orientador**, Passo Fundo, n. 38, capa, 2, junho de 1951. [Acervo digital].

ORIENTADOR sai do prelo, hoje pela primeira vez. **Orientador**, Passo Fundo, n.1, capa, Editorial. 30 de abril de 1948. [Acervo digital].

ROSA, Julieta. Carinho. **Orientador**, Passo Fundo, n. 30, p. 2, 30 setembro. 1950. [Acervo digital].

ROZENDO, Dalva. A educação da criança. **Orientador**, Passo Fundo, n. 20, p. 3, novembro de 1949. [Acervo digital].

ROZENDO, Dalva. Mãe – mulher dignificada. **Orientador**, Passo Fundo, n. 38, p. 3, 2 junho. 1951. [Acervo digital].

XAVIER, Chico. Casamento. **Orientador**, Passo Fundo, n. 46, p. 2. Janeiro de 1952. [Acervo digital].

REFERÊNCIAS

BATISTELLA, Alessandro (Org.). **Patrimônio, memória e poder**: reflexões sobre o patrimônio histórico-cultural em Passo Fundo (RS). Passo Fundo: Méritos, 2011.

BOURDIEU, Pierre. Gênese e estrutura do campo religioso. In: BOURDIEU, Pierre; MICELLI, Sérgio (Org.). **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2007. p. 27-69.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. **Os Arautos do Liberalismo**. Imprensa paulista, 1920-1945. São Paulo: Brasiliense, 1989.

DIAS, José Roberto de Lima. **A Evolução (1892-1893)**: uma amostra dos fatores constituintes do sistema literário espírita. 2006. 121f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/2913/joseroberto.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

_____. **Percursos da racionalização do sagrado no espiritismo**: um conjunto de ideias presentes na literatura e na imprensa brasileira (1857-1915). 2011. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1997.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KARDEC, Allan. **O livro dos espíritos**. São Paulo: Petit, 1999.

LUCA, Tânia Regina de. A história dos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 111-154.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto/Ed. UNESP, 1997. p. 443-481.

MACHADO, Ubiratan Paulo. **Os intelectuais e o espiritismo**: de Castro Alves a Machado de Assis. Rio de Janeiro: Antares, 1983.

MONTEIRO, Eduardo Carvalho. **100 anos de comunicação espírita em São Paulo (1881-1981)**. São Paulo: Madras, 2003.

NUNES, Maria José Rosado. Freiras no Brasil. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto/Ed. UNESP, 1997. p. 432-509

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios & procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PEDRO, Joana Maria. Mulheres do Sul. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto/Ed. UNESP, 1997. p. 278-321.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Org.). **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012.

SOUZA, Chaline de. **O sublime papel da mulher**: análise das representações das condições femininas no periódico espírita *Orientador* (1948-1958). Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2017. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B5BJ6nSKz9lSaHZEaI9YWWiXNGc/view>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

ZANOTTO, Gizele; SILVA, Antônio Augusto Pereira da; GASTALDON, Daiana Brachak. “Orientador sai do prelo”: a difusão do Espiritismo nas páginas da imprensa prosélica de Passo Fundo. In: WEBER, Beatriz Teixeira; ZANOTTO, Gizele (Org.). **Religiões e Religiosidades no Rio Grande do Sul**: espiritismo e religiões mediúnicas. São Paulo: ANPUH, 2013. p. 47-80.

REFLEXÕES SOBRE GÊNERO, ETNIA E CRIMINALIDADE NA HISTORIOGRAFIA SOBRE A IMIGRAÇÃO ALEMÃ NO RIO GRANDE DO SUL

REFLECTIONS ON GENDER, ETHNICITY AND CRIMINALITY IN THE HISTORIOGRAPHY ON GERMAN IMMIGRATION IN RIO GRANDE DO SUL

Caroline von Mühlen¹
Rodrigo Luis dos Santos²

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo estabelecer uma conexão entre as questões de gênero, etnicidade e criminalidade, tendo como cenário a Vila de São Leopoldo na então Província de São Pedro do Rio Grande do Sul durante o século XIX. Os estudos de gênero e criminalidade dentro das análises históricas sobre os processos migratórios no Sul do Brasil ainda são escassos, necessitando de uma ampliação. Nosso objetivo, além de empreender uma leitura de aspectos teóricos e historiográficos, é lançar luzes sobre esse campo analítico que se descortina como importante para a ampliação da percepção da realidade social e cultural das áreas de imigração no Rio Grande do Sul (e no Brasil como um todo) e do papel dos diferentes agentes sociais envolvidos.

Palavras-chave: Imigração Alemã. Rio Grande do Sul. Processos criminais. Gênero e etnia.

ABSTRACT: The purpose of this article is to establish a connection between the issues of gender, ethnicity and criminality, taking as a scenario the Village of São Leopoldo, in the then Province of São Pedro do Rio Grande do Sul, during the 19th century. Gender and crime studies within the historical analyses of migratory processes in southern Brazil are still scarce, and should be expanded. Our objective, besides undertaking a reading of theoretical and historiographic aspects, is to shed light on this analytical field, which is important to increase the perception of the social and cultural reality of the areas of immigration in Rio Grande do Sul (and Brazil as a whole) and the role of the different social agents involved.

Keywords: German Immigration. Rio Grande do Sul. Criminal proceedings. Gender and ethnicity.

1 REPENSANDO A HISTORIOGRAFIA E AS ABORDAGENS DE GÊNERO, ETNIA E CRIMINALIDADE

Os estudos acerca dos processos migratórios têm vivenciado um profícuo processo de renovação, presente tanto nas abordagens teórico-metodológicas adotadas,

utilizando os mais recentes recursos historiográficos, como nas fontes analisadas e nas temáticas empreendidas pelos pesquisadores.

Nessa perspectiva de renovação, a complexificação, é importante considerarmos a aproximação que a História passou a alentar com campos do conhecimento como a Antropologia, Sociologia, Linguística, Ciên-

¹ Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e mestre e graduada em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora do Colégio Sinodal e vice-presidente da Associação Nacional de Pesquisadores da História das Comunidades Teuto-Brasileiras (ANPHCTB). E-mail: carolinevm7@gmail.com.

² Doutorando em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e mestre e graduado em História pela mesma instituição. Professor do Curso de História do Instituto Superior de Educação Ivoiti (ISEI) e presidente da Associação Nacional de Pesquisadores da História das Comunidades Teuto-Brasileiras (ANPHCTB). E-mail: rluis.historia@gmail.com.

cia Política, entre outros. No campo das relações sociais e interétnicas, repercutiram fortemente os trabalhos de Fredrik Barth, Abdelmalek Sayad e Philippe Poutignat e Jocelyne Streiff-Fennart no campo da Antropologia, assim como os trabalhos de Pierre Bourdieu e René Rémond nos campos da Sociologia e da Política. Essa aproximação tem possibilitado vislumbrar os processos de organização social, formação de identidade étnica e articulação intra e extragrupos de uma forma mais dinâmica, percebendo as especificidades e as nuances contidas no bojo dessas estruturas sociais.

Sobre as relações étnicas, dentro do próprio grupo social ou desse com grupos externos, Fredrik Barth (2000, p. 32) é assertivo ao afirmar que

a atribuição de uma categoria é uma atribuição étnica quando classifica uma pessoa em termos de sua identidade básica, mais geral, determinada presumivelmente por sua origem e circunstâncias de conformação. Nesse sentido organizacional, quando os atores, tendo como finalidade a interação, usam identidades étnicas para se categorizar e categorizar os outros, passam a formar grupos étnicos.

A partir dessa conjuntura, quando nos debruçamos sobre o estudo do processo de articulação e interação do grupo étnico de origem alemã no Rio Grande do Sul do século XIX, deparamo-nos com diferentes perspectivas historiográficas acerca dessa estruturação, onde a etnicidade é definida de diferentes formas de acordo com os interesses daqueles que a analisam.

De um lado, encontramos um campo historiográfico mais tradicional, marcado pelo seu cunho memorialístico-laudatório, caracterizado por uma narrativa de cunho mais superficial, de ordenamento cronológico e linear dos fatos, com recorte destacando acontecimentos relevantes e pessoas, famílias e grupos sociais proeminentes. Ocorre uma reprodução das informações que constam nas fontes utilizadas sem o comprometimento com uma análise rigorosa e crítica das mesmas. Desse modo, existe notadamente uma preferência pelos estudos genealógicos, de reconstituição de histórias locais e de famílias de destaque nas comunidades de origem imigrante, onde, na maioria das vezes, há a ausência de referenciais teóricos sólidos e de metodologias mais avançadas. Como exemplo podem ser destacados os diversos trabalhos que têm como objetivo nuclear analisar a história das localidades colonizadas por grupos imigrantes, construindo uma percepção idealizada e até mesmo romantizada desse processo e dos imigrantes.

Dentro dessa perspectiva histórica, há determinados recortes escolhidos para serem abordados e ou-

tros que são silenciados ou descartados. Não podemos pensar a historiografia memorialístico-laudatória como uma formulação simplória, sem conotação objetiva e pautada pela intencionalidade por parte de seus autores. As obras de Jean Roche e de Carlos Henrique Oberacker Júnior constituem exemplares significativos dessa construção historiográfica, tendo como objeto de análise a imigração alemã, aspecto que também pode ser aventado na historiografia mais clássica sobre outros grupos étnicos. Ambos os autores escolheram abordar determinados aspectos, destacando o caráter empreendedor e edificante dos imigrantes alemães que chegaram ao Brasil no século XIX, não aprofundando ou silenciando aspectos da inserção social tensa e conflituosa, a estruturação desse grupo frente ao regime escravagista nacional, os modos de inserção na política local ou a origem pobre e não tão ordeira de muitos desses imigrantes.

Esses trabalhos estabelecem uma relação com o caráter positivista de análise histórica sobre as migrações ocorridas no Brasil ao longo dos últimos dois séculos. Como produções significativas dessa abordagem, podem ser elencadas as produções de Carlos Henrique Hunsche e Aurélio Porto, cujas obras, até os dias atuais, têm repercussão tanto para aqueles que se debruçam sobre a pesquisa das genealogias como para aqueles que buscam respaldos para seus discursos ufanistas. Nessas obras, constrói-se uma percepção da etnicidade emoldurada sob a égide do sucesso, do empreendedorismo e da diferenciação entre esse grupo e o da sociedade receptora, vista muitas vezes como ociosa e desprovida de qualidades atribuídas aos alemães e descendentes, como o senso de ordem e de trabalho.

Além de uma exaltação da etnia alemã, essas obras mais clássicas não abordam de forma mais profunda outros aspectos ou agentes sociais. Outrossim, as questões que envolvem gênero e o papel social feminino são desvalorizados ou relativizados, criando uma determinada visão sobre o papel da mulher nesse meio social. Assim, obras como as de Jean Roche e Emílio Willems elaboram uma configuração feminina calçada no trabalho, na sua presença no núcleo familiar e no papel relativamente ativo que possui no mesmo. Essa compreensão é estruturada de forma a demonstrar a diferenciação da mulher de origem alemã para com a nacional, mais uma vez estabelecendo um contraste vinculado com a questão étnica. Assim, esses autores reforçam a constituição de uma *fronteira étnica* entre as mulheres alemãs e brasileiras, mas sobretudo entre esses dois grupos sociais.

Para Barth,

a fronteira étnica canaliza a vida social. Ela implica uma organização, na maior parte das vezes bastante complexa, do comportamento e das relações sociais. A identificação de uma outra pessoa como membro de um mesmo grupo étnico implica um compartilhamento de critérios de avaliação e de julgamento. Ou seja, é pressuposto que ambos estejam basicamente “jogando o mesmo jogo”, e isso significa que há entre eles um potencial para diversificação e expansão de suas relações sociais, de modo a eventualmente cobrir todos os diferentes setores e domínios de atividade. Por outro lado, a dicotomização que considera os outros como estranhos, ou seja, membros de outro grupo étnico, implica o reconhecimento de limitações quanto às formas de compreensão compartilhadas, de diferenças nos critérios para julgamento de valor, de performance, bem como uma restrição de interação àqueles setores que se pressupõe haver compreensão comum e interesses mútuos (BARTH, 2000, p. 34).

Mas essa *construção simbólica de distinção*, conforme conceitua Michelle Perrot (2005, p. 253), também tem sido objeto de estudos por parte de uma nova historiografia, visando compreender os discursos elaborados, os elementos silenciados, as exaltações e as refutações existentes. A escolha de determinadas abordagens é reflexo intencional de elementos escolhidos como passíveis de visualização, objetivando construir um discurso consciente sobre determinado grupo.

No contexto da análise sobre as relações étnicas, o papel feminino também tem vivenciado novas apreciações críticas, visando fugir dos padrões historiográficos até então constituídos pela análise tradicional, visando compreender a complexidade de sua atuação no meio social na qual estava inserida. E para esse fim novas fontes têm sido utilizadas como caminho para descortinar essa atuação social. Dentre essas fontes tem sido comum a utilização dos processos criminais, que têm permitido perceber papéis diferentes do que aqueles geralmente atribuídos às mulheres, fugindo de estereótipos e padronizações.

No campo da criminalidade, autores como Edward Thompson, Giovanni Levi, Carlo Ginzburg,

Norbert Elias, Michelle Perrot, Natalie Zemon Davis marcaram significativamente as novas pesquisas, assim como o filósofo Michel Foucault, autor de *Vigiar e punir*, traduzido para o português em 1977, influenciou a historiografia brasileira e os posteriores estudos sobre as prisões.

A renovação historiográfica e a aproximação entre a História e a Antropologia também contribuiu para recuperar aspectos da vida cotidiana dos indivíduos e grupos no mundo da marginalidade, da violência e do crime. A aproximação entre a História e a Antropologia permitiu a história da criminalidade seguir duas vertentes de análise e metodologia: acerca da análise, uma vertente voltada para o estudo institucional e a segunda preocupada em desvelar os aspectos sociais (hábitos, valores, relações interpessoais); metodologicamente, pesquisadores preocupados em realizar uma análise serial e quantitativa das fontes e outra voltada para o estudo de casos. Assim, temáticas ligadas à pobreza, à marginalização, à criminalidade³ fomentaram o surgimento de uma diversidade de estudos durante os séculos XVIII e XIX, primeiramente nos países europeus.

No Brasil, os estudos sobre crime e violência são recentes e escassos. Somente após 1980⁴, os historiadores e pesquisadores passaram a utilizar mais sistematicamente as fontes criminais e policiais em seus estudos, tentando, cada vez mais, compreender a produção dessas fontes, o lugar da violência e do crime na sociedade, além de observar as práticas e representações em torno dos atos de violência e dos delitos, bem como as formas de normatização e punição desses comportamentos.

2 A PRESENÇA FEMININA E OS PROCESSOS CRIMINAIS

Neste artigo, pretendemos elencar alguns casos que envolvem a participação feminina em processos criminais ocorridos em São Leopoldo, Rio Grande do Sul, no século XIX, estabelecendo assim uma relação entre gênero e etnia. Começamos com a história de Maria Margarida e Pedro Jacob. Eram dezesseis horas do dia 24 de julho de 1853, quando Maria Margarida⁵, esposa

³ Influenciada pelo racionalismo iluminista, pelo positivismo comtiano e pela antropologia criminal, a criminalidade passou a ser vista, pelos principais criminalistas do período, como um grande problema social que necessitava de medidas drásticas, pois o objetivo era manter a ordem e o bem-estar da sociedade.

⁴ Keila Grinberg delimita a década de 1980 como marco inicial do uso de fontes judiciais por historiadores e antropólogos. Com isso, segundo a autora, “não que processos judiciais não tenham sido usados anteriormente, principalmente como base documental para trabalhos sobre criminologia”, mas foi a partir dessa década que os pesquisadores da História Colonial à República passaram a usar mais sistematicamente os arquivos do judiciário (GRINBERG, Keila. **A História nos porões dos arquivos judiciários**).

⁵ Maria Margarida, 47 anos de idade, era casada com Andreas Filber e residia no Brasil apenas oito anos, onde vivia da agricultura. APERS, Processo-crime, Tribunal do Júri, número 25, maço 1, estante 77, 1853.

de Andreas Filber, foi esfaqueada por Pedro Jacob, junto à sua casa, no local denominado Picada Nova, 3º distrito de São Leopoldo. A vítima afirma, em seu interrogatório, que aproveitou quando o agressor Pedro Jacob⁶ passou pela sua propriedade para cobrar-lhe uma dívida (onze frangos, nove quartos de batatas). Ele, no entanto, ao invés de pagar aquilo que lhe devia, destratou-a com palavras injuriosas, chamando-a de “bruxa” e, em seguida, ferindo-a com uma facada no ventre. Foi nesse momento que a vítima “puxou de outra faca e feriu nas mãos do dito”. Já o réu Pedro Jacob apresentou outra versão dos fatos. Alega que, ao retornar a cavalo para a sua casa pelo mesmo caminho que seguira pela manhã, Maria Margarida teria colocado de propósito “um saco cheio atravessado no caminho” para impedir a sua passagem. Mesmo se tratando de uma estrada particular, que passava na propriedade da vítima, o caminho “sempre” era utilizado pela população. Foi nesse local que ambos se encontraram e começaram a discutir e trocar agressões. Primeiramente, a vítima “dera-lhe um pataço com a vara sobre o rosto”; para se defender, o réu “apontara uma arma que trazia”. Em seguida, Maria Margarida, munida de uma faca, atentou contra Pedro Jacob, atingindo, assim, a mão direita e as costas do mesmo após cair do cavalo. De acordo com o agressor, ele “não a feriu e julga que quando ela correu para dentro da casa e ferisse com a própria faca com que ferira a ele réu”⁷.

As diversas pessoas que testemunharam sobre a agressão física ou os ferimentos foram unânimes em afirmar que o réu Pedro Jacob era um homem pacífico e incapaz de cometer semelhante agressão, enquanto a vítima era “conhecida por má mulher e que a todos os seus vizinhos ela provocava por qualquer insignificância”. Possivelmente, o depoimento das testemunhas foi determinante para que as autoridades julgassem ambos como “ofendidos” e “ofensores”. No libelo acusatório, o Promotor Público João Capistrano de M. Castro solicitou que ambos fossem punidos, pois o réu ferira Maria Margarida com uma faca, devendo ser punido com

o grau máximo do art. 205 do Código Criminal de 1830, e a vítima punida com o grau mínimo do art. 201 do mesmo código por ter provocado ferimentos na mão e no rosto de Pedro Jacob.

Constatamos a partir da leitura dos autos que Maria Margarida e Pedro Jacob aparecem ao longo do processo simultaneamente como vítimas e réus, sendo ambos absolvidos pelos jurados em 3 de março de 1854. Entre os 157 indivíduos identificados como réus nos processos criminais, há uma clara predominância quase absoluta de homens, caracterizando-se como um fenômeno quase exclusivamente masculino. Deivy Carneiro (2008, p. 147) afirma que, entre os pesquisadores acostumados com a temática da criminalidade ao redor do mundo, não é surpreendente constatar a predominância de indivíduos do sexo masculino arrolados como réus nos diversos tipos de processos criminais (por exemplo, homicídio, tentativa de homicídio, agressão física e ferimentos, calúnia e injúria, furto).

Boris Fausto (1984, p. 70) observa, nesse mesmo sentido, que as mulheres cometiam menos crimes, tornando o índice de criminalidade feminina mais reduzido e compatível com os dados apresentados por outros autores que estudam o fenômeno da criminalidade em outros países.⁸ Na média para todo o período de 1846 a 1871, 97,4% dos indivíduos eram homens, enquanto somente 2,6% dos réus eram do sexo feminino, isto é, correspondendo a apenas quatro mulheres para o período de vinte e cinco anos, aproximando-se, assim, das constatações apresentadas pelos demais autores.

A existência de poucos processos criminais contra mulheres permite sugerir algumas suposições relacionadas ao gênero: a) refletir acerca do comportamento do sistema jurídico e policial que dispensava um tratamento diferenciado a elas (inimputável); b) revelar uma concepção jurídica que visava proteger a mulher quando essa fosse indiciada; c) expor a mulher à sociedade como um ser mais frágil fisicamente do que o homem, e por isso não poderia ser responsabilizada por sua conduta e por seus atos; d) indicar que as mulheres se en-

⁶ Pedro Jacob, natural da Prússia, tinha 45 anos de idade, casado, lavrador e morador na Linha Nova. APERS, Processo-crime, Tribunal do Júri, número 25, maço 1, estante 77, 1853.

⁷ APERS, Processo-crime, Tribunal do Júri, número 25, maço 1, estante 77, 1853.

⁸ Ao analisar as histórias de perdão na França do século XVI, Natalie Z. Davis encontrou 4 mil remissões, sendo que apenas 1% delas foi enviada por mulheres. Segundo a mesma autora, “Christine de Pizan estava certa em suas observações: no período medieval, no Antigo Regime, e hoje, as mulheres constituem um segmento muito menor que os homens nos processos-crimes violentos. Estudos quantitativos de indiciamentos ou recursos em casos de homicídio na França e na Inglaterra em várias épocas, desde o século XIII até o século XVIII, mostram que as ocorrências que envolvem mulheres variam entre 7,3% e 11,7% do total. Mas, na França do século XVI, elas constituem uma parcela ainda menor que obtêm cartas de perdão por seus crimes”, isso porque os principais crimes associados a mulheres (bruxaria e infanticídio) não eram perdoáveis (DAVIS, 2001, p. 127).

volvessem em menos conflitos e desentendimentos, se comparadas aos homens, ou o modo de agir e a reação delas diante das situações podia ser diferente da dos homens (CARVALHO, 2005, p. 93; CARNEIRO, 2008, p. 147).

Ao analisar os quatro processos criminais, atentamos primeiramente para o fato de as quatro mulheres que aparecem como réis nos processos não ocuparam essa posição sozinhas, mas sim ao lado de homens, com os quais mantinham algum tipo de relacionamento, isto é, ou como irmã ou esposa. Naquilo que tange ao tipo de crime, três casos referem-se a crimes contra a pessoa e um crime contra a propriedade, denunciados como ofensas físicas e ferimentos (1), homicídios (2) e ajuntamento ilícito (1). A origem de dois crimes estava relacionada à explosão súbita de descontentamento da vítima ao revidar algum tipo de agressão, sendo que um estava relacionado à honra ou tentativa de abuso e outro a problemas com o trancamento de um caminho. Já nos outros dois processos criminais, as partes possuíam divergências há mais tempo.

Ainda sobre os quatro casos envolvendo mulheres como réis, cabe fazer algumas ressalvas acerca do comportamento do aparato jurídico-policial. Já mencionamos anteriormente que as mulheres não ocuparam essa posição sozinhas, mas sim acompanhadas por homens na categoria de irmão ou esposo. Mesmo se tratando de poucos casos, podemos confirmar que as mulheres eram tratadas de forma diferente do que os homens pelas autoridades. O caso de agressão física e ferimentos citado anteriormente, envolvendo Maria Margarida e Pedro Jacob, ilustra muito bem essa situação. Embora as autoridades julgassem ambos como “ofendidos” e “ofensores”, a vítima Maria Margarida foi punida com o grau mínimo do art. 201 do Código Criminal de 1830, enquanto o réu Pedro Jacob foi punido com o grau máximo do art. 205 do mesmo código.

Desde o século passado, inúmeros trabalhos vêm demonstrando que os delitos femininos não eram frequentes, se comparados com os delitos masculinos, e quando ocorriam, geralmente podiam ser classificados como crimes de pequena escala, sem empregar muita violência. Outros supõem a relação entre a criminalidade, o papel da mulher e sua inserção na sociedade. Nesse sentido, em decorrência do papel predominantemente doméstico atribuído às mulheres, alguns crimes poderiam ser cometidos em casa, permanecendo, assim, ocultos na esfera privada sem ser relatados à justiça. Mas somente quando uma mulher não seguia os padrões de comportamento ditados e esperados pela sociedade, essa

deveria dar satisfação à justiça acerca da sua conduta. Boris Fausto (1984, p. 71), baseando-se no estudo de Otto Pollak, fala de uma criminalidade feminina “mascarada”, “argumentando que as mulheres são mais capazes que os homens de disfarçar a extensão de seus crimes, dada a existência privatizada da maioria das mulheres”.

Seria ingenuidade pensar que as mulheres cometessem menos delitos, pois, como bem lembra Paulo Moreira, “as mulheres tinham um campo de manobra maior em relação às autoridades do que os homens. Quando presas, dependendo da transgressão cometida, gozavam de uma certa impunidade, e quando ofendidas, sendo seu agressor um homem, eram também beneficiadas”. O mesmo autor destaca ainda que, no cotidiano de enfrentamentos entre homens e mulheres em Porto Alegre, “as mulheres mostraram-se especializadas em ‘expor ao público’ seus adversários”, sendo que, nessa troca de agressões diversas, os homens geralmente eram indiciados como réus. Assim, o exemplo citado acima ajuda a demonstrar que o sexo feminino era visto pelas autoridades locais com outros olhos, sendo muitas vezes despronunciadas ao longo do processo, atribuída uma pena menor e/ou absolvidas do crime.

Naquilo que tange às vítimas, os dados apresentam uma pequena alteração, primeiramente em relação ao número de vítimas arroladas nos processos criminais (111 vítimas e 157 réus) e acerca do sexo das mesmas para os anos de 1846 a 1871. Se compararmos o número de mulheres na condição de réis e vítimas, podemos observar uma presença maior de mulheres como vítimas (12 de origem alemã e 9 nacionais). Os crimes levados a julgamento tendo mulheres como vítimas referem-se a crimes que envolviam agressão física e ferimentos (9), homicídios (6), tentativa de homicídio (1), crimes de dano (2), estupro (1), abuso de autoridade contra mulheres (2), na maioria das vezes perpetrados pelos próprios companheiros. Também observamos que os tipos de relacionamentos entre agressor e vítima eram diversos, mas geralmente se conheciam, prevalecendo, todavia, conflitos entre parentes (cônjuges, irmãos, pai e filha). Tal constatação permite entender por que a maioria dos crimes perpetrados contra mulheres ocorria no espaço privado (17) e isolado (3). É importante lembrar que muitos crimes contra mulheres não foram denunciados, investigados e nem sequer tornaram-se processos criminais.

A vítima Cristina Mensch, por exemplo, supostamente assassinada pelo seu próprio marido, foi sepultada pelo mesmo em sua colônia por “não poder levar o

corpo ao cemitério”⁹ devido à distância e às péssimas condições das estradas do interior (intransitáveis). Informações sobre o caso envolvendo o assassinato de Cristina só chegaram à Justiça vários dias após o ocorrido. O réu Adão Mensch (35 anos de idade, lavrador, viúvo), residente na Colônia de Santa Maria da Soledade, entre o Arroio Forromeco e a dos Franceses, no dia 8 de fevereiro 1863 (domingo à noite), “sem razão alguma conhecida, bárbara e brutalmente” espancou sua mulher Cristina Mensch, fazendo-lhe diversos ferimentos, dos quais veio a falecer no dia 13 de fevereiro, sendo sepultada no dia seguinte. De acordo com o subdelegado de Polícia, o tenente-coronel Antônio José da Silva Guimarães Filho, o réu compareceu à mesma subdelegacia no dia 14 de fevereiro para informar que sua esposa havia falecido em decorrência de uma enfermidade (não declarada no pedido) e solicitou para sepultá-la em sua colônia, sendo, pois, autorizado pelo mesmo subdelegado. Apenas no dia 20 de fevereiro, após uma denúncia, o mesmo subdelegado de Polícia solicitou que o inspetor de Quarteirão, Antônio Andrioly, remetesse Adão Mensch preso à cadeia civil de São Leopoldo por suspeita de haver espancado sua esposa. Também solicitou que o inspetor de Quarteirão, juntamente com cinco testemunhas, fosse até o local onde Cristina Mensch foi enterrada para realizar a exumação do corpo e o exame de auto de corpo de delito.

Das oito testemunhas chamadas para depor sobre o caso, a maioria eram vizinhas da família e apenas informaram que “ouviram dizer” que a vítima estava há muito tempo doente, mas não sabiam o motivo do falecimento. Três testemunhas alegaram que a vítima possuía uma ferida na cabeça, uma mancha roxa entre os olhos e que do nariz saíam sangue e vermes. A testemunha Catarina Maria Geis, vizinha da família, confirma que no dia 10 de fevereiro (terça-feira) foi procurada pela filha da vítima para ir até sua casa; “tendo ela ido, achou a mulher na cama, bastante ensanguentada, correndo-lhe sangue do nariz e boca, contando que seu marido lhe tinha dado muita pancada e que por isso ela necessitava morrer”, fato efetivamente ocorrido na sexta-feira, dia 13 de fevereiro. Tanto Catarina Maria Geis como a filha Frederica Mensch afirmaram que a vítima Cristina Mensch nunca esteve doente, como declarou o réu em seu interrogatório, tendo falecido das pancadas e não da suposta enfermidade.

O réu, por sua vez, respondeu que nunca dera pancadas em sua mulher e “só que algumas vezes quando se incomodava com ela lhe pegava pelo braço e punha fora da porta até a noite”. Para o Conselho de Jurados, tal atitude foi considerada correta e legítima, pois por unanimidade de votos não foi possível provar que Adão Mensch fora o responsável pela morte de sua esposa.¹⁰ Esse fato também chama atenção para a questão de defesa de um sistema de normas visto como universal e absoluto, no qual os julgamentos visavam reafirmar as normas dominantes, onde as pessoas envolvidas nos crimes eram julgadas não pelo ato criminoso em si, mas pela adequação dos comportamentos às regras de conduta consideradas corretas e legítimas (CHALLHUB, 2001, p. 180).

3 CONCLUSÕES

Esse caso e os demais, embora tenham ocorrido em contextos diferentes, apontam para um elemento em comum: a dominação masculina sobre as mulheres. Pierre Bourdieu (2002, p. 22), na obra *A dominação masculina*, define-a como

a primazia universalmente concedida aos homens se afirma na objetividade de estruturas sociais e de atividades produtivas e reprodutivas, baseadas em uma divisão sexual do trabalho de produção e reprodução biológica e social, que confere aos homens a melhor parte, bem como nos esquemas imanentes a todos os *habitus*.

Segundo o autor, a dominação do sexo masculino sobre o feminino bem como a distinção entre os sexos são concepções que foram construídas cultural e socialmente ao longo da nossa sociedade, sendo incorporadas às estruturas sociais e cognitivas dos indivíduos e nos *habitus* dos agentes históricos. Assim, o modelo ideal de mulher, de acordo com Sidney Chalhoub (2001, p. 180), é a de mãe, dócil, submissa, fiel e dedicada ao marido, enquanto o homem devia ser trabalhador e sustentar a sua família. Caso esses modelos não fossem seguidos pelos indivíduos, esses podiam ser punidos tanto pelos habitantes da própria comunidade como pela Justiça oficial através das autoridades locais.

⁹ APERS, Processo-crime, Tribunal do Júri, número 50, maço 2, estante 77, 1863.

¹⁰ APERS, Processo-crime, Tribunal do Júri, número 50, maço 2, estante 77, 1863.

FONTE PRIMÁRIA

APERS, Processo-crime, Tribunal do Júri, número 25, maço 1, estante 77, 1853.

APERS, Processo-crime, Tribunal do Júri, número 50, maço 2, estante 77, 1863.

REFERÊNCIAS

BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000. [Tradução de John Cunha Comeford].

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

_____. **A dominação masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRETAS, Marcos Luiz. O crime na historiografia brasileira: uma revisão na pesquisa recente. In: **Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, n. 32, 1991.

CARNEIRO, Deivy Ferreira. **Conflitos verbais em uma cidade em transformação**: justiça, cotidiano e os usos sociais da linguagem em Juiz de Fora (1854-1941). Rio de Janeiro, 2008. Tese (Doutorado em História) – Instituto Federal de Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

_____. **Conflitos, crimes e resistência**: uma análise dos alemães e teuto-descendentes através de processos criminais (Juiz de Fora – 1858/1921). Rio de Janeiro, 2004. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto Federal de Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2004.

_____. Fredrik Barth, Criminalidade e Justiça: algumas possibilidades metodológicas e conceituais para o estudo de processos criminais. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 50, julho/2005.

CARVALHO, Daniela Vallandro de. **“Entre a solidariedade e a animosidade”**: os conflitos e as relações interétnicas populares (Santa Maria, 1885-1915). São Leopoldo, 2005. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2005.

CASTRO, Hebe. História Social. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da história**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 2011.

CHALHOUB, Sidney. **Trabalho, lar e botequim**: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da Belle époque. 2. ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2001.

CORRÊA, Mariza. **Morte em família**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

DAVIS, Natalie. **Histórias de perdão e seus narradores na França do século XVI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

ESTEVES, Martha Abreu. **Meninas Perdidas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FAUSTO, Boris. **Crime e cotidiano**: a criminalidade em São Paulo (1880-1924). São Paulo: Brasiliense, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FRANCO, Maria S. de Carvalho. **Homens Livres na Ordem Escravocrata**. 4. ed. São Paulo: Edunesp, 1997.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GRINBERG, Keila. A História nos porões dos arquivos judiciais. In: PINSKI, Carla Bassanezi; DE LUCA, Tania Regina (Orgs.). **O historiador e suas fontes**. 1. ed., 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2012.

HUNSCHE, Carlos Henrique. **O biênio 1824/1825 da imigração e colonização alemã no Rio Grande do Sul (Província de São Pedro)**. Porto Alegre: A Nação, 1975.

_____. **O ano 1826 da imigração e colonização alemã no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Metrópole, 1977.

MOEHLECKE, Germano Oscar. **São Leopoldo**: contribuição à história da vida política e administrativa (1824-2010). São Leopoldo: Oikos, 2011.

_____. **O Vale do Sinos era assim**. São Leopoldo: Livraria Rotermund, 1978.

MOREIRA, Paulo Roberto Staudt. **Entre o deboche e a rapina**: os cenários sociais da criminalidade popular em Porto Alegre. Porto Alegre: Armazém Digital, 2009.

_____. Traído por uma mulher malvada, assim como Judas vendeu a Cristo: o abominável José Ramos e a História social de Porto Alegre. In: ELMIR, Cláudio Pereira; MOREIRA, Paulo Roberto Staudt. **Odiosos homicídios**: o Processo 5616 e os crimes da Rua do Arvoredo. São Leopoldo: Oikos, 2010.

MÜHLEN, Caroline von. **Réus e vítimas**: criminalidade, justiça e cotidiano em uma região de imigração alemã (São Leopoldo, 1846-1871). Porto Alegre, 2017. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre, 2017.

OBERACKER JUNIOR, Carlos Henrique. **A contribuição teuta à formação da nação brasileira**. 4. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1985. v. 1 e 2.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios na história**. Bauru: EDUSC, 2005.

POLLACK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PORTO, Aurélio. **O trabalho alemão no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Estabelecimento Gráfico Santa Terezinha, 1934.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. Seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: UNIESP, 1998.

PRIORE, Mary Del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

REMOND, René (Org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: UFRJ/ FGV, 1996.

ROCHE, Jean. **A colonização alemã e o Rio Grande do Sul**. v. 1 e v. 2. Porto Alegre: Globo, 1969.

SAYAD, Abdelmalek. **A imigração, ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: EDUSP, 1998.

SOIHET, Rachel. **Condição Feminina e Formas de Violência: mulheres pobres e ordem urbana (1890-1920)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

THOMPSON, E. P. **Senhores e caçadores: a origem da Lei Negra**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

TRAMONTINI, Marcos Justo. **A organização social dos imigrantes: a colônia de São Leopoldo na fase pioneira (1824-1850)**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

WILLEMS, Emílio. **A aculturação dos alemães no Brasil**. São Paulo: Nacional, 1980.

ZENHA, Celeste. **As práticas da justiça no cotidiano da pobreza: um estudo sobre o amor, o trabalho e a riqueza através dos processos penais**. Dissertação de Mestrado. Niterói: UFF, 1984.

DO RACISMO AO DIREITO À CULTURA AFRODESCENDENTE NA ESCOLA: aspectos históricos da afirmação da diversidade cultural brasileira

FROM RACISM TO THE RIGHT TO THE AFRODESCENDANT CULTURE AT SCHOOL: historical aspects of the affirmation of Brazilian cultural diversity

Nadiele Elias Faria Tuono¹

Marta Rosani Taras Vaz²

RESUMO: Neste estudo, discutimos o processo de inserção da cultura afrodescendente na escola, bem como o desenvolvimento histórico das legislações brasileiras acerca da afirmação da identidade negra como mecanismo para o combate do racismo e a promoção da diversidade cultural. Problematizamos, a partir de autores que já discorreram sobre o tema, a presença da ideologia e da prática no racismo étnico-racial e as possibilidades a partir das conquistas na legislação brasileira. Analisamos também o desenvolvimento da cultura afrodescendente no Brasil, por meio da construção do Movimento do Negro e suas implicações nas legislações nacionais, bem como seu impacto na política curricular educacional. Consideramos que, apesar dos avanços nos termos legais, o movimento da diversidade cultural brasileira deve atingir o âmbito das práticas sociais e escolares para conquistar de fato o reconhecimento do papel histórico do povo negro e a superação das injustiças sociais por ele sofrido.

Palavras-chave: Afrodescendente. Escola. Racismo. Legislação.

ABSTRACT: In this study we discuss the process of insertion of the Afrodescendant culture in the school, as well as the historical development of the Brazilian legislations on the affirmation of the black identity as a mechanism to combat racism and the promotion of cultural diversity. Based on authors who have already discussed the subject, we problematize the presence of ideology and practice in ethnic-racial racism and the possibilities resulting from achievements in Brazilian legislation. We also analyze the development of the Afrodescendant culture in Brazil through the construction of the Black Movement and its implications in national legislations, as well as its impact on educational curricular policy. We believe that, despite advances in legal terms, the Brazilian cultural diversity movement must reach the sphere of social and school practices, in order to gain the recognition of the historical role of the black people and to overcome social injustices suffered by them.

Keywords: Afrodescendant. School. Racism. Legislation.

1 INTRODUÇÃO

Neste estudo, discutimos o processo de inserção da cultura afrodescendente na escola, bem como o desenvolvimento histórico das legislações brasileiras acerca da afirmação da identidade negra como mecanismo para o combate do racismo e a promoção da diversidade

de cultural brasileira. A contextualização histórica acerca do racismo no Brasil também é um aspecto importante para a compreensão da formação do preconceito racial em determinados contextos.

Assim, problematizamos, a partir de autores que já discorreram sobre o tema, a presença da ideologia e

¹ Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Arapoti (FATI). Professora da rede pública municipal de ensino de Castro/PR.

² Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) na linha de pesquisa de História e Políticas Educacionais. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO).

da prática no racismo étnico-racial em contextos sociais, como a escola, e as suas possibilidades a partir das conquistas na legislação brasileira para a promoção da diversidade cultural. Analisamos, também, o desenvolvimento da cultura afrodescendente no Brasil por meio da construção do Movimento do Negro e suas implicações nas legislações nacionais, bem como seu impacto na política curricular educacional. Consideramos que, apesar dos avanços nos termos legais, o movimento da diversidade cultural brasileira deve atingir o âmbito das práticas sociais e escolares para conquistar de fato o reconhecimento do papel histórico do povo negro e a superação das injustiças sociais por ele sofridas.

Dessa forma, o desenvolvimento deste estudo foi constituído a partir da leitura de bibliografias que discutem sobre o tema, buscando situar as mudanças do pensamento social baseado no preconceito étnico-racial até a construção do direito à cultura afrodescendente na escola, analisando as orientações oficiais voltadas à educação e os limites e as possibilidades de construção do respeito à diversidade cultural brasileira por meio da articulação de atividades educacionais e práticas sociais.

Nessa perspectiva, amparados por um olhar filosófico, compreendemos que a ausência de conhecimentos pode contribuir para a sustentação do preconceito racial. Veremos desse modo o papel do saber na superação do racismo historicamente constituído.

2 O RACISMO E O DESCONHECIMENTO

Nos dias de hoje, muito se tem discutido a respeito da não utilização do termo raça, porém percebemos a sua presença em vários textos oficiais, além de sua utilização no senso comum; a exemplo disso, encontramos o uso do termo na classificação da população brasileira desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) no Censo Demográfico (IBGE, 2011), no qual os brasileiros são classificados por raça e cor. Além desse exemplo, sabemos que as inscrições e as matrículas em algumas universidades também sugerem a identificação dos indivíduos baseada no termo raça. Do mesmo modo, é possível encontrar o uso do termo no dicionário, que é conceituado, basicamente, por Houaiss (2010) como as características físicas do indivíduo, referente a cor da pele, tipo de cabelo, etc.

As diversas definições conceituais de raça que foram surgindo no processo de evolução da sociedade serviram como critério de classificação e de seleção dos seres humanos. Segundo Santos (2007), por volta do século XVIII, a cor da pele serviu como uma das bases para a definição do conceito de raça, a partir do qual os

indivíduos foram separados em três raças distintas: a branca, a negra e a amarela. Já no século seguinte, os lábios, o nariz, o crânio e o ângulo facial foram usados como método de aperfeiçoamento para a classificação de uma raça.

Todavia, para alguns autores como Santos et al. (2010), a raça pode ser definida de várias maneiras, e esse termo só pode ter significado biológico quando o ser em questão for puro, como por exemplo o caso dos animais domésticos. Ainda segundo os autores anteriormente citados, devemos levar em consideração que o ser humano é composto por 25 mil genes, e as diferenças entre indivíduos negros e brancos estão em torno de 0,005% – que está concentrado na cor da pele, tipo de cabelo, formato do nariz; sendo assim, nessa perspectiva, raças humanas não existem.

Segundo Munanga (2004, p. 21):

Os estudiosos deste campo de conhecimento chegaram à conclusão de que raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito, aliás cientificamente inoperante, para explicar a diversidade humana e para dividi-las em raças entanques. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem.

Nesse sentido, Munanga (2004) compreende que, mesmo a biologia afirmando que os seres humanos não devem ser separados por suas características físicas e que o termo raça é fruto de uma ideologia errônea, muitos estudiosos utilizam a expressão que, segundo o autor, possui o efeito de manter o poder e o domínio de um indivíduo ou grupo sobre o outro na sociedade. A adesão ao termo etnia dá-se por essa não ter o conceito biológico atribuído ao termo raça, podendo ser conceituada a partir de interesses e experiências em comum de um determinado grupo social, no qual está voltada a costumes e práticas culturais embasadas na ancestralidade, religião, tradição linguagem, entre outros (MUNANGA, 2004).

No que diz respeito ao termo étnico/racial, atualmente é adotado por alguns estudiosos por abranger tanto os aspectos culturais como as características “raciais”, lembrando que nesse contexto raça está relacionada à cor da pele, ao tipo de cabelo de um determinado grupo social e que não atribui o termo abordado com base na classificação biológica das raças, mas na construção social, pois, “se os negros consideram que raças não existem, acabarão também por achar que eles não existem integralmente como pessoas, já que é como raça que são parcialmente percebidos por outros” (GUIMARÃES, 1999, p. 67). Apesar de, nos dias de hoje, a palavra etnia ser aceita, ainda é necessário o posicionamento crítico

ao uso dos termos abordados, ressalta Guimarães (1999). Na compreensão de Santos (2007, p. 38):

Com relação ao termo etnia, alguns intelectuais, educadoras(es) acadêmicas(os) consideram seu conceito mais adequado por não carregar seu sentido biológico atribuído a raça. Dessa forma, o termo é usado para se referir ao pertencimento de ancestral étnico/racial dos negros e outros em nossa sociedade.

Sendo assim, mesmo havendo o debate sobre a extinção do termo raça, ainda há quem utilize o termo em seu sentido biológico, visto que esse tipo de concepção é herança de algumas teorias científicas como a de François Bernier, que classificou a sociedade humana em grupos contrastados, denominados de “raça”, a qual, por meio dessa, era possível afirmar a dominação de uma classe social sobre a sujeição da outra, pregando que não deveriam existir diferenças morfológicas entre sujeitos pertencentes a uma mesma classe social. Consideramos que, de algum modo, essas teorias ideológicas solidificaram-se com o passar do tempo, deixando seus resquícios até a sociedade atual, justificando práticas e discursos racistas nos quais o indivíduo opressor possui concepções preconceituosas a respeito de grupos étnicos.

Nesse sentido, Chauí (2000, p. 126) contribui para a compreensão filosófica de tal equívoco:

O erro, o falso e a mentira surgem quando dizemos de alguém ser aquilo que ele não é, quando lhe atribuímos qualidades ou propriedades que ele não possui ou quando lhe negamos qualidades ou propriedades que ele possui. Nesse caso, o erro, o falso e a mentira se alojam na linguagem e acontecem no momento em que fazemos afirmações ou negações que não correspondem à essência de alguma coisa.

Nesse sentido, é possível afirmar que algumas ideologias sobre raça que foram surgindo no processo histórico do desenvolvimento humano favoreceram o racismo presente na sociedade. Dessa forma, muito se discute sobre a presença desse estereótipo na sociedade, e esse é definido como “discriminação baseada na suposta inferioridade de certas raças” (HOUAISS, 2010, p. 652). Desse modo, para o melhor entendimento sobre o estereótipo do racismo na sociedade vigente, buscamos fazer um retrospecto dos registros do racismo em abordagens históricas.

Compreendemos que os aspectos que identificam o racismo no Brasil datam da segunda metade do século XIX e início do XX. Nesse contexto, alguns pensadores atribuíram ao negro os males que estavam ocorren-

do no país (GIAROLA, 2010). Um exemplo é o caso do francês chamado Louis Couty (1854-1884), professor na escola politécnica do Rio de Janeiro: o mesmo buscava o fim da escravidão, contudo a partir de argumentações preconceituosas, como a de que o negro trabalhava muito mal e possuía um custo elevado, afirmava a inferioridade do homem negro em relação ao branco.

Segundo Giarola (2010), foi com base em algumas ideologias que se introduziu na sociedade brasileira o racismo, baseado na ideia de que existem raças humanas superiores às demais. Um outro exemplo clássico de pensador racista foi Adolf Hitler, uma vez que pregava a superioridade da raça branca sobre qualquer outra raça, afirmando que deveria existir apenas a raça pura, ou seja, a raça ariana, lembrando que nesse contexto as ideologias de raças eram separadas por classe social, cor da pele, religião, entre outras.

Durante os primeiros séculos do desenvolvimento histórico do Brasil Colônia, o negro foi raptado de sua terra para realizar trabalho escravo em território brasileiro, quando não possuía direitos humanos, políticos, econômicos e sociais, já que era visto pela sociedade como um animal que poderia ser comercializado enquanto coisa.

Com o passar do tempo, depois de muitas lutas do Movimento Negro, o negro conquistou seus direitos sociais no Brasil, porém, na atualidade, sua imagem ainda é muitas vezes inferiorizada. Nesse sentido:

Destaca-se como uma das principais consequências desse processo a devastação religiosa, cultural, social, econômica e política do continente africano e das diversas civilizações que o compunham, pois foi desse continente que milhões de vidas de indivíduos de pele preta foram tragados pelo violento modelo de escravidão racial iniciada pelos árabes muçulmanos (WEDDERBURN, 2007, p.75).

Dessa forma, Wedderburn (2007) relata sobre a interdependência associativa entre escravidão e negros; por exemplo, ainda hoje se ouve notícias sobre o trabalho escravo, porém as pessoas que fazem parte desse contingente são brancos, negros, indígenas, entre outros; é preciso que se tenha a consciência sobre a dissociação do negro com o trabalho escravo. Nesse sentido, o racismo resulta da ação de aversão e alguns casos de ódio de um indivíduo sobre o outro, frente à cor da pele, ao tipo de cabelo, entre outros aspectos. O indivíduo racista, mesmo com conhecimento necessário para que não tenha preconceito racial, ainda se embasa na ideia de pesquisadores que desenvolveram seus estudos por meio de deduções biológicas, acreditando na superioridade do

homem branco sobre o negro, enraizando e transmitindo o racismo na sociedade.

Para melhor compreensão deste assunto, Chauí (2000) considera que a razão perde sua racionalidade e vira mito quando o indivíduo acredita nas teorias científicas que defendem o racismo. Em alguns casos, os sujeitos que se consideram racionais e cientistas tentam mostrar por meio de suas teorias que há raças e que as mesmas diferem uma das outras pela sua inferioridade e superioridade.

As teorias racistas se apresentam usando princípios, conceitos e procedimentos (ou métodos) racionais, científicos. Fazem pesquisas biológicas, genéticas, químicas, sociológicas; usam a indução e a dedução; definem conceitos, inferem conclusões dos dados obtidos por experiência e por cálculos estatísticos. Usando tais procedimentos, fazem demonstrações e por meio delas pretendem provar: 1. que existem raças; 2. que as raças são biológica e geneticamente diferentes; 3. que há raças atrasadas e adiantadas, inferiores e superiores; 4. que as raças atrasadas e inferiores não são capazes, por exemplo, de desenvolvimento intelectual e estão naturalmente destinadas ao trabalho manual, pois sua razão é muito pequena e não conseguem compreender as ideias mais complexas e avançadas; 5. que as raças adiantadas e superiores estão naturalmente destinadas a dominar o planeta e que, se isso for necessário para seu bem, têm o direito de exterminar as raças atrasadas e inferiores; 6. que, para o bem das raças inferiores e das superiores, deve haver segregação racial (separação dos locais de moradia, de trabalho, de educação, de lazer, etc.), pois a não-segregação pode fazer as inferiores arrastarem as superiores para seu baixo nível, assim como pode fazer as superiores tentarem inutilmente melhorar o nível das inferiores (CHAUÍ, 2000, p.106).

Nesses casos evidenciados pela autora sobre a cientificidade da razão, é irracional, ou seja, a razão deixa de ser racional e passa a ser um mito tentando demonstrar por meio de metodologias científicas que há grupos sociais dominantes e que esses são separados por questões biológicas e genéticas, bem como pregam a ideologia da necessidade da segregação racial, pois para as teorias científicas que fazem pesquisas biológicas, genéticas, químicas e sociológicas, os grupos inferiores tendem a prejudicar o bom desenvolvimento dos grupos superiores, criando a dominação de uma classe sobre a outra.

Entretanto o conhecimento filosófico e científico, baseado no entendimento do funcionamento da sociedade como um todo, a partir da compreensão dos indivíduos como parte do gênero humano, igualmente sociais e humanamente diferentes, contribui para o enten-

dimento da diferença humana enquanto diversidade cultural e distancia-se da compreensão de raça enquanto condição de submissão ou dominação social. Desse modo, concordamos com Chauí (2000, p. 107) ao afirmar que:

A Filosofia, recolhendo fatos, dados, resultados e demonstrações feitos pelas várias ciências, pode, então, concluir dizendo que: 1. a teoria do racismo é falsa, não é científica e é irracional; 2. a teoria “científica” do racismo é, na verdade, uma prática (e não uma teoria) econômica, social, política e cultural para justificar a violência contra seres humanos e, portanto, é inaceitável para as ciências, para a Filosofia e para a razão. Uma “razão” racista não é razão, mas ignorância, preconceito, violência e irrazão.

De acordo com Chauí (2000), a filosofia contribui para a compreensão das diversas manifestações sociais, buscando conhecer a essência de cada fenômeno através de sua manifestação real. Desse modo, consideramos que é necessário e imprescindível que analisemos a presença do preconceito racial nas escolas com o olhar filosófico, preocupado com a desmistificação de preconceitos expressos em ideologias do senso comum e nas manifestações concretas dos indivíduos.

Além das coisas materiais, naturais e ideais, também são fenômenos as coisas criadas pela ação e pela prática humana (técnicas, artes, instituições sociais e políticas, crenças religiosas, valores morais, etc.). Em outras palavras, os resultados da vida e da ação humana –aquilo que chamamos de Cultura – são fenômenos, isto é, significações ou essências que aparecem à consciência e que são constituídas pela própria consciência (CHAUÍ, 2000, p. 303).

Dessa forma, a Filosofia desenvolve um papel importante para o combate ao racismo, uma vez que pode contribuir para o desvelamento das relações humanas baseadas na injustiça, demonstrando que, na essência do gênero humano, a diversidade étnico/racial é pressuposto para a igualdade humano social.

Nesse sentido, evidencia a importância de compreender como ocorrem as relações sociais e as suas manifestações tanto no seu sentido macro dos acontecimentos políticos e culturais importantes como no seu sentido micro das relações intersubjetivas entre diversos indivíduos e grupos. De acordo com Chauí (2000), apesar dos estudos sobre as ciências humanas fazerem parte da sociedade vigente de maneira contundente, muito tempo atrás já se discutiam essas questões.

Para Wedderburn (2007), não há uma data específica para o surgimento do racismo, pois esse é deter-

minado por fatos históricos e conflitos reais ocorrentes nas interações entre os diversos povos, como por exemplo em livros sagrados do Hinduísmo, composto entre os anos de 1500 a.C., é possível identificar a sustentação do racismo na Antiguidade. Do mesmo modo, na Antiguidade Clássica, Aristóteles acreditava que o povo grego deveria governar o mundo por suas características corajosas, inteligentes e o ambiente climático favorável, já os bárbaros (escravos) por sua raça (*gênos*) e pela condição climática onde viviam deveriam ser escravizados. Mesmo com a imensurável contribuição de Aristóteles para a Filosofia, o seu pensamento sofreu as influências de uma época baseada no modo de produção escravista e, por tanto, fundamentalmente preconceituosa e racista. Dessa maneira, a base da relação entre os escravos e os negros pode ser identificada nos relatos históricos sobre os escravos gregos que faziam parte da sociedade ateniense descrita por Aristóteles no século em questão.

As marcas da escravidão e da liberdade podem ser transmitidas biologicamente, ou seja, a dominação política não é tanto fruto das lutas travadas entre os homens, mas sim uma questão de descendência e linhagem. Foi precisamente dessa imbricação entre o status negativo do escravo e o status do estrangeiro que o racismo greco-romano retirou sua base intelectual e moral de sustentação [...] Alteridade, inferioridade e escravidão teriam de se confundir no imaginário social para dar vigor às ambições imperialistas da pólis helênica, fascinada com as riquezas do Oriente, ora invejosa, ora enojada de seu ambiente e dos povos bárbaros que lá habitavam (WEDDERBURN, 2007, p. 40).

Nesse sentido, é possível afirmar que o estereótipo do racismo existe desde a antiguidade, porém, visto em contexto social vigente da época, entende-se que as questões relacionadas a raças estão diretamente ligadas à dominação de uma classe sobre a outra, necessárias para a manutenção de determinadas relações sociais de produção e distribuição de riquezas.

Atualmente, no âmbito social, embora o racismo não se apresente da mesma forma, pode ser percebido implicitamente nas relações interpessoais e, de modo geral, as razões que levam a tal comportamento estão ligadas ao desconhecimento. A ausência do conhecimento contribui para alguns malefícios sociais; no caso do racismo, percebe-se que a falta de saber sobre a cultura afrodescendente impossibilita que os sujeitos se emancipem perante tais questões. Compreendemos que o ambiente escolar é um dos espaços privilegiados para a transmissão dos conhecimentos relativos à diversidade cultural brasileira. Nesse sentido, para Chauí (2000, p. 111):

Ignorar é não saber alguma coisa. A ignorância pode ser tão profunda que sequer a percebemos ou a sentimos, isto é, não sabemos que não sabemos, não sabemos que ignoramos. Em geral, o estado de ignorância se mantém em nós enquanto as crenças e opiniões que possuímos para viver e agir no mundo se conservam como eficazes e úteis, de modo que não temos nenhum motivo para duvidar delas, nenhum motivo para desconfiar delas e, conseqüentemente, achamos que sabemos tudo o que há para saber.

Compreendemos que o conhecimento é o melhor caminho para a exaltação da essência das coisas e o desvelamento da falsa aparência, como sabemos, o preconceito étnico racial fundamenta-se, basicamente, em ideologias pautadas na desigualdade humana e social, difundindo a intolerância aos membros que compõem a diversidade cultural de uma nação.

3 O MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL

As grandes conquistas para a população negra brasileira foram resultado dos esforços e da luta assumida pelo Movimento Negro, bem como dos movimentos sociais em defesa do povo negro, que tem suas raízes na resistência dos negros trazidos da África, dos que fugiam para os quilombos e dos que se revoltavam contra seus senhores no período colonial. Uma referência importante para a comunidade negra é o Zumbi dos Palmares, considerado um herói pela liderança em auxiliar e refugiar um grande contingente de negros no quilombo dos Palmares na Serra da Barriga, hoje atual estado de Alagoas.

Apesar dos interesses de uma parte da população brasileira em ocultar da história o papel do Movimento Negro, o mesmo foi crescendo e desenvolvendo força e resistência contra as diferentes formas de opressão, conquistando seus direitos por meio de reivindicações. Para Domingues (2007), a primeira fase do Movimento Negro é datada entre os anos de 1889 e 1937, logo após a abolição da escravatura, pois, segundo o autor, a nova política de Estado deixou os negros, mais uma vez, às margens da sociedade. Desse modo, ex-escravos e seus descendentes criaram, inicialmente, grupos de mobilização racial a fim de reverter o quadro em que se encontravam os recém-libertos. Grandes foram os grupos que se fundaram nessa época, contando com 123 associações negras, entidades de cunho assistencialista, recreativo e cultural (DOMINGUES, 2007).

Ainda nessa época, surgiram diversos jornais com o intuito de combater o preconceito racial; um dos com maior longevidade no país foi a Imprensa Negra. Atra-

vés dela, os negros denunciavam a segregação racial, expressavam os malefícios dispensados à população negra, bem como reivindicavam seus direitos a saúde, educação, alimentação e segurança. Nesse contexto, em 1930, surge a Frente Negra Brasileira (FNB), considerada na primeira metade do século XX uma das organizações negras mais importantes, pois suas reivindicações políticas eram mais deliberativas. A Frente Negra Brasileira mantinha escolas, teatros, grupos musicais, departamento jurídico, bem como oferecia serviços odontológicos e médicos; chegou a superar o contingente de 20 mil associados (DOMINGUES, 2007).

Com a instauração da ditadura do “Estado Novo”, em 1937, a Frente Negra Brasileira, assim como todas as demais organizações políticas, foi extinta. O movimento negro, no bojo dos demais movimentos sociais, foi então esvaziado. Nessa fase, a luta pela afirmação racial passava pelo culto à Mãe Preta e uma das principais palavras de ordem era a defesa da Segunda Abolição (DOMINGUES, 2007, p. 8).

Segundo Domingues (2007), a segunda fase do Movimento Negro brasileiro é demarcada pelo regime do Estado Novo de Getúlio Vargas, no qual as reivindicações políticas e sociais eram fortemente reprimidas. Entretanto, em 1943, surge um agrupamento denominado de União dos Homens de Cor (UHC), que tinha uma estrutura organizada, buscando elevar o nível econômico e político do negro, buscando sua atuação na sociedade.

Em linhas gerais, sua atuação era marcada pela promoção de debates na imprensa local, publicação de jornais próprios, serviços de assistência jurídica e médica, aulas de alfabetização, ações de voluntariado e participação em campanhas eleitorais. No início da década de 1950, representantes da UHC foram recebidos em audiência pelo então Presidente Getúlio Vargas, ocasião em que lhe foi apresentada uma série de reivindicações a favor da “população de cor” (DOMINGUES, 2007, p. 10).

Para Domingues (2007), em 1944, o grupo de Teatro Experimental do Negro (TEM) surge inicialmente com a intenção de formar grupos teatrais de atores negros; posteriormente tornando-se mais amplo, promove eleições e concursos com opiniões públicas, busca seus direitos enquanto civis, na qualidade de direitos humanos, entre outros. Com a implantação da Ditadura Militar de 1964, o TEN cessou suas atividades, sendo extinto em 1968. Segundo Domingues (2007, p. 11), outros grupos integraram a luta do negro na primeira metade do século 20:

Além deles, articulou-se o Conselho Nacional das Mulheres Negras em 1950. Em Minas Gerais, foi criado o Grêmio Literário Cruz e Souza em 1943; e a Associação José do Patrocínio em 1951. Em São Paulo, surgiram a Associação do Negro Brasileiro, em 1945, a Frente Negra Trabalhista e a Associação Cultural do Negro, em 1954, com inserção no meio negro mais tradicional. No Rio de Janeiro, em 1944, ainda veio a lume o Comitê Democrático Afro-Brasileiro, que defendeu a convocação da Assembleia Constituinte, a Anistia e o fim do preconceito racial – entre dezenas de outros grupos dispersos pelo Brasil.

Na terceira fase do Movimento Negro, segundo Domingues (2007), ressurgem outros grupos, como o Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN), o Grupo Palmares (1971), “o primeiro no país a defender a substituição das comemorações do 13 de Maio para o 20 de Novembro” (DOMINGUES, 2007, p. 13). Posteriormente, em 1978, surge o Movimento Negro Unificado (MNU), inspirado nas figuras de lideranças como Martin Luther King, Panteras Negras, entre outros, com o intuito de combater a discriminação racial.

Segundo Mattos (2006), Martin Luther King era filho de um pastor batista, negro norte-americano de classe média; tornou-se pastor ainda aos 19 anos de idade, fez Teologia no Seminário de Crozer, estudou Filosofia, na qual se dedicou aos temas de protestos pacíficos, tendo como base os ideais do hindu Mohandas K. Gandhi. Em 1955, Luther King liderou um movimento após uma passageira negra sofrer discriminação em um transporte da cidade; esse movimento durou aproximadamente um ano, quando a casa de Luther King foi bombardeada pelo grupo Ku Klux Klan. Segundo Weschenfelder (2013), com isso ele iniciou sua luta pelos direitos civis dos negros nos Estados Unidos e, em 1959, foi à Índia estudar as diferentes formas de protestar pacificamente como estratégia e meio de resistência à opressão racial. Luther King foi reconhecido pela promoção de manifestações e protestos pacíficos como meio de resistência à opressão e à segregação racial, reivindicando o direito de voto do negro, bem como melhoria de sua educação, moradia e saúde. Tanto fez, que suas ações acarretaram a sua consagração ao Nobel da Paz em 1964. Infelizmente, foi assassinado em 1968 nos Estados Unidos e, atualmente, a terceira segunda-feira do mês de janeiro é feriado nacional em homenagem a Martin Luther King.

Por sua vez, o Partido Pantera Negra surgiu em 1966 na Califórnia nos Estados Unidos; segundo Ollie (2002), no final da década de 60 e início da 80, foi um dos partidos políticos mais importantes em defesa dos direitos civis da época. Lutava pela defesa da comuni-

dade negra e criticava o modo capitalista de produção, a desigualdade, a injustiça e o preconceito. Dessa forma, foi com base nessas organizações que o Movimento Negro Unificado desenvolveu meios de combater a discriminação racial no Brasil:

No plano externo, o protesto negro contemporâneo se inspirou, de um lado, na luta a favor dos direitos civis dos negros estadunidenses, onde se projetaram lideranças como Martin Luther King, Malcon X e organizações negras marxistas, como os Panteras Negras, e, de outro, nos movimentos de libertação dos países africanos, sobretudo de língua portuguesa, como Guiné Bissau, Moçambique e Angola. Tais influências externas contribuíram para o Movimento Negro Unificado ter assumido um discurso radicalizado contra a discriminação racial. No plano interno, o embrião do Movimento Negro Unificado foi a organização marxista, de orientação trotskista, Convergência Socialista. Ela foi a escola de formação política e ideológica de várias lideranças importantes dessa nova fase do movimento negro. Havia, na Convergência Socialista, um grupo de militantes negros que entendia que a luta antirracista tinha que ser combinada com a luta revolucionária anticapitalista. Na concepção desses militantes, o capitalismo era o sistema que alimentava e se beneficiava do racismo; assim, só com a derrubada desse sistema e a consequente construção de uma sociedade igualitária era possível superar o racismo (DOMINGUES, 2007, p. 14).

Segundo o referido autor, como proposta de articulação, o Movimento Negro organiza um ato, em São Paulo, no dia 18 de julho de 1978. Nesse evento, os grupos decidiram criar o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR). Assim, reunindo cerca de 2 mil pessoas no Teatro Municipal em São Paulo no dia 7 de julho, o evento foi considerado pelo MUCDR como “o maior avanço político realizado pelo negro na luta contra o racismo” (DOMINGUES, 2007, p. 14). Com a interferência do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial houve grandes conquistas até então.

Foram aprovados o Estatuto, a Carta de Princípios e o Programa de Ação. No seu 1º Congresso, o MNUCDR conseguiu reunir delegados de vários estados. Como a luta prioritária do movimento era contra a discriminação racial, seu nome foi simplificado para Movimento Negro Unificado (MNU) (DOMINGUES, 2007, p. 15).

O Movimento Negro Unificado pretendia, por meio de suas ações, desqualificar a democracia racial implantada na formação cultural da sociedade brasileira, bem como integrar nos conteúdos curriculares a história da África e a importância do negro no contexto

social brasileiro, para tanto buscar apoio internacional para combater o racismo.

A presença do Movimento Negro foi de suma importância nas reivindicações em defesa do povo negro, todavia, observando sua história, nota-se que o movimento teve que resistir às pressões políticas e ideológicas, à discriminação e à violência. Porém não o impediu de conquistar grandes benefícios em favor dos afrodescendentes; exemplo deste relato são as leis conquistadas pelo Movimento Negro, que serão discutidas no próximo item.

4 CULTURA AFRODESCENDENTE NA LEGISLAÇÃO ESCOLAR

Atualmente, na maioria das escolas brasileiras, são comemorados no dia 13 de maio a libertação dos escravos e no dia 20 de novembro o dia da Consciência Negra, porém, na maioria das vezes, sua cultura e história são ignoradas no conjunto do ano letivo.

Com vista à valorização do povo negro e ao reconhecimento de sua importância para o desenvolvimento social, político e cultural da nação brasileira, foi implantada a Lei 10.639 (BRASIL, 2003), a qual determina que todas as escolas da educação básica nacional, públicas ou privadas, devem incluir nos currículos escolares conteúdos relativos à história da África e dos africanos, visando na forma de lei conscientizar a população sobre as contribuições do povo negro para o Brasil, bem como favorecer a construção da identidade da criança negra e o respeito das demais etnias presentes nas escolas, favorecendo o combate ao racismo social. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de 2004, identificamos que:

O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira far-se-á por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (BRASIL, 2004, p. 13).

Contudo a legislação brasileira em favor dos negros surgiu antes da Proclamação da República. Segundo Saba (2007), a Lei do Sexagenário trouxe grandes discussões parlamentares entre 1884 e 1885, de um lado os abolicionistas, os quais defendiam a libertação e, de outro lado, o grupo escravista, o qual buscava a indenização dos proprietários de escravos. A Lei dos Sexage-

nários foi aprovada no dia 28 de setembro de 1885 pelo Senado brasileiro, embora considerada por muitos como uma “piada”, devido à lei considerar libertos os negros até 60 anos – já que dificilmente chegavam a viver até esse tempo determinado. A aprovação dessa lei faz parte das poucas e fundamentais conquistas políticas brasileiras em relação aos descendentes africanos.

Por sua vez, a Lei do Ventre Livre, por volta de 1871, assegurou que toda a criança nascida de mãe escrava deveria ser liberta, porém a criança deveria ficar aos cuidados da mãe até certa idade; durante o período em que ficava com a mãe, era costume a criança ir trabalhando para “seu senhor”, ou seja, a criança acabava comprando sua alforria para ter sua liberdade.

Contudo, no contexto das grandes lutas e das resistências do povo negro, surge no dia 13 de maio de 1888 a Lei Áurea, assinada pela princesa Isabel, alforriando todos os escravos independentes de idade, sexo, infantilidade, entre outros. Com isso, a princesa Isabel é considerada, naquela época e nos dias de hoje, a redentora do povo negro, contudo o que não se discute, na maioria das vezes, é que a abolição da escravatura, assinada por Isabel, estava muito mais ligada aos interesses políticos e econômicos europeus do que com os sentimentos de igualdade social e justiça racial.

Consideramos, também, que as conquistas do povo afrodescendente são resultados de árduas lutas do Movimento Negro, que, em 1951, conquista a primeira lei antidiscriminatória do país, aprovada pelo Congresso Nacional. Também, em 1988, é promulgada a Constituição Federal, lei máxima do país, assegurando direitos de igualdade a todos os sujeitos, independentemente da cor da pele, religião, entre outros.

Dessa forma, o art. 5 da Constituição Federal de 1988 assegura que:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I – homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; [...] VI – é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias; [...] XLII – a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei (BRASIL, 1988, p. 14).

Dessa forma, a Constituição Federal de 1988 assegurou a legitimação do Movimento Negro, uma vez que previa a participação da população por meio de organi-

zações representativas. Com vistas nos conteúdos da lei supracitada, em específico no capítulo III art. 205, a comunidade negra encontrou na educação a possibilidade de combater o racismo social, bem como recontar sua história e cultura negadas pelo racismo implícito e explícito no Brasil desde a sua colonização até os dias atuais.

Em decorrência, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (BRASIL, 1996), a qual assegura que os currículos escolares brasileiros devem conter conteúdos relacionados às diversidades locais, regionais, culturais e econômicas presentes no Brasil. Sendo assim, no Artigo 26º da LDB, observamos que:

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (BRASIL, 1996, p. 11).

A partir das citações acerca dos direitos dos cidadãos, apresentadas pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ocorreu a intensificação das discussões sobre o modo como a educação poderia servir de veículo transmissor da cultura negra e de combate ao preconceito étnico racial. É a partir desse debate que é implementada a Lei 10.639/03 com o intuito de contribuir para o resgate da cultura negra, combater o racismo, desenvolver a identidade do aluno negro e promover o respeito à diversidade cultural presente no país. Sendo assim, torna-se obrigatório:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003).

No ano seguinte, após a promulgação da Lei 10.639/03, considerando a necessidade de implementar os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, o governo aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, os (DCNs) visando dar um direcionamento ao trabalho do professor. Dessa forma, além da obrigatoriedade do ensino da história da África nos currículos escolares, o governo disponibiliza documentos diretivos para a ação pedagógica com o objetivo de facilitar o trabalho do professor.

Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistências negras desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas. [...] A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e conserto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2004, p. 6).

Em 2008, é aprovada a Lei Nº 11.645, a qual inclui a obrigatoriedade da temática nos currículos escolares, passando a vigorar com o acréscimo da obrigatoriedade nos currículos escolares sobre as matrizes indígenas. A partir de então, o Art. 1 e o Art. 26, da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passam a vigorar com a seguinte redação:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais [...]

Art. 26 Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, p. 11, 1996).

Nesse sentido, Gomes e Bezerra (2013) relatam sobre a obrigatoriedade da história e cultura africanas nos currículos escolares, compreendendo que a atuação do professor nos espaços escolares é fragilizada, uma vez que, ao se deparar com questões relacionadas ao racismo, alguns professores não possuem o conhecimento

necessário sobre a história da África e agem de maneira intuitiva, facilitando a inaplicabilidade da mesma.

Desse modo, é fundamental que os professores tenham conhecimento sobre a legislação e os conteúdos relacionados à cultura afro, pois é por meio dele que o mesmo poderá desenvolver métodos que facilitem a aplicabilidade da história da cultura africana. Sendo assim, com o conhecimento necessário sobre a obrigatoriedade do conteúdo curricular sobre as matrizes africanas, o professor poderá atuar no contexto escolar de forma racional, como relata Chauí (2000), ao descrever que a atividade racional é a capacidade que o indivíduo tem para buscar a verdade por meio de comprovações de determinado fenômeno que afirmam ser verdadeiro. Dessa forma, quando o indivíduo tem a compreensão e conhecimento sobre a realidade do contexto escolar, evita possíveis atos racistas e preconceituosos.

A Lei Nº 10.639 (BRASIL, 2003) surge com o intuito de estabelecer a obrigatoriedade do estudo da África e dos afrodescendentes, porém sua efetividade difere das formas da lei, já que é percebido o racismo implícito e explícito na sociedade vigente. Para Melo (2013), a lei foi alcançada com muito esforço, luta e dedicação, porém ainda não é suficiente para a superação do preconceito racial, pois, além da legislação, é necessário que toda a sociedade esteja consciente de suas ideias e práticas; no que tange ao contexto escolar, é necessário que a escola, professores, gestores e toda a comunidade se envolvam de maneira mais efetiva em prol da diversidade cultural brasileira, de modo que ocorram significativos resultados na sociedade atual. Segundo Melo (2013, p. 9):

A implementação da Lei 10.639/03 é sem dúvida uma grande conquista, no entanto, não se criam mecanismos de auxílio e aporte a estas leis para o sucesso de sua aplicabilidade [...] por mais que alguns professores e gestores queiram, lutem, trabalhem para aplicar os estudos étnicos raciais no ambiente escolar (seja por meio do diálogo inter-setorial, interdisciplinar ou envolvimento com a comunidade escolar), devemos lembrar que o suporte da lei é insuficiente para isso, pois não se dispõem e/ou destinam um tempo, carga horária remunerada para que os mesmos planejem e executem os projetos, quicá materiais e aportes didáticos voltados para a inclusão dos estudos étnicos raciais negros e indígenas na escola.

Nessa perspectiva, é possível considerar que é também por meio do reconhecimento da história e da cultura africanas que será possível a progressiva eliminação do racismo no contexto escolar e social, possibilitando a conscientização do aluno por meio da transmis-

são do conhecimento sobre a importância do negro na sociedade brasileira, seja para a esfera cultural, econômica ou política, facilitando também a construção da identidade da criança negra.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi discutido anteriormente, podemos considerar que há lacunas na efetivação das diretrizes legais a favor da diversidade cultural, sendo que uma delas é a inserção do tema na estrutura curricular das licenciaturas, posto que, na maioria das vezes, a formação inicial do professor não contempla os conhecimentos sobre a matriz africana, dificultando a abordagem da temática em sala de aula; além do mais, os currículos escolares na educação básica mostram ser pouco flexíveis e interdisciplinares, excluindo a discussão da diversidade cultural em diversas disciplinas da matriz curricular das escolas. Remetemo-nos ao que está previsto na Lei 9.394 (BRASIL, 1996, p. 4):

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão. [...] Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas.

Nesse sentido, consideramos que a escola, enquanto espaço privilegiado para a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, pode contribuir para a promoção da diversidade cultural brasileira, sobretudo da formação da identidade negra. Como já discutido, o preconceito racial é sustentado, na maioria das vezes, pela falta de conhecimentos ou pela sustentação irracional de ideias e atitudes. Desse modo, a educação pode contribuir para a construção da justiça racial apesar dos limites estruturais da construção da igualdade social.

As legislações conquistadas pelo Movimento Negro brasileiro são um primeiro passo para a realização do direito à diversidade, muito embora seja necessário que outros mecanismos políticos, econômicos e culturais se-

jam adotados para que, ao passo do trabalho escolar, seja consolidada uma sociedade sem o preconceito racial.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 mar. 2017.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 mar. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 2004.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2004.
- CHAUÍ, M. **Convite a filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042007000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 mar. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>.
- GIAROLA, F.R. Racismo e teorias raciais no século XIX: Principais noções e balanço historiográfico. **História e-história**, Campinas, 2010. Disponível em: <http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=alunos&id=313#_ftn1>. Acesso em: 10 mar. 2017.
- GOMES, P.F.; BEZERRA, R.A. **Literatura e ensino: a aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 no contexto escolar**. Campina Grande: Realize, 2013. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/Modalidade_6datahora_05_10_2013_00_20_19_idinscrito_1524_92233524c90c344ca00805373cb952dc.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.
- GUIMARÃES, A.S.A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 1999.
- HOUAISS, A. **Minidicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Moderna, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2010**: características da população e dos domicílios: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

MATTOS, P.A. A trajetória de Martin Luther King Jr.: uma obra inacabada. **Revista Caminhando**, v. 11, n. 18, p. 69-80, 2006. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/Caminhando/article/view/1195>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

MELO, W.R.S. Análise de 10 anos de implementação e aplicabilidade da lei nº. 10.639/03: conquistas, desafios e perspectivas na formação do professor. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, 6, 2013, Maringá, PR. Disponível em: <http://www.cih.uem.br/anais/2013/trabalhos/438_trabalho.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, A. A. (Org.). **Cadernos PENESB**, n. 5, Niterói, EdUFF, 2004.

OLLIE, A.J. Explicando a extinção do Partido Pantera Negra: O papel dos fatores internos. **Cadernos CRH**, Salvador, v. 15, n. 36, 2002. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/18631>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

SABA, S. **A Lei dos Sexagenários no Debate Parlamentar (1884-1885)**. São Paulo: USP, 2007.

SANTOS, D.J.S. et al. Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar. **Dental Press**, Maringá, v. 15, n. 3, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/dpjo/v15n3/15.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

SANTOS, S.Q. dos. **População negra, relações inter-raciais e formação de educadoras/ES: PENESB (1995-2007)**. 158 f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.puccampinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=338>. Acesso em: 10 mar. 2017.

WEDDERBURN, C. M. **O racismo através da história: da antiguidade à modernidade**. 2007. Disponível em: <<http://www.abruc.org.br/sites/500/516/00000672.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

WESCHENFELDER, G.V. Os negros nas histórias em quadrinhos de super-heróis. **Revista Identidade**, São Leopoldo, v.18, n. 1, p. 67-89, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/view/617/683>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

A REPRESENTAÇÃO DA ETNIA NEGRA NOS LIVROS DIDÁTICOS: o papel social da figura do negro no material de apoio pedagógico da educação básica

THE REPRESENTATION OF BLACK ETHNICITY IN TEXTBOOKS: the social role of the figure of black people in the pedagogical support material of basic education

Alexandre Aloys Matte Júnior¹

Darlã de Alves²

Daniel Luciano Gevehr³

RESUMO: A Lei 10.639/2003 trouxe aos currículos escolares uma nova e importante etapa em sua abordagem na promoção para a educação étnico-racial. Inserido diretamente no espaço escolar, o livro didático é um auxiliar de grande responsabilidade no processo de aprendizagem, nas construções e representações do ser brasileiro, contextualizando o aluno frente ao conteúdo e ao meio social onde vive. Acreditando que o material didático deva seguir em consonância com o discurso e práticas pedagógicas de diversidade cultural e visibilidade às culturas afro-brasileira e africana, este artigo teve por objetivo analisar como acontece a representação social da figura do negro e sua etnicidade através dos livros didáticos em todo o país. Para tanto buscou-se analisar o conteúdo de livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental 6º, 7º, 8º e 9º anos de três coleções e editoras diferentes, analisando de que forma ocorre a representação do negro nessas obras. Pesquisas com este escopo visam fomentar a discussão e aumentar o conhecimento sobre esse tema, que abrange inúmeros vieses, possibilitando assim vislumbrar *insights* para futuras pesquisas. Os resultados apontam que, mesmo após os doze primeiros anos em que a lei 10.639/2003 se encontrou em vigor, o material didático pouco apresenta a figura do negro afro-brasileiro ou africano fora do marco da escravidão, o que reforça paradigmas e visões errôneas sobre a representação da etnia negra na sociedade.

Palavras-chave: Educação étnico-racial. Representação. Negro. Livro didático.

ABSTRACT: Law 10.639 / 2003 brought to school curricula a new and important step in their approach to promoting ethnic racial education. Inserted directly into the school space, the textbook is an aid that requires very responsible use in the learning process, in the constructions and representations of the Brazilian spirit, placing the student in the context of the content and social environment in which he lives. Believing that the teaching material should be in line with the discourse and pedagogical practices of cultural diversity and visibility of Afro-Brazilian and African culture, this article aimed to analyze how the social representation of the figure of the Negro and his ethnicity occurs through textbooks, all over the country. In order to do so we sought to analyze the content of textbooks from three different collections and publishers, used in the final years of elementary school (7th, 8th and 9th grades) looking at how blacks are represented in these books.) Research with this scope aims to promote discussion

¹ Mestrando pelo PPG em Desenvolvimento Regional, Faculdades Integradas de Taquara – Faccat – Taquara – RS – Brasil. Bolsista Capes. E-mail: alexandrejr1408@gmail.com.

² Mestrando pelo PPG em Desenvolvimento Regional, Faculdades Integradas de Taquara – Faccat – Taquara – RS – Brasil. Bolsista Capes. E-mail: darlancb@hotmail.com.

³ Doutor em História e professor do PPG em Desenvolvimento Regional, Faculdades Integradas de Taquara – Faccat – Taquara – RS – Brasil. E-mail: danielgevehr@hotmail.com.

and increase knowledge on this subject, that includes many biases, thus providing a glimpse of insights for future research. The results show that, even after the first twelve years of Law 10,639 / 2003, the teaching material did not present much of the figure of Afro-Brazilian or African blacks outside the framework of slavery, which reinforces paradigms and erroneous views on the representation of black ethnicity in society.

Keywords: Ethnic-racial education. Representation. Black. Textbook.

1 INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, devido à atmosfera da conectividade, o tráfego de informações opera num ritmo intenso e acelerado. Quase que de maneira simultânea, traz inovação e mudança em diversas áreas, deixando práticas e ações tradicionais evoluírem, dessa forma adquirindo novos conceitos. Em termos educacionais, essas mudanças são observadas em um fluxo mais lento, principalmente no que diz respeito ao currículo escolar, apesar de a educação estar em constante mutação. Flexibilidade e contextualização são aspectos fundamentais para uma prática pedagógica abrangente, que realmente objetive o aprendizado e o desenvolvimento do indivíduo, e todo esse contexto contribui para a formação de cidadãos críticos, conhecedores de diversas culturas, aptos a conviver e contribuir em sua sociedade.

A educação étnico-racial, inserida no currículo escolar por meio da Lei 10639/2003, traz a perspectiva de uma educação para equidade racial através da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica (GEVEHR; ALVES, 2016). A aprovação dessa normativa tem provocado uma reflexão sobre o currículo escolar, que atualmente tem negligenciado o contexto histórico das diferenças culturais e valores civilizatórios africanos e afrodescendentes em nossa sociedade (MOREIRA; SANTANA, 2013). Nesse processo, o material didático utilizado também desempenha importante papel, servindo de base para as discussões em sala de aula, onde, inserido diretamente no espaço escolar, o livro didático é um auxiliar de grande responsabilidade no processo de aprendizagem, nas construções e representações do ser brasileiro, contextualizando o aluno frente ao conteúdo e ao meio social onde vive.

Acreditando que o material didático deva seguir em consonância com o discurso e práticas pedagógicas de diversidade cultural e visibilidade à cultura afro-brasileira e africana, este artigo de revisão sistemática tem por objetivo analisar como acontece a representação social da figura do negro e sua etnicidade através dos livros didáticos. Nesse contexto de valorização à diver-

sidade cultural, em especial à cultura afro-brasileira e africana, queremos responder, por meio deste estudo, à seguinte questão: Qual a representação da figura social do negro nos livros didáticos utilizados na educação básica?

A justificativa para essa pesquisa é que, se através dessa normativa federal a educação étnico-racial ganhou destaque nos debates e currículos por abordagens diversificadas que possibilitam a visibilidade da cultura afro-brasileira e africana, é necessário que o material didático, no caso o objeto da pesquisa, os livros sigam em consonância com o discurso e as práticas pedagógicas, auxiliando no processo de aprendizagem, e assim essa pesquisa se dispõe a sistematizar estudos que desenvolveram essa verificação.

O restante deste artigo está organizado da seguinte forma: a seção 2 apresenta a revisão de literatura sobre a representação do negro nos livros didáticos, necessária para o embasamento da pesquisa; a seção 3, os procedimentos metodológicos; na seção 4 são apresentadas as discussões e os resultados obtidos a partir da aplicação da metodologia, e a seção 5 conclui o estudo.

2 O NEGRO REPRESENTADO NO LIVRO DIDÁTICO

Durante a aprendizagem escolar, o aluno recebe concepções de mundo que o orientam a como se posicionar nele, em ajudá-lo a se identificar. Assim, a educação vê importância vital na luta contra o preconceito racial, sendo o espaço escolar responsável por boa parte da formação pessoal do indivíduo, um ambiente para a suplantação de desigualdades raciais e do racismo (COSTA; DUTRA, 2009). Segundo Carvalho (2006), a ausência de referenciais positivos voltados aos negros nos livros didáticos contribui para a baixa estima e para a propagação do sentimento de inferioridade nos alunos negros.

Na visão de Costa e Dutra (2009), os livros didáticos devem ser revisados, pois, visto que em muitas ocasiões são a única fonte de informações usada em sala de aula, não contemplam as expectativas dos alunos afrodescendentes, que não se conseguem enxergar de forma

real. Nesses livros constam conceitos hierarquizantes, como o de países desenvolvidos e subdesenvolvidos, onde o negro, na maioria das vezes, fica representado de forma inferiorizada.

Em trabalho que analisa diversas bases de dados, com o objetivo de categorizar as representações em matéria de racismo evidenciado nos estudos e identificar perspectivas de investigação desse tema em relação ao ensino de ciências, diversidade e multiculturalismo, Castillo (2013) verificou que, nos livros didáticos publicados entre 1971 e 2013, a categoria de representações sobre o racismo mais utilizado é o “estereótipo” (40,2%), seguido pelo de “representação negativa deles” (29,3%) e “exclusão e etnocentrismo” (22,0%), em que a categoria de “diversidade cultural” encontrou-se em 6,1% dos trabalhos e “racismo científico” em 2,4%. Müller (2015) descreve que, mesmo após doze anos da lei 10639/2003, ainda há pouca representatividade textual e imagética da população negra que se expresse em situações de relevância histórica, cultural, social e cotidiana e persiste a imagem do negro de modo subalternizado ou mesmo em posição de invisibilidade.

No campo da comunicação, Corrêa (2006) relata em seu estudo que o negro aparece na publicidade como pessoa carente, beneficiária de programas assistenciais, estereotipado como atleta e músico de talento “nato”, com um corpo belo e sensual. Deslocado do círculo familiar, sem história pessoal, o que remete ao período da escravidão, em que o negro escravizado era vendido como mercadoria, separado de sua família, entregue a senhores diferentes e, portanto, desprovido de identidade (CORRÊA, 2006).

Conforme Oniesko e Ferreira (2016), o aluno negro precisa ver-se representado no seu material pedagógico, e o professor pode oferecer condições para a utilização crítica do livro didático. Para isso, esse deve atuar como mediador do processo de desconstrução dos discursos racistas veiculados pelo material pedagógico, fazendo-se necessária sua instrumentalização teórica sobre as questões raciais. Pois o livro didático deve sustentar práticas pluralistas e que englobem a diversidade étnico-racial por meio de conteúdos sem preconceitos, pois, sendo ele o principal instrumento de apoio ao trabalho do professor em sala de aula, existe a necessidade de seleção e revisão dos conteúdos históricos incorporados. Em vista da falta de material de apoio adequado ao professor para que trabalhe a questão étnica em sala de aula, em especial no que tange à história afro-brasileira, são necessárias ações alternativas (COELHO; COSTA, 2010).

Nessa perspectiva, Coêlho e Costa (2010), em trabalho voltado à análise de livros didáticos e à existência de um novo enfoque desses a partir das novas leis adotadas em 2003, relatam a dificuldade para encontrar materiais de auxílio e apoio ao professor de matemática para a inserção da temática étnica em suas aulas. A mesma pesquisa levantou que não foram observadas diferenças em relação à abordagem da história africana e afro-brasileira nesses livros editados antes e após 2003. Os autores apenas encontraram fotos de pessoas negras em alguns livros, de certa forma tentando ilustrar a presença desses na sociedade brasileira, mas sem o devido aprofundamento. Kolodzieiski (2013) ressalta que, em virtude de não terem obtido formação acadêmica que abrangesse as questões étnicas e raciais, os professores de matemática também enfrentam dificuldades em relacionar essa disciplina com a história e cultura africanas e de inserir essa temática em sala de aula. Dessa forma, torna-se relevante que as instituições de ensino promovam atividades que tratem sobre a pluratividade cultural e trabalhar a formação de professores.

Ratts et al. (2007), após trabalho de pesquisa sobre a representação do negro em livros didáticos, afirmam ter constatado nas obras poucas referências e menções da população negra, quase sempre retratada por meio de estereótipos, predominando a imagem de uma África selvagem, rural e pobre, onde a diversidade social e espacial africana não são apresentadas, sendo que a repetição de imagens negativas influencia a trajetória de todos os estudantes.

São comuns imagens que ligam o negro à pobreza e à miséria e a representação desse em funções sociais inferiores, onde chama a atenção a falta de imagens positivas ligadas aos afrodescendentes brasileiros. Esses estereótipos contribuem para que os estudantes adquiram senso comum de que os negros não são aptos a exercer papéis e funções diversificadas e de prestígio na sociedade (RATTS et al., 2007). Também a experiência anterior à escravização dos africanos nas Américas não é abordada, não se falando de sua liberdade e organização sociopolítica, econômica e cultural na África pré-colonial e as formas de resistências desses contra a escravidão através de revoltas, insurreições, quilombos (RATTS et al., 2007).

Considerando o Quadro 1, adaptado de Ratts et al. (2007), nota-se a representação constante na maioria das abordagens dos livros didáticos analisados pelos autores, geralmente ligados a uma visão de inferiorização do negro.

Quadro 1: Figura do negro nos livros didáticos

Referência	Qualificação	Material	Ano
Fotografia de um homem negro trabalhando em uma salina no Rio Grande do Norte.	Representado em função social inferior	Livro	6°
Fotografias de pessoas negras em um bairro pobre em Nova York e em uma favela em São Paulo.	Representado em localidade precária	Livro	6°
Fotografia de refugiados de guerra na Somália à espera de alimentos e acampamentos precários.	África representada como pobre e atrasada	Livro	7°
Fotografia de homens negros trabalhando em lavoura de modo rústico, caracterizando a agricultura em países africanos.	Representação da África como rústica e atrasada	Livro	8°
Fotografia de pessoas negras dançando no bloco afro Ylê Aiyê em Salvador.	Representado em função de “falso status social”	Livro	8°
Fotografia de Nelson Mandela apresentado como “primeiro presidente negro” da África do Sul	Representação positiva do negro	Livro	9°

Fonte: Adaptado de Ratts et al. (2007).

Segundo Costa e Dutra (2009), é necessária a revisão dos conteúdos que de alguma forma reforçam o preconceito racial, inferiorizando o negro, mostrando uma África de uma forma folclorizada. A África é seguidamente representada de maneira estereotipada e por um viés negativo no mundo da educação, sendo corrente sua associação a pobreza, violência, fome, doenças e falta de organização social, muito em virtude, no caso da educação brasileira, proporcionado pela visão eurocentrada, que pauta os conhecimentos apresentados.

Consoante a essa discussão, Rosemberg, Bazilli e Sílvia (2003) esperam que um novo olhar sobre os livros didáticos traga a África não como no período de colonização do Brasil nem reforcem a ideia do trio feijoada, futebol e samba, mas sim que colaborem para a discussão e construção de conceitos de igualdade racial.

Acrescentando a discussão, Dias et al. (2014) acreditam que o livro didático deve colaborar para a construção do conceito de compreensão das diferenças como singularidades e não como inferioridades, estreitando laços de solidariedade onde o cidadão possa respeitar o outro e não apenas tolerar.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção apresenta os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, tendo o objetivo de analisar a representação da etnia negra nos livros didáticos da educação básica, trazendo um aprofundamento sobre o papel social da figura do negro no material de apoio pedagógico disponibilizado. A pesquisa é básica em relação à sua natureza, podendo ser caracterizada como descritiva, levando-se em conta seus objetivos. Com relação ao processo de pesquisa, o método utilizado foi o qualitativo. A pesquisa foi baseada em uma análise de conteúdo realizada em livros didáticos de História, utilizados na rede pública de ensino. O Quadro 2 relaciona as obras analisadas com o objetivo de contemplar os objetivos deste estudo. Após a análise, os objetos deste estudo foram analisados e sintetizados, relacionando as percepções em função do tema, buscando contemplar o objetivo da pesquisa.

Quadro 2: Livros didáticos analisados

Título	Nível e série	Autor (es)	Editora	Ano e publicação
Projeto Araribá	6°, 7°, 8° e 9°	Maria Raquel Apolinário	Moderna	2014
Historiar	6°, 7°, 8° e 9°	Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues	Saraiva	2015
Integralis	6°, 7°, 8° e 9°	Maria Aparecida Pontes; Célia Cerqueira e Pedro Santiago	IBEP	2015

Fonte: os autores (2017)

4 RESULTADOS

Foram analisadas três coleções – Projeto Araribá, Historiar e Coleção Integralis – de diferentes editoras e números de edição que contemplam material didático nos anos finais do ensino fundamental, ou seja, atuam no 6º, 7º, 8º e 9º anos. O Quadro 2, anterior-

mente explicitado, identifica as coleções, os anos de edição e o ano de abordagem do material didático da disciplina de História.

A seguir, no quadro 3, com base nos estudos de Ratts et al. (2007), vamos relacionar as referências positivas encontradas em cada uma das coleções analisadas.

Quadro 3: Livros didáticos analisados e referências positivas encontradas

Referência	Qualificação	Coleção	Ano
Estudantes negros expõem em feira cultural. Pág. 15	Representado em equidade.	Projeto Araribá	6º
Aluno negro junto ao professor e colegas não negros. Pág. 18	Representado em equidade.	Projeto Araribá	6º
Fotografia de Daiane dos Santos como ginasta negra brasileira nos Jogos Olímpicos de Londres 2012. Pág. 20	Representado em figura social afirmativa.	Historiar	6º
Imagem do atleta jamaicano Usain Bolt liderando prova de velocidade nos Jogos Olímpicos de Londres 2012. Pág. 183	Representado em figura social afirmativa.	Historiar	6º
Imagem da atleta negra americana Serena Williams exaltada por suas conquistas no tênis. Pág. 195	Representado em figura social afirmativa.	Historiar	6º
Crianças negras jogando xadrez. Pág. 225	Representado em equidade.	Historiar	6º
Três jovens negras da Namíbia vestidas com trajes típicos regionais em um parque. Pág. 63	Representação e afirmação da cultura africana.	Historiar	7º
Negros jogando capoeira. Capa	Representação e afirmação da cultura africana e afro-brasileira.	Historiar	8º
Criança negra lendo enciclopédia. Pág. 30	Representação e afirmação à equidade intelectual.	Historiar	8º
Escritora negra nigeriana com seu premiado livro. Pág. 171	Representação e afirmação à equidade intelectual.	Historiar	8º
A queniana Wangari Maathai (1940-2011), primeira mulher africana a ganhar o Prêmio Nobel da Paz. Pág. 167	Representado em figura social afirmativa.	Historiar	9º
O nigeriano de origem iorubá Wole Soyinka, vencedor do Nobel de Literatura em 1986. Pág. 168	Representado em figura social afirmativa.	Historiar	9º

Fonte: Adaptado pelos autores (2017).

O Quadro 4, a seguir, identifica as referências encontradas nas coleções analisadas, onde a figura social do negro é representada de forma a confirmar estereóti-

pos relacionados apenas ao período escravagista ou em situações de inferioridade entre as demais etnias.

Quadro 4: Livros didáticos analisados e estereótipos encontrados

Referência	Qualificação	Coleção	Ano
Criança negra faz malabares no sinal. Pág. 29	Representação de inferioridade social	Projeto Araribá	6º
Crianças negras subnutridas na Somália representam a “fome”. Pág. 46	Representação da África miserável	Projeto Araribá	6º
Imagem de 3 senhores toadores de boiada na festa do bumba meu boi. Suados, com físico e expressão facial debilitada. Pág. 15	Representação da cultura inferior	Historiar	6º
Imagem do porão de um navio negreiro. Muitos negros escravizados amontoados. Pág. 76.	Representação de inferioridade	Historiar	7º
Artesãos negros sujos e com roupas rasgadas confeccionando balaios. Pág. 202	Representação de inferioridade social	Historiar	8º

Fonte: Adaptado pelos autores (2017).

Realizando um trabalho de análise de uma série de livros didáticos difundidos à educação básica no Brasil, Costa e Dutra (2009) notam diversas questões que merecem destaque sobre a representação do negro. Em relação às imagens, os livros mostram o negro e a África de uma forma inferiorizada, em que também a contribuição do negro à cultura brasileira se resume à religiosidade e à capoeira, notando-se uma mistificação e folclorização da cultura negra. Também o continente africano é demonstrado como rico em recursos naturais, mas carente de organização social, necessitando de ajuda externa para desenvolver-se. Da mesma forma, a organização social dos países que compõem o hemisfério norte do planeta mostra-se de forma complexa e detalhada, enquanto as menções à organização africana são simplistas, organizadas em aldeias em meio selvagem. Além disso, estão presentes imagens de africanos em situação de extrema desnutrição e discursos que ligam a África à proliferação de doenças e produtora de ondas de imigração para outros países (COSTA; DUTRA, 2009).

Os resultados obtidos através da análise realizada nas coleções selecionadas assemelham-se aos resultados obtidos nos estudos de Costa e Dutra (2009). O Quadro 4 evidencia os estereótipos identificados em que a imagem social do negro encontra-se representada em uma situação de inferioridade social. Sendo o público alvo dos livros didáticos os educandos das séries finais do ensino fundamental, torna-se contraditório um discurso de equidade racial quando crianças negras são retratadas realizando malabares no sinal ou mesmo uma imagem de crianças subnutridas na Somália representando a “fome”. Essa não seria a realidade social vivida por muitas crianças negras? Por que não a evidenciar?

Expor esses quadros de desigualdade étnica social é manter o negro na posição de submissão, inferior às demais etnias. É conservar as algemas que os mantinham escravizados, já não fisicamente, mas presentes na atualidade de forma psíquica, moral. Oniesko e Ferreira (2016) afirmam que o aluno negro precisa ver-se representado em seu material didático, porém as representações demonstradas no Quadro 4, as quais foram identificadas nas coleções pesquisadas, não colaboram para essa representação étnica identitária.

As representações dos negros encontradas na análise realizada trazem a imagem social dessa etnia sob o olhar da ideologia dos grupos dominantes. Os negros em geral não têm a oportunidade de escrever sua própria história, ou seja, a sociedade brasileira acostumou-se a ver os negros apenas nesses lugares inferiorizados socialmente, como afirmam Pereira e Gomes (2001). Uma análise de como o negro é representado implica perceber que essa construção de sua imagem, influenciada por estereótipos de inferioridade, constrói-se no sentido de incapacidade, de negação de sua própria imagem. Segundo Fleury (2006), o estereótipo representa uma imagem mental simplificadora de determinadas categorias sociais, estabelecendo um padrão de significados utilizados por um grupo na avaliação do outro.

Mesmo sendo grande parte da população brasileira identificada etnicamente pelo IBGE (2010) como preta ou parda, onde esses são considerados afro-brasileiros, ser negro no Brasil é estar sob a ótica de um olhar crítico observador. Santos (2002) afirma que a boa sociedade considera pré-determinado o negro em posição de inferioridade social. Logo seria desconfortável tanto vê-lo na base da pirâmide social como em ascensão, “su-

bindo na vida” (SANTOS, 2002). Para Ferreira (2000), o racismo constitui-se pelas diferenças culturais e identitárias. O processo de formação de identidade contempla alunos em diferentes contextos sociais, culturais, econômicos e familiares. A sua vida social é constantemente influenciada por padrões impostos, e a negação da identidade negra nos meios sociais de convivência explicita a predominância das relações de poder. Segundo Silva (2000), a identidade e a diferença estão diretamente ligadas às relações de poder. Assim, faz-se necessário conhecer mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, a fim de superar opiniões preconceituosas sobre os negros, desmistificando estereótipos negativos, denunciando o racismo e a discriminação racial (GOMES, 2002).

Os questionamentos anteriores são amparados junto aos propósitos da Lei federal 10639/2003. Essa altera a Lei de diretrizes e bases da educação nacional 9394/96, dando obrigatoriedade ao ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na educação básica. Pois o aluno negro e o não negro possuem o direito de aprender a história de sua cultura e origem étnica. E apesar de vigorar desde 2003 a Lei Federal nº 10.639/2003, ainda nos deparamos com a insistência na reprodução de discursos estereotipados dos negros nos livros didáticos (CARVALHO, 2006).

Como conclusão de seu trabalho, Oniesko e Ferreira (2016) apontam após análise dos trabalhos já realizados sobre as identidades negras representadas nos livros didáticos, para a perpetuação de estereótipos e imagem negativa do negro, além da manutenção de um enfoque sobre o negro voltado à perspectiva do trabalho, reduzindo sua importância cultural e social, apesar dos esforços de mudanças, o que tem se mostrado incipiente. Essas mudanças podemos acompanhar no Quadro 3, onde imagens positivas são representadas por personagens negros. Atletas negros em destaque no cenário esportivo mundial, assim como os africanos premiados com o Prêmio Nobel trazem uma representação de equidade étnica. Mostram aos educandos negros que é possível ver sua etnia representada em posições de sucesso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou uma pesquisa qualitativa com o objetivo de analisar como acontece a representação social da figura do negro e sua etnicidade através dos livros didáticos da rede pública de ensino, analisando doze obras de três diferentes coleções e editoras. Após o aprofundamento e a análise das obras pesquisadas, foi

possível contemplar o objetivo proposto e responder ao questionamento central.

Os livros didáticos analisados trazem a imagem do negro em diversas situações, porém alguns em caráter de inferioridade em relação às demais etnias. Na coleção Integralis, identificamos a imagem do negro retratado apenas em telas de artistas, tais como Debret, entre outros, inseridas em seu contexto histórico. Esse levantamento contribui para o desenvolvimento dos debates sobre o assunto e o aprimoramento das abordagens pedagógicas do tema nos currículos. Na falta de materiais didáticos que possam auxiliar os docentes na especificidade de cada disciplina, apoiando a lei 10.639/2003, cabe o pensamento de ações alternativas, assim como abordagens interdisciplinares. Vale ressaltar que o aluno negro, sendo minoria, precisa identificar sua cultura e etnia representada nos espaços onde convive, buscando autoafirmação e representação social positiva, elementos indispensáveis para a formação do cidadão.

Acreditamos que o livro didático não seja o único elemento de construção e transmissão do conhecimento acerca de temas de diversidade étnica, porém a representação repetitiva de uma imagem étnica negativa precisa de uma revisão adequada. Ressaltamos que este estudo não é uma crítica ao livro didático, pois o consideramos elemento fundamental para o ensino e a aprendizagem na educação básica e em todos os demais níveis. Mas sim uma revisão do seu conteúdo, que em muitos casos ainda traz a imagem do negro em posição inferior, desenraizado, sem família e amigos. Como sugestão para a abolição desse estigma incentivamos o acesso dos estudantes a materiais diferenciados, registros científicos e culturais atualizados como forma de eliminar as discriminações e desmistificar certos paradigmas impostos por situações que recebem reforço, como essa imagem do negro dentro dos livros didáticos, pouco atualizada apesar dos avanços no campo legislativo.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, A. A. de M. C. de. **As imagens dos negros em livros didáticos de História**. 2006. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC, Florianópolis, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/88563/236610.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 09 jun. 2017.
- CASTILLO, M. J. B. Estudos de racismo em livros didáticos e perspectivas para investigar racismo científico em livros de ciência. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia-SP. **Atas**, 2013. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/>

- abrapec/ixenpec/atas/resumos/R0723-1.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2017.
- COELHO, F. F.; COSTA, W. N. C. A abordagem da história e da cultura afro-brasileira pelos professores de matemática: o papel dos livros didáticos. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA, 10., 2010, Salvador. **Anais...** Salvador, 2010. Disponível em: <http://www.lematec.net.br/CDS/ENEM10/artigos/CC/T11_CC178.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2017.
- CORRÊA, L. G. **De corpo presente: o negro na publicidade em revista**. 2006. 126f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – UFMG, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/VCSA-6WHMDM>>. Acesso em: 09 jun. 2017.
- COSTA, R. L. S.; DUTRA, D. F. A lei 10639/2003 e o ensino de Geografia: representação dos negros e África nos livros didáticos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO EM GEOGRAFIA, 10., 2009, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2009. Disponível em: <[http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT3/tc3%20\(12\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT3/tc3%20(12).pdf)>. Acesso em: 09 jun. 2017.
- DIAS, L. R. et al. A produção de material didático-pedagógico e a construção de um novo imaginário sobre as culturas afro-brasileiras e indígenas. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 13. p. 403-424, mar./jun. 2014.
- FERREIRA, R. F. **Afrodscendentes: identidade em construção**. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2000.
- FLEURY, R. M. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a09v2795.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2017.
- GEVEHR, D. L.; ALVES, D. Educação étnico-racial na escola: a Lei 10639/2003 e os desafios da interdisciplinaridade para além das aulas de história. **Revista Àgora**. Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 02, p. 17-30, jul./dez. 2016. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/view/8294>>. Acesso em: 23 jun. 2017.
- GOMES, N. L. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. Tese (Doutorado). São Paulo: USP, 2002.
- IBGE. Censo Demográfico 2010 – **Características Gerais da População**. Resultados da Amostra. IBGE, 2010. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/amostra/>>. Acesso em: 02 maio 2017.
- KOŁODZIEJSKI, J. F. Ensino da história e cultura afro-brasileira e africana: professores paranaenses falando sobre a implementação da lei nas aulas de matemática. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2013, Vitória/ES.
- MOREIRA, M. A.; SANTANA, J. V. J. Formação docente frente ao ensino de História e cultura afro-brasileira: reflexões a partir do município de Itambé/BA. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 5., 2013, Vitória da Conquista, BA. **Anais eletrônicos...** 2013. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/0ed9422357395a0d4879191c66f4faa2.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2017.
- MÜLLER, T. M. P. A produção acadêmica sobre a imagem do negro no livro didático: estado do conhecimento (2003-2013). In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt21-3684.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2017.
- ONIESKO, P.C.D.; FERREIRA, A.J. A identidade negra nos livros didáticos de história do PNL D 2014: Reflexões teóricas. In: CONVERSANDO SOBRE EXTENSÃO – CONEX, 14., 2016, Ponta Grossa, PR. Disponível em: <http://sites.uepg.br/conex/anais/anais_2016/anais2016/1244-4481-1-PB-mod.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2017.
- PEREIRA, E. A.; GOMES, N. P. M. **Ardis da imagem: exclusão étnica e violência nos discursos da cultura brasileira**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2001.
- RATTS, A. J. P. et al. Representações da África e da população negra nos livros didáticos de geografia. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral-CE, v. 8/9, n. 1, p. 45-59, 2006/2007. Disponível em: <<http://www.uvanet.br/rcgs/index.php/RCGS/article/view/89/85>>. Acesso em: 09 jun. 2017.
- ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C.; SILVA, P. V. B. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a10v29n1.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022003000100010>.
- SANTOS, M. Ser negro no Brasil hoje. In: **O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania**. São Paulo: Publifolha, 2002. p. 157-161.
- SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. Disponível em: <<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/A%20produ%C3%A7%C3%A3o%20social%20da%20identidade%20e%20da%20diferen%C3%A7a%20-%20Tomaz%20Tadeu%20da%20Silva.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2017.
- VERRANGIA, D.; SILVA, P. B. G. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 705-718, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a04.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2017.

DIVERSIDADE DE GÊNERO: um olhar atento aos estereótipos no ensino fundamental

GENERIC DIVERSITY: an attention to stereotypes in fundamental teaching

Shirlei Alexandra Fetter¹

RESUMO: Este estudo apresenta uma pesquisa que tem por objetivo identificar como as relações de diversidade e gênero estão evidenciadas no espaço educativo. Para isso, o estudo realizado aconteceu em uma escola da rede pública municipal de Parobé/RS. Dá-se como sequência a particularidade do assunto em questões específicas, as quais se voltam ao questionamento sobre como profissionais da educação têm trabalhado com as questões de gênero no ambiente escolar. Consequentemente, conclui-se o assunto pelos relatos dos professores que o olhar atento pode intervir de modo que se coloque contra as discriminações e questione os estereótipos associados à diversidade de gênero no ambiente escolar.

Palavras-chave: Gênero. Educação. Diversidade. Ensino.

ABSTRACT: This study presents a research that aims to identify how the relations of diversity and gender are evidenced in the educational space. For this, the study was carried out in a school of the municipal public network of Parobé/RS. As a sequence, the specificity of the subject is addressed in specific questions, which turn to the question of how professionals in education have worked with gender issues in the school environment. Consequently, the subject concludes from the teachers' accounts that an attentive gaze can intervene to stand against discriminations and question the stereotypes associated with gender diversity in the school environment.

Keywords: Gender. Education. Diversity. Teaching.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A sociedade contemporânea é, historicamente, marcada por exclusão social; sendo assim, pensar esse processo dentro da instituição de ensino impele-nos também a pensar na composição da sociedade. Partindo em busca de compreensão sobre como as atitudes sociais se constituem e ocasionam pensamentos acerca das coisas e do mundo, buscou-se discutir os estereótipos sociais dentro do espaço escolar. Considera-se o espaço educativo da instituição escolar como agente de discussão e mudança sobre as concepções advindas de uma sociedade com características excludentes (BENTO, 2008).

Necessita-se de instrumentos que ajudem – cada vez mais – a compreender, enfrentar e intervir nas diferentes formas de discriminação e exclusão social, das quais professoras e professores, ao compreender a dimensão que sua prática e ação pedagógica aprofundam e remetem para além da transmissão de conteúdos curriculares, inferindo que as questões históricas estabelecem a escola como produtora e reprodutora das diferenças. Além disso, o estudo busca situar a caracterização dos conceitos de diversidade e gênero nas políticas públicas educacionais, agregados ao foco dessa temática.

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional pelas Faculdades Integradas de Taquara – FACCAT, Bolsista Capes. Tutora a Distância, Especialização Lato Sensu em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Professora na Rede Municipal de Parobé. Possui graduação em Pedagogia pela FACCAT. Especialização em Gestão Educacional, com ênfase em Orientação e Supervisão pela FACCAT. Especialização em Mídias no IFSUL.

Ao tratar o tema e considerar a sexualidade como algo inerente à natureza da vida, que se expressa no ser humano (BRASIL, 2013), busca-se englobar as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro pelas expressões culturais que se manifestam na sociedade como atividades democráticas e pluralistas. São debates – por vezes realizados à mesquinha pequena – recheados de doutrinação moral, desmerecendo as reflexões necessárias ao conhecimento da temática.

Tendo em vista o objetivo de identificar as relações de diversidade e gênero e como as mesmas estão evidenciadas no espaço educativo, a análise conta com uma pesquisa de campo realizada com dez professores – que atuam do terceiro ao quinto anos do ensino fundamental – de uma escola da rede pública municipal de Parobé/RS. Como sequência, o estudo apresenta uma leitura interpretativa, baseada na metodologia qualitativa/descritiva sobre as questões específicas em estudo.

Para inspirar, o assunto baseia-se na afirmação sobre “o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2001, p. 28). Sobre essa afirmação a análise traz à tona as concepções de enfrentamento das práticas de estereótipos, realizadas por alunos na instituição escolar. A partir dessa leitura é possível repensar o papel da escola e buscar, através da práxis, mudar esses artificios que favorecem unicamente um número inferior da população.

Entende-se que as relações de gênero – incluídas no currículo da escola – são fundamentais, buscando contribuir para a promoção da igualdade à medida que promovem o respeito à diversidade. Parte-se do pressuposto de que a escola, enquanto espaço social, proporciona a convivência com a diversidade. Estima-se esse espaço como vantagem para a discussão de questões referentes à diversidade de gênero. Uma educação disposta a assegurar a diversidade humana necessita de exercícios, tolerância e respeito ao convívio com a diversidade; isso nos remete a olhar o outro com olhos de sensibilidade e disposição de alteridade.

2 MARCAS CULTURAIS: DIVERSIDADE DE GÊNERO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

A diversidade caracteriza-se como uma das preciosidades do ser humano; a existência das diferenças entre as pessoas encontramos em cidades e países, apresentando modificações das culturas existentes. Conforme o artigo 2º da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 10 de dezembro de 1948 (UNICEF, 1948),

em nenhum momento deve haver discriminação por raça, cor, gênero, idioma, nacionalidade, opinião ou qualquer outro motivo. Como desenvolvido por Souza (2007), do surgimento da diversidade cultural e das alterações expressadas a partir dos anos 1990 emergem propostas de intervenção pedagógica escolar que procuram apresentar estratégias e significações para as práticas e concepções.

No Brasil, a proteção e a promoção dos direitos de todo ser humano são articuladas e colocadas em prática através da Secretaria Especial dos Direitos Humanos; o órgão se responsabiliza em pôr em prática os preceitos morais estabelecidos em estatutos e pela proteção dos direitos enquanto cidadãos. Trata-se de uma prática – com atitudes de reconhecimento e apreço à diversidade social e cultural – e conseqüentemente estabelece o respeito entre os seres humanos. Nesse sentido, o Estado brasileiro incorpora em seus documentos oficiais as temáticas que apresentam a diversidade.

O termo diversidade é constituído pela variedade e diferença que se apresenta entre alguns aspectos e sobre a quantidade dos mesmos. Para McLaren (2000), a questão de diversidade trata da ênfase reflexiva a respeito do processo – pelo qual se constitui e se afirma a preponderância de alguns grupos humanos sobre outros. Nesse sentido, o autor busca o questionamento sobre os privilégios que se apresentam nas relações sociais. Em relação aos grupos culturais existentes, a multiplicidade e a diversidade cultural apresentam-se caracterizadas pela vital importância da integração que se desenvolve em respeito à generalidade.

Dada essa tendência, a diversidade cultural ocasiona a intercultural – a qual tem por significado a diversidade cultural –, assim como o respeito e a compreensão aos diferentes (CANCLINI, 2013). Essa expressão abrange os modos de diferenciar as diferentes culturas existentes, constituindo-se no que se chama de identidade cultural dos seres humanos ou de uma sociedade. Destarte, a identidade cultural pode ser considerada uma característica que personaliza e distingue os membros de um respectivo grupo dos demais.

Diante da pluralidade contemporânea, tomemos como exemplo as relações de gênero em que Corrêa (2003) identifica que, na atualidade perante a diversidade sexual, docentes e discentes ainda não dispõem de atividades que superam as práticas preconceituosas. Segundo a autora, além das dificuldades de aceitação e convivência com a pluralidade sexual, permeiam as questões em que “a sexualidade como um todo é exorcizada da vida escolar” (CORRÊA, 2003, p. 133).

Tomemos como entendimento o conceito de gênero enquanto categoria relacional que se reelabora historicamente. Perante essa perspectiva, as relações entre os gêneros implica a invisibilidade das mulheres como sujeitos históricos pertencentes à sociedade. Entretanto a diversidade de gênero aborda os direitos civis e sociais, destacando o preconceito e a discriminação social sobre as concepções de gênero e os diferentes discursos que incidem sobre os sujeitos (FLEURI, 2003).

As atividades desenvolvidas no cotidiano da sala de aula oportunizam a reflexão e a concepção sobre a exclusão social. Identificar na sociedade sua descrição histórica é um salto importante em busca de disposição à crítica, é transformar – diante da realidade preconceituosa – o trabalho educativo. Quando o tratamento do assunto der início às considerações e às relações de gênero, percebem-se as características culturais consideradas “naturalmente” femininas ou masculinas correspondendo às relações de poder (AUAD, 2006, p. 19).

Essa exploração, sobre o que é pertencer a um ou outro sexo – em relação ao tratamento diferenciado para meninos e meninas – encontra-se inclusive nas expressões e padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino. Esses modelos são de origens sociais e culturais identificadas a partir das diferenças biológicas dos sexos e reproduzidas através da educação, o que na atualidade recebe a denominação de “relações de gênero”. Diante desse panorama, é relevante a evidência de que “não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas” (LOURO, 2008, p. 21).

As questões referentes à sexualidade não se limitam ao individual. Pelo oposto, buscam compreender as atitudes e valores coletivos, considerando a necessidade de contextualizar os aspectos culturais. Por meio da relações é que se definem – por exemplo – as relações de gênero, ou seja, entre o que homens e mulheres podem e devem fazer por ser masculinos e femininos. Saffioti (2004) considera essas descrições definidas de sexualidade como antagônicas, em que a divisão da humanidade deixa categorizados dois grupos, que apresentam oposições simples, mas em que masculino e feminino são apenas diferentes.

Considerável a postura de educadores, que ressaltam serem necessárias reflexões que busquem os valores democráticos em relação às questões de gênero. Por meio do trabalho pedagógico podem se transmitir a valorização da equidade entre os gêneros e a dignidade de cada um individualmente. Compreende-se que, na sociedade, não existem índices para medir a homofobia, e que “na

verdade há um desejo em eliminar e excluir aqueles que contaminam o espaço escolar. Há um processo de expulsão e não de evasão” (BENTO, 2008, p. 129).

Em contrapartida, as práticas desenvolvidas por educadores estão – de certa forma – contextualizadas por políticas educacionais, as quais não se dobram de forma exclusiva à reprodução das orientações explícitas nas normatizações oficiais. Por vezes influenciadas pela convivência familiar e pelos meios de comunicação, os mecanismos de produção, considerados por Fernandes (2008) como reprodução e consumo das ideologias vigentes, diferem dos espaços de socialização. Tais afirmações são corroboradas quando são apresentadas as discussões sobre as representatividades de sexualidade veiculadas no final dos anos 1990 e no início dos anos 2000 (STAMPF, 2003).

2.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE AFIRMAÇÕES AO GÊNERO NA ESCOLA

Iniciam-se as evidências acerca das ações afirmativas que envolvem assuntos a fim de desfazer a construção social de discriminação e o preconceito. Tais atitudes de intolerância contribuem para o fracasso escolar e a evasão dos sujeitos. Já não basta reconhecer os avanços instituídos pela Constituição Federal Brasileira de 1988, destacando os direitos civis e sociais; faz-se necessário propor políticas que estejam de acordo com os princípios educacionais.

Destacam-se, em conformidade com a Constituição Federal, a promoção e o adequamento de todos, sem preconceitos e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988). E, conforme o artigo 3º, inciso IV: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Consequentemente garante a igualdade de todos perante a legislação, sem distinção de qualquer natureza. Assim considerando que os gêneros masculino e feminino são iguais em direitos e obrigações.

Na sequência dos apontamentos, destaca-se a Constituição do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei Federal nº 8.069/90, para tratar especificamente da proteção integral do respeito e da dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais (BRASIL, 1990).

Dando sequência às Bases da Educação Nacional – LDB e ao atual Plano Nacional de Educação – PNE, estes fazem pouca menção à diversidade e às identidades de gênero e sexualidade. Considera-se que, prin-

principalmente nos PNE, há uma completa omissão do tema sexualidade, contrapondo-se aos debates e às demandas apresentados pela sociedade (BRASIL, 1996; 2014).

Em detalhes mais aprofundados, encontra-se a abordagem da sexualidade no Plano Nacional de Educação, o qual apresenta expectativas e apontamentos – pela política educacional brasileira – quando exibe a publicação dos temas transversais disponíveis nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's. Dessa forma, incluiu a discussão sobre “Orientação Sexual”.

Tal documento tem por objetivo contemplar e orientar a atividade pedagógica, abrangendo as diversas disciplinas que compõem os currículos escolares, considerando a educação sexual dos alunos.

Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas. Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto socio-cultural brasileiro (BRASIL, 1998, p. 287).

As sugestões expostas nos PCN's evidenciam – em sua exposição – a inquietude em sobrepujar os conceitos individuais e censurados sobre a diversidade de gênero, estritamente ligados às questões do corpo físico e suas funções biológicas. Isto é, “orientação sexual é o termo sob o qual se designa a opção sexual, evitando-se, assim, falar em identidade” (ALTMANN, 2004, p. 21).

De modo a acrescentar ao que já foi mencionado anteriormente e à frente da análise avaliativa dos documentos de especialistas sobre as propostas expostas nas ações afirmativas, estudos realizados sobre o assunto consideram a ideia apresentada por Novena (2004, p. 120) destacando que os PCN's tiveram uma imprescindível função ao romper com a “política do silêncio mantida até a década de 70 e início da década de 80, principalmente por parte dos poderes instituídos, em relação à implantação da educação sexual na escola”.

A instituição de ensino – de modo especial a educação em sua condição de completude – apresenta-se como ferramenta para que tenhamos em nossa sociedade, que, ao mesmo tempo em que contribui para manter e reproduzir as desigualdades entre os gêneros, também

constitui um importante mecanismo de mudança de aproximação a uma condição mais igualitária entre homens e mulheres. No Brasil, o investimento em políticas de ação afirmativa começou com intenção norte-americana, ou seja, eliminar desigualdades historicamente surgidas, garantindo a igualdade de gêneros.

3 ANALISANDO A DIVERSIDADE DE GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR

Buscando analisar os hábitos de estereótipos exclusivos dos alunos, enquanto pesquisadora me propus a realizar uma pesquisa de campo tendo como universo escolhido uma escola municipal de ensino fundamental localizada na região do Vale do Paranhana, no município de Parobé/RS. Os questionamentos investigativos contaram com uma abordagem teórica/metodológica, com o intuito de abranger os estereótipos que são caracterizados na linguagem dos alunos dessa escola quando fazem referências às questões de gênero com seus pares.

O público estudantil – pertencente à escola pesquisada – demonstra características sociais de baixa renda; conta com aproximadamente novecentos alunos, da pré-escola ao nono ano do ensino fundamental. Sua base curricular contempla diferentes projetos institucionais, sendo um deles o futebol masculino e feminino, reconhecido em todo o estado. Nessa pesquisa foi escolhida essa escola por motivos de relações entre a pesquisadora e seu corpo docente, que conta com aproximadamente setenta professores.

O contexto da pesquisa contou com a colaboração de onze professoras do ensino fundamental, que atuam em regência de classe do terceiro ao quinto anos, das séries iniciais. Comum na realidade escolar, as discussões acerca de gênero no ambiente escolar ganham visibilidade expressiva, permanecendo no anonimato as identidades de gênero e a diversidade sexual enquanto construção social.

O objetivo geral proposto conta com a investigação, partindo da inquietação de como profissionais da educação têm trabalhado com as questões de gênero no ambiente escolar, objetivando identificar como as relações de diversidade de gênero estão evidenciadas no espaço educativo. Conseqüentemente, utilizou-se um questionário composto por quatro questões, sendo uma questão objetiva e três questões dissertativas. O mesmo foi elaborado com a intenção de atingir o objetivo proposto ao estudo, apresentando as questões analisadas na seqüência:

Quadro 1: Questões de pesquisa

1 - Você presenciou experiências preconceituosas sobre gênero entre os alunos?
2 - Escreva três expressões usadas na fala dos alunos sobre esse assunto.
3 - Escreva três palavras que representam a sua concepção acerca de diversidade de gênero na escola.
4 - Como você trabalha com essas questões?

Fonte: Elaborado pela autora.

Para analisar os dados coletados, conforme as questões investigativas, o estudo se embasa aos moldes de uma pesquisa qualitativa, buscando dar esclarecimento ao tema que remete ao estudo sobre a diversidade de gênero e os estereótipos que alunos do terceiro ao quinto anos do ensino fundamental, sob a percepção dos docentes.

Baseado na teoria de Moraes (1999), a pesquisa qualitativa explora, com centralidade no estudo de caso – utilizando os depoimentos coletados e, posteriormente, sistematizado e analisados para, dessa maneira, facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise dos conteúdos. Afirmam Barros e Lehfeld (2013) que realizar uma análise significa buscar o sentido mais explicativo para os resultados dos dados coletados.

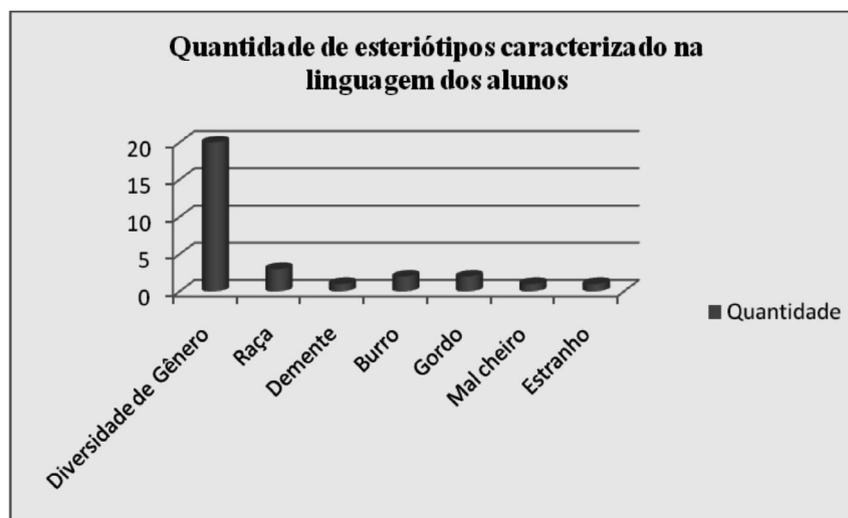
Segundo Bardin (2011), a análise do conteúdo coletado serve como um conjunto de instrumentos metodológicos – que se aplicam a discursos extremamente diversificados –, enriquecendo a busca exploratória, com vistas a encontrar e conhecer aquilo que está por trás do significado das palavras ou mensagens transmitidas. Explicado o procedimento, na sequência segue a apresentação dos dados, assim como a análise interpretativa dos mesmos.

Quanto à primeira abordagem, que questiona sobre já ter vivenciado alguma situação de preconceito quanto à diversidade de gênero por alunos na escola, professores em unanimidade respondem que sim, já presenciaram ou vivenciaram situações de preconceito na escola entre os alunos. Pensar em uma forma sobre como abordar o tema sobre preconceito em sala de aula é fundamental – ainda mais quando a intenção é desfazer uma mistificação de estereótipo –, ou seja, a escola enquanto instituição multicultural não pode negar a seletividade que está presente na prática institu-

cional escolar e, por vezes, de caráter excludente (AQUINO, 1998).

Sobre a questão dois, buscando ressaltar as expressões usadas na fala dos alunos, quanto à diversidade de gênero, apresenta-se um gráfico com as observações apontadas pelas onze professoras que participaram dessa pesquisa.

Gráfico 1: Observação dos professores



Fonte: Elaborado pela autora.

Apresentadas no gráfico, as questões sobre os estereótipos trazidas pelas professoras em suas observações, exposta em destaque com significativa relevância é a diversidade de gênero. Trazer esse tema à discussão na escola é fundamental. Assim, como afirma Sabat (2004, p. 98), “é precisamente a representação que nos permite relacionar a educação com a produção de identidades de gênero”. Tanto as considerações a realizar na escola como as de relações estabelecidas socialmente nos exibem maneiras específicas sobre a feminilidade e a masculinidade – apontando as formas “corretas” de relacionamento socialmente desejável a conviver integralmente na sociedade.

O trabalho desenvolvido pela escola requer atenção aos estereótipos de gênero, raça, nacionalidade, cultura e classe social, diretamente ligados à sexualidade. Ao observar as manifestações, estereótipos, percebe-se que a relação constituída no ambiente escolar requer dos educadores aprofundamento e intervenções significativas para sanar as abordagens excludentes apresentadas pelos alunos. Implica, portanto, colocar-se contra as discriminações associadas – principalmente as expressões sobre a sexualidade –, como a exclusão da diversidade no ambiente escolar.

O conceito de gênero apresenta-nos as representações sociais que ainda predominam na contemporaneidade. O uso dessa concepção consiste no abandono da explicação entre as diferenças existentes, os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Tal demonstração revela que, apesar de muitos discursos docentes e/ou institucionais estarem recheados de moralidade e diálogo sobre as diferenças, as dificuldades em abordar esse assunto no cotidiano escolar se encontram alicerçadas em barreiras constituídas na exposição de ideias preponderantes – contribuindo para a perpetuação de práticas e significações estereotipadas e excludentes (MADUREIRA, 2007).

Em sequência sobre as abordagens apresentadas anteriormente, buscou-se dar sentido e interpretação às questões que se apresentam enquanto julgamento dos profissionais da educação acerca da sua concepção de diversidade de gênero na escola. Desse modo, os dados podem ser observados no quadro a seguir:

Quadro 2: Diversidade na escola

Entrevistados	Respostas
Professora – A	Orientação individual; Interação familiar e grupo de professores.
Professora – B	Inclusão social; Trabalhos em grupo; Relatos de experiência.
Professora – C	Aceitação; Acolhimento; Reflexão/diálogo.
Professora – D	Diferenças; Igualdade; Tema para trabalho contínuo.
Professora – E	<i>Respeito</i> às diferenças; <i>Diversidade</i> ; Cultura.
Professora – F	<i>Diversidade</i> ; Cultura; Aceitação.
Professora – G	<i>Respeito</i> ; Direito de escola; Valores.
Professora – H	<i>Respeito</i> ; Igualdade; Conscientização.
Professora – I	Diz não ter características para o assunto.
Professora – J	<i>Respeito</i> ; Sociabilidade; Tolerância.
Professora – K	Subjetividade; <i>Respeito</i> ; <i>Diversidade</i> .

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante do estudo e da análise do grupo de professores que compõem a escola pesquisada, fica ressaltado na avaliação da questão e por interpretação das colocações apontadas pelas onze professoras que a escola pode trabalhar de maneira mais incisiva com a formação dos profissionais sobre essa temática, quer dizer, a diversidade das relações de gênero. Embora os debates já existem no espaço escolar, os apontamentos trazidos apresentam uma dinâmica expressiva sobre diversos conceitos destacados pelos educadores, porém há restrições ao entendimento sobre o conceito de diversidade de gênero como foco central das afirmações estabelecidas pelos educadores.

Diversidade foi o ponto de partida do objetivo para a elaboração do estudo – sem perder as provocações humanistas elaboradas por posicionamento, considerando essa enorme multiplicidade de particularidades culturais que se resguarda ao caráter abalizadamente de dominação político-social. Tais práticas evidenciam a significância sobre a formação docente para a abordagem da diversidade de gênero, sobre o qual Balestrin (2007) verificou que as representações – presentes – focam na diversidade dos sujeitos. A reflexão sobre a diversidade na escola é um processo amplo que se situa no avanço de novos movimentos que impactam e enaltecem a diversidade nas relações de gênero.

Dar significância às relações de diferenças no espaço escolar requer atenção à variedade de maneiras em que se produzem os significados dos comportamentos. Construções diferenciadas, como diversidade de gênero, apresentam questões contextualmente existenciais resultando na desigualdade e nas diferenças exploradas pela opressão do igualitarismo, apontado pelas formas “demo-

cráticas” de relacionamento em sociedade. Ou seja, “não se trata de identificar o estranho como o diferente, mas de pensar que estranho é ser igual” (BENTO, 2008, p. 131-132).

Isso remete à questão quatro, que tem por objetivo realizar a percepção sobre as abordagens metodológicas utilizadas pelas professoras, quanto ao tratamento do assunto desenvolvido sobre a diversidade de gênero. Apresenta-se, na se-

quência, uma breve descrição do foco metodológico utilizado, visto que o diálogo é a ferramenta utilizada para essa abordagem.

Pode-se afirmar que os métodos de ensino se confirmam pelas ações que o professor desenvolve e como organiza as atividades para efetivar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, assim atingindo os objetivos do ofício docente em relação a determinados conteúdos. Os métodos realizam e mediam as formas de diálogo entre ensino e aprendizagem, entre o professor e os alunos, apresentando o resultado e a assimilação dos conhecimentos e das capacidades cognitivas dos alunos. Conforme afirma a professora C: “Busca-se uma intervenção através de conversas individuais, coletivas e, se for o caso, desenvolvimento de projetos que abordem a questão gênero”.

Sobre a situação de estereótipo, a professora E relata que sua forma de intervenção é pela explicação, pelo diálogo, tentando por meio desses chegar à conscientização, buscando o entendimento sobre a diversidade de gênero por meio da reflexão dialógica. Para Freire (1980, p. 23), “o diálogo é um encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar”. A circunstância da atividade pedagógica realizada em sala de aula é essencial, desde que o mesmo assuma sua função enquanto mediação.

A semelhança instituída entre professores e alunos faz relação ao requinte do processo pedagógico. Não há como distinguir as particularidades escolares das vivências de mundo pelos discentes, isto é, tanto o professor como o aluno podem ensinar e aprender através de suas experiências. Para tanto, Gadotti (1999, p. 2) refere que: “ao pôr em prática o diálogo, o educador não pode colocar-se na posição ingênua de quem se pretende detentor de todo o saber”.

Salienta a professora F que, no caso do aluno apresentar preconceito em relação às questões de gênero, ela realiza o atendimento individualizado – através de diálogo – e, se necessário, é encaminhado o caso à direção. Cabe ressaltar que exercer a função docente exige autoridade, respeito e afetividade, ainda que o docente necessite atender um aluno em particular. Em argumentos positivos, a atuação de alguns professores enquanto docência torna-se fonte de inspiração para buscar um novo e melhor caminho para os alunos. Para isso faz-se necessário o diálogo, conforme diz Libâneo (1994, p. 250): “o professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas”.

Outrossim, a inserção da categoria de gênero, assim como a etnia, sob a ótica das manifestações culturais, tem como objetivo a retirada da invisibilidade sobre as diferenças existentes entre os seres humanos, que, por vezes, pactuam com as discriminações. Discorre-se sobre a retirada e sobre a exposição e as discriminações que enaltecem os preconceitos à diversidade de gênero.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Posterior à análise realizada e apresentada, entende-se que o ambiente educativo/escola é considerado fundamental como fator de desenvolvimento da vida e de emancipação social; para isso, sua função é a redução das desigualdades. Mas para que a escola cumpra o seu papel social de promoção do desenvolvimento humano, deve propiciar a reeducação dos estereótipos que se apresentam inerentemente nesse espaço.

Sobre os marcos legais instituídos, observa-se minúscula abordagem. Nesse caso, seria negativo afirmar que houve omissão das questões de gênero na educação, mas as mesmas têm sido expressas de forma sucinta aos níveis de ensino. Tais abordagens referem-se a conteúdos transversais pela política nacional brasileira, principalmente após 1997, ou seja, propõem a discussão sobre “orientação sexual”. Os documentos também demonstram referências e orientação sobre como educadores podem atuar em todas as disciplinas sobre a orientação sexual.

Pode-se afirmar que o preconceito à diversidade de gênero está relacionado aos discursos que atravessam todas as instituições sociais: família, escola e Estado, justificando a discussão pelas políticas públicas de educação, saúde, justiça e assistência social. A escola apresenta-se, enquanto instituição social, como espaço privilegiado para trazer as questões ao debate.

Constata-se, ao discutir os estereótipos, que a categoria gênero se destaca, porém professores estão reproduzindo padrões dominantes de masculinidade e feminilidade. Isto é, o predomínio das relações que foram constituídas de forma desigual e buscam novos conceitos a fim de trabalhá-los no ambiente escolar, para desmistificar a reprodução sexista da sociedade que apresenta vantagens de um gênero sobre outro, pertence à prática docente.

Enquanto para os educadores há necessidade de estar abertos às discussões e abordagens relacionadas à sexualidade, sob diferentes aspectos e não só o biológico. Necessita-se olhar para o outro com igualdade e entendimento sobre seus direitos sexuais. Por isso há necessidade de formação continuada nessa temática para

que os docentes possam avançar, pois, na maioria dos cursos de formação, não estão contempladas discussões que destacam os sujeitos de direitos que serão apresentados no cotidiano da sala de aula e nem como deveremos abordá-los. Ao dar visibilidade às diversidades de gênero, como pertencentes a grupos e não marginalizadas por estereótipos, busca-se, dessa forma, dar ao espaço escolar a concepção de significado, possibilitando a reconstrução social com vistas à pluralidade.

Tomada a situação de depreciação ou menosprezo por colegas do outro sexo, as questões de estereótipos demandam a intervenção do professor a fim de trabalhar o respeito ao outro e às diferenças, considerando que, na escola, o saber não se estabelece mediante as relações de sentido único e que o aprendizado envolve não somente a reprodução, mas principalmente a construção e reconstrução contínua entre professores e alunos.

A rigor, o trabalho sobre as relações de gênero em qualquer situação do convívio escolar apresenta de forma nítida as relações que se estabelecem entre os alunos. Também se encontram presentes na organização do material de estudo, nos comportamentos diferenciados entre meninos e meninas.

Momentos e situações em que se faz necessária essa intervenção pedagógica são os que implicam os “apelidos”, enfatizados pelos comportamentos desprovidos sobre sexualidade. O professor tem que identificar a existência dentro do espaço escolar, onde o grupo aponta para a exclusão da imensa diversidade de gênero dos jeitos.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, Helena. **Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola**. 226 f. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/1827/1/tese.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2016.
- AQUINO, Julio Groppa. Ética na escola: a diferença que faz diferença. In: AQUINO, Julio Groppa (Coord.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 135-151.
- AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.
- BALESTRIN, Patrícia Abel. **Onde está a sexualidade: representação de sexualidade num curso de formação de professores**. 2007. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/11083>>. Acesso em: 12 jun. 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 70. ed. São Paulo: Edições, 2011.
- BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- BENTO, Berenice Alves de Melo. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- BRASIL. **Constituição Federal Brasileira de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 30 mar. 2017.
- _____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 30 mar. 2017.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 mar. 2017.
- _____. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 mar. 2017.
- _____. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20 metas.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2017.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2017.
- CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**. São Paulo: Edusp, 2013.
- CORRÊA, Lisete Bertotto. **A exclusão branda do homossexual no ambiente escolar**. 2003. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/3665>>. Acesso em: 12 jun. 2017.
- FERNANDES, Daniela Mota. **Investigando a sexualidade de professoras: suas histórias, saberes e práticas**. 2008. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13717>>. Acesso em: 12 jun. 2017.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003>.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire.** São Paulo: Scipione, 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral. **Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática.** 2007. 428 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1610/1/Tese_AnaFlaviaAmaralMadureira.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2017.
- MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: Pedagogia do dissenso para o novo milênio.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
- MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação,** Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <https://disciplinas.usp.br/pluginfile.php/386715/mod_folder/content/0/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf?forcedownload=1>. Acesso em: 13 jun. 2017.
- NOVENA, Nadia Patrízia. **A sexualidade na organização escolar: narrativas do silêncio.** 2004. 260 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br:8080/bitstream/123456789/1765/1/tese.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2017.
- SABAT, Ruth. Só as bem quietinhas vão casar. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. **Corpo, gênero e sexualidade.** Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 95-106.
- SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência.** São Paulo: Perseu Abramo, 2004.
- SANTOS, Boaventura Souza. Para uma concepção multicultural de direitos humanos. **Contexto Internacional.** Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 7-34, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_ContextoInternacional01.PDF>. Acesso em: 12 jun. 2017.
- SOUZA, Márcia Maria de. **Construindo a inclusão da temática educação sexual no projeto político pedagógico de um colégio público de Goiânia.** 2007. 183 f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) – Programa Multi-institucional de Pós-Graduação em Ciências da Saúde – Convênio Rede Centro-Oeste (UnB/UFG/UFMS), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/5639>>. Acesso em: 12 jun. 2017.
- STAMPF, Débora Karine. **Representações de sexualidade no currículo da Nova Escola e a construção do sujeito heterossexual.** 2003. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/5074>>. Acesso em: 12 jun. 2017.
- UNICEF. **Declaração dos direitos humanos:** adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

VILÃO OU MOCINHO: as representações midiáticas na educação infantil

VILLAIN OR GOOD GUY: the media representations in early childhood education

Bruna Thailine Borges da Silva¹

Delci Knebelkamp Arnold²

RESUMO: O presente artigo visa compreender por que as mídias estão contribuindo para que as crianças representem comportamentos baseados em realidades, visto que a infância é uma fase em que a criança está aprendendo a construir significados a partir de suas vivências e experiências. Pretende-se analisar o motivo por que as crianças internalizam determinados acontecimentos presentes em filmes de ação, desenhos animados, programas televisivos, compreendendo o meio em que elas se relacionam. Também se deseja compreender e relacionar comportamentos midiáticos associados ao que a criança também vivencia em seu cotidiano.

Palavras-chave: Infâncias. Mídias. Representações. Comportamento.

ABSTRACT: This article aims to understand why media are contributing to children representing behaviors based on realities, since childhood is a phase in which the child is learning to construct meanings based on their experiences. It is intended to analyze why children internalize certain events present in action films, cartoons, television programs, understanding the medium in which it relates. We also wish to understand and relate media behaviors associated with what the child also experiences in everyday life.

Keywords: Childhood. Media. Representations. Behavior.

1 O QUE SÃO MÍDIAS?

As mídias nada mais são do que um aglomerado de meios de comunicação social, tais como emissoras de rádio e televisão, jornais, revistas e internet. Sua função é transmitir fatos, conhecimentos, descobertas e acontecimentos à população, assim como trazer meios de entretenimento aos seletos grupos sociais. Conforme Lúcia Santaella (2003, p. 25):

Ora, mídias são meios, e meios, como o próprio nome diz, são simplesmente meios, isto é, suportes materiais, canais físicos, nos quais as linguagens se corporificam e através dos quais transitam. Por isso mesmo, o veículo, meio ou mídia de co-

municação é o componente mais superficial, no sentido de ser aquele que primeiro aparece no processo comunicativo. Não obstante sua relevância para o estudo desse processo, veículos são meros canais, tecnologias que estariam esvaziadas de sentido não fossem as mensagens que nelas se configuram.

Como o ser humano é naturalmente social e comunicativo, inventaram-se as mídias na era tecnológica para dar suporte ao ato de comunicar. Assim, de certa forma, pode-se dizer que mídias sempre estiveram presentes em todas as épocas, por mais que não sejam as mesmas que nos rodeiam atualmente. Isso se deve ao fato de que, como diz Santaella (2003, p. 25), elas preci-

¹ Possui graduação em Pedagogia pelo Instituto de Educação Ivoti. Pós-graduanda em Psicomotricidade e Educação Infantil pela Faculdade São Luis. Atualmente é professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Campo Bom.

² Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1985) e mestrado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2006). Atualmente é professora do Instituto Superior de Educação Ivoti. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo e Cultura, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, dificuldade de aprendizagem, avaliação, inclusão.

sam da mensagem para se configurar como meio de comunicação senão “estariam esvaziadas de sentido”. Ou seja, um veículo de comunicação precisa ter conteúdo comunicativo para não ser apenas um mero instrumento tecnológico.

Olhando para o tempo das cavernas, milhões de anos atrás, o homem fazia inscrições nas paredes das cavernas e nas pedras ao ar livre para expressar e divulgar suas atividades e costumes aos demais integrantes do bando. Os desenhos nas paredes também eram um meio para que os membros do bando pudessem lembrar os acontecimentos e sua própria história.

Por sentir a necessidade de comunicação com as demais pessoas, o meio de comunicar acabou se desenvolvendo desenfreadamente ao passar dos anos. Assim, criaram-se os jornais, os programas de rádio e televisão, com o intuito de dar conta da necessidade de passar informações às demais pessoas.

Surge então o primeiro meio midiático, qual seja, o jornal, criado e desenvolvido para informar sobre os acontecimentos que envolvem a vida do ser humano. O jornal é o meio de comunicação mais antigo criado pelo homem. O primeiro exemplar de que se tem notícia foi elaborado pelo imperador Júlio César em 59 a.C.

No Brasil, o primeiro jornal a ser desenvolvido foi o da corte portuguesa quando de sua estadia no país. Ele servia para divulgar assuntos relacionados à corte portuguesa.

Depois do jornal, veio o rádio como um instrumento de difusão de informações sonoras de diversas frequências, formado por locução e por músicas. Mesmo com toda a tecnologia existente atualmente, esse meio de comunicação chega a lugares onde a televisão não alcança. Por isso ele não deixa de existir.

A primeira transmissão de rádio, de caráter experimental, foi realizada em 1922 pela Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. A transmissão tratava de um discurso do presidente da República em vigência sobre as comemorações do centenário da independência do Brasil. Atualmente, as transmissões de rádio dividem-se em duas frequências: a AM (Amplitude Modulada) de caráter técnico e a FM (Frequência Modulada) basicamente de estilo.

Foi consequência das transmissões de rádio que se passou a pensar em unir som e imagem, fala e movimento, fato que levou ao surgimento do meio de comunicação mais popular da atualidade, qual seja: a televisão.

2 CONCEITO DE MÍDIA E SUAS INFLUÊNCIAS

Mídia é um termo originado do latim *media*, adaptado da pronúncia inglesa que significa “meio”. Essa palavra é usada para fazer relação aos meios de comunicação da sociedade, englobando todos os tipos de recursos citados anteriormente. É um conceito estudado, pesquisado e desenvolvido nas universidades e faculdades, e seu princípio e dever são manter a população informada, repassando assim as notícias da forma mais fiel possível.

Esse meio exerce uma forte influência sobre as pessoas em todas as localidades e, em muitos casos, possibilita um meio educacional para com a população, que transforma e constrói, na maior parte das situações, a forma de pensar das pessoas. Em especial a influência recai sobre as crianças e os adolescentes. Dessa forma Moran (2008, p. 1) aborda que

os meios de comunicação audiovisuais desempenham, indiretamente, um papel educacional relevante. Passam-nos continuamente informações interpretadas; mostram-nos modelos de comportamento; ensinam-nos linguagens coloquiais e multimídia e privilegiam alguns valores em detrimento de outros.

Esse domínio que as mídias exercem inspira e dita modelos padronizados. Na maioria dos casos, abordam-se as realidades presentes na sociedade, de comportamento e costumes locais, regionais e mundiais. Por isso Moreira (2003, p. 1.208) afirma que

a cultura “passa” ou “acontece” cada vez mais na e por meio da mídia. Isso implica: a) que as manifestações culturais mais diversas só são reconhecidas como tais pela sociedade depois de serem “mostradas” ou incorporadas pela mídia; b) que as próprias criações, os personagens e produtos da mídia se tornam bens culturais de alcance social. Ambos os níveis interagem, de forma que a mídia se torna ao mesmo tempo acontecimento, produção e divulgação cultural.

Pelo fato da mídia trazer muitas das realidades presentes na sociedade e de certa forma não conseguir apropriar-se adequadamente e adaptar essas realidades, as crianças acabam por achar aqueles acontecimentos interessantes e legais para trazer em suas brincadeiras. Conforme Ferrés (1998, p. 84), a sedução dos recursos midiáticos é uma das formas mais eficazes de captar a atenção do telespectador, abrangendo as crianças e até mesmo os adultos. Para que essa sedução ocorra, os desenhos, filmes e novelas devem adquirir movimento, pois um objeto em estática não atrai tanta atenção quanto um objeto em movimento.

É inegável que a televisão nos conquista. Imaginemos as crianças que, por verem algo animado na televisão, se colocam na frente dessa. Não por obrigação, mas por aquela animação que atíça a curiosidade, que dá vontade de olhar mais um pouquinho. Que atire a primeira pedra quem nunca ficou horas a fio em frente à televisão por gostar muito de um seriado, desenho animado, novela e sentir a necessidade de saber: o que virá depois? É por isso que Ferrés (1998, p. 13) diz que

a televisão é o fenômeno social e cultural mais impressionante da história da humanidade. É o maior instrumento de socialização que jamais existiu. Nenhum outro meio de comunicação na história havia ocupado tantas horas da vida cotidiana dos cidadãos, e nenhum havia demonstrado um poder de fascinação e de penetração tão grande.

Desse modo, percebe-se que as mídias estereotipam desenhos e novelas, trazendo personagens construídos e planejados para que possam ser aceitos pelas crianças, e essas, por sentirem grande afeição, identificam-se com a personalidade da personagem. Assim se dá o fio condutor que desencadeia muitas representações de comportamentos midiáticos presentes já nas escolas de educação infantil.

3 INFÂNCIA MIDIATIZADA

A infância midiaticizada é aquela infância regida especialmente pelas mídias. Essa é levada a um constante jogo de inclusão e exclusão, no qual se constroem valores e ditam-se padrões para que sejam seguidos pela criança. Se ela não se enquadrar no que está sendo feito, automaticamente é excluída pela parcela da sociedade com a qual tem contato para ser dominada pela mídia.

Percebe-se que esse jogo de inclusão e exclusão, expande-se em proporções gigantescas, causando amplos danos, e com isso chega-se à conclusão de que as consequências podem tornar-se inevitáveis senão irreversíveis.

Nesses termos encontra-se a cyber-infância, também destacada no livro “Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber”, da autora e pedagoga Leni Vieira Dornelles (2005). Ela faz uma reflexão da criança na rua à criança cyber, destacando características sobre essa infância que, de uma forma ou outra, literal e realmente nos escapam.

Por outro viés encontramos os nativos digitais, que, conforme Marc Prensky (2001) no artigo intitulado “Nativos digitais, Imigrantes digitais”, já estão habituados com as mais diversas tecnologias desde que nasceram. Na caracterização dos nativos digitais, trago John

Palfrey e Urs Gasser (2011) com seu livro intitulado “Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais”. São esses opostos que encontramos atualmente na sociedade e é sobre esses tipos de infância que escrevo a seguir.

3.1 O CYBER-INFANTE

As representações midiáticas estão fortemente associadas ao tipo de infância que encontramos na atualidade. Destaco neste subcapítulo a produção do cyber-infante.

Esse tipo de infância caracteriza-se por ser globalizado e contemporâneo, afetado pelas novas tecnologias e produtor de uma infância perigosa. Segundo Dornelles (2005, p. 78), essa infância nos escapa, e nenhum conhecimento é suficiente para controlá-la e melhor governá-la.

A existência desse tipo de infância traz grandes preocupações, pois há medo com a perda do controle da situação considerada correta e tranquila. A criança dessa infância está desde pequena em contato com as novas tecnologias e, à medida que se desenvolve, acaba por ser influenciada por elas. O quarto de um cyber-infante é composto das mais modernas tecnologias, ou seja, praticamente passa a ser um quarto multimídia. Conforme Dornelles (2005, p. 79), “na atualidade, novos espaços infantis se apresentam ou são reconfigurados para que as crianças vivam o seu dia a dia. Outros, como seus quartos, se mostram diferentes dos antigos quartos, que apenas buscavam impedir a criança do acesso à sexualidade paterna”.

Esse quarto, que antes da cybercultura tinha objetivo e função de educar para a individualidade e também de impedir o acesso da criança ao quarto dos pais e demais familiares, agora é um local de divertimento, aberta ao acesso das mídias. Desse modo, ela aprende a aderir à novas tecnologias à medida que vai crescendo e se desenvolvendo como pessoa integrante da sociedade.

Além de seu quarto, novos espaços públicos estão sendo desenvolvidos e projetados para que essa criança se sinta acomodada. Por exemplo, os shoppings têm uma área de brinquedos e diversão, sendo uma grande parcela desses brinquedos jogos de Playstation, Xbox, entre outros. Destaca-se nesses a presença de jogos de luta e competição. Percebe-se assim que, por onde a cyber criança vá e transita, sempre encontrará relações ou conexões com seu quarto.

Cabe salientar que muitas crianças que vivem suas infâncias hoje fazem parte de um mundo em que explodem informações (DORNELLES, 2005, p. 72). Essas

informações são como uma flecha atirada sem destino, alcançando o mundo da criança. Entende-se que essas informações não são devidamente filtradas, passando assim despercebidas ou não nesses lares.

O cyber-infante, ao sentar para assistir televisão, seriado ou desenho animado, seja por meios tradicionais ou até mesmo pelo computador, *tablet* ou telefone, faz essa escolha de um modo consciente. Assim,

a imaginação infantil não se porta como as células do corpo, com respostas somáticas e previsíveis. Jogar um jogo ou optar por um programa de TV é uma escolha consciente, uma ação individual. Faz parte de um intercâmbio complexo entre o que a criança precisa e o que o entretenimento oferece (JONES, 2004, p. 40).

É por essas características acima mencionadas que diferenciamos o cyber-infante do nativo digital.

3.2 O NATIVO DIGITAL

O nativo digital é a criança que desde o momento de seu nascimento já convive com as mais variadas tecnologias. Diferentemente do cyber-infante, esse não é mais aquele com quem estamos acostumados e não é mais o mesmo de antes.

O adolescente de hoje é a primeira geração de nativos digitais que cresceram juntamente com as novas tecnologias. Por crescerem com elas, não conseguem viver sem, ou seja, são integrantes em suas vidas. Esse adolescente processa as informações bem diferentemente das gerações anteriores.

Conforme Marc Prensky (2001, p. 1), especialista em tecnologias da educação, em seu artigo intitulado “Nativos Digitais, Imigrantes Digitais”, os nativos digitais

representam as primeiras gerações que cresceram com esta nova tecnologia. Eles passaram a vida inteira cercados e usando computadores, videogames, tocadores de música digitais, câmeras de vídeo, telefones celulares e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital.

Cabe salientar que essa criança e esse adolescente agem diferentemente do cyber-infante, pois já estão acostumadas com as tecnologias ao seu redor. A criança nativa digital domina a linguagem digital dos mais diversos meios tecnológicos, estando devidamente alfabetizada ou não.

Em muitas situações, as crianças aprendem a mexer com as novas tecnologias com base no exemplo dos pais ou de alguém próximo. Não é um critério saber ler os códigos, mas sim entender os símbolos presentes nesse contexto.

Desse modo, “os nativos digitais estão acostumados a receber informações muito rapidamente. Eles gostam de processar mais de uma coisa por vez e realizar múltiplas tarefas” (PRENSKY, 2001, p. 2).

John Palfrey e Urs Gasser (2011) são professores atuantes nas universidades de Harvard e St. Gallen, respectivamente. Escreveram o livro intitulado “Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais”. É a partir desse livro que explico mais detalhadamente o comportamento dos nativos digitais.

Eles defendem que a era dos nativos digitais está mudando constantemente, de modo especial nas questões sobre as interações realizadas pela internet. Desse modo, esses indivíduos têm que aprender a administrar e construir a sua própria identidade conforme os modelos impostos pelo mundo digital. Os autores ressaltam que

quando os Nativos Digitais entram na adolescência, um número crescente deles está criando perfis on-line como um marco de suas identidades. Para alguns, a primeira presença na *web* é seu *blog*, uma webpage muito simples com uma mistura de texto e fotos. Muitos jovens incluem fotos suas, talvez tiradas com a câmera do celular, e se um usuário clica na foto de capa do *blog*, é apresentado seu perfil. Um perfil-padrão lista seu primeiro nome, seus interesses [...], e o vincula ao MySpace e às páginas do Photobucket, onde podem ser encontradas mais informações sobre ele (PALFREY; GASSER, 2011, p. 36-37).

O nativo digital adolescente, por estar completamente conectado às plataformas digitais, acaba por estar com suas informações pessoais e sociais expostas em demasia, fazendo com que qualquer pessoa consiga informações precisas sobre sua vida e também pode ser alvo de *hackers* e de grandes empresas despretensiosas. Os autores afirmam que

uma das grandes diferenças entre o que os Nativos Digitais estão fazendo na criação e experimentação de suas identidades e na interação com seus pares on-line e o que seus pais faziam quando adolescentes falando no telefone ou se encontrando no shopping center local é que as informações que os jovens estão colocando nos formatos digitais são facilmente acessadas por qualquer um, incluindo pessoas que eles não conhecem. Versões dessas identidades e interações provavelmente vão estar por aí durante um longo tempo. Não é segredo que o meio digital é caracterizado por um alto grau de acessibilidade e persistência (PALFREY; GASSER, 2011, p. 39-40).

Como a internet é um meio midiático que constantemente se atualiza, os nativos digitais também acabam se modificando de tempos em tempos. Tendências

de moda, comportamento e atitudes são cada vez mais encontradas nos *sites* e *blogs*, visto que os jovens estão cada vez mais conectados. Assim, a cada nova ampliação e abrangência de tendências, essas que surgiram a partir da era industrial, as noções de identidade modificam-se e nos preocupam.

Assim como a identidade digital de um Nativo Digital é ao mesmo tempo rica, interessante e fácil de criar, é também frágil e vulnerável à manipulação e à falsificação. No processo de passar tanto tempo nesse ambiente de conexão digital, os Nativos Digitais estão deixando mais de si – mais das suas identidades emergentes – em espaços efetivamente públicos – “públicos digitais” ou “esfera pública na rede” (PALFREY; GASSER, 2011, p. 42).

As mudanças relacionadas à identidade desses jovens nos preocupam, pois cada vez mais se observam atitudes fora de suas realidades. Muitos desses se espelham em outras pessoas, assim moldando sua identidade cuidadosamente e podendo mudá-la no decorrer do tempo para que se incorporem modos de agir e de ser, para que essa seja e se sinta efetivamente percebida na sociedade midiática.

Levando em consideração os tipos de infância apresentados e suas características, atendo-me aos cyber-infantes.

4 AS REPRESENTAÇÕES

As representações na infância são fortemente associadas aos meios midiáticos. As mídias, em especial a televisiva, criam desenhos animados que chamam a atenção da criança, fazendo com que essa apresente comportamentos similares aos dos personagens do desenho.

Muitos desses personagens apresentam um comportamento adulterizado, provocando na criança a sensação de que tudo o que acontece no desenho pode ser efetuado na vida real, sem consequência alguma. Assim, ela não compreende o sentido do desenho e acaba representando esses momentos e acontecimentos na escola. Brincadeiras de luta, em que um é o mocinho e outro o vilão, são muito frequentes na educação infantil, visto que a criança sente a necessidade de identificação com um personagem de desenho. Sendo assim, o comportamento das personagens do desenho assistido e em sua grande maioria de cunho agressivo é idolatrado pela criança. Para Joan Ferrés (1998, p. 105),

a criança que escuta um conto ou vê um filme não se identifica com o herói bom porque é bom, mas porque é herói, porque encarna algumas necessidades psíquicas das quais ela não é consciente.

Muitas vezes acontece algo similar com o espectador adulto. Quando um espectador se identifica com um personagem que encarna uma ideologia ou uma ética que não são suas, é porque a energia emocional pesa mais do que sua energia racional. É o fascínio emotivo que leva a aderir ao herói e a tudo o que representa.

Esses tipos de narrativa fazem com que a criança acabe se identificando com algo que assiste diante da televisão, tais como propagandas, desenhos animados, entre outros. Para David Buckingham (2007, p. 38), ao simplificar o acesso das crianças à informação, a TV abre-lhes as portas a experiências antes reservadas aos adultos. Desse modo, a criança passa assim a assistir coisas impróprias para a sua idade, tais como situações de violência verbal e física e intimidade sexual, sendo que ela ainda não consegue discernir entre o que é permitido socialmente e assim considerado certo do errado.

Percebendo isso, Gerard Jones (2004, p. 42) destaca que está claro que há uma verdade básica comum a esses experimentos: todo mundo sabe, por experiência própria, que, se uma criança vê algo estimulante na TV, a tendência é que imite o que viu em suas brincadeiras imediatamente subsequentes.

Conforme o autor, a criança que não assiste a desenhos que relatam tipos de agressividade não consegue liberar a raiva contida. Partilho dessa ideia, pois esse ato de trazer em suas brincadeiras algo visto diante da televisão é muito mais do que apenas uma representação qualquer. Representar as realidades presentes na sociedade é uma forma da criança se sentir bem consigo mesma, de conseguir liberar e extravasar emoções que muitas vezes guarda para si. Por isso a importância das representações nas escolas de educação infantil. Elas trabalham as questões emocionais que muitas crianças não conseguem exteriorizar.

A sociedade esquece de perceber que representar algo é significativo e saudável. É uma parte importante, uma vivência que deveria ser explorada mais amplamente nos ambientes em que a criança passa.

Criança feliz e plena é aquela que consegue liberar todas as emoções, outrora contidas, e explorar em suas brincadeiras. Ao representar, a criança está combatendo seus monstros interiores. A brincadeira representada não deve ser considerada algo agressivo, mas sim uma forma de liberar tensões.

Desta forma, “crianças agressivas podem se sentir mais atraídas a formas agressivas de entretenimento exatamente porque precisam de uma alternativa convincente à sua atuação: precisam dar forma a seus próprios sentimentos agressivos” (JONES, 2004, p. 34).

Esses sentimentos classificados como agressivos precisam ser de alguma forma liberados pela criança. No momento em que a criança assiste a um determinado tipo de desenho e assimila características suas ao personagem, ela mesma desencadeia a vontade de explorar esse sentimento.

Constata-se então que a criança que é, de certa forma, “podada” por familiares em casa acaba por representar muitos dos acontecimentos midiáticos na escola. Representa por perceber que em casa não há consenso sobre se pode ou não fazê-lo, uma vez que os pais entendem que o que viu na televisão não é bom para ela. Pais desinformados não sabem que, ao negar essa vivência, eles estão impedindo que ela consiga explorar sua imaginação e combater os males que ela encontra ou encontrará em seu percurso de vida.

Atualmente, ao visitarmos uma loja de brinquedos, tanto nos centros comerciais como nos shoppings, não encontramos mais aqueles que rodeavam a infância dos atuais adultos. Gerard Jones (2004, p. 47) afirma que

a indústria de brinquedos, que recebeu tantas críticas antiviolença quanto a televisão, virou as costas radicalmente para qualquer coisa que sugerisse morte ou equipamento militar. Revólveres, espadas e até mesmo pistolas de raios desapareceram das prateleiras de comerciantes de brinquedos de renome.

Verifica-se também que muitas escolas entendem que brincar com armas de brinquedo e até espadas é sinônimo de agressividade. Ouvem-se professores discutirem sobre o entretenimento da criança com brinquedos considerados violentos que fazem com que a criança desenvolva aspectos agressivos e futuramente possa vir a ser um assaltante e trazer problemas para a sociedade. Ainda se veem também opiniões de que tal escolha pode deixar de encaminhar a criança para um futuro promissor. Ouve-se também o motivo de que a sociedade está um caos e na desordem, porque as crianças têm livre acesso a conteúdos midiáticos e que a grande culpada desses acontecimentos é a televisão.

Desconstruir essas questões é considerado por muitos como sendo uma afronta, pois é mais fácil acreditar na comodidade do que buscar as verdadeiras razões através de conhecimento que justifiquem os acontecimentos antissociais e de bem comum. Compreender essas representações é um grande desafio para a atualidade. Entender que as épocas mudam e que, por esse motivo, algo pode mudar também faz com que se pode aproximar da ideia de que as realidades se modificam e

que esse movimento sempre será um desafio na atualidade.

5 POR QUE AS CRIANÇAS REPRESENTAM CONTEÚDOS MIDIÁTICOS NA ESCOLA?

A criança da atualidade, se utilizarmos a teoria da esponja, absorve cada vez mais para si acontecimentos e conhecimentos do mundo adulto. Isso acontece devido ao fato de que elas cada vez mais assistem a conteúdos de ação e de caráter sexual, muitas vezes sem a intenção dos pais, mas deliberados pelos meios midiáticos. Ferrés (1998, p. 60) aponta que

na primeira metade deste século, a criança não tinha outros modelos além dos provenientes da própria família ou do seu meio mais imediato. Atualmente, e graças sobretudo aos meios de massas audiovisuais, a quantidade de modelos a observar se incrementou extraordinariamente. E, além disso, incrementaram-se possibilidades de apresentar esses modelos com um grande poder de atração.

Se pararmos para pensar, até o século XIX, a criança só tinha referências dos modelos dos familiares e pessoas mais próximas. A representação que ocorria naquele tempo era visualmente com base no que essas pessoas realizavam. Então não tinha muito o que representar, visto que as famílias não eram tão amplas. Com o surgimento da televisão e dos recursos midiáticos atuais podemos ver vários tipos de representações recorrentes do que a criança vivencia e assiste por qualquer plataforma midiática.

Essa criança da atualidade não é mais aquela simbolicamente inocente e pura do século XIX. Atualmente, é percebida como detentora de um conhecimento que ainda não compreende bem e já possui uma curiosidade nata.

Se pensarmos sobre esses assuntos, certamente nos perguntaremos sobre o porquê da necessidade das crianças brincarem com personagens advindos dos programas de televisão e assim representá-los na escola. A resposta é muito simples. As crianças assumem brincadeiras midiáticas a partir do momento em que sentem a necessidade de ser aprovadas pelo grupo, ou seja, para se sentir pertencentes a um lugar. Desse modo, [...] a televisão, que é o reino das experiências vicárias, desempenha um papel decisivo na apresentação de modelos que incidirão na escolha da direção do comportamento (FERRÉS, 1998, p. 55).

A partir dessa aceitação, a criança passa a brincar coletivamente, e essa brincadeira funciona como um descarregar de emoções e felicidade pela aceitação do

grupo. A representação das mídias pela criança é uma forma dela autoafirmar-se boa o bastante para todos.

Os adultos, muitas vezes por não conhecerem as novas tecnologias, brincadeiras e jogos, apresentam-se deficientes na compreensão desse mundo infantil e passam a sentir e ver as tecnologias aliadas às mídias como algo que está levando a educação da criança ao caos num mundo sem nexos e sem sentido. Nesse sentido,

se prestarmos atenção, veremos que as fantasias delas expressam o que acham que precisam atingir. Mas precisamos olhar além de nossas expectativas e interpretações adultas e enxergá-las através dos olhos de uma criança. Primeiro, precisamos começar a desembaraçar os medos e preconceitos que nos impedem de fazê-lo (JONES, 2004, p. 23).

Esses preconceitos e medos destacados na citação acima se referem ao posicionamento da sociedade referente à exposição midiática na infância. Muitas pessoas não costumam observar que todas as situações têm dois lados da moeda, ou melhor, dois pontos de vista que divergem de um mesmo ponto em comum.

Posiciono-me a favor das representações de conteúdos midiáticos na educação infantil porque não a vejo com olhares maldosos e cheios de crítica como alguns costumam fazer. Em cada representação desencadeada pela criança pode ser observada toda uma construção consciente de valores e sentidos que ela deseja obter por trás dessa brincadeira.

Trouxe neste capítulo evidências de que as influências midiáticas não devem ser consideradas o estopim das representações na educação infantil. Os modos de brincar imaginados pela criança não devem e nem podem ser relacionados com comportamentos agressivos. Desenvolver uma brincadeira baseada em algo que assistiu pela televisão é uma forma de liberar as tensões existentes e extravasar seus sentimentos.

Não é por acaso que a criança escolhe determinado personagem dos meios televisivos. Simplesmente ela se autorreconhece em alguma característica desse sujeito ou muitas vezes quer ter essa característica para si. Essas formas de reconhecimento são consideradas saudáveis na atualidade.

Jones (2004, p. 45), preocupado com a falta de compreensão e conhecimento acerca desse universo, aponta que

quando deixamos de considerar o significado do comportamento infantil, isto é pior do que inutilizar a pesquisa. Corremos o risco de lê-la ao contrário, de ver coisas negativas onde deveríamos ver aspectos positivos, negando às crianças, dessa

maneira, ferramentas que as ajudariam a lidar com os mesmos problemas com os quais nos preocupamos.

As famílias que percebem essas pequenas características na criança, sabendo que esses momentos fazem parte do imaginário infantil e por esse motivo não as “podam” no momento dessas brincadeiras, fazem com que essa criança cresça saudável nos aspectos físicos e emocionais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver um artigo que contemple uma realidade que as crianças estão acostumadas a presenciar foi e é, sem dúvida, um grande desafio. Poder compreender o desenvolver das representações midiáticas através das brincadeiras que a criança cria e recria em diversos momentos do dia continua a me inquietar cada vez mais.

Compreender o motivo pelo qual a criança representa determinados conteúdos midiáticos que assiste na televisão em específico ainda é visto com maus olhos. Asseguro desse modo que a criança necessita representar realidades em seu cotidiano, e isso faz parte, tanto social como biologicamente, da natureza humana.

Foi possível constatar nessa pesquisa que as representações midiáticas não ocorrem de uma hora para outra. Para que elas sejam internalizadas pela criança, há de se criar e desenvolver o costume por assistir determinado conteúdo midiático. A partir desse desenvolvimento é que a criança sentirá o desejo de representar realidades advindas dos meios midiáticos. E elas por si só nos trazem respostas acerca dos costumes e vivências individuais de cada criança.

A exposição demasiada requer tempo para ser interiorizada pela criança. Por isso considero que as mais significativas representações de realidades midiáticas ocorrem depois de um longo tempo de exposição do motivador que se tem interesse.

A criança da atualidade está saturada de informações por onde quer que ela passe. Essas informações, em sua grande maioria, incitam o desejo precoce. Por isso presenciam-se comportamentos e costumes adultizados na grande maioria das representações midiáticas presenciadas.

Considerando a complexidade das representações midiáticas, afirmo que elas se associam a tudo o que a criança representa no ato de brincar. Sabe-se que não devemos tratar as brincadeiras de representar como algo totalmente ruim. Elas são necessárias para o desenvolvimento dos sentimentos e conflitos que futuramente

possam existir na criança. É desse modo que o cérebro assimila e compreende as coisas.

Toda informação e realidade midiática nova que vem ao conhecimento da criança em muitos casos causa espanto e também medo. Essa, dependendo do tipo de exposição e frequência em que é disponibilizada, aos poucos se torna algo que não causa mais tais sentimentos. Isso devido ao condicionamento que esse tipo de aparato desenvolve na mente do espectador.

Vale ressaltar que o atributo da moldagem do espectador é vista subliminarmente nos conteúdos midiáticos. Cada vez mais, encontram-se realidades midiáticas em que se atribuem valores e características inalcançáveis à realidade humana. Também uma doutrinação e supervalorização de tudo o que foge a mesma realidade que se deseja apresentar.

Tudo o que vemos passar pela televisão é muito bem escolhido, esse que ambienta situações e acontecimentos contemplados a uma pequena parcela das classes social brasileira.

Por certo compreender tais acontecimentos é simplesmente como trocar os óculos embaçados para que desse modo possamos enxergar melhor. Muitas vezes, mudar a perspectiva faz-se necessário em um mundo onde nada mais é uma verdade absoluta.

REFERÊNCIAS

- BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.
- DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- FERRÉS, Joan. **Televisão subliminar: socializando através de comunicações despercebidas**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- JONES, Gerard. **Brincando de fazer monstros: por que as crianças precisam de fantasia, videogames e violência de fazer-de-conta**. São Paulo: Conrad, 2004.
- MORAN, José. As mídias na educação. **Desafios na Comunicação Pessoal**. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 162-166. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacao/midias_educ.pdf. Acesso em: 16 jun. 2017.
- MOREIRA, Alberto da Silva. Cultura midiática e educação infantil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1203-1235, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a06v2485.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000400006>.
- PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Porto Alegre: Artmed, 2011. Disponível em: <http://dependenciadeinternet.com.br/palfreyap01.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2016.
- PRENSKY, Marc. **Nativos digitais, imigrantes digitais**. De On the Horizon (NCB University Press, Vol. 9 No. 5, Outubro 2001). Tradução do artigo "Digital natives, digital immigrants", cedida por Roberta de Moraes Jesus de Souza: professora, tradutora e mestranda em educação pela UCG, 2001.
- SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Tecnologias do imaginário. Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 22, p. 23-32, dez. 2003. Disponível em: <http://vaipav.xpg.uol.com.br/Material/HUMANIDADES/Texto%20Lucia%20Santaella.pdf>. Acesso em: 12 nov. 14.

A INFÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES

CHILDHOOD IN CONTEMPORANITY AND THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE

Ana Paula Silveira¹
José Edimar de Souza²

RESUMO: O estudo bibliográfico trata do contexto educacional, histórico, político e social da infância na contemporaneidade por meio de estudos teóricos abrangendo o tema proposto. O objetivo do estudo é tornar viável uma educação infantil cujos saberes infantis são projetados nas relações professor-aluno, escola-comunidade e políticas públicas. Averiguar uma infância sustentando os argumentos em autores como Gadotti (2007), Redin (2004; 2008), Larrosa (1997; 1999; 2002), Freire (1996; 2008), Tardif (2012) e outros estudiosos. Valendo-se da metodologia de análise bibliográfica, o estudo indica que, em muitos casos, o saber dos alunos evidenciado em situações cotidianas escolares não é utilizado com frequência no planejamento pedagógico dos professores.

Palavras-chave: Infância. Contemporaneidade. Educador.

ABSTRACT: The bibliographic study deals with the educational, historical, political and social context of childhood in the contemporary world through theoretical studies covering the proposed theme. The purpose of the study is to discuss how childhood is viewed and its projected knowledge in today's society, together with student-educator and school-community relations and public policies. In this context childhood is investigated supporting the arguments in authors like Redin (2004; 2008), Larrosa (1997; 1999; 2002), Freire (1996; 2008) Tardif (2012) and other scholars. Using the methodology of bibliographic analysis, the study indicates that, in many cases, students' knowledge evidenced in everyday school situations is not used frequently in teachers' pedagogical planning.

Keywords: Childhood. Contemporaneity. Educator.

1 INTRODUÇÃO

A infância é fruto do meio social e ao mesmo tempo agente de transformação desse meio. Tendo em vista a importância da formação do ser humano, que inicia nessa fase e se consolida nos muros escolares, sente-se a necessidade de explorar mais essa fase dentro da contemporaneidade e seus reflexos na educação, analisando estudos de teóricos que referenciam o assunto.

A história das concepções de infância é um importante elemento para entender a Educação Infantil nos

dias de hoje, e mais do que nunca ela se tornou prioridade de uma sociedade que está em dívida com a infância. Esta reflexão deve ser criteriosa na busca da organização curricular e pedagógica que envolve o atendimento à criança. Para entender melhor a infância dentro dos contextos históricos, estudiosos como Ariès (1978), Kuhlmann Jr. (2004), Tardif (2012), Redin (2004; 2008), Larrosa (1999; 2002), Freire (1996; 2008), Gadotti (2007) e outros aqui abordados darão o perfil desta infância que queremos contextualizar na contemporaneidade.

¹ Graduada em Pedagogia e Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul – UCS. Integra o grupo de pesquisa: GRUPHEIM – Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória. E-mail: anapaulasilveira80@yahoo.com.br.

² Doutor em Educação com estágio de Pós-doutorado na UNISINOS. Professor e pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul – UCS. Vice-líder do grupo de pesquisa: GRUPHEIM – Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória. E-mail: jesouza1@ucs.br.

A infância foi percebida de diferentes formas em diferentes momentos da história. O autor Ariès (1978, p. 99) destaca que a sociedade medieval demonstrava a falta de sentimento pela infância e que na Idade Média não se representava afeto pelas crianças, pois não se distinguia infância da fase adulta. “Essa indeterminação da idade se estendia a toda a atividade social: aos jogos e brincadeiras, às profissões, às armas” (ARIÈS, 1978, p. 99). Encontravam-se crianças em toda parte, realizando as mesmas atividades dos adultos e divertindo-se junto com eles. As crianças pequenas não contavam, pois o índice de mortalidade era grande. As que sobreviviam eram consideradas praticamente adultas. Conforme os moralistas no séc. XVII, era preciso conhecer a infância para poder repreendê-la. No meio familiar surgiu grande atenção aos pequeninos e austeridade e rigidez pelos moralistas, como o clero. Ainda, segundo Ariès (1978), no séc. XVIII surge uma preocupação com a higiene e saúde. Aos poucos, a criança passa a ser o centro do núcleo familiar, e isso fez surgir um novo sentimento de infância. “Exigia cuidados e etapas, uma formação. Esta foi a nova concepção da educação, que triunfaria no séc. XIX” (ARIÈS, 1978, p. 119).

As instituições concebidas, devido a uma grande demanda social, tornaram-se portadoras de preconceitos por atender os mais necessitados. Na educação infantil, paralelo ao jardim de infância ou escolas maternas, destinados aos pobres, subordinam-se aos órgãos de saúde pública ou de assistência.

Kuhlmann Jr. (2004, p.73) destaca que a escola primária se desenvolveu de maneira distinta das demais instituições de educação popular, pois, embora a sua expansão mais significativa tenha ocorrido durante a segunda metade do século XIX, ligava-se também às tradições do Iluminismo e aos ideais de igualdade, liberdade e fraternidade.

Segundo Kuhlman Jr. (2004), houve um crescente interesse pela educação infantil, e diferentes instituições infantis foram criadas entre os séculos XVIII e XIX e se propagaram por exposições internacionais que apresentavam creches (populares), salas de asilo francesas (substituídas pelo termo escola maternal), orfanatos e jardins de infância (Kindergarten), criados inicialmente por Froebel (1782-1852).

A concepção de criança (infância) foi se transformando com o passar dos tempos, conforme o contexto social e cultural em que estava inserida e conforme a classe social, pois o sentimento de afeto, por exemplo, surgiu entre os nobres inicialmente e depois propagou-se entre os populares.

Para compreender o processo de constituição da infância na contemporaneidade, os saberes constituídos nessa fase e o modelo de escola que se adéque a esse contexto, são precisos comprometimento e uma visão consciente por parte do educador. Uma sociedade cujos valores, desejos e o próprio conhecimento são gerados, modificados e reorganizados sob um olhar consumista e cada vez mais acelerado. A abordagem teórica deve considerar o movimento da história e da sociedade. Uma sociedade em que tudo passa rapidamente e onde não há tempo a perder. É nesse contexto que centralizamos a infância pela infância, como Willian Corsaro (2011), especialista em metodologias com crianças, destaca que é hora das escolas perceberem que os saberes de cada criança são matéria-prima para a aprendizagem.

Este estudo bibliográfico apresenta a influência do contexto histórico na concepção da criança, as transformações pelas quais passaram, uma análise de leis que asseguram seu funcionamento e as atividades que devem ser oferecidas no período em que a criança permanece nela. Todo esse estudo está embasado em teorias que acompanharam a evolução das diferentes concepções de infância na estruturação de cada sociedade e cultura onde essas crianças floresceram e se constituíram como cidadãos. Ser um educador infantil é estar comprometido com uma prática pedagógica que atenda as especificidades da Educação Infantil.

2 METODOLOGIA

Levantamento bibliográfico com pesquisa qualitativa, com base em consulta a livros de estudiosos da área referenciada e *sites* confiáveis com fundamentação teórica e discussão sobre o tema estudado. A concretização do estudo ocorreu com a elaboração do presente artigo numa abordagem crítica da Educação Infantil e a construção dos saberes.

3 OS SABERES DA INFÂNCIA

O que são os saberes? Construindo esse conceito, segundo Larrosa (2002), tudo o que é vivenciado pelo aluno provém do saber e direciona sua existência através da identidade que se apropria diante da própria vida. A criança traz consigo uma bagagem cultural que é a sua identidade. “O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (LARROSA, 2002, p. 26). Tudo o que a criança vivenciou, vivencia e vivenciará faz parte da construção dos seus saberes, do conhecimento agregado e da aprendizagem em si, mas os saberes não param por aí; também o profes-

sor traz uma bagagem cultural, saberes adquiridos em suas vivências e estudos. Como os saberes não são estanques, as bagagens culturais agregadas às novas experiências resultam em novos saberes numa constante evolução.

As contribuições dos estudos de Tardif (2012) falam de saberes que os professores carregam consigo e aperfeiçoam com o passar do tempo através das vivências e aperfeiçoamentos; saberes disciplinares envolvendo diferentes campos de conhecimento; saberes curriculares de como as instituições transmitem os saberes disciplinares e os saberes experienciais produzidos nas diversas vivências que se incorporam ao conhecimento. É na experiência vivenciada em sala de aula que fluem habilidades, estratégias e ações frente às diferentes situações de aprendizagem. Tardif (2012) destaca que o saber é bem mais complexo do que um conhecimento; o saber remete ao fazer diário.

Segundo Larrosa (2002), ser passional não significa não possuir condições de entender, participar e contribuir, pois o saber da experiência vivida todos possuem. O que precisa ser trabalhado nesse caso é a forma como se conectar a esse sujeito passional. Só há aprendizagem dialógica, troca de experiências e saberes se a criança experimentar o conhecimento através de vivências, e as novas vivências da escola deverão ser positivas e participativas. A criança deve ser agente do seu aprendizado. “Trata-se de um saber finito [...] que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou sem-sentido da sua própria existência” (LARROSA, 2002, p. 27). “A experiência é uma abertura para o desconhecido” (LARROSA, 2002, p. 28). Se o educador planejar o resultado, se for previsível, diminui sua dimensão.

Então, saber é andar os próprios passos nos passos de outros, recriando o caminho, projetando conhecimentos e descobertas através das vivências diárias, sabendo ouvir e ver o que não foi planejado, nem escrito, nem falado, porque saber é descobrir o que já foi descoberto, mas de forma diferente e inovadora, com outros personagens em locais diferentes. Saber é trazer e buscar, é descobrir, é reestruturar os saberes incutidos pela nossa trajetória em outros saberes constituídos de diversidade de trocas, vivências, culturas, sentimentos e conhecimentos. O saber é construção de outros saberes, pois um saber remete a outros saberes. Como esses saberes se constituíram, incorporaram-se ao sujeito, como fazê-los emergir à tona das vivências e práticas pedagógicas é que vai fazer o diferencial da aprendizagem.

Todo saber é como uma porta que não pode estar fechada, aberta para a entrada de outros saberes, que

pouco a pouco vão se agregando aos conhecimentos já adquiridos. Os saberes entram das mais diferentes formas pela porta da consciência de um educador e consolidam-se em maiores saberes através de livros, das experiências vividas pelo professor, pelos alunos, comunidade escolar, adquiridos na mídia, nos cursos e encontros realizados e até do próprio desconhecer, pois é esse que estimula a busca do saber. A cada tijolo da construção, o professor usa a argamassa de todos esses itens para constituir a grande edificação do saber.

Segundo Tardif (2012), os saberes que os professores carregam e teoricamente passam a seus alunos são saberes que a sociedade repassa em seus processos de aprendizagem nos cursos de formação. No entanto, um professor não é apenas um transmissor de saberes que outros produziram, pois o saber se recria a cada instante; como uma metamorfose, o saber se transforma, e atribuímos à noção de saber “o saber-fazer [...] a fim de inferir dessas ações competências subjacentes que a tornem possível” (TARDIF, 2012, p. 213). Só o tempo, a experiência, as trocas, a qualificação e a escuta de nossas crianças nos darão os instrumentos necessários para realizar práticas pedagógicas que venham ao encontro dos anseios dos alunos e capazes de proporcionar a reconstrução dos saberes adquiridos ao longo da existência. Esses saberes também são interativos, pois teoria e prática “ambas são portadoras e produtoras de práticas e de saberes, de teorias e ações, e ambas comprometem os atores, seus conhecimentos e subjetividades” (TARDIF, 2012, p. 237), ou seja, todos os envolvidos no processo educacional devem estar conectados para interagir e compartilhar seus saberes, que não são estáticos, mas cabíveis de reconstrução.

Percebe-se a importância de englobar toda essa temática no processo educacional que vem gerando grande apreensão na ruptura de velhos conceitos, compondo objetivos específicos que definam uma ação voltada para uma reestruturação da Educação Infantil, berço dos primeiros saberes recheados de passado, presente e futuro, envoltos em saberes que se multiplicam, que não são estanques, que florescem e semeiam outros saberes numa roda-viva de conhecimento, onde crianças, professores e comunidade escolar determinam a velocidade da colheita.

Os questionamentos dos docentes permeiam o desejo de explorar as diversas nuances do mundo infantil; as estratégias e práticas utilizadas diante de crianças que passam muito tempo na frente de aparelhos eletrônicos e acabam chegando à escola com interesses diferentes dos que estão sendo propostos são as preocupações constantes dos educadores e universidades educacionais.

4 RELAÇÕES SABER-PODER

Como se processa uma educação buscando uma aprendizagem significativa? Que estratégias pedagógicas nos remetem à construção de saberes e ao aproveitamento dos saberes que nos constituem? Como resgatar os saberes que já possuímos numa vivência escolar?

Indagar, ouvir e instigar o aluno a desencadear os saberes dentro de si, reestruturando, recriando e compartilhando esses saberes. É nessa dimensão que entram as leis e o poder dessas direcionarem a construção desses saberes através de incentivos e/ou limitações.

Para Redin (2004), o psiquismo infantil necessita adquirir saberes por meio do lúdico e da brincadeira e deve haver um ensino “sistemático e intencional” dos saberes através da alegria, da descoberta, da surpresa, do espanto, do encanto, do belo, do novo, do prático, do tateio, do cooperativismo (REDIN, 2004, p. 50). Enfim, criar o tempo, as condições e os espaços necessários para o brincar e o lúdico.

Ao buscarmos uma visão reflexiva das atividades que serão desenvolvidas na Educação Infantil, queremos um olhar diferenciado do docente para a criança, sabendo escutar e interpretar seus saberes por meio das atividades propostas.

O ambiente necessário à apropriação dos saberes precisa ser propício à imaginação, cercado de atividades que possam transformar seus saberes em novas aprendizagens. O acompanhamento do professor a cada evolução, conquista e também obstáculo é que vai fazer a diferença nas suas elaborações cognitivas.

Segundo Redin (2008), o atual Plano Nacional de Educação (PNE) definem-se objetivos e metas específicas que priorizam o atendimento à criança pequena. Entre esses parâmetros são citados como exemplos no que se refere à infraestrutura material:

[...] espaços internos e ambientes externos, equipamentos, condições de saneamento, material pedagógico, diretrizes curriculares e metodologia da educação infantil; mais, adequações de todos os espaços a todas as crianças, inclusive às características das crianças portadoras de necessidades especiais (REDIN, 2008, p. 147).

As leis não garantem uma política pública, a qual, para responder à demanda social, precisa ser normatizada e cumprida. Conquistas já foram adquiridas, mas devem ser aperfeiçoadas, colocadas em prática e regulamentadas. Segundo Redin (2008), as reivindicações por mudanças renovam-se quando se sente a necessidade dessas, quando percebemos que os direitos das crianças

são violados. Para não comprometermos a aprendizagem dos alunos e o desencadear dos saberes que as crianças trazem consigo, o acompanhamento de todo esse processo educacional precisa estar amparado em leis regulamentadas com políticas públicas. Essas políticas devem impulsionar sua normatização e uma formação dos educadores comprometida com um novo parâmetro educacional questionador e capaz de gerar novas conquistas na área da Pedagogia.

No entanto, sabemos que há intenções ocultas atrás dos discursos e das ações políticas. Há um biopoder inculcado:

Conjunto de ações sobre ações possíveis: ele opera sobre o campo de possibilidades em que se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou dificulta, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, coage ou impede absolutamente, mas é sempre um modo de agir sobre um ou vários sujeitos ativos e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações (BARROS; COLAÇO, 2013, p. 333).

Segundo Barros e Colaço (2013), por trás das políticas públicas há uma tentativa de direcionar as atividades escolares como forma de apropriar-se dos saberes, uma forma de dominar sutil e perigosa. Seríamos vítimas de uma armadilha do poder para manter esse mesmo poder?

Mas como trabalhar então essa infância da contemporaneidade em meio a reformulações no currículo de Pedagogia, políticas educacionais de interesses diversos e uma sociedade acelerada e líquida?

Segundo Gadotti (2007, p. 13), “vivemos numa sociedade de redes e movimentos”, ou seja, a aceleração de conhecimentos e descobertas gera “múltiplas oportunidades de aprendizagem”. É na relação do conhecimento com a cultura histórica construída pelas vivências do educando que se construirá sua identidade, marca de um passado, construção de um presente e expectativa de um futuro, interlaçados pelos saberes de cada um.

Ainda de acordo com Gadotti (2007, p.13):

Torna-se fundamental aprender a pensar autonomamente, saber comunicar-se, saber pesquisar, saber fazer, ter raciocínio lógico, aprender a trabalhar colaborativamente [...] ter disciplina, ser sujeito da construção do conhecimento, estar aberto a novas aprendizagens [...] articular o conhecimento com a prática e com outros saberes.

Desse modo, entendemos o que Freire (1996) quer dizer com “autonomamente”; um sujeito torna-se autô-

nomo quando ele consegue expressar seu pensamento e se assumir enquanto sujeito. Na primeira infância, vê-se a necessidade de inserir temas importantes para contribuir no desenvolvimento da autonomia, para que o sujeito possa expressar-se e assumir o que realmente pensa.

Freire (1996, p. 33) destaca: “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Esses saberes são construídos baseados nas experiências de vida desses sujeitos.

Freire (1996, p. 33) ainda coloca que:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela, saberes construídos na prática comunitária, mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino do conteúdo.

Pensar dessa forma nos faz refletir sobre como nos dizia Freire (1996, p. 33): “Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina?”. Ou ainda Freire, (1996, p. 33): “Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”. Portanto é importante que os saberes dos sujeitos sejam respeitados e aproveitados para que, a partir de diferentes situações das realidades apresentadas, os alunos possam constituir-se enquanto sujeitos.

Essa sociedade líquida para Bauman (1998) muda e transforma-se rapidamente. O foco das transformações gira em torno de currículos e conteúdos; enquanto a renovação pedagógica girar na teoria, o fazer pedagógico perde-se num molde educacional que pouco mudou nos últimos trinta anos. As relações professor x aluno, currículo e saberes permanecem inalterados, apesar das mudanças dos mesmos. São essas relações que devem mudar: o perfil do professor, a organização dos tempos, dos espaços, das vivências internas, a distribuição de poderes e antigos papéis e rituais escolares. Nenhum saber nasce pronto; ele é histórico e se constrói. Da mesma forma, o magistério deve construir um novo perfil profissional em que os professores são sujeitos da própria história e “o diálogo é hoje um imperativo histórico e existencial” nesse contexto (GADOTTI, 2007, p. 90).

A partir de 1970, no Brasil, os temas da “infância” e da “criança” ganharam novas dimensões, tanto políticas como sociais. Uma educação se faz respeitando a criança como um todo, criando as condições necessárias para que ela desenvolva suas potencialidades,

construa o conhecimento, respeitando seu ritmo, sua realidade, suas fantasias e as fases da infância em si. Para isso são necessários profissionais preparados e conhecedores dessas fases, capazes de desenvolver um trabalho que insira a criança no contexto escolar de forma prazerosa e construtiva; mas para isso o professor deve valorizar sua própria trajetória, as conquistas do magistério, os saberes que traz consigo, as relações sociais e as trocas vivenciadas, o encontro cultural de gerações e a coletividade, construindo um novo perfil da categoria, embasado numa cultura ética, pública e profissional.

Paulo Freire é referência para educadores que se dedicam à investigação de pedagogias críticas que tenham compromisso com saberes construídos numa sociedade mais justa e humana, e para esse autor o diálogo provoca uma troca de saberes: “O diálogo é o momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e a refazem” (FREIRE, 2008, p.123). É um momento para a construção de conhecimento através de questionamentos, criticidade e ampliação dos “espaços/tempos de ensino-aprendizagem” (FREIRE, 2008, p.123). Não ser mero reprodutor de modelos práticos dominantes, e sim capaz de desenvolver caminhos alternativos. Como conciliar as expectativas dos educadores, coordenadores pedagógicos, as famílias e sociedade em geral e conseguir mudanças profundas no sistema educacional do Brasil? Quais estratégias usar para transformar o modelo de escola presente?

A infância é uma caixinha de surpresas. Suas ações, reações, experiências, desejos vêm acompanhados de uma história e de uma sociedade líquida que escorre entre os dedos e se modifica a cada segundo. Não obstante, voltar o olhar para o mundo infantil, pois “las palabras sencillas son las más difíciles de escuchar” (LARROSA, 1997, p. 168). As relações de natureza adulto/criança, indispensável na construção das múltiplas interações humanas, as quais se dissolvem quando não sabemos ouvir essas crianças na família, na escola e na sociedade em geral. Quando não lhes é oferecido o direito ao lúdico, ao gosto pela leitura, à vida, ao espaço, à organização, à brincadeira, aos jogos, às relações de troca, à fantasia e à imaginação.

Quando falamos em infância, qual é o compromisso que a sociedade tem assumido nessas perspectivas de possibilidade e percepção de gestos? A criança diz tudo num olhar através de seu corpo, mas, se não soubermos escutar suas palavras, muito menos um olhar ou um gesto. Toda criança precisa de estímulos na medida certa para a realização de suas atividades. O pro-

fessor pode ampliar as possibilidades de aprendizagem, autonomia e socialização do aluno e, a partir de diferentes propostas didáticas, pode organizar práticas pedagógicas diversificadas. Portanto é importante refletir sobre os desafios do cotidiano escolar, ter uma visão mais consciente de todo o processo que envolve a infância.

A educação se apresenta como um processo de alteridade: o aluno é o outro que olha a nós, educadores, interrogativamente, propondo uma relação de diferenças e não de submissão a imagens que lhe atribuímos como uma auto-defesa. A infância não é uma categoria construída por nós, mas é uma noção em constante fazer-se, inclassificável, insubordinável (LARROSA, 1999, p. 198).

Esse outro a que Larrosa (1999) se refere é a infância a ser descoberta, são os saberes incutidos nas crianças, é a experiência vivenciada por elas. É um mundo a ser descoberto pelo olhar, pelas palavras mais simples que são pronunciadas, pelos gestos e atitudes que se revelam no dia a dia através da multiplicidade de atividades propostas pelo professor. Essas atividades não são mais do que caminhos para chegar a esse outro. Por isso, quanto mais diversificadas e abrangentes, mais possibilidades de descobrir os saberes ocultos na infância.

[...] requer um gesto ininterrupto, um gesto quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Na Educação Infantil, as vivências prazerosas devem ser positivas, ter objetivos, mas não cobradas. Não quer dizer que serão atividades soltas, na bagunça e sem limites. A organização dessas atividades e o desenrolar delas de forma pensada, crítica e responsável são que nos darão as respostas.

O conhecimento desloca-se das falas e materiais oferecidos pelo professor para os saberes de cada um, circulando nos ambientes escolares por meio de práticas docentes que incluem em si próprias a escuta a esses saberes.

O cuidado se faz em não repetir padrões preestabelecidos, ver a criança além do que se apresenta diante dos nossos olhos, não esquecendo que estamos numa

era de consumismo que atinge não só as coisas materiais, mas as relações, os valores e o conhecimento. Nessa sociedade líquida a que Bauman (1998) se refere, é preciso considerar o potencial que o consumidor infantil tem num tempo de construção permanente de novas necessidades, ou seja, na era da educação para o consumo, que, embora direito de todos, envolve deveres e responsabilidades. Acrescentando que saibamos os limites desse consumo sem medidas, entendamos retomar valores essenciais, que não podem ser descartados.

Podemos verificar através do estudo bibliográfico realizado que a educação na infância evidencia em práticas coletivas experienciais os significados para os saberes. Em nossa sociedade líquida, pautada pelo consumismo e transformações constantes, romper com algumas estruturas e dar significado à multiplicidade que envolve a criança geram a construção de saberes e dá sentido aos mesmos na redescoberta, na recriação, nas possibilidades e percepções de cada atividade, na arte do encontro educador-aluno.

A infância é complexa e conectada ao presente-passado-futuro de sociedades culturais, sociais e históricas, que se reproduzem em diferentes momentos através dessa mesma infância, cujas transformações gradativas por que o indivíduo passa, seja no aspecto biológico, seja no aspecto psicológico e de relações sociais, fruto das transformações que ocorrem e cujo personagem principal é a criança, nosso eixo motor educacional. Para ela se voltam nossos olhares, nossas políticas educacionais e nossa formação profissional, pois todos um dia foram crianças, e os saberes construídos nessa fase serão a mola propulsora para a transformação desses mesmos saberes. O saber advém da experiência e resulta em outros saberes recriados, transformados e realimentados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como percebemos, nossa responsabilidade enquanto educadores é compreender a mola propulsora que rege nossa sociedade, os interesses intrínsecos e alheios às nossas escolhas, mas, tomando consciência desses, podemos direcionar com mais clareza nosso trabalho, escapar das armadilhas das políticas públicas e posicionar-nos com mais clareza no rumo que queremos dar à educação.

Direcionar através das atividades que propomos em nossas escolas, dos espaços que criamos para nossos alunos e da valorização desses, enquanto seres humanos com seus direitos e deveres. Assumir nosso papel de educadores com foco na matéria-prima mais preciosa de que dispomos para modificar e aperfeiçoar o mundo

em que vivemos: as crianças. Que seus saberes sejam respeitados e valorizados e que haja um crescimento constante, não só do aprendizado desses alunos, mas do nosso aprendizado enquanto educadores, pois, se no decorso dessa exposição de ideias aqui referenciadas se argumentou a necessidade da profissionalização da docência para uma verdadeira mudança educacional embasada nos saberes necessários à prática educativa, cabe reforçar que é preciso focar os saberes necessários na prática educativa.

Percebe-se a necessidade da formação continuada do professor, atrelado às experiências educativas que transformam e reelaboram os saberes que trazemos consigo: professores e alunos, acoplados a um projeto político e social contextualizado, em que ser e saber se complementam e dão sentido para a aprendizagem e para a vida.

Toda forma de conhecimento só se constitui em saber num processo de humanização, autonomia dos sujeitos, no desenvolvimento de novas competências, que se passam ao nosso redor, seja matéria-prima na construção dos saberes aliada a toda bagagem cultural trazida tanto por professores como por alunos.

Entender os mecanismos que movimentam as políticas públicas e intervir nesse contexto é fundamental na busca de um novo modelo educacional, num projeto educativo centrado na infância, no ser humano e na valorização do seu contexto, dos seus saberes, potencialidades, habilidades, atitudes, limitações, possibilidades e diversidade.

O saber é compartilhado, não é estanque e inaltable, mas elemento inusitado com que nos deparamos nas várias situações do cotidiano, demandando o desenvolvimento de estratégias criativas de novas aprendizagens e construção de saberes.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.
- BARROS, João Paulo Pereira; COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues. Biopoder e normalização da infância: apontamentos sobre a instrumentalização do lúdico. **Psicol. Argum.**, Curitiba, v. 31, n. 73, p. 331-340, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/pa?dd1=7839&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 01 jun. 2017.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- CARDOSO, Aliana Anghinoni; DEL PINO, Mauro Augusto B.; DORNELES, Caroline Lacerda. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauhier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2012, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos...** Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556>>. Acesso em: 01 jun. 2017.
- CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.
- KHULMANN Jr., Moisés. Educação Infantil no Século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: v. 2: século XIX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- _____. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LARROSA, Jorge. **El enigma de la infancia**. Barcelona: Virus, 1997. Disponível em: <<https://ia800205.us.archive.org/27/items/ElEnigmaDeLaInfancia/ElEnigmaDeLaInfancia2.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2017.
- _____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Letras, Curitiba, n. 51, p. 197-199, jan./jun. 1999. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Disponível em: <<http://revistas.ufrpr.br/letras/article/viewFile/18966/12284>>. Acesso em: 21 jan. 2017.
- _____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: muitos olhares**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- REDIN, Euclides. Pedagogos(as) de crianças e pensadores críticos da educação. In: FÓRUM DE PEDAGOGIA, I.; SEMANA ACADÊMICA DO CURSO DE PEDAGOGIA, 10, 2008, São Leopoldo. **Epistemologia e políticas educacionais da Pedagogia: desafios e contradições**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2008. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/1049/831>>. Acesso em: 17 fev. 2017.
- _____. O espaço e o tempo da criança: Se der tempo a gente brinca. **Cadernos Educação Infantil**. 5. ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2004.
- TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes docentes e formação profissional. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, dezembro/00212. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usuario/Desktop/textos/Artigo-Saberes,%20tempo%20e%20aprendizagem%20do%20trabalho%20no%20magist%C3%A9rio.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

AS TRAJETÓRIAS MIGRATÓRIAS DOS COLONOS RIO-GRANDENSES NO PARAGUAI (1970-1980)

THE MIGRATORY TRAJECTORIES OF THE RIO-GRANDENSE SETTLERS IN PARAGUAY (1970-1980)

Vanucia Gnoatto¹
Rosane Marcia Neumann²

RESUMO: O presente artigo trabalha as trajetórias migratórias de colonos descendentes de imigrantes europeus que migraram do Rio Grande do Sul rumo à região oeste do Paraná e, de forma definitiva, ao Paraguai entre as décadas de 1970 e 1980. Essas migrações tinham, em sua essência, como elemento propulsor a busca pela propriedade da terra, ou seja, ser e continuar sendo colono. Nesse período, a região oeste do Brasil e a região leste do Paraguai eram pontos de atração para esse fluxo populacional. Sendo assim, os seres emigrante e imigrante são frutos de vários fatores presentes na terra natal e de destino desses migrantes. Para traçar essas trajetórias migratórias, trabalha-se com histórias de vida desses sujeitos históricos.

Palavras-chave: Migração. Memória. Trajetórias.

ABSTRACT: This article deals with the migratory trajectories of descendants of Europeans who migrated from Rio Grande do Sul in search of more accessible lands towards the western region of Paraná, and then definitively to Paraguay. The study of the migratory problem of the descendants of Europeans to the south of Brazil and east of Paraguay shows us how much these processes include several important significant elements for the understanding of contemporary migratory flows. Thus emigrants and immigrants are the result of various factors present in the homeland and destination of these migrants. The method used is oral sources in which it was sought to analyze interviews produced from the memory of some migrants about their migrations.

Keywords: Migration. Memory. Trajectories.

1 INTRODUÇÃO

Para traçar e compreender as trajetórias migratórias Brasil-Paraguai, buscou-se investigar e analisar histórias de vida de famílias de colonos rio-grandenses de ascendência europeia, que deixaram o sul do país nas décadas de 1970 e 1980, deslocando-se rumo ao Paraguai como destino final. Percebe-se, no entanto, que essas trajetórias foram marcadas por vários movimentos migratórios sucessivos, em alguns casos já dentro do Rio Grande do Sul, em outros com uma breve estadia em Santa Catarina e Paraná. Como ponto de partida e de chegada estava a propriedade da terra.

Como metodologia de pesquisa, usa-se a história oral com narrativas de histórias de vida, trabalhando com a memória desses sujeitos. A memória, “no sentido mais básico do termo, é a presença do passado”, pois “é uma construção psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social e nacional” (ROUSSO, 2006, p. 95). Logo a memória é uma construção coletiva, mas sempre é individual, ou seja, do sujeito. Todavia a memória também tem caráter individual, pois “é o conjunto da personalidade de um indivíduo que emerge

¹ Graduada em História pela Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: vanuciagnoatto@gmail.com.

² Doutora em História pela PUCRS e professora do PPG em História da Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: rosaneneumann@gmail.com.

da memória. Origem do sentimento de continuidade temporal, condição necessária da representação da unidade do Eu” (CANDAU, 2012, p. 61).

Ainda sobre a memória, Candau (2012, p. 16) argumenta que ela nos dá a ilusão de que “o que passou não está definitivamente inacessível, pois é possível fazê-lo reviver graças à lembrança”. Ao mesmo tempo, a memória e a identidade estão muito próximas uma da outra.

A memória, ao mesmo tempo em que nos modela, é também por nós modelada. Isso resume perfeitamente a dialética da memória e da identidade que se conjugam, se nutrem mutuamente e se apoiam uma outra para produzir uma nova trajetória de vida, de história, um mito, uma narrativa. Ao final resta apenas o esquecimento (CANDAU, 2012, p. 16).

Nas trajetórias desses migrantes, devemos destacar o papel da memória como um elemento importante diante do novo. Conforme Pollak (1992, p. 204):

A memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.

Para Woortmann, a memória sempre funciona no sentido de “trabalhar” o passado para criar o presente e construir o futuro. Para ela, “a memória é sempre seletiva; ela não dá presença a um passado genérico, mas a determinados eventos, localizados em determinados lugares no espaço e no tempo, dotados de significado em contextos específicos” (WOORTMANN, 2000, p. 213).

Nesse sentido, as histórias de vida narradas por esses migrantes que optaram por se estabelecer no Paraguai são marcadas por esse processo, em que histórias individuais e coletivas se confundem e carregam consigo uma identidade de grupo construída no local de chegada, onde prevalece a epopeia do colono imigrante.

2 POR QUE AS PESSOAS MIGRAM?

O imigrante é um ser carregado de utopias e sonhos. Ao decidir por migrar, literalmente toma um passo no escuro, sem certezas, enfrentando todos os riscos e percalços possíveis do caminho. Parte atraído pela possibilidade do *novo*, de melhores condições de vida, de uma *nova* pátria. Às vezes, impulsionado pelo espírito aventureiro, mas, na maioria das vezes, carregando os sonhos e expectativas da família.

Os movimentos migratórios estão presentes em todos os povos, de modo que Dreher (1995) afirma que

a história da humanidade é a história da migração. Contudo o sujeito percebe-se como protagonista de sua história quando ele tem a possibilidade, mas principalmente a coragem de atuar numa mobilidade espacial, percebendo-a como uma possibilidade de modificar o curso dos acontecimentos, de mudar a sua trajetória de vida. Vangelista destaca que, na literatura grega e no imaginário ligado a ela, ensina-se que “o herói é aquele que rompe e ultrapassa os confins, o que vai além do horizonte, o que cria uma descontinuidade não só entre espaços, mas inclusive entre presente e o futuro” para ele e para o seu grupo. Assim sendo, “a mobilidade é então o núcleo, o sentido da narração, o que leva o protagonista para o meio da História” (VANGELISTA, 2010, p. 15).

Permanecer ou partir é uma opção, que pode implicar a travessia do Atlântico ou a mobilidade de uma região para outra, ou ainda ultrapassando fronteiras, como Brasil-Paraguai. Independente da escolha, implica o rompimento com o ponto de partida, a construção de novas redes sociais e identidades de grupo, expectativa e frustração. Ao chegar, a expectativa atendida ou a frustração, há aqueles que se adaptam e permanecem, mas outros rapidamente decidem mais uma vez partir.

Seguindo essa lógica, Sayad (1998) entende a migração como a dualidade do sujeito que ao mesmo tempo é emigrante, quando sai de sua pátria, e imigrante, quando chega a novas terras. A origem da imigração é o emigrante. Assim, a migração é entendida como um “fato social completo”, pois o indivíduo é denominado imigrante pela sociedade que o denomina a partir do momento em que ele chega a um novo território (SAYAD, 1998, p. 16). O autor salienta que existe uma dupla contradição na imigração: “não se sabe mais se se trata de um estado provisório que se gosta de prolongar indefinitivamente ou, ao contrário, se trata de um estado mais duradouro, mas que se gosta de viver com um intenso sentimento de provisoriedade”. Porém “insiste-se com razão na tendência atual que os imigrantes possuem de se ‘instalar’ de forma cada vez mais duradoura em sua condição de imigrantes” (SAYAD, 1998, p. 45), a qual passa de provisória a definitiva. Defende a tese de que é o trabalho que “fez ‘nascer’ o imigrante, que o fez existir; e é ele, quando termina, que faz ‘morrer’ o imigrante, que decreta a sua negação ou que empurra para o não-ser” (SAYAD, 1998, p. 56). Evidencia-se que o trabalho torna o homem e a mulher sujeitos de sua própria história; quando se torna escasso ou é pouco valorizado, leva ao surgimento do emigrante e, logo depois, dirige-o ao local de destino, assim um imigrante.

Para Sayad (1998, p. 68), toda imigração de trabalho contém o germe da imigração de povoamento que a prolongará; inversamente, pode-se dizer que não há imigração reconhecida como de povoamento que não tenha começado como uma imigração de trabalho.

Contudo, para as nações acolhedoras de imigrantes, os mesmos são úteis quando têm a sua força de trabalho para oferecer. Quando esses começam a disputar espaço com os nacionais e reivindicar direitos básicos como moradia, saúde e educação, são rejeitados pela mesma sociedade que lhes abriu as portas, dificultando assim a sua permanência nesse local. Essa tese de Sayad, articulando imigração e trabalho, não é aceita de forma unânime pela historiografia, mas explica em grande medida os processos migratórios históricos e do tempo presente.

Segundo Klein (1999), a migração não começa até que as pessoas descubram que não conseguirão viver com seus meios habituais em suas comunidades de origem. Para além da questão econômica, aponta outros três fatores dominantes para a migração: o primeiro, o acesso à terra, no caso ao alimento; o segundo, a variação de produtividade da terra; e o terceiro, o número de filhos que precisam ser mantidos. Nas grandes migrações dos séculos XIX e XX, período em que mais de dois terços dos migrantes desembarcaram nas Américas, o que existia era uma combinação desses três fatores. Além desses, o fator demográfico influenciou as migrações. A possibilidade de obter terra era uma constante atração para todos os imigrantes. Se comparada com a Europa, as terras nas Américas eram bem mais baratas, o que tornava grande a probabilidade de trabalhadores sem terra conseguirem suas propriedades em um curto período de tempo (KLEIN, 1999, p. 13-16).

Nesse contexto, referindo-se à imigração no Brasil e à propaganda efetuada na Europa, o imigrante suíço Thomas Dawatz escreveu um texto de denúncia em meados do século XIX, ressaltando que a emigração tornara-se um problema vital para as populações pobres de muitos países europeus. Para o autor, o sonho de melhorar de vida era alimentado por relatos ilusórios, descrições e pinturas realizadas por aqueles que já haviam emigrado, os quais distorciam a realidade para não revelar que haviam sido enganados. Além disso, Dawatz denunciava que a propaganda dos agentes de emigração colocava em primeiro lugar os seus interesses, desconsiderando a condição de extrema miséria em que o povo se encontrava. Devido à propaganda incisiva, a expectativa de emigrar teria assumido pro-

porções inimagináveis, a qual denominou de “febre da emigração”. Essa “febre da emigração” conduzia os emigrantes para fora de sua pátria atraídos pela propaganda, inibindo a reflexão sobre sua decisão e sobre o passo que estavam dando. Tal atitude levava muitos a arrepende-se depois e por não ter dado ouvidos aos conselhos de pessoas sensatas. Restava-lhes, então, conformar-se com a dura realidade encontrada e enfrentar em silêncio a dor do êxodo (DAWATZ, 1980, p. 36-37).

Na Europa, havia posturas favoráveis à emigração e outras, contrárias, que procuravam diminuir essa “febre”. Porém,

quando a ideia de emigrar começa a criar raízes, é como tiririca, que é difícil de extirpar. Quase sempre impossível. Mesmo que se consiga dominá-la, ou será de maneira breve, fugaz, pois brota novamente. É como micróbio que acaba tomando conta do indivíduo. Poderia dizer-se que a vontade de emigrar constitui uma doença contagiosa, uma doença para qual a Europa não possui remédio (RODOWISC-OSWIECIMSKY apud GREGORY, 2008, p. 46).

A dualidade expulsão-atração é uma característica dos movimentos migratórios, e a propaganda funciona como um dos elementos de difusão desse *outro* lugar e suas possibilidades. Entre as opções, o emigrante opta por aquela em que tem informações e que aparenta ser a mais atraente. O mesmo quadro desenhado por Dawatz em meados do século XIX reencontramos nas narrativas dos emigrantes no século XX.

A América figurou como um dos destinos dos emigrantes europeus no decorrer do século XIX até meados do século XX. Conforme Viales Hurtado (2000, p. 2)

Para el caso europeo, parece haber consenso al atribuir a las primeras fases de la industrialización y su impacto sobre el mundo rural y la manufactura tradicional, un papel preponderante en los orígenes de las migraciones contemporáneas – del siglo XIX y principios del siglo XX – de ahí el énfasis puesto en el estudio del siglo XIX dado el influjo del capitalismo.

Na mesma perspectiva, Valdir Gregory (2008) destaca que muitos europeus migraram com a finalidade de poder continuar sendo proprietários de um pedaço de terra ou vir a ser, ou seja, a expectativa de tornar-se proprietário de terras movia significativa parcela desses migrantes. Para o autor, a própria vivência da religiosidade dos migrantes influenciou muito “para fortalecer a mentalidade de que o estilo de vida natu-

ral na pequena propriedade rural é o que mais convém ao bom cristão” (GREGORY, 2008, p. 51). Acrescenta que

os migrantes europeus que entraram na Região Sul, em sua grande maioria alemães e italianos, não se destacaram numericamente. No entanto, se considerar a época da vinda às colônias, principalmente os alemães, que chegaram durante cinco décadas antes que outros grupos étnicos começassem a colonizar as terras florestais do Brasil, e se considerar o número de seus descendentes, o significado de sua presença se modifica consideravelmente (GREGORY, 2008, p. 55).

Para a maioria dos emigrantes, a travessia do Atlântico foi encarada como um ato heroico, sem possibilidade de retorno. Conforme Sant’Ana (apud NEUMANN, 2013, p. 2), referindo-se aos emigrantes alemães,

A colonização alemã torna-se resultado de medidas e atitudes coerentes, decididas e positivas. A miséria transformou-se em heroísmo. Os colonos são objetivos, decididos, corajosos e vencedores. No imaginário epopeico, o abandono à própria sorte é uma grande e constante marca. O abandono de quem escapou da pátria-mãe e não volta mais. A narrativa lembra o filho pródigo que jamais voltará. A epopeia colonizadora é a história do filho pródigo que não voltou.

Tratando dos processos migratórios no Rio Grande do Sul, Jean Roche (1969) divide-os em quatro fases. A primeira até 1850, aquela em os imigrantes europeus, mais especificamente os imigrantes alemães, instalaram-se no estado. A segunda fase, que vai de 1850 a 1890, seria a marcha para o oeste, rumo à região do vale do rio Caí. A terceira fase ocorreu a partir de 1890 na região do Planalto, mais especificamente nas colônias públicas e privadas. E a quarta e última fase inicia em 1914 e dela faz parte o êxodo rural, período no qual ocorreu um grande fluxo migratório para as cidades, bem como a saída de imigrantes para os estados de Santa Catarina, Paraná, entre outros. Segundo esse mesmo autor, “a agricultura dos colonos alemães teve caráter essencialmente pioneiro. Depois de ter feito recuar a floresta, esgotou o solo, obrigando os colonos das gerações seguintes a emigrar” (ROCHE, 1969, p. 319).

A terceira fase da migração ocorreu devido ao esgotamento das terras e ao crescimento da população nessas colônias, ou seja, a natalidade e a técnica incompatíveis com a estrutura agrária conduziram ao êxodo da população excedente. Dessa forma, “porque

eram proprietários, mais precisamente pequenos proprietários, os colonos foram condenados a deixar o lote desbravado pelos pais e a continuar ou voltar a ser pioneiros” (ROCHE, 1969, p. 319).

No Rio Grande do Sul, em específico, podemos perceber um primeiro processo de imigração e colonização alemã no século XIX, localizado nas regiões próximas à capital, onde predominaram os núcleos fundados pelo poder público. Já no final daquele século e início do século XX, percebe-se um processo de remigração rumo à região do Planalto.

O processo de imigração e colonização alemã no Brasil foi acompanhado por um movimento interno paralelo: a remigração, ocorrendo de uma colônia à outra, ou dentro da própria colônia, além do retorno dos (i) migrantes. No final do século XIX, esse movimento de pessoas tornou-se mais intenso ainda, e a distância entre o lugar de saída e de destino cada vez maior. Nesse contexto, no Rio Grande do Sul, insere-se a migração das *colônias velhas* para as *colônias novas*, entre as *colônias novas* e, principalmente a partir da década de 1920, das *colônias novas* para o oeste catarinense, e assim sucessivamente. Todo projeto de colonização ao se lançar carregava consigo uma leva de migrantes, atraídos pela possibilidade de adquirirem (mais) terras para si e seus filhos, por preços reduzidos, na perspectiva de permanecer/tornarem-se proprietários (NEUMANN, 2009, p. 5).

A migração de descendentes de imigrantes alemães para a região do Planalto Médio deu-se por um conjunto de situações, como o crescimento demográfico da antiga zona de colonização alemã, aliado à escassez de terras para venda; a rotação de terras, acompanhada do uso intensivo e das queimadas, provocava o rápido esgotamento do solo com a queda da produção; a disponibilidade de terras por preços mais acessíveis nas frentes pioneiras de colonização; o abandono ou a conjugação da atividade agrícola com o artesanato rural; a falta de sociabilidade foi a responsável pelo abandono dos lotes ou o desespero de muitos imigrantes, pois a distribuição dos lotes em linhas coloniais, distantes umas das outras, era diferente do modo de vida em aldeia conhecido na Alemanha (NEUMANN, 2013, p. 7).

Logo, “para continuarem agricultores, esses colonos deixaram o seu torrão, para encontrarem um novo lote, deixaram o seu, pois não eram rendeiros, mas proprietários ou filhos de proprietários” (ROCHE, 1969, p. 319). Essas novas colônias receberam mais descendentes de antigos colonos do que imigrantes: desde

o advento da República, o governo do Rio Grande do Sul, pouco favorável à grande imigração, desejava antes absorver os excedentes da população colonial que existiam (ROCHE, 1968, p. 344).

A experiência da itinerância vai formando e construindo a identidade dos migrantes. Para Sales (1996, p. 90):

O caráter itinerante do trabalhador rural brasileiro é nesse sentido, talvez, a sua principal marca característica desde os tempos do Brasil Colônia até a expressão maior do assalariado rural de hoje concretizado nos trabalhadores clandestinos e bóias frias. A itinerância do trabalhador rural brasileiro, cujas causas estruturais remontam ao predomínio econômico e político do latifundiário, foi sem dúvida um dos motores da ocupação da nossa fronteira agrícola.

O Rio Grande do Sul apresenta algumas especificidades com relação ao aspecto da itinerância de seus trabalhadores. Entre elas estão a ocupação territorial, que foi concomitante ao período de modernização da agricultura. Além do próprio processo de subdivisão da herança da pequena propriedade familiar, que se encontrava em esgotamento na fronteira agrícola no interior do estado, aspecto que impulsionou a itinerância de trabalhadores, o que extrapolou os limites estaduais (SALES, 1996, p. 91).

Como aponta Fiorentin, os migrantes europeus que já estavam habituados a trabalhar com a terra adaptaram o espaço das colônias ocupadas no Brasil meridional, ao mesmo tempo em que foram se moldando a ele. Por vezes resistindo e por outras se acomodando às mudanças, “migraram para novas fronteiras agrícolas, buscando preservar os seus hábitos culturais, ainda que houvesse espaço para a inovação, especialmente as tecnológicas” (FIORENTIN, 2010, p. 25).

O movimento das colônias velhas para a região norte do estado foi vivenciado, por exemplo, pela família de Lourdes Franck. Em 1960, quando ela tinha três anos, a família saiu de Bom Princípio, na época pertencente a São Sebastião do Caí, e migrou para Crissiumal, permanecendo na atividade agrícola.

Eles lá não tinham nem... Nós já em éramos duas filhas, eu e minha irmã. Meus pais eram casados. Morávamos junto com o avô materno. Eles foram em busca de outras terras, novos horizontes pra eles. Lá não tinha mais. Após foram para Crissiumal, ali era praticamente puro mato. Daí foram nas aventuras ali sabe... (Lourdes Franck, Naranjal, 25/08/2016).

Devido às mudanças na economia rural brasileira, ocorridas a partir de 1930, muitos trabalhadores ru-

rais começaram a se interiorizar pelo país, buscando terras virgens em outras fronteiras agrícolas, visando consolidar uma agricultura e pecuária de expansão. No governo de Getúlio Vargas (1930-1945), a ocupação do território foi promovida através de uma ação administrativa agressiva por meio do programa “Marcha para o Oeste”. Nas regiões de fronteira, como era o caso do sudoeste e do oeste paranaenses, onde a população e a economia possuíam laços estreitos com argentinos e paraguaios, o poder público buscava, através de suas ações, evidenciar e explicar os sentimentos nacionalistas e até impô-los quando necessário (GREGORY, 2008, p. 67).

A trajetória migratória de Iriceu Franck explica-se nesse contexto. Nascido no município de Crissiumal no Rio Grande do Sul, em 1952, ainda jovem, migrou em 1972 para Marechal Cândido Rondon no Paraná. Situado em uma região de fronteira, optou por ultrapassá-la e emigrou em definitivo para Naranjal, Paraguai, na expectativa de ser e permanecer proprietário de terras. Ao narrar a sua trajetória migratória, em especial a sua decisão pela emigração, afirma: *Pois isso tudo é uma aventura assim... A gente quando sai do lugar, vai pra um lugar onde nunca foi..., tu sempre volta diferente, sempre aprende algo a mais que tu vê que tu não tinha visto naquela lugar que tu estava* (Iriceu Franck, Naranjal, 08/08/2016).

Entre tantas trajetórias destacamos a da família de Neison Scholl Bamberg, natural de Santa Rita, Paraguai. A trajetória dessa família chama atenção, pois vivenciou vários processos migratórios, sempre em busca de melhores terras e condições de vida, seguiu o fluxo da propaganda e acompanhou o processo de expansão. Os avós paternos, João Willibaldo Scholl e Irma Petri Scholl, eram naturais de Feliz no Rio Grande do Sul, uma das primeiras colônias de colonização alemã. Em 1953, migraram para Santa Catarina, estabelecendo-se na colônia católica de Itapiranga, na parte que hoje configura o município de São João do Oeste. Conforme Franzen (2013), a instalação da colônia de Porto Novo em 1926, atual Itapiranga, foi idealizada pela Sociedade União Popular (*Volksverein*), vinculada aos padres jesuítas, para ser uma colônia para colonos de ascendência alemã e religião católica, com o objetivo “de cultivar e, acima de tudo, conservar, os princípios morais e culturais tradicionais frente às mudanças que vinham transcorrendo no período nas colônias do sul do Brasil” (FRANZEN, 2013, p. 195).

Já seu pai, Inocêncio Scholl, nascera em Itapiranga. Todavia, em 1967, a família migrou novamente, agora com destino a Missal no Paraná.

A família sempre acompanhou um movimento migratório por melhores condições de vida... Como era família de agricultores sempre buscaram melhores áreas de cultivo. No entanto, em Santa Catarina, conseguiram uma área maior, mas muito difícil de se trabalhar, terra caída e com pedras. Aí surgiu a promessa de que no Paraná era melhor. Realmente em muitos lugares é assim. Mas na Linha São Pedro, do município de Missal, não era muito melhor que os lugares anteriores... Meu pai e os tios ficaram de 8 a 10 anos no Paraná (Neison Scholl Bamberg, Santa Rita, 28/08/2016).

Após esse período no Paraná em uma zona de fronteira, a família optou por mais uma migração, rumo a Santa Rita no Paraguai, onde se estabeleceu como proprietária de terras.

A migração rumo ao oeste do Paraná começou a se intensificar nesse contexto com a promessa de terras melhores. Roche (1969, p. 354) ressalta que, desde 1940, “a onda da emigração rio-grandense dirige-se para o Paraná, que qualificavam como a ‘Nova Canaã’ por causa de suas terras de café”. Fiorentin reforça que muitas famílias de agricultores sulistas, vindas do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, migraram para o oeste do Paraná. Tratava-se de descendentes de poloneses, alemães e italianos. Ao chegarem ao Paraná, dedicaram-se ao corte da madeira, desmatamento da região e, por fim, à substituição de árvores por lavouras de cereais, algodão e criação de suínos (FIORENTIN, 2010).

O mesmo processo migratório das colônias velhas para as colônias novas foi vivenciado pela família de Pedro Jacob Schlindwein, que, no ano de 1955, com apenas 3 anos de idade, juntamente com seus pais, migrou de Montenegro para Humaitá no noroeste do estado. Porém a realidade encontrada não favoreceu a permanência da família, que, motivada pela propaganda referente às terras férteis, melhores e com um custo acessível do Paraná, migrou no ano de 1969 para Marechal Cândido Rondon.

Primeiro a família Schlindwein migrou para Humaitá, onde com o passar dos anos se deu conta de que não era muito diferente da realidade dura de Montenegro, terras muito acidentadas e com muitas pedras. Nesse momento, começaram a surgir por todo o Rio Grande do Sul comentários das terras vermelhas e planas do Paraná. Então o senhor Aloisio Schlindwein tomou coragem e foi olhar as terras do Paraná. Voltou e disse para sua esposa: tal dia nós vamos!!! (Pedro Jacob Schlindwein, Naranjal, 11/10/2016).

Marechal Cândido Rondon foi colonizada pela empresa MARIPÁ; a mesma teve caráter seletivo na escolha dos colonos, selecionando aqueles que se adaptassem ao clima da região, dando preferência a agricultores do sul do país e não a aventureiros.

No oeste do Paraná, o estabelecimento de colonos de uma forma organizada e intensa ocorreu no início da segunda metade do século XX. Diversas empresas colonizadoras e madeireiras foram organizadas para investir na exploração madeireira e no mercado de terras. As áreas dos atuais municípios de Toledo e Marechal Cândido Rondon e municípios emancipados desses foram colonizadas pela Companhia Madeireira e Colonizadora Rio Paraná Ltda. MARIPÁ, criada em 1946. A MARIPÁ adquiriu uma área de 274 mil hectares e realizou a colonização a partir de 1948 (GREGORY, 2008, p. 218).

Rapidamente, essas novas regiões coloniais foram se constituindo e modernizando, tornando o acesso à terra mais difícil, escasseando rapidamente os lotes disponíveis. Somado a outros fatores, conduziu o êxodo rural e o surgimento de novas frentes migratórias de expansão em busca de terras mais baratas e acessíveis, como no caso da migração de sulistas ao Mato Grosso e região norte do país. Paralelamente às migrações regionais, surge o fenômeno migratório além-fronteiras no Mercosul entre Brasil e Argentina, Brasil e Uruguai, Brasil e Paraguai, atraídos pelas políticas e possibilidades agrárias dos países vizinhos.

3 O QUE ATRAI OS IMIGRANTES AO PARAGUAI?

O processo migratório do Brasil para o Paraguai, segundo o estudo organizado por Zamberlam e Corso (2010), iniciou no final da década de 1950 e acentuou-se no final da década de 1960. O presidente paraguaio Alfredo Stroessner, ao assumir o governo em 1954, manteve estreitas relações com o Brasil, dando passe livre aos brasileiros para explorar as matas daquele país. O seu projeto de governo desenvolvimentista formulou o programa de *Crescimento para Fora*, com a finalidade de modernizar a economia local e estimular o povoamento das áreas de fronteira com o Brasil. Naquele contexto, o Brasil também passava por um rápido processo de modernização agrícola e, como consequência, de êxodo rural, em parte amenizado por essa aproximação (ZAMBERLAM; CORSO, 2010, p. 17).

função da ausência vinculadas a amizade, parentesco, religião, vizinhança, por exemplo.

A intensa propaganda nas zonas coloniais do Brasil em relação às terras para a agricultura no Paraguai levou a família de Noeli Maria Patuch Rambo a migrar pela segunda vez no ano de 1979,

[...] momento en el cual por la crisis financiera de esos años, gran inflación de los productos y poca producción en el campo, llevó a colapsar los comercios (que siempre se manejaban a crédito) y al no haber giro de dinero no pudo cobrar yendo a la bancarrota. Esto obligó a papá, a buscar nuevas perspectivas y en la época el lugar que se mencionaba que tenía buen desarrollo, era uno llamado “Chapadão dos Gaúchos” en Mato Grosso; hacia donde él se dirigió para confirmar estas informaciones, pero camino allí para en el estado de Paraná para visitar a un ex vecino, y este le informó que la gente estaba migrando hacia Paraguay donde había buena oferta de tierras, baratas y productivas. Allí cambió el rumbo y en vez de continuar hacia Mato Grosso vino hacia Paraguay a confirmar esta otra nueva información. Llegando aquí encontró una tierra buena, llena de bosque, con gran potencial y por sobre todo barato. Así que volvió a Tres Passos y lanzó esta expresión: “ Si DIOS hizo tierra más lindas que Paraguay puede guardarlas para él, porque yo me voy es a Paraguay”. Dicho esto vendió lo que tenía, pagó las cuentas dejando todo saldado, le sobro un poco de dinero y las fichas de sus deudores, las cuales nunca pudo rescatar, y salieron hacia Paraguay (Noeli Maria Patuch Rambo, Santa Rita, 07/09/2016).

No Paraguai, muitos imigrantes brasileiros permaneceram; outros, porém, partiram novamente em busca de mais e melhores terras em outros departamentos do Paraguai. Outros acabaram por optar em morar nas cidades ou nas cidades brasileiras próximas à fronteira em busca de assistência médica. Outros ainda acabaram retornando ao Brasil em virtude das dificuldades e conflitos enfrentados no país vizinho, colocando-se em uma condição de brasiguaios, não sendo mais paraguaios nem brasileiros.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto esses fluxos migratórios considerados tinham por objetivo central a busca de terras com preços acessíveis e férteis e efetivaram-se por intermédio de redes sociais de entreatajuda. A emigração era motivada por fatores individuais, questões econômicas e sociais. Nos casos analisados, sobressai a busca pela propriedade da terra como elemento essencial da migração. Ana-

lisando essas trajetórias migratórias como processos históricos de média duração, fica evidente tratar-se de uma característica cultural, pois para esses sujeitos não havia um apego sentimental a um espaço, à sua “casa paterna”, mas sim à propriedade da terra, e sempre que possível ou necessário se desfaziam de sua propriedade, e tornavam a migrar.

A propaganda realizada por colonizadoras e por familiares, antigos vizinhos ou conhecidos motivou a migração de famílias do Rio Grande do Sul para Santa Catarina, Paraná e para o Paraguai. A política agrária brasileira foi favorável à interiorização da migração, evitando investir em uma reforma agrária que viesse ao encontro das famílias que não possuíam terra.

A memória da trajetória migratória desses colonos brasileiros no Paraguai é imbuída de um sentimento de heroísmo diante das dificuldades encontradas e superadas, como a falta de estrada, o isolamento, a falta de infraestrutura elétrica e água potável, de assistência médica e de escolas, além dos desafios para a abertura de novas terras cultiváveis, que era muitas vezes realizada com ferramentas pouco eficientes e de forma manual.

REFERÊNCIAS

- CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2012.
- DAWATZ, Thomas. **Memórias de um colono no Brasil (1850)**. São Paulo: Itatiaia Editora, 1980.
- DREHER, Martin. O fenômeno migratório alemão para o Brasil. **Estudos Leopoldenses**, São Leopoldo, p. 60-61, 1995.
- FIORENTIN, M. I. **A experiência de agricultores brasileiros no Paraguai (1970-2010)**. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2010. Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24333/Dissertacao%20Marta%20Fiorentin%5b1%5d.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 12 jun. 2017.
- FRANZEN, Douglas Orestes. Colônia Porto Novo: a esperança de uma colonização étnica e confessional no extremo oeste catarinense. In: TEDESCO, João Carlos; NEUMANN, Rosane Marcia (Coord.). **Colonos, Colônias e Colonizados: aspectos da territorialização agrária no sul do Brasil**. Porto Alegre: Letra & Vida, 2013. p. 195-213.
- GREGORY, Valdir. **Eurobrasileiros e o espaço colonial: migrações no Oeste do Paraná (1940-1970)**. 2. ed. Cascavel: Edunoeste, 2008.
- HURTADO, Viales Ronny. Las migraciones internacionales teóricas y algunas perspectivas de análisis desde la historia. **Cuadernos Digitales**, n. 1, ago. 2000. Disponível em: <<http://>

br:historia.fcs.ucr.ac.cr/cuadernos/c1-his.pdf.>. Acesso em: 24 jun. 2014.

KLEIN, Herbert S. Migrações internacionais na história das Américas. In: FAUSTO, Bóris (Org.). **Fazer a América**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1999. p. 13-32.

MONDARDO, Marcos Leandro. Por um pedaço de chão: a diáspora gaúcha e catarinense para o Paraná e a construção do território rede. **Travessia**, v. 23, n. 66, jan./jun. 2010.

NEUMANN, Rosane Marcia. **Uma Alemanha em miniatura: o projeto de imigração e colonização étnico particular da colonizadora Meyer no noroeste do Rio Grande do Sul (1887-1932)**. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

_____. Migração: mobilidade social e espacial dos imigrantes alemães e seus descendentes no Rio Grande do Sul. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA REGIONAL, 2., 2013, Passo Fundo. **Anais eletrônicos do II Congresso Internacional de História Regional (2013)**, Passo Fundo, 2013.

POLLAK. Michel. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

RIQUELME, Marcial. Notas para el estudio de las causas y efectos de las migraciones brasileñas en el Paraguay. In: FOGEL, R.; RIQUELME, M. **Enclave sojero merma de soberanía y pobreza**. Asunción: Centro de Estudios Rurales Interdisciplinarios, 2005. p. 118-136.

ROCHE, Jean. **A colonização alemã e o Rio Grande do Sul I**. Porto Alegre: Globo, 1969.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (Org.). **Usos e abusos da História Oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 93-102.

SALES, Teresa. Migrações de fronteira entre o Brasil e os países do Mercosul. **Rev. Brasileira de Estudos Pop.**, Campinas, v. 1, n. 13, p. 87-98, mar. 1996.

SAYAD, Abdelmalek. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: EDUSP, 1998.

SILVA, Henrique Manoel. **Fronteiras: as condicionantes históricas da ocupação e colonização do oriente paraguaio: a região de Katueté, no Departamento de Canindeyú 1970-2000**. 2007. 291f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/90764>. Acesso em: 12 jun. 2017.

SOUCHAUD, Sylvain. **Geografía de la migración brasileña en Paraguay**. Asunción: UNFPA, 2001.

TEDESCO, João Carlos. **Estrangeiros, extracomunitários e transnacionais: paradoxos da alteridade nas migrações internacionais brasileiros na Itália**. Passo Fundo/Porto Alegre/Chapecó: Ed. UPF/Ed.PUCRS/Argos, 2010.

VANGELISTA, Chiara. Mobilidade social e espacial como objetos da história. In: SIMPÓSIO DE HISTÓRIA DA IMIGRAÇÃO E COLONIZAÇÃO, 19, 2010. **Migrações: Mobilidade social e espacial**. São Leopoldo: Oikos, 2010.

WOORTMANN, Ellen Fensterseifer. Identidades e memória entre teuto-brasileiros: os dois lados do Atlântico. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, v. 6, n. 14, p. 205-238, nov. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v6n14/v6n14a09.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-7183200001400009>.

ZAMBERLAN, Jurandir; CORSO, Giovanni (Org.). **Emigrantes brasileiros no Paraguai: presença Scalabriniana**. Porto Alegre: Solidus, 2010.

FONTES

Iriceu Franck, nascido em 1952, em Crissiumal, RS, migrou com a família em 1972 para Marechal Cândido Rondon, PR, residente em Naranjal, PY, desde 1978. Entrevista realizada em 08/08/2016.

Lourdes Franck, nascida em 1957, em São Sebastião do Caí, em 1960 migra com a família para Crissiumal, em 1971 migra novamente com a família para Marechal Cândido Rondon, PR, residente em Naranjal, PY, desde 1978. Entrevista realizada em 25/08/2016.

Neison Scholl Bamberg, nascido em 1985, na cidade de Mindaguauçu, Paraguai, residente em Santa Rita, PY. Contou a trajetória de sua família. Seus avós paternos, João Willibaldo Scholl e Irma Scholl Petri, migraram da cidade de Feliz, RS, no ano de 1953, para Itapiranga, atual São João do Oeste, Santa Catarina; ali nasceu o seu pai Inocêncio Scholl no ano de 1956. Em 1967, toda a família migra para Missal, PR, e em 1980, seus pais Lucia Bamberg e Inocêncio Scholl migram para Santa Rita, Paraguai. E em 1985, o seu avô migra para o Paraguai. Entrevista recebida em 14/09/2016.

Noeli Maria Patuch Rambo, nascida em 1963, em Humaitá, RS, alguns anos após migra com a família para a cidade de Três Passos, RS, em 1979 migra com a família para Santa Rosa del Monday, PY, reside atualmente em Santa Rita. Entrevista recebida em 07/09/2016.

Pedro Jacob Schlindwein, nascido em 1952, em Montenegro, RS, em 1969 migrou com a família para Marechal Cândido Rondon, PR, residente em Naranjal, PY, desde 1976. Entrevista recebida em 11/10/2016.

Normas para publicação – Revista LICENCIA&ACTURAS

A revista LICENCIA&ACTURAS – Revista do Instituto Superior de Educação Ivoti – é uma publicação com periodicidade semestral e faz chamada para a apreciação de artigos para publicação, relatos de experiência, resenhas ou ensaios nos âmbitos do Ensino, da Pesquisa e da Extensão relacionados à Educação.

É dirigida a pesquisadores, profissionais e alunos da Educação. A sua organização nas seções propostas permite a publicação de materiais sob diferentes formatos e naturezas.

Tem por finalidade instigar o debate acadêmico, estimulando o tecer de reflexões sobre novos saberes e divulgar os conhecimentos produzidos nessa área.

O Conselho Editorial da Revista recebe as propostas de textos, os quais, após apreciação e aprovação, podem ser publicados em um dos dois números lançados anualmente.

Os interessados em publicar artigos na Revista LICENCIA&ACTURAS devem seguir as orientações abaixo.

1. Os artigos deverão ser enviados para revista@isei.edu.br.
2. Os artigos devem possuir no mínimo 12 e no máximo 15 páginas no formato A4, incluídas referências e notas; espaçamento 1,5 e fonte *Times New Roman* 12pt. Os textos devem estar previamente revisados em relação às normas técnicas e à linguagem.
3. As propostas de artigo necessitam apresentar título e resumo de 100 a 200 palavras em português e inglês ou espanhol, seguidos de três a cinco palavras-chave nos dois idiomas (português e inglês ou espanhol), obedecendo à NBR 6028:2003. É necessário constar o nome de cada um dos autores, com indicação da instituição principal à qual está vinculado; atividade; titulação; endereço; e-mail e telefone para contato.
4. Ilustrações: gráficos, tabelas etc. deverão ser encaminhados em formato original e em arquivos separados para o mesmo endereço eletrônico, com as indicações de inserção no texto, bem como legenda e referência de autoria (tratando-se de reprodução).
5. As imagens devem ser enviadas em formato JPG, PeB, com resolução mínima de 300 DPIs.
6. As tabelas devem estar de acordo com as normas de apresentação tabular do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 3. ed., Rio de Janeiro, 1993.
7. As notas numeradas e as referências (em ordem alfabética) seguem as NBR 10520:2002 e 6023:2002. Na apresentação, as notas devem preceder as referências.
8. As citações devem ser indicadas no texto somente pelo sistema autor-data e estar de acordo com a NBR 10520:2002. Citações com mais de três linhas devem ser apresentadas em corpo 10, recuadas em 4 cm da margem esquerda, sem aspas, com espaçamento simples.
9. As aspas duplas serão empregadas somente para citações textuais de até três linhas, que estejam contidas no texto e em transcrições.
10. Os destaques, tais como nomes de publicações, obras de arte, categorias etc., serão realizados por meio de itálico.
11. Caso o artigo contenha numeração progressiva, devem ser respeitadas as orientações da NBR 6024:2012.
12. O envio do(s) trabalho(s) pressupõe concordância com todas as diretrizes e normas supracitadas. O não cumprimento das normas acima resultará na não recomendação do trabalho para publicação.

DO PARECER E RESULTADO:

13. Os trabalhos enviados serão encaminhados pela Comissão Editorial aos pareceristas da revista para avaliação.

14. Ao submeter os trabalhos à avaliação, o autor responsabiliza-se pela veracidade e originalidade das informações. Os estudos devem ser inéditos e destinar-se exclusivamente à revista em questão, não sendo permitida a submissão simultânea a outras publicações.

15. Respeitando-se o anonimato, o trabalho será avaliado por dois pareceristas. Caso não haja unanimidade de pareceres (isto é, uma não recomendação e uma recomendação), encaminha-se o item a um terceiro parecerista, membro ou não do Conselho Consultivo, de acordo com a área de conhecimento para desempate.

16. Quando solicitado pelos pareceristas, os autores deverão revisar o(s) item(s) solicitado(s).

17. Após a revisão pelo autor, o trabalho deverá ser reenviado à Comissão Editorial até data determinada pelo editor responsável.

18. A Comissão Editorial atribui os itens aceitos a um número da revista, havendo a possibilidade de itens serem arquivados para outras edições.

19. Após a análise dos textos pela Comissão Editorial, a Coordenação da Revista entrará em contato com o(s) autor(es) por e-mail.

20. A aceitação da publicação de artigo implicará transferência de direitos autorais para o ISEI, de acordo com a Lei de Direitos Autorais. A Instituição não se compromete em devolver as contribuições recebidas. Os autores dos textos publicados receberão um exemplar da revista como cortesia.

21. Todos os autores receberão retorno sobre o aceite da respectiva proposta.

22. Os textos são de inteira responsabilidade de seus autores.