

# MUNDO LIVRE

## REVISTA MULTIDISCIPLINAR



Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional  
Universidade Federal Fluminense

Dossiê temático  
**O FAZER CIENTÍFICO AFROCENTRADO**

Entrevista  
**BIANCA SANTANA**

Página de Artista  
**JULIANA HILEL**

**V. 9**

**N. 2**

**2023**

## **UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE**

### **Reitor da UFF**

Antônio Cláudio Lucas da Nóbrega

### **Vice-Reitor da UFF**

Fábio Barboza Passos

### **Diretora do Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional**

Ana Maria de Almeida Costa

### **Vice-Diretor do Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional**

Rodrigo de Araújo Monteiro

## **REVISTA MUNDO LIVRE**

### **Editores**

Cecília Souza Oliveira

Mariele Troiano

Thulio Pereira Dias Gomes

### **Equipe Editorial**

Amanda dos Santos Coutinho

Aline Sherrer dos Santos Carvalho

Bruna da Silva Pereira

Fernanda Tosetto dos Santos

Gabriela Silva Souza

Eduardo Figueira Florentino de Abreu

Izabelli Barreto Cardoso

Letícia Xavier Baldissara

Luisa Amorim de Mello Duarte

Manoela Ferraz Moysés

Mariana Ghimel Marrone Lopes

Pâmela Miranda Santos

Rafael Voigtel Cesar

Verônica Paulino

Yuri Banov Onishi

### **Conselho Editorial**

Juliana Thimóteo Nazareno Mendes

Marcus Vinicius da Silva Sales

Samuel Alex Coelho Campos

### **Revista Mundo Livre**

Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional

Universidade Federal Fluminense

Rua José do Patrocínio, 71, Centro

Campos dos Goytacazes, RJ, Brasil

mundolive.esr@id.uff.br

periodicos.uff.br/mundolive

ISSN-e 2525-5819

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

# **Mundo Livre**

Revista Multidisciplinar

v. 9, n. 2

Campos dos Goytacazes, RJ  
Julho/Dezembro, 2023

© 2023 by Universidade Federal Fluminense

Os autores cedem à Universidade Federal Fluminense os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 Internacional. Esta licença permite a você compartilhar e redistribuir o material em qualquer suporte ou formato e a adaptar a partir do material para qualquer fim, mesmo que comercial. De acordo com os termos seguintes: a) Atribuição — deve ser dado o crédito apropriado, prover um link para a licença e indicar se mudanças foram feitas. Você deve fazê-lo em qualquer circunstância razoável, mas de nenhuma maneira que sugira que o licenciante apoia você ou o seu uso. b) Sem restrições adicionais — Você não pode aplicar termos jurídicos ou medidas de caráter tecnológico que restrinjam legalmente outros de fazerem algo que a licença permita. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.



'Mundo Livre: revista multidisciplinar' é uma publicação semestral digital do Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal Fluminense.

As ideias expressadas nos artigos são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

**Editores** | Cecília Souza Oliveira, Mariele Troiano & Thulio Pereira Dias Gomes

**Equipe Editorial** | Amanda dos Santos Coutinho, Aline Sherrer dos Santos Carvalho, Bruna da Silva Pereira, Eduardo Figueira Florentino de Abreu, Fernanda Tosetto dos Santos, Gabriela Silva Souza, Izabelli Cardoso, Letícia Baldissara, Luisa Amorim de Mello Duarte, Manoela Ferraz Moysés, Mariana Ghimel Marrone Lopes, Pâmela Miranda Santos, Rafael Voigtel Cesar, Verônica Paulino & Yuri Banov Onishi

**Conselho Editorial** | Juliana Thimóteo Nazareno Mendes, Marcus Vinicius da Silva Sales & Samuel Alex Coelho Campos

**Dossiê temático 'O fazer científico afrocentrado'** | Rafael Barbosa de Jesus Santana

**Fotografia** | Narú Henrick

**Apoio** | Coordenação de Bibliotecas (CBI), Superintendência de Documentação (SDC) & Pró-Reitoria de Extensão (PROEX)

**Endereço eletrônico** | <http://www.periodicos.uff.br/mundolivre>

Dados de catalogação na publicação (CIP)

M965                      Mundo Livre: revista multidisciplinar / Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal Fluminense. v. 9, n. 2, jul./dez. 2023. Campos dos Goytacazes, RJ: 2015.  
284 p.  
Semestral.  
ISSN 2525-5819.

1. Multidisciplinaridade - Periódico. 2. Periódico científico. I. Universidade Federal Fluminense. Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional.

CDD 300

## SUMÁRIO

### Editorial

#### **A relevância regional de um periódico acadêmico** 8-14

Cecília Souza Oliveira, Mariele Troiano & Thulio Pereira Dias Gomes

### Dossiê temático

#### **O fazer científico afrocentrado** 16-22

Rafael Barbosa de Jesus Santana

#### **A descolonização da cultura norte-americana e a polinização cultural cruzada da dança africana em solo americano** 23-43

Luana Martins Oliveira & Rosana Aparecida Pimenta

#### **Decolonizando a Psicologia: discussões sobre a invisibilidade de intelectuais negras(os) e das questões raciais na graduação em Psicologia** 44-69

Elvis Dutra Laurindo, João Lucas Saraiva Martins & Catia Cristine Leite de Almeida

#### **Transgredindo a educação linguística: Curso Racismo e Antirracismo no Ensino de Línguas** 70-89

Andressa Queiroz da Silva

#### **Pensamento descolonial e povos originários: o multiculturalismo e a interculturalidade na construção de uma educação escolar indígena** 90-111

Julio César Mascoto de Souza

#### **O efeito dos marcadores de raça e sexualidade na plenitude no serviço de saúde das mulheres** 112-131

Jane Baptista Quitete, Hilmara Ferreira da Silva, Juliet Ribeiro de Souza Lacerda, Beatriz Cristina de Oliveira Rocha, Belisa Maria dos Santos da Silva, Brenda Freitas Pontes & Thayná Oliveira Paixão

### Página de Artista

#### **Dores e amores** 133-143

Juliana Maria Hilel

## Temas livres

**A ação dos movimentos sociais e sindicais na luta pela terra e pela educação do campo no sudeste da Amazônia Paraense** 145-170

Leandro Ferreira da Silva & Maria Cristina dos Santos

**O processo emancipatório de Italva (1960-1980) e sua relação com a construção da identidade do município: disputas e resgates de memórias** 171-195

Luan Barreto Vilela

**Uma análise das relações internacionais do Partido dos Trabalhadores durante a década de 1980 e sua influência na campanha presidencial de 1989** 196-215

Nicholas Souza Manhães

**O sofrimento psíquico no transcorrer histórico na sociedade ocidental: significados, modelos institucionais e movimentos sociais** 216-242

Rayanne Tropiano dos Santos

## Entrevista

**A luta de mulheres na literatura e na sociedade** 244-255

Bianca Santana

## Relatos de experiências

**Pré-social Jorge da Paz Almeida: uma experiência de gestão de projeto extensionista** 257-278

Jacqueline da Silva Deolindo & Kátia Cristiane Vomero Pereira

**Diversidade e cidadania: relato de experiência sobre o uso do livro Quarto de Despejo, de Carolina Maria de Jesus, na educação de jovens e adultos** 279-289

Karina Ribeiro Soares Reis

**EDITORIAL**

# **A RELEVÂNCIA REGIONAL DE UM PERIÓDICO ACADÊMICO**



Fotografia: Narú Henrick

## A relevância regional de um periódico acadêmico

### *The regional relevance in an academic journal*

**Cecília Souza Oliveira**

Doutora em Neurociências pela USP. Professora da UFF

**Mariele Troiano**

Doutora em Ciência Política pela UFSCar. Professora da UFF

**Thulio Pereira Dias Gomes**

Doutor em Ciência da Informação pela USP. Bibliotecário da UFF

Uma das funções de um periódico acadêmico é o registro de atividades de pesquisa de determinada comunidade científica, que pode ser caracterizada por um campo do conhecimento, de uma instituição ou de uma região geográfica. Os periódicos, a cada número publicado, registram o quê, por quem e como foram desenvolvidas as pesquisas científicas ali publicadas. Por esse e alguns outros motivos, o periódico acadêmico é um canal privilegiado na comunicação científica.

Quanto mais reconhecido o periódico, mais relevante pode tornar-se para a comunidade científica e para os sistemas de informação que atendem a essa comunidade. Janaite Neto e Ferneda argumentam que a relevância sempre envolve uma relação. Para os autores, sempre existe um “para” associado à relevância que refere-se a um contexto, um assunto em questão. Desta forma, algo é relevante para alguém e para um determinado contexto<sup>1</sup>.

Sendo assim, qual é a possibilidade de um periódico ter uma relevância em um contexto regional. É preciso ponderar que a escala regional pode estender-se de pequenas regiões, como os estados e as cidades que os compõem, a regiões globais, como continentes e países. Alguns periódicos são relevantes globalmente, como as grandes revistas *Nature* e *Science*. Porém, há publicações relativamente menores que têm

---

<sup>1</sup> JANAITE NETO, Jorge; FERNEDA, Edberto. O conceito de relevância na recuperação de informação.

**InCID**: Revista de Ciência da Informação e Documentação, Ribeirão Preto, SP, v. 15, n. 1, p. e-206701, 2024.



abrangência em escala mais estreita a uma especialização do conhecimento, a uma instituição específica ou região geográfica. Estas publicações tendem a ser muito relevantes para a comunidade científica daquele contexto.

Apesar de seu potencial, os periódicos de relevância regional enfrentam muitos desafios para manterem a continuidade de sua publicação. Para citar algumas dessas dificuldades: ausência de políticas editoriais de incentivo à publicação científica; dificuldades para a qualificação e retenção das equipes editoriais; escassez de infraestrutura tecnológica adequada; dificuldade de obter apoio de agências de fomento; desempenho nas avaliações de periódicos; e por aí segue uma longa lista. Os periódicos precisam contornar esses desafios se desejam permanecer relevantes para os leitores da comunidade científica e da sociedade leiga e para os sistemas de informação. Os periódicos que logram êxito diante desses desafios tendem a ser mais reconhecidos, enquanto aqueles que enfrentam maiores dificuldades correm o risco de perecerem com a descontinuidade.

Com base nessa reflexão, chamamos a atenção para a relevância da Revista Multidisciplinar Mundo Livre. Iniciada há quase dez anos, a revista desde seu início está comprometida em publicar trabalhos sobre Campos dos Goytacazes e arredores. Nesta edição mesmo, o leitor encontra trabalhos sobre a emancipação do município de Italva (RJ) e um serviço de saúde em Rio das Ostras (RJ). Este periódico é uma rica fonte de informação sobre os processos sociais, os grupos e as instituições do interior do estado do Rio de Janeiro, em particular as regiões Norte e Noroeste Fluminense. Muitos trabalhos publicados nos fascículos da revista apresentam trabalhos inéditos e pioneiros, seja pela abordagem ou pelo recorte de pesquisa. É provável que o leitor tenha dificuldade de encontrar alguma informação científica sobre regiões específicas em algum periódico de relevância global. Dessa forma, a Mundo Livre é um periódico de relevância regional por registrar a ciência feita no interior do estado do Rio de Janeiro.

Por conta disso, o periódico coloca a comunidade acadêmica de Campos dos Goytacazes e arredores em diálogo com pesquisadores de

outras regiões, ampliando as possibilidades de fluxos de informação e conhecimento. Por outro lado, não são por essas razões que a Revista Mundo Livre deixa de lidar com os desafios que qualquer periódico enfrenta em uma sociedade da informação caracterizada por assimetrias que colocam agentes do conhecimento em condições desiguais de produção de ciência.

A participação em eventos acadêmicos têm contribuído para o amadurecimento do projeto da Revista Mundo Livre. Neste semestre, a Mundo Livre participou da Agenda Acadêmica, evento anual organizado pela UFF, em consonância com a *Semana Nacional de Ciência e Tecnologia*. Esta edição ocorreu nos dias 16 a 20 de outubro de 2023 e teve o tema *Ciências Básicas para o Desenvolvimento Sustentável*. A Revista Mundo Livre convidou a comunidade acadêmica para o lançamento do dossiê temático *Movimentos sociais e resistências na América Latina*, coordenado pelos professores Joelson Gonçalves de Carvalho (UFSCar) e Joana Moura (UFRN). Este dossiê reúne pesquisas que tratam das lutas e resistências dos movimentos sociais no Brasil e na América Latina, notadamente em contextos de crises sistêmicas, a partir de uma perspectiva multidisciplinar no campo das Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas<sup>2</sup>. Além disso, integrantes da equipe Mundo Livre apresentaram um relato sobre sua vivência editorial para a Semana de Extensão (SEMEXT), evento que também integra a Agenda Acadêmica. A bolsista de extensão Pâmela Miranda Santos<sup>3</sup> foi a relatora dessa apresentação na SEMEXT.

O novo número da *Mundo Livre: Revista Multidisciplinar* é composto por uma seção temática, uma de artigos de temas livres e outra de relatos de experiência, além de uma seção artística e uma entrevista. Nesta edição, os leitores se deparam com textos escritos por autores graduados em Biologia, Ciências Sociais, Comunicação Social, Dança, Educação Artística, Enfermagem, Geografia, História, Letras, Pedagogia,

---

<sup>2</sup> MOURA, Joana Tereza Vaz de; CARVALHO, Joelson Gonçalves de. Movimentos sociais, lutas e resistências territoriais contemporâneas na América Latina. **Mundo Livre: Revista Multidisciplinar**, v. 9, n.1, p. 16-21, jan./jun. 2023.

<sup>3</sup> Os anais da SEMEXT 2023 ainda estão em preparação pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Psicologia e Serviço Social. A pluralidade de áreas do conhecimento se enriquece com autores vinculados a diferentes instituições como a Fundação Armando Alvares Penteado (FAAP), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a Universidade Federal de Viçosa (UFV), a Universidade Federal do Acre (UFAC), a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), além da própria Universidade Federal Fluminense (UFF). Há também autores ligados a instituições não universitárias: a Casa Sueli Carneiro (São Paulo, SP) e o Projeto Girarte (Viçosa, MG); e os órgãos governamentais: a Secretaria de Educação do Mato Grosso (SEDUC-MT), a Secretaria Estadual de Educação do Acre (SEE-AC) e a Secretaria de Educação da Prefeitura de Campos dos Goytacazes (SE-PMCG). Satisfatoriamente, esta edição nos proporciona a felicidade de editar artigos de autores de diferentes unidades da UFF, localizadas em Campos dos Goytacazes, Rio das Ostras, Niterói e Santo Antônio de Pádua. Também nos traz contentamento o fato de que, nesta edição, publicamos um número significativo de autores que atuam como professores na educação básica. Dessa forma, a Revista Mundo Livre celebra sua conexão com instituições de Norte ao Sul do Brasil, o diálogo *intercampi* com outras unidades da UFF no estado do Rio de Janeiro e seu alcance a instituições escolares.

O dossiê temático *O fazer científico afrocentrado* foi coordenado pelo pesquisador Rafael Barbosa de Jesus Santana, estudante de doutorado no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Os cinco artigos que compõem o dossiê lançam seus olhares para as múltiplas formas de construção do aparato científico, a partir de teorias e de metodologias sensíveis à produção científica negra. Os leitores encontraram trabalhos que abordam, dentre outros temas, polinização cultural cruzada da dança africana em solo americano, a invisibilidade de intelectuais negros e da questão racial em cursos de graduação, educação linguística antirracista, educação popular indígena e o efeito dos marcadores de raça e sexualidade no serviço de saúde das mulheres.

A seção dos temas livres apresenta quatro artigos. No primeiro deles, Leandro Ferreira da Silva e Maria Cristina dos Santos analisam a ação dos movimentos sociais e sindicais na luta pela terra e pela educação do campo no sudeste da Amazônia Paraense. O segundo, escrito por Luan Barreto Vilela, analisa as memórias sobre eventos e personagens do processo emancipatório de Italva, cidade localizada na região Noroeste Fluminense, que fazia parte de Campos dos Goytacazes até 1986. O terceiro artigo, assinado por Nicholas de Souza Manhães, descreve o processo de construção das relações internacionais do Partido dos Trabalhadores (PT) durante a década de 1980, com a intenção de compreender a influência dessas relações nas propostas de política externa defendidas pelo partido na campanha presidencial de 1989. No quarto artigo, Rayanne Tropiano dos Santos apresenta uma análise sobre os significados do sofrimento psíquico e os modelos assistenciais adotados no transcorrer histórico da sociedade ocidental, para identificar fatores que influíram para que a pessoa em sofrimento psíquico fosse excluída socialmente.

A Página de Artista desta edição apresenta o conjunto de poemas *Dores e amores*, de Juliana Maria Hilel. Os versos descrevem fatos históricos sobre dores e conflitos, que deixam marcas viscerais em toda a sociedade. Os poemas expressam gritos de luta, erguendo bandeiras contra preconceitos e violências sociais. Para Juliana Hilel, as portas para a arte ainda são muito fechadas, é preciso levar nossa voz onde é possível se fazer ouvir. A autora é estudante de Ciências Sociais no Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional da UFF Campos.

Na seção da entrevista, apresentamos uma conversa sobre a luta das mulheres na literatura e na sociedade com a ativista e jornalista Bianca Santana, diretora-executiva da Casa Sueli Carneiro, sediada na cidade de São Paulo. Bianca discute o poder da escrita como uma ferramenta para combater o racismo, destacando a importância de narrativas diversas e autênticas. A jornalista enfatiza a necessidade de ampliar as vozes das mulheres negras na literatura e na sociedade, desafiando estereótipos e promovendo uma representação mais justa e inclusiva. Sua entrevista oferece *insights* valiosos sobre como a escrita

pode ser usada como uma ferramenta poderosa para promover a justiça social e o ativismo antirracista, destacando a urgência de criar espaços para fortalecer e valorizar as perspectivas de pessoas negras.

Esta edição conta com dois relatos de experiência. No primeiro, a professora Jacqueline da Silva Deolindo e a pedagoga Kátia Cristiane Vomero Pereira descrevem a experiência na gestão de um projeto extensionista de um curso pré-universitário na UFF Campos. O segundo relato, de autoria da professora Karina Ribeiro dos Santos Reis, descreve o uso do livro *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus, no ensino de jovens e adultos (EJA).

A capa e o miolo da edição completa deste número contaram com fotografias de Narú Henrick. As imagens registram as observações do fotógrafo sobre alguns *campi* da UFF por onde passou. O paratiense Narú Henrick é estudante de Ciências Sociais pelo Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional (ESR) da UFF Campos e se interessa por arte, tecnologia, memória e gênero, tecnologia.

Todos os artigos desta edição foram submetidos à avaliação *double-blinded review*, ou seja, os trabalhos passaram pela avaliação de ao menos dois pareceristas anônimos, com formação e atuação no tema da pesquisa, com o objetivo de maior rigor na avaliação para garantir a qualidade das publicações na *Mundo Livre: Revista Multidisciplinar*. Esta edição não teria sido possível sem o empenho desses avaliadores na elaboração de pareceres.

#### Agradecimentos:

- Bianca Santana, pela entrevista.
- Juliana Hilel, pelos poemas.
- Narú Henrick, pelas fotografias.
- Pró-Reitoria de Extensão da UFF (PROEX) pela bolsa de estudos;
- Superintendência de Documentação (SDC), pelo apoio por meio da Coordenação de Bibliotecas (CBI).
- O coordenador do dossiê temático, os autores e os avaliadores, pela contribuição com esta edição.

- Os integrantes da equipe Mundo Livre, por impulsionarem todo o trabalho que torna esta publicação possível.

Desejamos uma excelente leitura!

## Sobre os editores

### Cecília Souza Oliveira

Graduada em Psicologia e mestra e doutora em Neurociências pela Universidade de São Paulo (USP). Especialista em Neuropsicologia pelo Centro de Estudos Psico-Cirúrgicos (CEPSIC). Professora do Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional (ESR) da Universidade Federal Fluminense (UFF), onde atua no Departamento de Psicologia e na Revista Mundo Livre.

E-mail: [ceciliasouzaoliveira@id.uff.br](mailto:ceciliasouzaoliveira@id.uff.br)

### Mariele Troiano

Graduada em Ciências Sociais e mestra e doutora em Ciência Política pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora do Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional (ESR) da Universidade Federal Fluminense (UFF), onde atua no Departamento de Ciências Sociais e na Revista Mundo Livre. Pesquisadora Associada do Centro de Estudos da Cultura Contemporânea (CEDEC).

E-mail: [troianomariele@id.uff.br](mailto:troianomariele@id.uff.br)

### Thulio Pereira Dias Gomes

Graduado em Biblioteconomia e Gestão de Unidades de Informação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Ciência da Informação pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Doutor em Ciência da Informação pela Universidade de São Paulo (USP). É bibliotecário na Universidade Federal Fluminense (UFF) e atua na Coordenação de Bibliotecas (CBI) e na Revista Mundo Livre.

E-mail: [thulioqomes@id.uff.br](mailto:thulioqomes@id.uff.br)

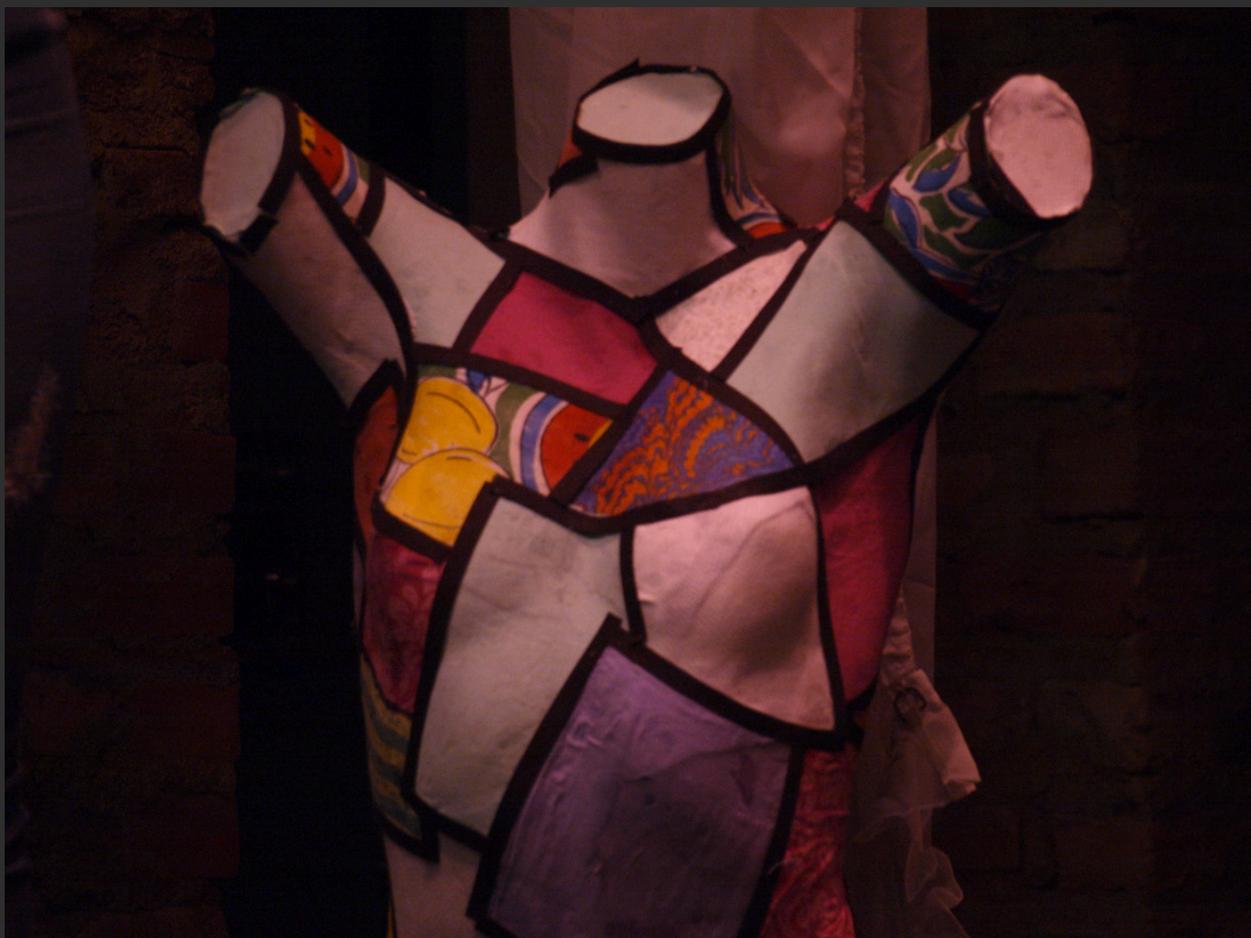
**DOSSIÊ TEMÁTICO**

---

# **O FAZER CIENTÍFICO AFROCENTRADO**

COORDENADOR

**RAFAEL BARBOSA DE JESUS SANTANA**



Fotografia: Narú Henrick

## O fazer científico afrocentrado

### *Afrocentric scientific practice*

**Rafael Barbosa de Jesus Santana**

Mestre e doutorando em História pela UFRGS

A pretensão inicial deste dossiê foi, desde a sua formulação, construir novos espaços de divulgação de saberes em relação aos conhecimentos advindos, ressignificados, apropriados e reproduzidos pelos afrodescendentes e visibilizar suas cosmogonias, cosmovisões, epistemologias, axiologias e teleologias. O dossiê buscava, assim, reunir produções acadêmicas que lançassem seus olhares para as múltiplas formas de construção do aparato científico, a partir de teorias e metodologias sensíveis à produção científica negra nas mais variadas regiões do globo.

Destarte, o título *O fazer científico afrocentrado* se mostrava mais que adequado à proposta, principalmente se considerado o seu diálogo com a Lei 10.639/2003 e os seus vinte anos de promulgação. Concomitantemente, a proposta do dossiê buscava dialogar com o caráter multidisciplinar da *Revista Mundo Livre* e cooptar trabalhos das mais diversas áreas do conhecimento, não só das ciências humanas, apesar de ainda hoje a população negra ser minoria nos cursos de Engenharia, Direito, Medicina e outros cursos das ciências da saúde e exatas.<sup>1</sup> Isso não quer dizer que não temos conhecimento científico sendo produzido por negros e negras nessas áreas, afinal, “[...] nelas encontramos mentes e mãos de homens e de mulheres negras que colaboraram, por meio de seus estudos, pesquisas, inventos para avanços científicos/econômicos/ambientais [...]” (Benite; Amauro, 2017, p. 4).

---

<sup>1</sup> Negros são maioria na universidade pública, mas não nos curso mais concorridos. Ver mais em: <https://oglobo.globo.com/brasil/negros-sao-maioria-na-universidade-publica-mas-nao-nos-cursos-concorridos-24089329>. Acesso em: 25/09/2023. Negros em cursos como Medicina e Direito sentem ainda mais minoria. Ver mais em: <https://oglobo.globo.com/brasil/negros-em-cursos-como-medicina-direito-sentem-se-ainda-mais-minoria-2408978>. Acesso em: 25/09/2023.



Entretanto, esse mesmo título nos coloca uma questão de grande relevância: há conhecimentos autenticamente afrodescendentes? Seja para o positivo ou para o negativo, temos que lidar com as suas consequências. Chimamanda Adichie (2019) questiona a suposta autenticidade africana, que aqui podemos estender aos afrodescendentes. Nesse mesmo sentido, Achille Mbembe (2001) pondera se insistir na singularidade e diferença negra/africana, como o discurso antirracista, anticolonialista e anti-imperialista fazem, funciona como valorização desses atores e atrizes sociais ou estigmatização. Seja como for, é necessário compreender o que vem a ser o afrocentrismo.

Na concepção de Farias (2003, p. 317), "afrocentrismo é um rótulo que cobre um leque de posturas e propostas". Uma dessas posturas é a recorrência a referenciais baseada no elemento racial de sua produção, com o intuito de construir uma contra-narrativa ao discurso hegemônico racialmente branco, ao mesmo tempo que valoriza a ancestralidade negra, fonte da fundamentação teórica do fazer científico. Contudo, uma das problemáticas que o termo traz é

a polarização artificial e essencialista proclamada por muitos intelectuais afrocêntricos ["afrocentrismo" versus "eurocentrismo", como se nada existisse fora dessa oposição, e como se estivéssemos todos obrigados a ser ou "eurocêntricos" ou "afrocêntricos"] (Farias, 2003, p. 325).

Talvez a supracitada polarização sirva para compreender sociedades racialmente bem demarcadas, com forte presença negra e construídas a partir de elementos supostamente distintivos entre brancos e negros, como é o caso do Brasil. Trata-se, a grosso modo, de transformar as relações de poder em atuação da sociedade, da política, da cultura, da economia e, não menos importante, da ciência. Dito isso, o afrocentrismo tira da marginalidade a história afro e a põe em local de centralidade, processo que é efetuado não sem controvérsias.

Respondendo à questão formulada anteriormente sobre a existência ou não de conhecimentos autenticamente afrodescendentes, talvez a resposta seja NÃO, mas deve ser complementada com a reflexão de que há problemáticas que, frequentemente, são caras à população negra, por isso, essa mesma população teria desenvolvido técnicas,

metodologias e epistemologias diferentes daquela prioritária na academia ocidental, ainda que se utilize das mesmas instituições para tal feito. O que dialoga diretamente com as proposições de Adichie (2019), no sentido de visibilizar outras histórias, não apenas a perspectiva europeia. É dialogando com esses pressupostos de descolonização que os artigos que integram este dossiê temático propõem debates de grande pertinência aos dias atuais.

Nosso dossiê se inicia a partir do texto *A descolonização da cultura norte-americana e a polinização cultural cruzada da dança africana em solo americano*, escrito de grande originalidade de uma mulher negra, Luana Martins Oliveira, bacharel em Dança pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), e de uma mulher branca, Rosana Aparecida Pimenta, docente do Departamento de Artes e Humanidades, também da UFRV. Oliveira & Pimenta problematizam a história do *Jazz Dance*, a partir de uma abordagem qualitativa-descritiva, sob uma perspectiva cultural, identificando os fluxos e refluxos históricos dessa expressão artística nos Estados Unidos, numa longa duração (1526-1920). Seria o *Jazz Dance*, na concepção das autoras, uma forma de resistência às mazelas sociais que a população afrodescendente sofria. Podemos dizer, assim, que tratava-se de um aquilombamento.

Para cumprir a mencionada tarefa, as autoras fazem um apanhado histórico sobre a formação das Treze Colônias, em seguida, a formação dos Estados Unidos da América, considerando como elemento cultural fundador a influência africana e afrodescendente. Nesse sentido, a dança negra, em épocas coloniais, era uma forma de diálogo entre os corpos negros e um modo de manutenção da saúde mental, afirmam Oliveira & Pimenta. Podemos estender essa reflexão para as danças afrodescendentes da atualidade? É aqui que reside um dos potenciais desse primeiro artigo do dossiê: a possibilidade de pensar a dança, em específico o *jazz dance*, de maneira diacrônica, intimamente conectada à linha tênue do presente, inclusive, de modo a projetar o futuro.

As autoras não fecham os olhos para as simbioses e mudanças que a dança africana sofreu em território estadunidense, principalmente, em relação aos contatos culturais entre tradições britânicas e africanas,

entre as religiosidades africanas e cristãs, entre outras dicotomias. Mais um elemento a ser valorizado na resumida escrita.

Já Elvis Dutra Laurindo, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), João Lucas Saraiva Martins, da Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI), e Catia Cristine Leite de Almeida, docente do Departamento de Psicologia da UniBRAS Faculdade Quatro Marcos, a partir de um artigo ensaístico e revisionista, intitulado *Descolonizando a psicologia: discussões sobre a invisibilidade de intelectuais negros(as) e das questões raciais na graduação em Psicologia*, procuram não apenas denunciar o racismo estrutural na graduação em Psicologia de uma universidade do interior do Mato Grosso, mas também identificar as suas consequências na formação dos(as) estudantes da área. Laurindo, Martins & Almeida não apenas têm uma escrita reativa, mas, inquestionavelmente, ativa, ao evidenciar saberes da Psicologia produzidos de forma a considerar os conhecimentos e realidades negras.

Conforme os autores e a autora, desde o início da formação em Psicologia há a apresentação de intelectuais homens, brancos e advindos do norte global, o que é perceptível nas demais áreas do conhecimento acadêmico, mas que pouco oferecem para o entendimento real das populações subalternas. Sob esse prisma, é afirmado que tal cultura epistemicida tem pouco compromisso social e considera a população negra passiva, não atuante no entendimento de sua própria realidade. Falta à psicologia, de acordo com Laurindo, Martins & Almeida, uma abordagem racializada do mundo. Essa conduta dialogaria, por exemplo, com o que tem sido chamado de teoria do trauma pós-colonial, debate que já realizei e problematizei de forma aprofundada em outra oportunidade.<sup>2</sup>

Além de uma revisão bibliográfica, Laurindo, Martins & Almeida realizam uma pesquisa com alunos e alunas dos últimos semestres do curso de Psicologia, numa instituição de ensino superior privada mato-grossense. Percebe-se, a partir dos dados levantados, que a Universidade, de forma geral, e o curso de Psicologia, de modo

---

<sup>2</sup> Ver mais em Santana (2022).

específico, escancaram ausências: de docentes negros/as, de discussões sobre a singularidade da subjetivação negra e das relações étnico-raciais, de referenciais teóricos negros, entre tantas outras ausências.

É no intuito de inverter a lógica das ausências, evidenciando, introduzindo e calcificando as presenças, que Andressa Queiroz da Silva nos traz o artigo *Transgredindo a educação linguística: curso racismo e antirracismo no ensino de Línguas*. Nesse artigo, Silva se aproxima do seu objeto de pesquisa, um curso de extensão organizado pelo NEABI da Universidade Federal do Acre (UFAC) em 2022, no intuito de divulgar sua avaliação da supracitada atividade, que tinha como objetivo instruir profissionais da educação a perceberem e combaterem o racismo no ensino de línguas. Silva avalia a mencionada atividade de extensão como uma práxis transformadora, visto que construiu ferramentas teórico-metodológicas para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

Também movido por essa vontade de transgredir as normas acadêmicas hegemônicas, Julio César Mascoto de Souza, graduado e mestre em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (UFF), discute sobre a importância do pensamento descolonial para a compreensão dos saberes dos povos originários no ensino escolar indígena. Intitulado *Pensamento descolonial e povos originários: o multiculturalismo e a interculturalidade na construção de uma educação escolar indígena*, o artigo é desenvolvido a partir de uma revisão bibliográfica, mostrando o processo de construção do pensamento colonial, do pensamento descolonial e as utopias indígenas em relação à educação formal escolar. Uma dessas utopias, segundo Souza, seria a valorização e privilegiação da ancestralidade e cosmovisão indígena nos projetos educacionais do Brasil, não alterando apenas os conteúdos do currículo, mas a própria prática escolar. Tal utopia levaria ao reconhecimento da pluralidade indígena, de sua dinamicidade, de sua complexidade, de sua atualidade e de sua importância para a construção identitária nacional.

Nosso último trabalho é de autoria coletiva de sete mulheres, pesquisadoras da Universidade Federal Fluminense (UFF), da área de

Enfermagem, que juntas buscam identificar os efeitos dos marcadores de raça e sexualidade na plenitude do serviço de saúde das mulheres em um Consultório de Enfermagem. Belisa Maria Santos da Silva *et al.*, a partir de um estudo descritivo e empírico, que utiliza mais de trezentos prontuários de mulheres atendidas em um campus universitário no Estado do Rio de Janeiro, entre 2017 a 2022, realizam um breve histórico do pensamento interseccional na saúde e percebem que há uma lacuna na formulação e implementação de políticas públicas para mulheres LGBTQIA+ e/ou negras. Em suma, Silva *et al.* afirmam que contribuiria para a saúde dessas mulheres a utilização de métodos mais organizados de integração, como a linguagem inclusiva e melhor formação dos(as) profissionais que lidam com esses agentes históricos.

Finalizando esta apresentação, recorro ao conceito de saúde apresentado pela Organização Mundial da Saúde (OMS): “um estado de completo bem-estar físico, mental e social”. Talvez a afrocentricidade que procurei brevemente definir no início deste prelúdio perpassa pela promoção desse bem-estar, nas mais diversas dimensões da vida afro-brasileira e africana. Como ter saúde se a academia não valoriza a sua história e a sua identidade? Se o Estado e suas instituições não estão preparados e/ou fazem pouco para promover essa saúde? É pensando nessa promoção da saúde afro que as autoras e autores deste dossiê se engajam, ao propor reflexões pertinentes à construção de um fazer científico mais inclusivo e multidimensional.

Boa leitura!

## Referências

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

BENITE, Anna M. Canavarro; AMAURO, Nicéa Quintino. Por uma produção de ciência negra: experiências nos currículos de Química, Física, Matemática, Biologia e Tecnologias. **Revista da ABPN**, v. 9, n. 22, 2017, p. 03-08.

FARIAS, Paulo Fernando de Moraes. Afrocentrismo: entre uma contranarrativa histórica universalista e o relativismo cultural. In: **Afro-Ásia**, v. 29, n. 30, 2003, p. 317-343.

MBEMBE, Achille. As formas africanas de auto-inscrição. **Estudos Afro-Asiáticos**, v. 23, n. 1, 2001, p. 171-209.

SANTANA, Rafael Barbosa de Jesus. **História, trauma e pós-memória: as representações da Guerra de Biafra (1967-1970) em Meio Sol Amarelo**, de Chimamanda Ngozi Adichie. 2022. 137 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2022.

## Sobre o coordenador

**Rafael Barbosa de Jesus Santana**  

Graduado em História e especialista em Relações Internacionais Contemporâneas pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira pela Faculdade de Educação São Luís (FESL). Mestre e doutorando em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Email: [rafael.santana.001@hotmail.com](mailto:rafael.santana.001@hotmail.com)

## A descolonização da cultura norte-americana e a polinização cultural cruzada da dança africana em solo americano

*The decolonization of North American culture and the cross-cultural pollination of African dance on American soil*

**Luana Martins Oliveira**

Bacharel em Dança pela UFV. Bailarina e professora

**Rosana Aparecida Pimenta**

Doutora em Arte e Educação pela UNESP. Professora da UFV

**Resumo:** Este artigo é o recorte de uma pesquisa de iniciação científica<sup>1</sup> em andamento cujo objetivo é problematizar a história da *Jazz Dance* sob uma perspectiva cultural e crítica, revendo e sistematizando conceitos, os processos de organização dessa manifestação em dança tendo em vista as variações do tempo, lugar e intensidade. Sob uma abordagem qualitativa trata-se de uma pesquisa descritiva, na qual se catalogou e organizou os dados, por meio da construção de um levantamento historiográfico em que traz como campo de pesquisa o período de tempo que vai desde 1526, passando pela abolição da escravidão norte-americana até meados dos anos 1920. Sendo apresentado aqui, os elementos referentes às relações de trabalho e subversão de poder a partir da descolonização da cultura norte-americana e alguns desdobramentos na produção artística negra no decorrer da primeira metade do século XX nos Estados Unidos. Demonstrando como toda expressão cultural afrodescendente serviu de resistência e enfrentamento para com a situação desumana que vivenciaram ao longo do período tratado neste trabalho.

**Palavras chave:** Danças diaspóricas. História da *Jazz Dance*. Relações de trabalho.

**Abstract:** This article is part of an ongoing Scientific Initiation research whose objective is to problematize the history of Jazz Dance from a cultural and critical perspective, reviewing and systematizing concepts, the organization processes of this dance manifestation in view of the variations of time, place and intensity. Under a qualitative approach, this is a descriptive research, in which the data were cataloged and organized, through the construction of a historiographical survey in which the period of time that goes from 1526, through the abolition of slavery, is used as a research field. North American culture until the mid-1920s. Being presented here, the elements referring to labor relations and subversion of power from the decolonization of North American culture and some developments in black artistic production during the first half of the twentieth century in the United States United. Demonstrating how all Afro-descendant cultural expression served as resistance and confrontation with the inhuman situation they experienced throughout the period covered in this work.

**Key words:** Diasporic dances. History of Jazz Dance. Work Relationships.

---

<sup>1</sup> Pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida com bolsa PIBIC/CNPq.



## 1 Introdução

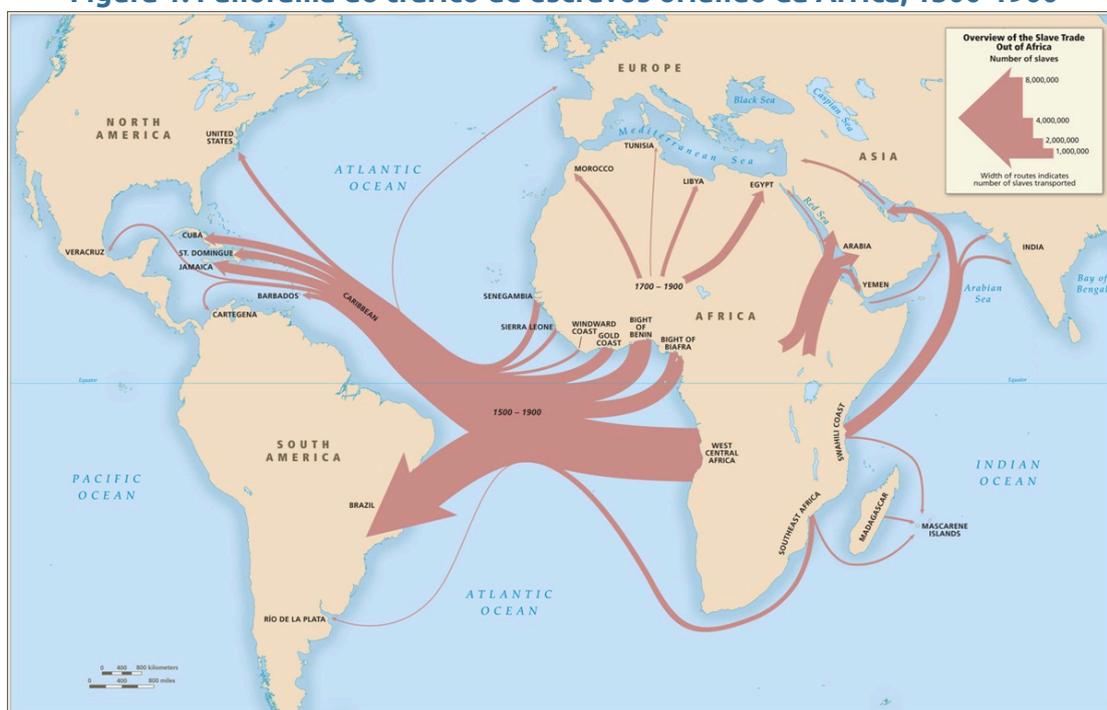
Há uma imensa dificuldade em encontrar relatos e escrituras a respeito da cultura americana sendo influenciada pela riqueza africana sob ênfase na dança. No que se refere ao continente americano como um todo, Hilbruner (2015, p. 78) afirma, “a cultura americana é uma cultura imperial ocidental e, portanto, influenciada por muitas outras culturas; principalmente daqueles que vieram para a América através da colonização e da imigração”. Assim, pensando na influência do processo colonial americano sob os negros, entende-se que suas contribuições foram relevantes na configuração cultural americana, e por este motivo, deveriam ser valorizadas como fonte de cultura, arte e conhecimento.

Como apresentado por Wedderburn (2005), o continente Africano é o berço da humanidade e seus povos são as primeiras civilizações agro-sedentárias e agro-burocráticas, que detinham, além da força, os saberes essenciais para emergir não só a cultura, mas fazer prosperar a América como um todo, dado a pluralidade de contextos permeados por diferentes idiomas, costumes, culturas, políticas e saberes. No início, as civilizações eram nômades (coletores e caçadores), em seguida o mundo se tornou rural a partir da descoberta da agricultura, sendo a próxima grande criação, as cidades, que influenciaram também a cultura diaspórica negra.

Nos Estados Unidos, a necessidade de prosperidade presente em suas treze colônias resultou, em 1526, na chegada dos primeiros negros submetidos à condição escravocrata na América do Norte. De um lado, a região norte caracterizada pelas colônias de povoamento, onde se privilegiou o trabalho assalariado e a articulação de um poderoso comércio. Por outro lado, na região sul haviam colônias de exploração, que tinham por função garantir lucro rápido às colônias de povoamento do norte, bem como para as nações colonizadoras, que prosperavam à custa do trabalho escravo e da exportação de matéria-prima para a Europa. Iniciando assim, o período escravocrata estadunidense e a diáspora negra - visto que houve resistência e luta negra contra a submissão compulsória a essa situação esdrúxula e desumana.

Os africanos importados como mercadorias de acordo com Guarino e Oliver (2014, p. 36) eram compostos por 98% de pessoas escravizadas oriundas da África Central Ocidental e 1,8% das regiões de Madagascar e Moçambique. Esse percentual é ilustrado a seguir (Figura1) “Panorama do tráfico de escravos oriundo da África, 1500-1900” retirada do Atlas do Tráfico Transatlântico de Escravos, que representa o panorama do tráfico de escravos oriundos do continente africano entre os anos de 1500 e 1900.

**Figura 1. Panorama do tráfico de escravos oriundo da África, 1500-1900**



Fonte: ELTIS, David, RICHARDSON, David, 2010. p. 307.

Dessa forma evidencia-se que muitos negros escravizados não se entendiam verbalmente, e a forma de diálogo encontrada foi pautada em movimentos corporais, até que a língua do colonizador fosse aprendida. De acordo com Marques (2010), a barreira linguística quebrada através do corpo foi usada na travessia pelos traficantes e colonos como dominação e entretenimento, a fim de evitar rebeliões e motins dentro do navio. Já pelos negros, como comunicação e manutenção de corpos ativos e saudáveis durante o trajeto, sob ênfase no bem estar mental.

No que se refere à cultura africana, sabe-se que a maior parte das narrativas escritas sobre o período de escravidão estadunidense não estava focada nas práticas culturais e sociais próprias dos negros - o que certamente constituía as poucas lembranças agradáveis que eles poderiam possuir naquele contexto. Nem tampouco foram relatadas as suas incontáveis transformações, contribuições para a América e a forma como resistiram ao período:

Quando as primeiras gerações de escravos tentaram praticar a música e as danças tradicionais, essas expressões culturais foram proibidas, pois eram vistas como potencialmente fisicamente ameaçadoras. Mais tarde, quando os escravos misturaram a cultura tradicional com a cultura europeia, tornou-se um fascínio e culturalmente não ameaçador experimentar a música escrava, desde que fosse em termos brancos. Era inconcebível para os brancos que o escravo tivesse algum efeito sobre a América e, portanto, eles não se importavam em consumi-la. (Hilbruner, 2015, p. 78-79, tradução nossa).

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo apresentar como a dança na cultura afro-estadunidense demonstra resistência social ao tempo e ao processo de colonização imposto, e está amparada desde os primórdios pela cultura africana, sobrevivendo no decorrer de sua história como forma de extravasar, rebelar e manter tradições significativas para o povo negro. Ainda que, por vezes, tenha sido utilizada por visões hegemônicas para naturalizar, hierarquizar, ridicularizar as diferenças e identidades culturais e raciais.

## 2 Método

Para o desenvolver da pesquisa apresentada neste artigo, foram adotadas não apenas como obras de referência, mas como um percurso estruturador para sua construção, os textos *Jazz Dance: The Story of American Vernacular Dance* (1994), do casal Marshall<sup>2</sup> e Jean Stearns<sup>3</sup> e o artigo da professora Hazzard-Gordon, Ph.D. "*African-American Vernacular Dance: Core Culture and Meaning Operatives*" (1985) sobre dança e cultura

---

<sup>2</sup> Formado em Artes pela Universidade de *Harvard* (1931), obteve o título de doutor em Inglês Medieval pela Universidade de Yale (1942), e conhecido por suas publicações sobre *jazz* para várias revistas. Em 1950, recebeu a Bolsa Guggenheim utilizada para terminar sua obra de 1956 "*The Story of Jazz*". Ainda na década de 1950, foi consultor do Departamento de Estado dos Estados Unidos, e acompanhou Dizzy Gillespie em uma turnê pelo Oriente Médio em 1956 patrocinada pelo escritório. Lecionou na New School for Social Research (1954-61) e na School of Jazz em Lenox, Massachusetts).

<sup>3</sup> Infelizmente não se encontram informações a respeito da Jean Stearns. Mesmo que ela tenha sido a responsável pelo lançamento do livro e a conclusão da pesquisa após a morte de Marshall Stearns, não se deu o devido mérito a ela.

afro-americana cuja obra explora o significado, a função e a natureza da dança afro-americana.

Procedeu-se a uma revisão de literatura narrativa, construindo o percurso metodológico para uma pesquisa historiográfica por meio da análise dos trabalhos de Stearns & Stearns (1994) e Hazzard-Gordon (1985), além de outros autores consultados, tais como: Hazzard-Gordon (1992), Hilbruner (2015), Marques (2010).

Assim, sob uma abordagem qualitativa trata-se de uma pesquisa descritiva, na qual se catalogou e organizou os dados, por meio da construção de um levantamento historiográfico, delimitando recortes de tempo e espaço no intuito de tecer relações com todo o contexto histórico, social e político estadunidense.

### 3 Resultados

A partir do século XVIII, uma polinização cultural cruzada da Dança Africana em solo americano inicia quando as pessoas negras sob condições escravocratas começaram a ser levadas à força para diferentes partes dos Estados Unidos e, como a cultura faz parte da identidade de um indivíduo, independentemente de para onde vá, tem-se que ele leva consigo crenças, visões de mundo e manifestações culturais, dentre elas a dança. Segundo Hazzard-Gordon (1985), "as danças afro-americanas contemporâneas são frequentemente uma versão reciclada de danças executadas em gerações anteriores, algumas datando da pré-emancipação e algumas rastreáveis na África." (p. 4, tradução nossa).

Em solo americano, além de uma espécie de polinização cultural cruzada, um processo contra intuitivo começou a emergir a partir da relação entre tradições africanas e britânicas. Stearns & Stearns (1994) avaliam esse processo da cultura negra como sendo um referencial para consolidar a cultura americana estadunidense como um processo contra intuitivo, em que a tendência seja que a supremacia cultural de um local/estado/país engula as culturas de minorias inseridas em seu meio. Contudo, o que aconteceu foi que a minoria negra começou a influenciar

a cultura estadunidense a partir de sua resiliência criativa ativa, ressignificando suas lutas em cultura, arte e conhecimento.

[...] a dança afro-americana exerceu uma influência cada vez mais forte na dança como um todo. Essa tendência inverte o padrão usual descrito por antropólogos em que a cultura de uma maioria inicial engole a cultura de minorias posteriores. Proveniente de gente que chegou tarde aos Estados Unidos como escrava, o vernáculo afro-americano demonstrava uma rara vitalidade. (Stearns & Stearns, 1994, p. 24, tradução nossa).

Complementando a ideia de que é possível ultrapassar dificuldades e complexidades, situações tenebrosas e desastrosas e ainda assim manter-se criativamente existindo e se reformulando, Hazzard-Gordon (1992) fala sobre uma resiliência criativa nas manifestações afro-estadunidenses da diáspora africana:

A elaboração da supremacia branca em um sistema de dominação econômica impediu os americanos de alcançar um nível mais alto de desenvolvimento econômico ou uma assimilação cultural mais completa. Apesar disso, a arena da dança afro-americana tem demonstrado uma resiliência cultural e uma criatividade recuperativa (Hazzard-Gordon, 1992, p. 12, tradução nossa).

Entretanto, enquanto os negros absorviam a cultura britânica por meio do cotidiano e das relações de trabalho, os brancos se apropriavam da cultura negra a desvinculando por falta de sabedoria e total ignorância do seu real sentido e valor. Para compreender essas novas relações, é necessário pensar no contexto e nas pessoas que ali estão inseridas, considerando que uma dança não é feita apenas de passos e sim de pessoas.

### **3.1 Modificações e permanências perceptíveis das danças africanas a partir da polinização cultural**

Por conta da polinização cultural cruzada e do trabalho escravo a que foram submetidos, desprovidos de vivenciar suas práticas originais sociais e culturais, modificações foram perceptíveis das danças africanas diante de todas as interseções culturais europeias. De início, uma característica relevante foi a mudança do perfil da dança - visto que danças religiosas se tornam danças seculares. Nesse sentido, ao falar sobre África, um continente imenso com inúmeros saberes e culturas, em geral, existem manifestações em dança muito interligadas à

religiosidade. Para a maior parte das sociedades africanas, a distinção entre círculo social e religioso é quase nula, e as divindades têm características e comportamentos bastante "humanos". Essa cosmovisão oposta às idéias cristãs, acabou sendo rejeitada pelo protestantismo estadunidense e, conforme as religiões africanas foram abafadas pela pressão católica e protestante nos EUA, as atividades litúrgicas - principalmente a dança, foram perdendo sua conexão com as motivações originais e se transformando em ações seculares, como Hazzard-Gordon apresenta:

Trazida para as Américas na memória muscular motora dos diversos grupos étnicos da África Ocidental, a dança caracterizou-se pela segmentação e delimitação de várias partes do corpo, incluindo quadris, tronco, cabeça, braços, mãos e pernas; o uso do multimedidor como sensibilidade polirrítmica; angularidade; múltiplos centros de movimento; assimetria como equilíbrio; performance percussiva; desempenho mimético; improvisação; e escárnio. Essas semelhanças estéticas e técnicas continuaram a ser princípios governantes à medida que a dança passou de seu contexto sagrado para os numerosos usos seculares que adquiriu sob a escravidão (Hazzard-Gordon, 1992, p. 17, tradução nossa).

Outra mudança foram as danças em grupo, tornando-se danças solos pois, naturalmente, muitas dessas danças tinham um roteiro em sequência que culturalmente representava alguma história e/ou contextos específicos. Quem participava dessas manifestações/danças, possuía roteiros particulares para atuar ou participar da execução, algo que acontecia no coletivo, exigindo interação entre os participantes e dando espaço para o improviso, característica sempre presente nas manifestações culturais negras estadunidenses.

Quando as pessoas foram retiradas de partes diferentes do continente Africano (principalmente da Costa Oeste/África Ocidental) e colocadas juntas cada qual com seu idioma, cultura e costumes, a comunicação entre elas se restringiu. Essa forma de controle e poder autoritário de misturar diferentes povos, retirando o caráter de união e força coletiva familiar, fez com que as manifestações culturais que aconteciam no coletivo se tornassem individuais. Conforme o coletivo se perde, o grupo vai ficando cada vez menor e heterogêneo, e inicia-se uma incorporação de elementos particulares dos indivíduos que a realizam.

Uma das características do corpo negro em movimento é a ocorrência da pantomima animal (imitação animal) que faz referência ao contexto africano rural nos séculos XVII/XVIII, que estava habituado com a vida animal. Contudo, se a visão de mundo se altera e o contexto passa a ser urbano, a dança/corpo se altera, passando por uma ressignificação dos movimentos a partir de suas novas vivências.

Todavia, algumas características primordiais dessas danças continuam existindo até hoje<sup>4</sup>, mesmo que separadas do seu sentido original, como a improvisação, dança em círculo, o padrão de perguntas e respostas e o caráter satírico. É necessário compreender que generalizar todas as danças africanas que se desenvolvem em diferentes contextos e percepções não é o mais justo a se fazer, mas que algumas semelhanças entre elas traçam compatibilidades nas danças que são perceptíveis no continente como um todo.

Tratando das danças africanas, a disposição em círculo é uma forma elementar de convivência e comunhão, possuindo simbolismo muito forte para a quebra de hierarquias, além de representar diferentes cosmovisões africanas<sup>5</sup>. Outro aspecto é o padrão de perguntas e respostas, o qual está relacionado com a música, a exemplo das *work songs*:

Estas eram formas de canto que os negros entoavam durante os trabalhos no campo, às margens do rio Mississípi. Uma vez que o uso de instrumentos musicais (como os de sopro e de percussão) pelos escravos não era permitido, a voz passou a ser o principal instrumento musical do negro. A marcação do ritmo da música por meio do canto funcionava como uma espécie de elemento unificador do trabalho nas lavouras (Alves, 2011, p. 3).

### 3.2 Evolução da música e danças antecessoras à *Jazz Dance*

No contexto apresentado, era perigoso demais para o povo escravizado se rebelar abertamente contra os seus senhores. Assim, a maneira encontrada para subverter o poder foi a partir da zombaria e do mimetismo da cultura branca através da dança e da música. Além de falhar em tarefas simples propositalmente, bagunçarem a ordem de seu cotidiano e os trabalhos que exerciam para confundir seus senhores e

---

<sup>4</sup> Incluímos aqui os elementos presentes nas danças diaspóricas.

<sup>5</sup> Cosmovisões Africanas: suposições, crenças e modo de perceber as coisas. Modo de olhar o mundo, visão de mundo com base na matriz cultural africana (Meijer, 2012, p. 188).

fingir que não eram capazes de nada. Dessa forma, um caráter satírico estava surgindo a partir das novas danças que emergiram dessa fusão entre tradições africanas e britânicas.

Para os brancos, os negros, tidos como inferiores, estavam tentando copiar o que era superior, eles achavam graça, batiam palmas e até premiavam o negro que melhor dançasse. Então, a capacidade de dançar trazia privilégios e gerava lucro aos senhores, através de empréstimos dos melhores dançarinos e musicistas para entreter os brancos e competir em eventos de dança. Ainda assim, o trabalho artístico que as pessoas negras exerciam não os qualificava como profissionais e o enriquecimento por seus saberes ficavam com as pessoas brancas.

Eram observados em seus movimentos de trabalho escravo no campo e nas manifestações religiosas, estruturas corporais como os joelhos flexionados, movimentos pélvicos, isolamentos, movimento de tronco (em toda porção da coluna vertebral), cabeça, braços, pés firmes e planos no chão, e uso percussivo no ritmo que afirma a presença ancestral africana através da polirritmia presente em músicas afro americanas. Ou nas palavras de Ligiéro (2011, p. 131) a dança que subjuga o corpo, nasce de dentro para fora e se espalha pelo espaço em sincronia com a música sincopada típica do continente africano.

Dentro das manifestações da diáspora africana, dança e música não se separam, já que essas manifestações perdem o sentido ao estarem separadas. Desse modo, é desconfortante pensar na arte toda fragmentada, a dança e a música se constroem paralelamente. Para cada nota musical, um movimento ecoa no corpo e cronologicamente, a dança e a música se desenvolveram de acordo com o período histórico vigente. Todos os contextos e danças até 1920 construíram a base para o que conhecemos hoje como *jazz*, e diante toda a efervescência cultural das duas primeiras décadas do séc. XX, a *Jazz Dance* também floresce nesse cenário. Como diz Guarino e Oliver (2014) “a década de 1920 ficou conhecida como a era do *jazz*, pois essa era abraçou a música *jazz* e sua forma de dança que a acompanhava com paixão, experimentação, extensão e desenvolvimento criativo.”

### 3.3 Economia do *show business*, à mudança de *status* do negro americano e à evolução da música *jazz*

A história da *Jazz Dance* está intimamente ligada à economia do *show business*, à mudança de status do negro americano e à evolução da música *jazz*. A dança *Jazz* integra a cultura popular negra americana e, a partir do momento em que essa dança saiu do meio popular e adentrou o espaço cênico, sofreu interferências do entretenimento, do *show business* e do mercado consumidor.

À priori, a indústria do entretenimento nos Estados Unidos foi marcada por um crescente racismo que se perpetua até os dias atuais. O *minstrel show* foi a primeira forma de entretenimento passivo de grande relevância, que demarca o ponto primordial para compreender a dança, o entretenimento e a trajetória do povo negro estadunidense. Até hoje há resquícios trazidos e estruturados justamente nessa época do *minstrel show*, com vários elementos que informam como as pessoas negras são vistas e tratadas e em quais papéis elas atuam no entretenimento norte-americano:

O público de todo o país gostava de menestréis porque refletia algo do seu próprio ponto de vista. Jim Crow, Zip Coon e Dan Tucker originalmente as caracterizações do negro, tanto o dândi quanto a mão da plantação - eram retratadas como párias despreocupadas, e as interpretavam com um ar de triunfo cômico, sabedoria irreverente e nota mentirosa de rebelião, que tinha um apelo especial aos cidadãos de país. (Stearn; Stearns, 1994, p. 43-44, tradução nossa).

A estrutura e a estética das danças mais comuns nesses espaços eram as danças de origem irlandesa e inglesa, como o *clog* e *hornpipe*, somadas às danças de influência afro-diaspórica, como o *Juba*<sup>6</sup>, por exemplo. Nos *minstrels*, o maior entretenimento branco era a cultura negra feita por homens brancos de *black face*<sup>7</sup>, que se enriqueciam as

---

<sup>6</sup> O *Juba* é encontrado em Cuba, como vimos, "usando passos e figuras da corte de Versalhes combinados com os movimentos de quadril do Congo". É chamado de Martinica no Haiti e descrito como "uma dança de vários homens e mulheres de frente um para o outro em duas filas" (Esta forma é aparentemente o resultado temporário da influência européia, uma vez que na África e nos Estados Unidos é geralmente uma dança circular). "Conhecido em todas as Antilhas", escreve Harold Courlimder, "Juba também é lembrado em Nova Orleans e outras comunidades crioulas da Louisiana." (Stearns & Stearns, 1994, p. 28, tradução nossa).

<sup>7</sup> *Blackface* é um fenômeno e um símbolo de uma enorme parte da história cultural dos Estados Unidos e que até hoje é combatido por estar ligado principalmente a manifestações pejorativas a partir de estereótipos desconectados da realidade de pessoas negras. É um racismo escancarado de imitações caricatas de pessoas negras.

custas de uma cultura afro diaspórica sem protagonismo negro, descontextualizando a real função da música e da dança originalmente, uma vez que a dança ficava restrita a personagens negros estereotipados, ridicularizados e animalizados - algo que pode ser observado na imagem a seguir (Figura 2) "Wm. H. West's Big Minstrel Jubilee", de um cartaz de *minstrel show* em 1900:

**Figura 2. Wm. H. West's Big Minstrel Jubilee**



Fonte: Biblioteca do Congresso Impressões e Fotografias Divisão Washington. Disponível em: <http://hdl.loc.gov/loc.pnp.var.1831>. Acesso em: 12. out. 2022.

O movimento por direitos civis que começou em 1854 teve uma motivação racial gigantesca, dado que o ponto central das discussões e das negociações eram os direitos civis das pessoas negras, tais como o direito de trabalhar e ser remunerado justamente, o direito de ir e vir, o direito de estudar e se profissionalizar, o direito de se alimentar de forma eficaz e saudável. Com isso, o papel das pessoas negras no entretenimento começou a mudar, a partir de uma releitura dos personagens. Eventualmente, homens negros após a guerra civil estadunidense em 1865, começam a ser permitidos no palco, entretanto ainda eram caricatos, em *black face*, e as mulheres não desempenhavam papéis em cena (eram raros os casos).

Por mais que a abolição da escravidão em 1865 tenha ocorrido, entre 1876 e 1965 são aplicadas leis que segregam e criminalizam os negros, tais como as leis *Jim Crow*<sup>8</sup>. Mais uma vez, é perceptível que a liberdade infelizmente possui a cor branca. Como a arte reflete a vida, a nomenclatura que inspirou essa lei foi justamente o personagem de teatro *Jim Crow*, uma representação caricata, pejorativa e racista dos afro-americanos, desenvolvido e popularizado por Thomas D. Rice.

Por mais que ainda mantivessem alguns padrões caricatos, a figura do negro se tornou menos pejorativa e a presença de negros em cena, mesmo que ínfima, tornou-se mais recorrente, assim como trupes formadas somente por negros como o *Georgia Minstrels*, fato salientado por Toll (1974):

[...] trupes de menestréis negros começaram a aparecer em meados da década de 1850, mas nenhum deles sobreviveu por muito tempo até o aparecimento de Brooker e Clayton's Georgia Minstrels, que se autodenominavam "A Única Trupe de Simon Puro Negro no Mundo". A popularidade dos Georgia Minstrels ajudou as outras trupes de menestréis negros a perceber que seu maior apelo para o público, especialmente o branco, era sua raça. Portanto, eles repetidamente enfatizavam sua autenticidade usando palavras como negros "genuínos", "reais", "*bona fide*" e se distinguiam dos menestréis brancos por não usarem máscara de cortiça queimada. (...) Os críticos enfatizaram que os menestréis negros eram a coisa real. (Toll, 1974, p. 200–201, tradução nossa).

Como podemos observar na imagem (Figura 3) a seguir "*Original Georgia Minstrels* de Charles B. Hicks, 1885", o *Georgia Minstrels* foi a personificação de um verdadeiro negro protagonista de sua própria história e cultura, trabalhando com a sua arte e sendo remunerado por isso, diferentemente do que acontecia anteriormente diante do cenário racista social e cultural estadunidense.

---

<sup>8</sup> As Leis Jim Crow, que regulavam as relações sociais, econômicas e políticas entre brancos e afro-americanos, foram passadas principalmente para subordinar os negros como um grupo aos brancos e para impor regras favorecidas pelos brancos dominantes aos não-conformistas de ambas as raças. (Kousser, 2003, p.1).

**Figura 3. Original Georgia Minstrels de Charles B. Hicks, 1885**



Fonte: *Australian Variety Theater Archive: Popular Culture Entertainment: 1850-1930*.

Logo após a virada do século XIX para o XX, outras formas de entretenimento começam a surgir flexibilizando a economia artística estadunidense, como apontam Stearns & Stearns (1994):

O menestrel branco finalmente se fragmentou em outras formas de entretenimento: *variety*, *farce*, *burlesque* (no sentido literal, sem *striptease*), *revue*, *operetta* e os primórdios do *vaudeville*, trazendo consigo alguns vestígios da dança vernacular, sem espírito e diluída. "O elemento Negro permaneceu principalmente no tratamento rítmico do material", escreve Winter, "os intangíveis da performance" e um virtuosismo fenomenal em truques de dança". (p. 59, tradução nossa).

Além disso, em relação às características do fazer artístico na virada do século, é apontado pela autora Hazzard-Gordon (1992), que a dança *jazz*, era moldada pela relação dialógica entre o dançarino e a música, sendo que o dançarino está sintonizado aos músicos. Ideias e movimentos criativos surgem da estrutura da música *jazz* e seu impulso rítmico, particularmente a música que balança - evidenciando a efetiva contribuição do "elemento Negro", apontada por Stearns (1994) na citação anterior. Dos menestréis surgiram novas formas de entretenimento fragmentadas: a *farce* (farsa) denominando um show de esquetes que geralmente não possuíam relações entre si. Embutido a isso, haviam críticas a políticas e aos valores do dia a dia, além de um pouco de erotismo.

Outro aspecto é que naquela época os produtores começavam a olhar para a sexualidade como um elemento valioso a ser explorado no entretenimento, e passava-se a perder o pudor de expor seus desejos e vontades. Assim, a farsa começava a ter elementos desse tipo, objetificando o corpo da mulher e tornando-o uma mercadoria, muito semelhante ao que ocorre nos dias atuais, perpetuando o machismo e a misoginia. Nesse contexto, o *Burlesque* era uma adaptação cômica de alguma obra pré-existente, e consistia em uma caricatura de algum romance, peça, ópera ou lenda bem conhecida, com um *background* erótico. Com o passar do tempo, o caráter cômico sumiu, e a parte erótica permaneceu.

O *Revue* era um teatro de revista que tinha como intuito expor a sociedade e os políticos, atentando para as hipocrisias e mediocridades do cotidiano. Por conseguinte, a *Opereta* era uma pequena ópera, que se diferencia de uma ópera por ter uma menor duração, composição, complexidade e por ser mais recitada do que cantada.

Cronologicamente, o *vaudeville* era o próximo grande sucesso do entretenimento, caracterizado por ser um show de variedades<sup>9</sup> que aconteciam por meio de circuitos ainda dominados por pessoas brancas. Diferentemente do *minstrel show*, não era obrigatoriedade a presença do *black face* e dos personagens pejorativos da cultura negra. Assim, numa tentativa de ganhar mais visibilidade e representatividade negra, forma-se o T.O.B.A, *Theater Owner Booking Association* (Associação de agendamento de proprietários de teatro), também apelidada de "Toby" ou "Duro com Artistas Negros" (Stearns; Stearns, 1994, p.78, tradução nossa).

A associação se consolidou a partir do trabalho de Sherman Dudley, um artista negro de *vaudeville* e empresário de teatro negro, além de outros colaboradores. Além disso, o T.O.B.A se expandiu até os anos 1920, sendo inserido na maior parte do Sul, bem como no Sudoeste e em várias cidades do norte, com aproximadamente 368 teatros negros e empregando cerca de seiscentos artistas.

---

<sup>9</sup> Neste link, serão encontradas as variadas apresentações que aconteciam nos palcos do *vaudeville*. Disponível em: <http://vaudevilleamerica.org/type-of-acts/>. Acessado em 30. agos. 2022.

Por se tratar de um *vaudeville* negro, muitos talentos emergiam nesse período e um espaço seguro de apropriação de sua própria cultura foi disseminado. Mesmo que outras formas de entretenimento fizessem sucesso, o foco dos dançarinos negros eram o T.O.B.A, por serem reconhecidos por seu real talento na dança e serem remunerados da forma correta. Eram shows feitos por e para negros, e estavam diretamente vinculados ao vernáculo afro-americano intermediados pela improvisação e invenção.

**Figura 4. *Whitman Sisters* (Alberta, Alice, Mabel, Essie)**



Fonte: Nadine George Graves "O Whitman Sisters Archive".

A imagem (Figura 4) a seguir "*Whitman Sisters* (Alberta, Alice, Mabel, Essie)", representa as *Whitman Sisters*, um grupo de quatro irmãs que usavam seu poder artístico e crédito social como militância política e racial. Foram responsáveis por quarenta anos de um dos shows mais bem pagos do circuito e por um reconhecimento do talento de dançarinos negros dissociados da comédia. Eles eram bem pagos por dançarem bem, e não por serem comediantes; além disso, traziam um ambiente seguro e inovador para os pequeninos<sup>10</sup> a partir de uma releitura dos personagens e uma valorização dos talentos negros infantis. Contavam com tutores,

<sup>10</sup> *PICKS/PICKANINNIES* (pequeninos): representação pejorativa, animalésca, grotesca do imaginário estúpido do que seria uma criança negra.

trabalho assalariado pelo seu talento e zelavam pela saúde íntima infantil dessas crianças (buscando evitar os possíveis abusos sexuais e psicológicos). Apesar das ofertas para trabalharem em outros teatros e circuitos, permaneceram no T.O.B.A já que podiam comandar os lances financeiros pelo excelente trabalho artístico realizado em seus shows.

Assim como Stearns & Stearns (1994) comenta:

[...] as irmãs Whitman não apenas empregavam comediantes que eram dançarinos de Buck na antiga tradição dos shows de tenda, mas também apresentavam dançarinos como dançarinos - uma dica do que estava por vir na Broadway - e vendiam o show ao público em grande parte na força desta dança. Em 1936, a onda pouco conhecida do *vaudeville* Negro estava quase terminando, mas sua influência continuou inalterada por muitos anos. (p. 91, tradução nossa).

Posteriormente, outras formas de entretenimento começaram a ter mais visibilidade em consonância com a juventude, e por mais que o T.O.B.A tenha sobrevivido ao *vaudeville* branco, foi se desfazendo nos anos 1930 e, com o passar dos anos, a sua grande maioria exibia filmes. A dança que resistia no *vaudeville* negro se perdeu juntamente com uma rica fonte de talentos.

Paralelamente a isso, as danças a dois nos salões de baile junto a músicas instrutivas virou uma febre nacional, em contraste as danças a dois nos salões de baile, todas as outras formas de entretenimento citadas cronologicamente, obedecem a estética do entretenimento passivo, onde o espectador assiste e não participa efetivamente daquela cultura. Compondo a percepção de como o negro se consolidou como artista nesses ambientes, bem como a nova configuração para os espaços cênicos que modificaram toda a estética social cultural afro-americana que perdeu seu caráter afro-diaspórico, o qual sai dessa estética e passa a ser comercializado.

Desde 1526, quando começam a chegar os primeiros negros escravizados na América Britânica, o negro muda sua situação dentro do país por meio da Guerra Civil em 1865 e das lutas pelos direitos civis em 1954, conquistando tanto direitos sociais quanto civis, o que contribuiu para uma mudança de pensamento do que era aceitável culturalmente. No final do século XIX, a *Broadway*, um conjunto de teatros profissionais localizados em Midtown Manhattan, na cidade de Nova York, estava se

tornando o centro do *show business* nos Estados Unidos. No entanto, a dança vernacular afro diaspórica demorou a ser inserida em suas apresentações devido à incidência da cultura europeia socialmente aceita, mesmo que na comédia musical o talento negro fosse uma expressão enriquecida e oportuna.

**Figura 5. *Isham's Oriental America*, novembro de 1896**



Fonte: Black Work Broadway.

Apesar dos estereótipos usuais dos menestréis estarem presentes quando os negros começam a ser inseridos nesses espaços, surpreendentemente, em 1896, a primeira produção com um elenco todo negro estreou na *Broadway* e rompeu o devaneio aristocrata americano. O *Isham's Oriental America* fundiu tradições de espetáculos de menestréis com música popular e operística, como apresentado na imagem (Figura 5) do pôster da obra denominada "*Isham's Oriental America*, novembro de 1896".

Por mais que o protagonismo afro-americano permaneça ausente nos musicais da *Broadway*, a dança pode estar conectada a uma nova música. Em contraponto com as músicas de dança que continham instruções, as quais convidava o espectador a participar e se inserir

ativamente nesses espaços, o foco não era mais incitar o ouvinte a participar, e sim torná-lo um espectador das obras (Stearns; Stearns, 1994).

Com a corporeidade mais aguçada e preparada dos negros para as práticas dançantes afrodiáspóricas, os musicais por eles apresentados possuíam uma potência técnica e expressividade melhor trabalhados, já que desfrutavam da cultura desde seu nascimento desenvolvendo um espetáculo inovador. Porém, não eram valorizados socialmente e financeiramente da mesma forma que os artistas brancos, como era recorrente no *show business* americano.

Os grandes dançarinos afro-americanos encontravam-se no *vaudeville* negro, onde permaneciam desconhecidos. Entretanto, por se tratar de um *vaudeville* criado por e para pessoas negras, o tratamento era diferenciado, pois havia uma valorização maior e uma eficiente remuneração nos circuitos pelo sul do país. A escassez da dança vernacular nas comédias da *Broadway* perpetuou por alguns anos, até que em 1921 o primeiro musical negro a tocar em teatros brancos em todo o país, *Shuffle Along*, deu um passo ao progresso evolutivo dos musicais, tal qual Stearns & Stearns (1994) afirmam:

*Shuffle Along* foi capaz de criar suas próprias estrelas, como Florence Mills e Josephine Baker, mas o sucesso de sua dança se deveu a um esforço do grupo, que embora enérgico e entusiasmado, foi pioneiro em alguns passos novos para o *vaudeville* negro. Além disso, como muitos desses musicais tinham algo que passava por um enredo, ocorreu uma demanda crescente por danças excêntricas, cômicas e de personagens. "Pegue um papel para desempenhar na história", aconselhou um dançarino, "e faça sua dança ao lado". (p. 141, tradução nossa).

Durante uma década, os musicais negros foram aclamados e a atenção se voltou para os talentos na dança, e a música para a comédia vernacular. Tendo em vista o financiamento de shows por produtores e patrocinadores, a empregabilidade aumentou entre os artistas negros. Assim, um novo conceito, bases rítmicas e aprendizados dançantes como a *Jazz* aparecem nos musicais.

Entre idas e vindas, a dança vernacular se fez presente nesses espaços, sendo altamente renegada pela crítica em vários momentos, diante da extrema dificuldade em enxergar beleza e poder na

autenticidade negra. O mercado consumidor ainda pautado no racismo, interfere na dinâmica e presença dos negros em cena, sendo protagonistas de sua própria vivência.

Paralelamente a isso, em 1924 as vendas de discos caíram, *Hollywood* estava a falência e o *vaudeville* decaía, o que dificultou o financiamento dos musicais e, até 1927, nenhum espetáculo negro esteve na *Broadway*. Até que, em 1929, alguns musicais negros voltaram a ser produzidos mesmo com a divergência entre cultura afro-americana e *Broadway*, estabelecida por meio de uma oportuna apropriação cultural. Ao inserir a *Jazz Dance* na *Broadway*, agora um espaço ocupado por corpos brancos que estudavam dança moderna e balé clássico, a dança *Jazz* que outrora se configurava nos corpos negros a partir de um conhecimento intergeracional - ou seja, sob interação fluida e direta de diferentes gerações por meio da oralidade - e popular, se fez ausente.

#### 4 Conclusão/Considerações finais

Apesar das restrições das práticas culturais negras e das inúmeras conotações negativas a toda expressão cultural afrodescendente, a dança era usada como resistência, como uma forma de rebelião velada e de enfrentamento da situação desumana que vivenciaram. As relações de trabalho e a subversão de poder reconfigurou a cultura afro-americana atestando que é possível ultrapassar dificuldades e complexidades, situações tenebrosas e desastrosas, e ainda assim manter-se criativamente existindo.

Contudo, é fato que a cultura africana possui um caráter de evolução, onde trazer o antepassado, incorporá-lo no presente e evoluir para uma progressão é perceptível. Diferentemente de culturas ocidentais onde se tem a busca de normatizar, formalizar e ter manuais. Nesse sentido, as danças afro-estadunidenses não possuem o caráter de formalizar e fechar a dança a padrões hierarquizados e sistematizados. Há a importância de honrar quem veio antes, pavimentando caminhos para quem está no presente.

É possível enxergar a oposição entre o que antes era vivenciado e inserido no contexto cotidiano e o que hoje é dançado sem vínculo com saberes africanos, como a conexão mútua entre indivíduo e comunidade. Entender como essa dança se configurou a partir da conexão entre música e dança, da interferência do entretenimento na cultura negra estadunidense e da forma como os negros eram tratados e subjulgados, potencializa a dança *Jazz* hoje, e como dito no provérbio africano Ówe “Se quer saber o final, preste atenção no começo”.

## Referências

ALVES, Amanda Palomo. Do *blues* ao movimento pelos direitos civis: o surgimento da “*black music*” nos Estados Unidos. **Revista de História da UFBA**, v. 3, n. 1, 2011.

ELTIS, David; RICHARDSON, David. **Atlas of the Transatlantic Slave Trade**. New Haven & Londres: Yale University Press, 2010.

GUARINO, Lindsay; OLIVER, Wendy. **Jazz Dance: a history of the roots and branches**. University Press of Florida, 2014.

HAZZARD-GORDON, Katrina. African-American Vernacular Dance: Core Culture and Meaning Operatives. **Journal of Black Studies: African and African-American Dance, Music, and Theatre**. v. 15, n. 4, p. 427-445, Jun. 1985.

HAZZARD-GORDON, Katrina. Jookin', the rise of social dance formations in African-American culture. **American Journal of Sociology**, v. 96, p. 1299-1300, 1992.

HILBRUNER, Meghan. "It Ain't No Cake Walk": The influence of African American music and dance on the American cultural landscape. **Virginia Social Science Journal**, v. 50, 2015.

KOUSSER, J. M. Jim Crow Laws. **Dictionary of American History**, v. 4, p. 479-480, 2003.

LIGIÉRO, Zeca. O conceito de “motrizes culturais” aplicado às práticas performativas afro-brasileiras. **Revista PÓS Ciências Sociais**, v. 8, n. 16, 2011.

MARQUES, Leonardo. A participação norte-americana no tráfico transatlântico de escravos para os Estados Unidos, Cuba e Brasil. **História: Questões & Debates**, v. 52, n. 1, 2010.

MEIJER, R. A. S. **Valorização da cosmovisão africana na escola: narrativa de uma pesquisa-formação com professoras piauienses**. 2012. 195f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE), 2012.

STEARNS, Marshall; STEARNS, Jean. **Jazz dance: the story of american vernacular dance**. New York: Da Capo, 1994.

TOLL, Robert C. Blacking up: **The minstrel show in nineteenth century America**. New York: Oxford University Press, 1974.

WEDDERBURN, Carlos Moore. **Novas bases para o ensino da história da África no Brasil**. Educação anti-racista, p. 134-142, 2005.

## Sobre as autoras

**Luana Martins Oliveira**  

Graduada em Dança pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Professora, dançarina e arte-educadora no Projeto Girarte (Viçosa, MG).

Email: [luana.m.martins@ufv.br](mailto:luana.m.martins@ufv.br)

**Rosana Aparecida Pimenta**  

Graduada em Educação Artística pela Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita Filho (UNESP). Mestra em Artes Visuais e doutora em Arte e Educação pela UNESP. Professora do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Atriz e diretora teatral.

Email: [rosana.pimenta@ufv.br](mailto:rosana.pimenta@ufv.br)

## Histórico

Recebido em: 21/05/2023. Aprovado em: 13/09/2023. Publicado em: 10/05/2024.

## Decolonizando a Psicologia: discussões sobre a invisibilidade de intelectuais negras(os) e das questões raciais na graduação em Psicologia

*Decolonizing the Psychology: discussions on the invisibility of black intellectuals and racial issues in the graduation in Psychology*

**Elvis Dutra Laurindo**

Graduado em Psicologia pela UNIBRAS. Estudante de mestrado na UFMT

**João Lucas Saraiva Martins**

Graduado em Psicologia pela UNIBRAS. Psicólogo

**Catia Cristine Leite de Almeida**

Graduada em Psicologia pela UNIBRAS. TAE na SEDUC-MT

**Resumo:** Este artigo é resultado de um trabalho de conclusão de curso, realizado por estudantes do Departamento de Psicologia de uma faculdade privada do interior do estado de Mato Grosso, no segundo semestre do ano de 2021. Em termos metodológicos, o trabalho se concentra enquanto um estudo exploratório sobre o tema, tendo como instrumento de coleta o uso de questionário eletrônico. Nesse sentido, buscou-se com a pesquisa realizar apontamentos a partir das respostas que abrem discussões sobre o escamoteamento de teóricas(os) negras(os) na psicologia e das questões de raça, bem como tecer reflexões sobre esse apagamento e como isso pode impactar na formação acadêmica dos cursos de graduação em psicologia, como apontam alguns resultados. O artigo ainda demarca de forma parcial estudos de intelectuais negras/os cuja produção de saber são inseridas no campo da psicologia e da psicanálise. Assim, pretende-se com o estudo evidenciar não somente o apagamento dessas produções, como demonstrar como essas contribuições são valiosas para a decolonização do saberes em psicologia e na psicanálise.

**Palavras-chave:** Psicologia. Decolonialidade. Racismo epistêmico.

**Abstract:** This article is the result of a course completion work, carried out by students from the psychology department of a private college in the interior of the state of Mato Grosso, in the second half of the year 2021. In methodological terms, the work is concentrated as an exploratory study on the subject, having as a collection instrument the use of an electronic questionnaire. In this sense, the research sought to make notes from the answers that open discussions on the concealment of black theorists in psychology and race issues, as well as to make reflections on this erasure and how this can impact on the academic formation of undergraduate courses in psychology, as some results point out. The article also partially demarcates studies of black intellectuals whose production of knowledge is inserted in the field of psychology and psychoanalysis. Thus, the study is intended to show not only the erasure of these productions, but also to demonstrate how these contributions are valuable for the decolonization of knowledge in psychology and psychoanalysis.

**Keywords:** Psychology. Decoloniality. Epistemic racism.



## 1 Introdução

Como chegamos na Psicologia? Ao refletirmos sobre a nossa introdução na psicologia, podemos começar rememorando os nossos primeiros contatos teóricos e como isso influenciou a nossa compreensão inicial desse campo científico. Essa análise nos permite perceber as interseccionalidades de raça, classe e gênero que estão associadas ao conhecimento em psicologia no nosso imaginário. Segundo Grada Kilomba (2019, p. 50), “esse exercício nos permite visualizar e compreender como conceitos de conhecimento, erudição e ciência estão intrinsecamente ligados ao poder e à autoridade racial”. Arriscamos dizer que as primeiras memórias que resgatamos geralmente estão relacionadas à figura de homens brancos, como Freud, Lacan, Skinner, Rogers e outros, cujas contribuições na psicologia provêm de países como Inglaterra, França, Estados Unidos e Alemanha, por exemplo.

Em sua maioria, as construções teóricas dos autores mencionados não oferecem manejos suficientes para uma compreensão aprofundada ou abordagem de questões específicas de grupos étnicos distintos, como por exemplo; a população negra. No entanto, isso não implica que essas teorias não sejam necessárias; pelo contrário, a psicologia deve promover uma formação que leve em consideração a compreensão das subjetividades, sobretudo aquelas que são atravessadas por opressões sociais, além de valorizar a produção de conhecimento em psicologia realizada por autores não brancos. A ausência desse caráter formativo resulta em práticas pedagógicas que negligenciam o compromisso social e ignoram demandas que não são abrangidas pelo eixo de produção predominante (Inglaterra, França, Estados Unidos e Alemanha).

As contribuições epistêmicas na psicologia vão além das que nos são apresentadas a partir de teóricos “canônicos”. Portanto, reconhecemos o valor das/os intelectuais negras/os na psicologia como essencial. Essa perspectiva modela a academia como um espaço que também se constrói sob a perspectiva da intelectualidade negra, permitindo que pessoas negras não sejam apenas objetos de estudo, mas também capazes de estudar e pesquisar sobre as realidades emergentes

vivenciadas por sua população por meio da produção intelectual de autoras/os negras/os. Para impulsionar esse movimento, é crucial reconhecer a existência dos estudos realizados por autorias negras na psicologia, que nos possibilitam pensar a saúde mental/psicossocial de maneira que nos ofereça outras percepções sobre subjetividade tão importantes quanto as descritas nas teorias consideradas “fundacionais” da psicologia.

A contribuição acadêmica de teóricas/os negras/os na psicologia desempenha um papel fundamental na compreensão dos impactos do racismo na saúde mental/psicossocial da população negra. Essas contribuições nos permitem entender como o racismo pode desencadear sintomas autodestrutivos na subjetividade das pessoas negras, influenciadas por um ideal de ego baseado em padrões de humanidade que correspondem às experiências da branquitude. Além disso, essas teorias nos ajudam a compreender como as pessoas negras lidam com as violências do racismo cotidiano, como a autoestima em suas múltiplas dimensões é afetada pelo racismo e como enquanto psicólogos e analistas podemos fazer corpo numa escuta qualificada como profissionais, compreendendo às demandas relacionadas à raça e suas intersecções com outros aspectos da constituição subjetiva da negritude no contexto brasileiro. Além disso, a produção de pesquisas nessa área oferece caminhos para a promoção de políticas públicas voltadas para a população negra e outros desdobramentos essenciais.

Nesse sentido, é fundamental compreender o sujeito que está sendo acolhido no *setting* e reconhecer as interseccionalidades presentes nessa escuta. A psicologia necessita adotar uma abordagem racializada, reconhecendo que pessoas brancas e não brancas têm experiências distintas. Portanto, as formas como suas subjetividades são constituídas devem ser compreendidas de maneiras diferentes em aspectos específicos. Esse tema tem por objetivo apontar o escamoteamento de teóricas/os negras/os e das questões de raça na psicologia a partir de uma pesquisa realizada numa faculdade privada do interior do estado de Mato Grosso. Fundamentamos nossa abordagem teórica na produção de conhecimento realizada por autoras e autores cujo trabalho nos

possibilita analisar e compreender as ramificações do racismo nas experiências subjetivas da população negra sob uma perspectiva decolonial da psicologia. Segundo Rafael Guimarães (2017, p. 264),

“para uma psicologia decolonial, há de se buscar o processo de reconhecimento e de reparação, apontar especificamente o lugar, para o branco, da percepção de sua branquitude; para o não branco, do processo de vivência do racismo” em sua subjetividade.”

## 2 Quem pode falar de Psicologia? Desobediências epistêmicas

A boca é um órgão com um papel fundamental na expressão do sujeito com o mundo, permitindo-nos falar sobre as experiências que nos atravessam e atuando como uma conexão entre nossa capacidade de absorver e transmitir conhecimento. No entanto, durante a violência colonial europeia, uma das estratégias utilizadas pelo colonialismo foi silenciar o sujeito negro. Kilomba (2019, p. 33, grifo da autora) descreve esse silenciamento como “[...] *a máscara do silenciamento*”, uma peça real e concreta de tortura dentro do projeto colonial europeu.

Embora esse objeto tivesse oficialmente outras finalidades, como impedir que pessoas escravizadas se alimentassem das plantações dos “senhores” de engenho, a máscara possuía um significado de instância simbólica. “A máscara simbolizava políticas sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de silenciamento das/os chamadas/os *“Outras/os”*: Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar?”. Tentativas de emudecer aquilo que o sujeito branco teme ser verbalizado pelo sujeito negro e minar qualquer forma de resistência política articulada pela comunidade negra (Kilomba, 2019, p. 33, grifo da autora).

O que teme então a psicologia brasileira ao ser confrontada com a existência de uma estrutura hegemônica na qual seu conhecimento “fundacional” foi construído e difundido nas grades curriculares? Com o que a psicologia terá que se haver?

A máscara do silenciamento, portanto, revela a verdade desagradável pela qual a psicologia terá que se haver, afinal o que as/os intelectuais negras/os na psicologia poderiam reverberar caso seu conhecimento não fosse escamoteado das grades curriculares da

psicologia? Por que Neuza Santos Souza, Isildinha Baptista Nogueira, Virgínia Bicudo, Frantz Fanon, Grada Kilomba, Cida Bento, Na'im Akbar e tantos outras/os precisaram ser silenciados sistemicamente na psicologia brasileira? "Existe um medo apreensivo de que, se o *sujeito* colonial falar, a/o colonizadora/or terá de ouvir. Seria forçada/o a entrar em uma confrontação desconfortável com as verdades da/o "Outra/o" (KILOMBA, 2019, p. 41, grifo da autora).

De acordo com Hugo Lanza (2021, p. 1145) "as noções de sujeito e de subjetividades, por exemplo, dizem respeito a um contexto muito diferente do latino-americano: tratam de especificidades histórico-culturais da Europa e dos Estados Unidos", a proposta de uma perspectiva decolonial de conhecimento surge no modo como essas produções basilares em psicologia, ou nas áreas de saber que se inscrevem na psicologia, não são suficientes para compreendermos a subjetividade de pessoas não brancas.

Segundo Lucas Veiga (2019, p. 245), "os currículos de psicologia nas universidades brasileiras são impregnados de colonialismo, e os autores mais estudados são homens-brancos-europeus". Nesse sentido, decolonizar a psicologia parte de uma perspectiva que nos permite pensar para além das "epistemologias canônicas" já instauradas no campo das ciências psicológicas, não se parte da negação ou ignorância das produções de conhecimento na psicologia oriundas do Norte global.

É muito difícil, senão impossível, entender os estilos de vida das pessoas pretas usando as teorias tradicionais desenvolvidas por psicólogos brancos para explicar as pessoas brancas. Além disso, quando essas teorias tradicionais são aplicadas às vidas de gente preta, muitas conclusões incorretas, direcionadas para a fraqueza e inferioridade podem surgir (White, 2020, p. 3).

Para Kilomba (2019, p. 53), "qualquer forma de saber que não se enquadre na ordem eurocêntrica de conhecimento tem sido continuamente rejeitada, sob o argumento de não constituir ciência credível". Propomos, portanto, a desobediência epistêmica a esses referenciais, questionando a hegemonia dos conhecimentos em psicologia presente nas grades curriculares. Nesse sentido, a democratização da estrutura teórica nos Projetos Pedagógicos de Curso

(PPC) das graduações em psicologia por meio da inclusão da produção de conhecimento de autoras/es negros e indígenas que fundamentam seus estudos em perspectivas diversas de compreensão da subjetividade, representam um movimento decolonial necessário, com isso busca-se contemplar especificidades que não se enquadram na abordagem analítica por meio das teorias eurocêntricas.

### **3 Dispositivo de racialidade e epistemicídio - a marginalização do conhecimento intelectual negro na Psicologia**

Com base no conceito de dispositivo em Foucault, Sueli Carneiro (2023) demonstra que a noção de dispositivo de racialidade oferece recursos para compreender a retroalimentação das práticas do racismo na sociedade. A autora elucida como essas práticas são reconfiguradas para alcançar objetivos que perpetuam relações de poder, privilégios e estratégias discriminatórias baseadas na categoria racial.

No contexto deste artigo, a compreensão do dispositivo de racialidade é apresentada como uma noção que confere ao campo epistemológico quem tem autoridade para produzir conhecimento sobre a psicologia e quais conhecimentos são reconhecidos. Para analisar o modo como o dispositivo de racialidade contribui para o apagamento das contribuições de intelectuais negras/os, recorreremos às ideias de Carneiro (2023) sobre como o sujeito negro é inserido em um novo *status* dentro desse dispositivo, o qual é caracterizado como um dispositivo de poder.

O primeiro objetivo do dispositivo de racialidade seria a transformação do corpo negro em “máquina econômica”, tal qual ocorrido no contexto da escravidão, mas também em contextos atuais cujas condições de trabalho são reconhecidas enquanto condições análogas à escravidão na contemporaneidade. O segundo objetivo do dispositivo de racialidade se concentrou na transformação do corpo negro em objeto de ciência. Tendo o corpo vitimado pela violência da escravidão, segundo Carneiro (2023, p. 37) “[...] o negro sai da história para entrar na ciência [...]”, é despojado de sua autonomia e passa a ser objeto de experimentações e exploração (não compreensão) subjetiva.

Essa condição resulta na marginalização do negro na história e na sua inserção como objeto de estudo na ciência. As afirmações científicas da época tinham como intuito a “inumanização”<sup>1</sup> do negro. “De ambos os lados somos capturadas/os em uma ordem violenta colonial” (Kilomba, 2019, p. 51).

Ao longo do século XX, houve uma intensa produção de conhecimento sobre o sujeito negro, com o intuito de abordar as questões relacionadas às relações raciais no Brasil. No entanto, é importante ressaltar que a maior parte desses estudos foi conduzida por intelectuais brancos nas instituições de pesquisa, o que garantiu a representação do corpo negro como objeto de estudo da ciência no que tange o dispositivo de racialidade. Essa dinâmica evoluiu na formulação de interpretação e conhecimentos sobre a população negra realizadas predominantemente a partir da perspectiva dos estudos de intelectuais brancos da época (Carneiro, 2023).

O conhecimento fundacional<sup>2</sup> de matriz eurocêntrica na psicologia tornou-se hegemônico e dominante, enquanto outras formas de conhecimento e experiências foram escamoteadas, a estrutura do conhecimento credível e não credível se materializou no racismo epistêmico, ou seja, a invalidação e o pagamento sistemático de conhecimentos produzidos por intelectuais negras/os nas grades curriculares de psicologia. “Que ótima maneira de colonizar, isto é, ensinar colonizadas/os a falar e escrever a partir da perspectiva do colonizador”, tornando ausente um discurso do negro sobre si mesmo (Kilomba, 2019, p. 65).

Na sua versão mais contemporânea nas universidades brasileiras, o epistemicídio [...], [...] se manifesta também no antagonismo entre discurso militante e discurso acadêmico, através do qual o pensamento do ativismo negro é desqualificado como fonte de autoridade para o saber sobre o

---

<sup>1</sup> Recorremos a essa forma de escrita como forma de reverberar o que a psicanalista negra brasileira Isildinha Baptista descreve na obra “A cor do inconsciente: significações do corpo negro” sobre as formas de desumanização do corpo negro.

<sup>2</sup> Adotamos o termo fundacional, a partir das discussões de Boaventura de Souza em “O fim de um império cognitivo: afirmações das epistemologias do sul”. O autor nos mostra como podemos deslocar a noção de conhecimento universal em nossa escrita e em nossas perspectivas, enfatizando a noção de que não existe um conhecimento universal europeu, mas um conhecimento que se torna fundacional sobre outras formas de conhecimento a partir da violência colonial e posteriormente do epistemicídio.

negro, enquanto o discurso do branco sobre o negro é legitimado” (Carneiro, 2023, p. 40).

A produção intelectual negra tem sido frequentemente marginalizada e subvalorizada nos espaços acadêmicos dominados por um cânone eurocêntrico. O conhecimento produzido por autoras/es negras/os muitas vezes é desconsiderado ou colocado em uma posição de antagonismo em relação ao que é considerado como verdadeiro ou científico dentro do contexto acadêmico (Carneiro, 2023).

Ao reconhecermos e valorizarmos os estudos produzidos por intelectuais negras/os na psicologia, não apenas estamos demarcando-os como fontes de conhecimento, mas também reconhecendo sua autoridade nos estudos que abordam a intersecção entre a psicologia e as relações étnico-raciais, bem como tantas outras discussões que se atravessam na psicologia.

Segundo Lia Schucman (2020), um discurso racializado que não explicita raça/cor, em uma cultura que tem como parâmetro de humanidade as representações da branquitude, não pode ser considerado como neutro. Em uma sociedade onde “[...] a ideia de civilidade e progresso está rotineiramente associada à cultura europeia e ao embranquecimento, fica difícil perceber esses discursos de nação e cultura em termos racialmente neutros”. Nesse sentido, gostaríamos de frisar a partir de Lanza (2021, p. 1145) que, “[...] o pensamento que inaugurou a psicologia no país é um eurocêntrico [...]” e que as bases teóricas dessa “[...] psicologia trata de uma família branca, heterossexual e burguesa, que vive o centro do capitalismo global”.

Segundo Veiga (2021, p. 82-83),

Estes autores que são importantes na história ocidental da psicologia como ciência [...], [...]construíram conceitos para manejar as subjetividades brancas com foco no sofrimento psíquico. A importação e incorporação direta das conceituações psicológicas e psicanalíticas produzidas na Europa desconsideram a singularidade da marca, dos processos de subjetivação não brancos e impõe uma nosologia à imagem e semelhança do colonizador. Ao limitar-se às conceituações brancas e europeias sobre saúde mental e sofrimento psíquico, a psicologia brasileira deixa de contemplar e tratar adequadamente 54% da população do país composta por negros e negras.

Mediante os apontamentos de Lanza (2021), compreendemos que o acesso precário que estudantes brancos e não brancos tem das obras clássicas e contemporâneas sobre as questões raciais na psicologia, sobretudo produzida por autorias negras, revelam como esse debate ainda é inexistente e na maioria das vezes superficial, em cinco anos de graduação são poucas as universidades que oferecem disciplinas obrigatórias sobre os estudos de raça na psicologia, “[...] são fatos que antecipam o tema do epistemicídio e que opera em estreita consonância com o dispositivo de racialidade” (Carneiro, 2023, p. 41).

Devido ao racismo, a subjetividade de pessoas não brancas é atravessada de formas diferentes. Segundo Schucman (2020, p. 30-31), “a formação de psicólogos ainda está centrada na ideia de uma humanidade universal e de um desenvolvimento do psiquismo humano igual entre os diferentes grupos racializados”. A categoria de raça é um marcador importante na constituição subjetiva/psíquica do sujeito, assim como os marcadores de gênero, classe e sexualidade. Portanto, a formação em psicologia que desconsidera/inviabiliza os referenciais produzidos por autorias (negras) que dentro da psicologia contribuem para compreendermos a subjetividade de forma interseccional, corrobora para a persistência de estruturas de poder e hierarquias epistêmicas que privilegiam certos conhecimentos em detrimento de outros, reforçando uma visão reducionista e simplista da subjetividade.

#### **4 Nossos passos vêm de longe - na esteira da intelectualidade negra**

Organizado pelo Sankofa Instituto de Psicologia, a professora Maria Roberta Federico, realizou a tradução de um *ebook* que contém um compilado de textos do psicólogo clínico norte-americano Na'im Akbar. São capítulos retirados dos livros *Breaking the Chains of Psychological Slavery* e *Akbar papers in African Psychology*. A obra apresenta capítulos que dizem respeito “ao legado psicológico da escravidão”, “transtornos mentais de afro-americanos” e “libertação da escravidão mental”. Ao longo dos textos traduzidos, Akbar (2020) explora as formas pelas quais a escravidão distorceu a experiência de pessoas negras em diversas

esferas, como o trabalho, a comunidade, a família, a percepção da cor da pele, bem como os processos sistemáticos para a criação de um sentimento de inferioridade na subjetividade de pessoas negras.

O racismo não impactou somente nas estruturas sociais, mas também na psique do sujeito negro. Nesse sentido, o compilado das traduções revela-se como uma contribuição significativa para o campo da psicologia ao oferecer uma compreensão mais aprofundada dos efeitos psicológicos da escravidão na comunidade negra, entre outras análises avançadas na tradução dos textos, já que suas obras não foram traduzidas de forma integral ao português.

A psicanalista brasileira Neusa Santos (2021, p. 45), traz contribuições valiosas para o campo da saúde mental na psicologia e psicanálise. Em um de seus mais célebres estudos “Tornar-se negro”, a autora se dedica em elaborar “[...] um conhecimento que viabilize a construção de um discurso do negro sobre o negro” no que tange as questões relacionadas à sua subjetividade. A partir de relatos de pessoas negras, a autora analisa questões que dizem respeito a ascensão social do negro brasileiro, as ideologias pelo qual é estruturado o mito negro, a imposição e introjeção de um ideal de ego que opera no domínio do simbólico a partir das características relacionadas a branquitude e os contextos pelo qual esse ideal opera sua constituição, bem como as definições que seus entrevistados fazem sobre as representações de si e as estratégias de ascensão pelas quais o seu estudo apresenta.

O psicólogo brasileiro Lucas Veiga (2021) na obra “Clínica do impossível: linhas de cura e fuga” condensa trabalhos produzidos ao longo de seu percurso de atendimento e estudo sobre a saúde mental de pessoas negras. O autor abre caminhos de discussão sobre a clínica com pessoas negras, a produção de um corpo descolonizado, o sofrimento psíquico enquanto um problema político, além de contribuições que levam em conta o estudo sobre masculinidades negras e a estrutura epistêmica pela qual a psicologia brasileira foi construída.

A escritora, psicanalista e artista interdisciplinar portuguesa Grada Kilomba (2019), nos apresenta em “Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano” discussões que permeiam o campo da psicanálise com

foco na memória do trauma, nas questões raciais, de gênero, no epistemicídio, nas implicações psicológicas da violência colonial na subjetividade de pessoas negras, branquitude, narrativa poética e outras analíticas. Kilomba (2019) nos mostra como as violências coloniais ainda reverberam feridas a partir dos atos de racismo cotidiano e como pessoas negras vivenciam o trauma de serem colocadas como o outro/a, com representações que a branquitude reprime e projeta sobre o corpo e a subjetividade do sujeito negro.

A obra *O pacto da branquitude*, da psicóloga brasileira Cida Bento (2022), se configura como uma produção essencial para compreender como as relações de poder da branquitude se articulam na esfera das instituições públicas e privadas, avançando sua discussão sobre questões relacionadas ao capitalismo racial, masculinidade branca e nacionalismo, estudos sobre branquitude, racismo institucional e outras discussões, a intelectual fornece subsídios teóricos valiosos para prática de uma psicologia antirracista dentro das instituições.

Nesse sentido, tendo dedicado sua atuação na área de recursos humanos, a autora destaca como as relações dentro das instituições são construídas e mantidas em hierarquias que estabelecem a manutenção de privilégios para a branquitude, essas relações vão ser nomeadas como o pacto narcísico da branquitude.

O pacto é uma aliança que expulsa, reprime, esconde aquilo que é intolerável para ser suportável e recordado pelo coletivo. Gera esquecimento e desloca a memória para lembranças encobridoras comuns. O pacto suprime as recordações que trazem sofrimento e vergonha, porque são relacionadas à escravidão (Bento, 2022, p. 25).

Para Bento (2022), evocar discussões sobre o pacto narcísico da branquitude é evocar a memória da herança escravocrata, o que nos auxilia a compreender como muitas pessoas brancas herdaram seus privilégios, bem como focalizar o sujeito branco na categoria de raça. Assim, “evitar focalizar o branco é evitar discutir as diferentes dimensões do privilégio, mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa.” (Bento, 2014, p. 270).

Diante das explanações anteriores, no que tange a estrutura de uma produção como um artigo, é impossível apresentar todas as

contribuições que intelectuais negras/os fazem ao campo da psicologia, assim, o que procuramos nessa seção é justamente ecoar breves leituras de como essas produções podem nos ancorar teoricamente nos estudos que dizem respeito a subjetividade de pessoas negras, bem como os atravessamentos que fazem parte da constituição subjetiva da negritude no contexto brasileiro.

## 5 Quem tem acesso ao conhecimento?

A população negra enfrenta constantes desafios na busca por seus direitos e sua inserção na sociedade. Essa realidade é evidenciada por dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2008 *apud* Batista; Werneck; Lopes, 2012, p. 94), os quais revelam que a taxa de analfabetismo entre as pessoas negras é mais do que o dobro da taxa entre pessoas brancas, apresentando uma discrepância de 13,6% em comparação a 6,2%. Em 2008, dentre as 571 mil crianças com idades entre 7 e 14 anos que estavam fora do ambiente escolar, 351 mil (62%) pertenciam à população negra.

Com base nos dados apresentados anteriormente, observa-se que a população negra enfrenta dificuldades no acesso à educação. Considerando a educação como um direito humano universal, percebe-se que essa situação tem se agravado devido ao racismo institucional. Segundo Giddens (2001, p. 270), “a ideia do racismo institucional permeia as estruturas da sociedade de modo sistemático”, ou seja, as instituições, como a polícia, os serviços de saúde e o sistema educacional, adotam práticas que favorecem determinados grupos em detrimento de outros.

Contudo, uma parcela da população negra, cujo conhecimento sobre as lutas sócio-históricas frequentemente passa despercebida, pode acabar sendo influenciada por uma visão distorcida da igualdade na sociedade brasileira. Ao analisar o campo da psicologia, percebe-se que as discussões que consideram as perspectivas raciais na compreensão subjetiva do indivíduo são abordadas de forma fragmentada, como se tocar nesse assunto fosse um tabu. No entanto, é importante ressaltar que atualmente existem leis que garantem a discussão dessa questão em

todos os níveis de educação, como a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 (Mata, 2015).

Embora a presença de professores não-brancos e a inclusão do conhecimento produzido por autores negros no sistema de ensino superior não resolvam todos os problemas, a ausência dessa representatividade também não oferece oportunidades para a subversão do conhecimento fundamental em psicologia. Isso acaba impactando a formação profissional de estudantes, tanto brancos quanto não-brancos, que no futuro terão que lidar com demandas específicas das diferentes populações que compõem a sociedade brasileira, seja no campo clínico ou social. Carvalho (2005) descreve que o ambiente universitário está marcado por uma divisão racial, visto que nas principais universidades há cerca de 18.330 professores brancos e apenas 70 professores negros. Isso nos faz refletir que, ao optar por um professor desse grupo, teríamos a representação de um professor branco, que teve poucos colegas negros, pouquíssimos durante a graduação e praticamente nenhum durante o mestrado e o doutorado.

Nesse sentido, observa-se no meio acadêmico uma questão hegemônica enraizada sobre o que é validado como conhecimento. Isso também se reflete nas teorias psicológicas, onde é evidente que mesmo quando estudantes negros estão inseridos na universidade, eles enfrentam a repressão do conhecimento sobre sua cultura e seu povo. A partir de Carvalho (2005), compreendemos que esses fatos resultam na postergação da discussão e no silenciamento dos conflitos raciais na subjetividade da população negra dentro da psicologia. Isso leva a uma censura discursiva quando o tema emerge, tornando-se táticas de apagamento. Quando a máscara que oculta essa realidade é rompida, surgem questionamentos que desafiam os conhecimentos dominantes dentro da ciência, incluindo a psicologia.

## **6 Aspectos metodológicos: análises e discussões de dados**

Metodologicamente, este estudo foi empreendido num âmbito exploratório, a pesquisa exploratória envolve uma coleta e análise de

dados preliminares, muitas vezes de maneira qualitativa, por meio de observações, entrevistas abertas e outras técnicas. Esses métodos norteiam os pesquisadores a obter *insights* e pistas sobre o tema, permitindo que identifiquem padrões emergentes, relacionamentos e áreas que precisam de investigação mais aprofundada, que não se encerram num único estudo (Minayo, 2001).

Diante ao contexto da pandemia em 2021, o instrumento utilizado para coletar os dados da pesquisa foi o Google Forms, um questionário eletrônico da plataforma Google. A estrutura do questionário foi elaborada com o objetivo de abordar a problemática que orienta a discussão dessa pesquisa. A partir das respostas obtidas, realizou-se um levantamento de dados com o objetivo de responder às questões levantadas na pesquisa.

A grande vantagem da utilização do Google Forms para a pesquisa, seja ela acadêmica ou de opinião, é a praticidade no processo de coleta de informações. O autor pode enviar para os respondentes via e-mail, ou através de um link, assim todos poderão responder de qualquer lugar (Motta, 2019, p. 373).

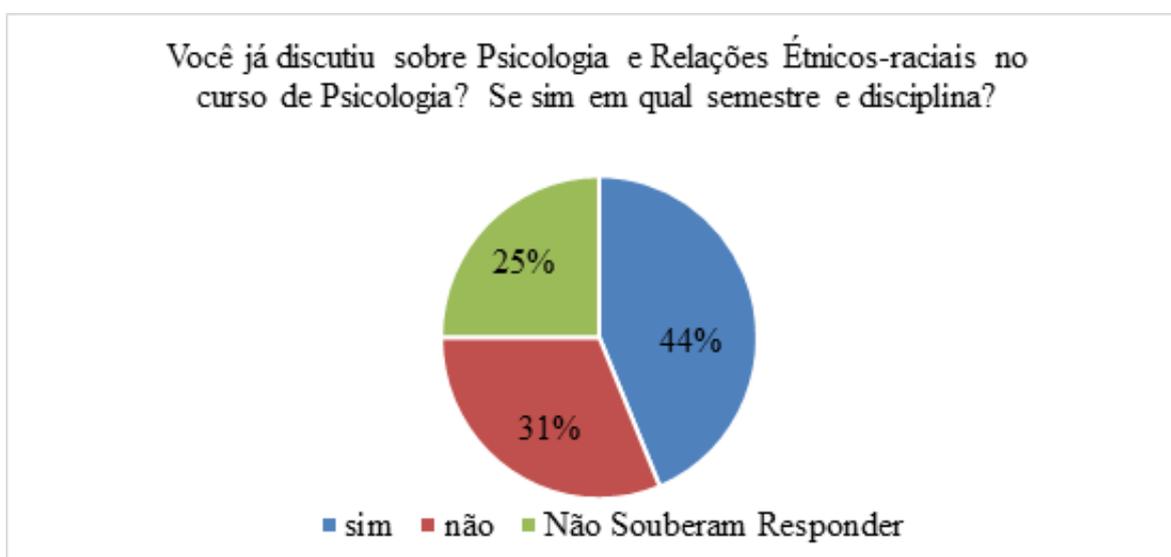
Com o distanciamento social decorrente da pandemia de Covid-19, o campo da educação buscou alternativas que permitissem obter e analisar dados sem a necessidade da presença física dos participantes, respeitando as medidas de segurança diante do contexto global. Nesse sentido, as ferramentas do Google mostraram-se úteis tanto na prática acadêmica quanto pedagógica. Segundo Motta (2019), esses formulários podem ser utilizados para alcançar os objetivos de forma prática e segura, uma vez que apenas os organizadores da pesquisa tem permissão para editar os formulários.

A pesquisa foi apresentada aos alunos do 6º, 8º e 10º semestres do curso de psicologia numa faculdade privada do interior do estado de Mato Grosso, a partir da então ferramenta Google Forms (formulários do google) onde obteve-se uma amostragem de 39 respostas, sendo que, dentro desta amostragem, 97,4% concordaram em participar da pesquisa e 2,6% não concordaram em participar da pesquisa. Nesse sentido, 20,5% dos alunos participantes correspondem ao 6º semestre de psicologia,

35,9% correspondem ao 8º semestre do curso de psicologia e 43,6% correspondem ao 10º período de psicologia.

De acordo com o quesito raça/cor conforme os parâmetros do IBGE, 51,3% declararam-se pardos, 30,8% declararam-se brancos, 15,4% declararam-se pretos, 2,6% amarela e nenhuma pessoa se declarou indígena. Adiante, apresentamos abaixo o primeiro gráfico que inicia nossas discussões.

**Figura 1. Você já discutiu sobre Psicologia e Relações Étnico-Raciais no curso de Psicologia?**



Fonte: Elaborado pelos autores.

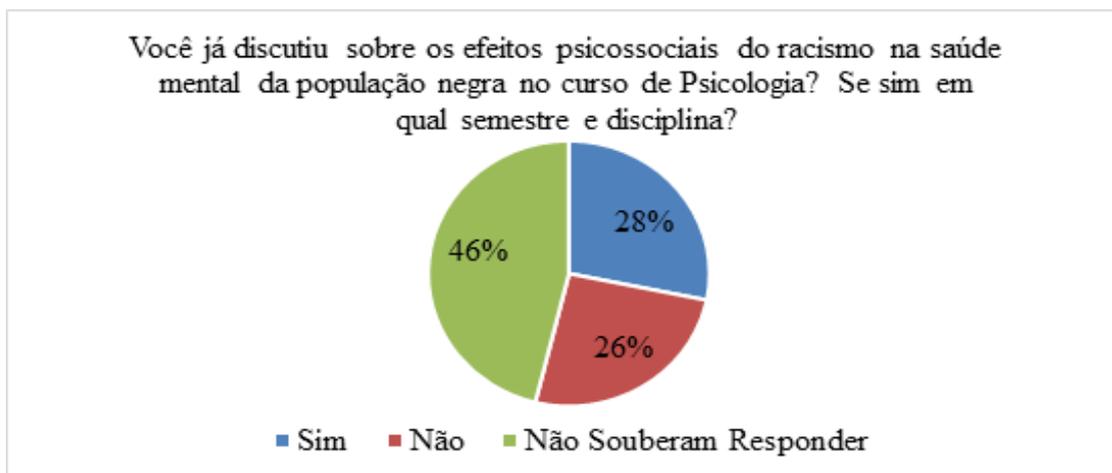
No gráfico da Figura 1, entendemos que um percentual de 44% afirma já ter discutido sobre relações étnico-raciais, porém nunca em uma disciplina específica, apenas em outras matérias como psicologia social e temas transversais em Educação. Ressalta-se ainda que 25% dos participantes não souberam responder e outros 31% afirmam que não discutiram.

Apresentamos os gráficos como figuras de análise de dados, no formulário algumas perguntas consistiam em uma resposta livre. Neste sentido, observou-se que grande parte das respostas direcionam a disciplina de psicologia social como responsável por realizar discussões relacionadas ao problema da pergunta. Portanto, observamos que as

discussões relacionadas às relações étnico-raciais estão centradas muitas vezes na disciplina de psicologia social do curso de psicologia.

Segundo o Conselho Federal de Psicologia - CFP (2017, p.106), “é preciso formar psicólogas(os) e professoras(es) que sensibilizem para com a temática racial e incluam-na de forma transversal nas diversas disciplinas da psicologia”. No entanto, em contraposição à citação do CFP, ao considerarmos a realidade da população negra e como o legado colonial, por meio da colonialidade, perpetua estigmas, estereótipos, relações de poder e formas de subalternização em relação aos corpos negros, entendemos que abordar a discussão sobre relações étnico-raciais de forma transversal nas disciplinas da psicologia pode não ser suficiente para uma abordagem centralizada da discussão. Nesse sentido, é necessário pensar essa discussão enquanto uma questão específica, uma disciplina obrigatória. No próximo gráfico observaremos que a maioria dos estudantes não acessam essas discussões, e ainda que acessem, nos parece que no curso de psicologia, se constrói um discurso a partir dos estudantes que torna a disciplina de psicologia social o grande monólito dessa discussão.

**Figura 2. Você já discutiu sobre os efeitos psicossociais do racismo na saúde mental da população negra no curso de Psicologia?**



Fonte: Domínio Próprio.

No gráfico da Figura 2, podemos notar que 46% dos participantes não souberam responder, 26% nunca tinham discutido sobre este tema na faculdade e 28% já discutiram o tema e que a discussão ocorreu entre

o 5º e 8º semestre, tendo sido discutido nas matérias de psicologia social e temas transversais em educação. Ressalta-se que discutir este tema e construir um discurso político consciente sobre tais efeitos é fundamental, pois a ideia de democracia racial que se apresenta na sociedade contribuiu (e contribui) para a produção de representações sobre uma suposta convivência harmoniosa entre pessoas brancas e negras, ambas desfrutando de iguais oportunidades de existência. Contudo, essas representações são ideológicas e estão a serviço da manutenção de uma lógica social excludente que impossibilita a compreensão adequada dos problemas sociais oriundos das relações raciais no Brasil (CFP, 2017).

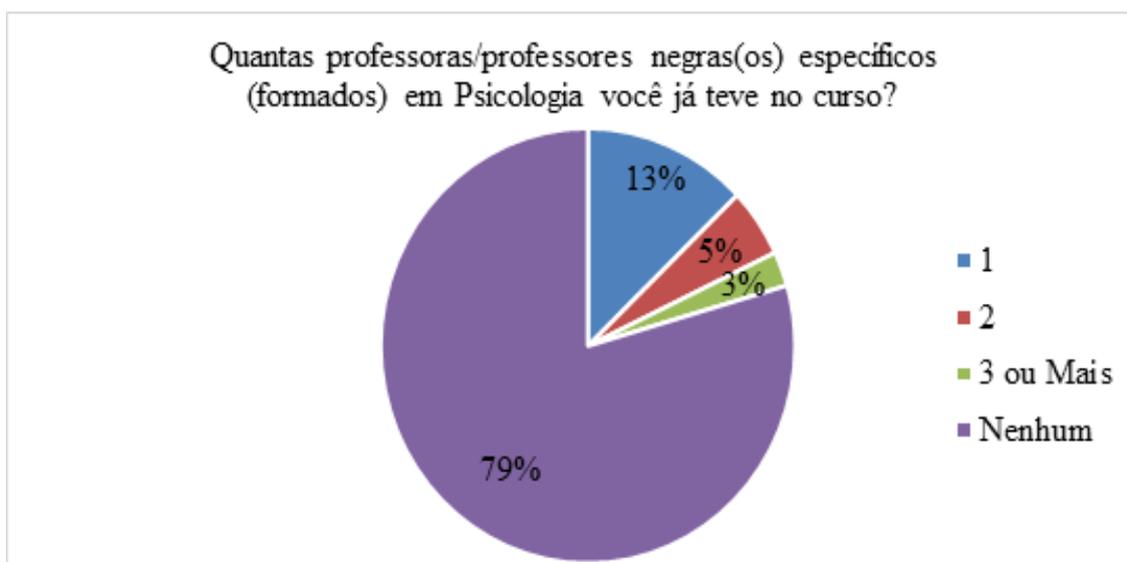
Diante das explanações, é impossível negar que a exposição cotidiana de violências sobre os corpos negros no Brasil não cause efeitos múltiplos de dor, angústia, insegurança, autocensura, rigidez, alienação e negação da própria negritude, deixando marcas profundas na psique do sujeito negro (Instituto Amma Psique e Negritude, 2008).

Vale destacar que, conforme o Conselho Federal de Psicologia-CFP (2017), a omissão tanto das instituições públicas em atender essas especificidades quanto dos profissionais de saúde, vem a se caracterizar como racismo institucional, podendo ser considerada como uma das principais práticas responsáveis pelas violações de direitos da população negra e de outras, como por exemplo, o princípio da ausência. Como afirma Kilomba (2020, p. 12) o princípio da ausência “é uma das bases fundamentais do racismo”, aquilo que torna não só o conhecimento produzido por intelectuais negros/os ausentes dos cursos de psicologia, bem como seus próprios corpos, como seguiremos no gráfico a seguir.

No gráfico da Figura 3, procuramos observar se dentro da faculdade havia/houve professoras/es negras/os, porém podemos notar que 79% dos participantes responderam que não a nenhuma/nenhum docente negra(o) formado em psicologia, nos levando então ao questionamento de representatividade racial do quadro docente nos cursos de psicologia. Conforme Silvio Almeida (2019), “o que chamamos de representatividade refere-se à participação de minorias no interior dos centros de difusão ideológica como os meios de comunicação e a academia”. O que nos faz

chegar a uma questão: a presença de pessoas negras e indígenas em espaços de relevância e prestígio social seria o suficiente para combater o racismo?

**Figura 3. Quantas professoras/professores negras (o) específicos (formados) em Psicologia você já teve no curso?**



Fonte: Elaborado pelos autores.

Segundo Almeida (2019, p. 109),

[...]a existência de minorias em tais posições seria a comprovação da meritocracia e do resultado de que o racismo pode ser combatido pelo esforço individual e pelo mérito, essa visão, quase delirante, mas muito perigosa serve no fim das contas apenas para naturalizar a desigualdade racial.

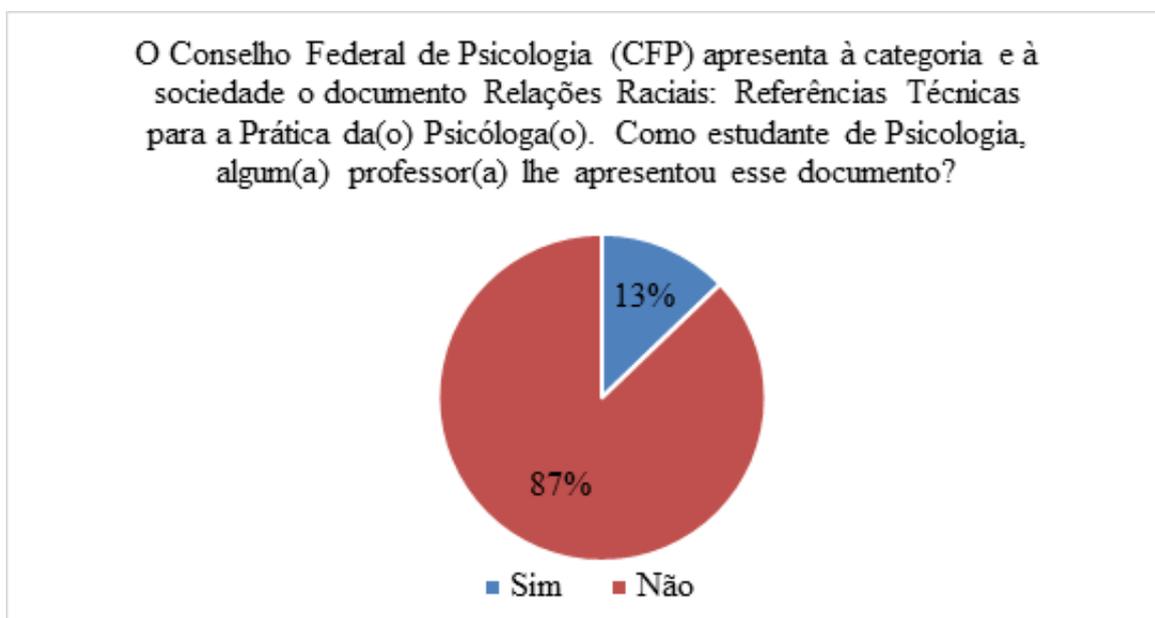
Nota-se que a representatividade pode ter dois efeitos importantes no combate à discriminação: a abertura de um espaço político para que os direitos de outros grupos possam ser repercutidos, especialmente quando o espaço ocupado for resultado de um empreendimento político e coletivo, e outro efeito seria dismantelar narrativas discriminatórias que sempre colocam minorias em locais de subalternidade, porém vale lembrar que mesmo que uma pessoa negra esteja em espaços de prestígio social, não significa que esteja no poder e muito menos que a população negra esteja no poder. (Almeida, 2019, p. 110).

É preciso que o efeito positivista em seu âmbito tóxico de que o sujeito negro deva ocupar todos os espaços, sejam discutido de forma

estratégica e cautalosa, há espaços que não se deve ocupar, e espaços que se deve reivindicar a travar lutas coletivas que rompam as estruturas, somente “uma política de cotas é que pode tornar o ausente existente”, e a representatividade por si só não da conta do princípio estrutural da ausência dos corpos negros (Kilomba, 2020, p. 15).

O princípio da ausência nega não só o corpo e o conhecimento do sujeito negro, mas a discussão sobre as estruturas do racismo, as discussões das questões raciais nos cursos de psicologia tem se mantido ausente. No gráfico a seguir não temos como objetivo responsabilizar os professores de forma tão essencialista, mas a estrutura da formação em psicologia nas universidades brasileiras que tornam essa discussão ausente. “E é com este princípio da ausência que espaços brancos são mantidos brancos, que por sua vez tornam a branquitude a norma nacional” (Kilomba, 2020, p. 14-15).

**Figura 4. Como estudante de Psicologia, algum professor lhe apresentou as referências técnicas para a prática do psicólogo nas relações raciais?**

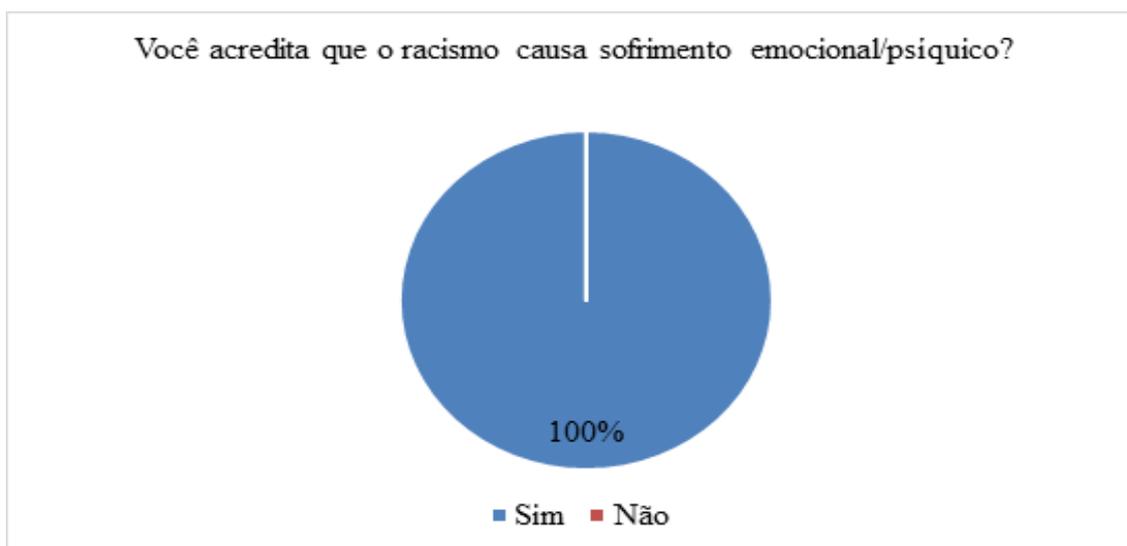


Fonte: Elaborado pelos autores.

No gráfico da Figura 4, de acordo com o número de alunos que responderam o formulário, 87% afirmam que nenhuma/nenhum professor(a) apresentou o documento elaborado pelo Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP)

apresentado a categoria profissional e a sociedade pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) e apenas 13% dos alunos afirmam que houve professoras (es) que apresentaram o documento. “Hoje em dia a psicologia mantém-se ainda conivente com a perpetuação desse olhar, silenciando-se diante das desigualdades políticas, dentre elas, o racismo e o sexismo”. O documento apresenta referências técnicas para a prática de psicólogas/os diante das Relações Raciais organizadas em cinco eixos de discussão, sendo os dois últimos (4º eixo e 5º eixo) mais específicos sobre formação e atuação que contribuem para que os profissionais avancem nas discussões sobre os efeitos do racismo na saúde mental/psicossocial da população negra, como evidenciaremos a seguir (CFP, 2017, p. 76).

**Figura 5. Você acredita que o racismo causa sofrimento emocional/psíquico?**



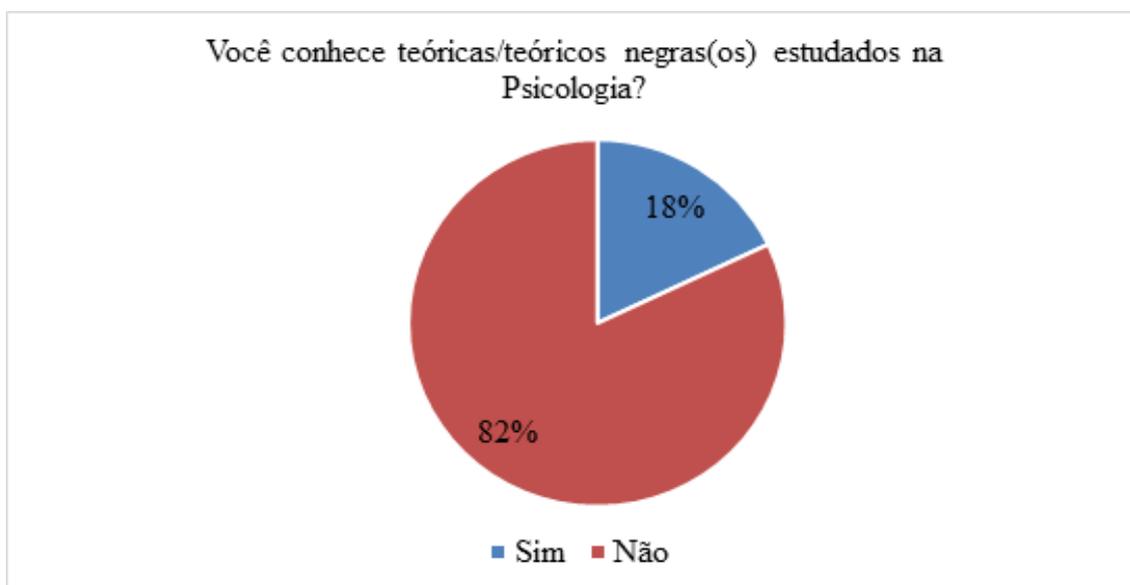
Fonte: Elaborado pelos autores.

Segundo Na'im Akbar (2020, p. 34), “o racismo afeta o status de subjetividade de uma pessoa”. No gráfico acima, observa-se que 100% dos alunos acreditam que o racismo causa sofrimento emocional e psíquico. De acordo com Almeida (2019, p. 25), o racismo “é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender do grupo racial ao qual pertençam”.

Apesar das preocupações e da luta contra a discriminação racial serem fundamentais para uma sociedade mais justa e humana, a psicologia pouco se debruçou sobre a questão das relações raciais no Brasil. Nas grades curriculares das faculdades de psicologia brasileiras raramente encontramos qualquer menção ao tema da raça e do racismo nas disciplinas obrigatórias (Schucman, 2020, p. 30)

Por ser o racismo um sistema que estabelece relações de privilégio e desvantagem para determinados grupos, suas manifestações podem ocorrer em diversas esferas, como na economia, na cultura, nas instituições e também no campo epistêmico. Neste artigo, nosso foco direcionou com mais ênfases para a forma como o racismo, seja de forma consciente ou não, tem ocultado as contribuições de intelectuais negras/os no currículo do curso de graduação em psicologia. Nesse sentido, em consonância com o exposto buscamos na discussão a seguir compreender melhor sobre as ausências de autoras/es negras/os nos saberes psi.

**Figura 6. Você conhece teóricas/teóricos negras(os) estudados na Psicologia?**



Fonte: Elaborado pelos autores.

Diante dos resultados apresentados na Figura 6, observou-se que 82% dos alunos não possuem conhecimento sobre teóricas/os negras/os cujas produções se inserem na psicologia, enquanto apenas 18% dos alunos têm conhecimento sobre. Assim, nomes como Neusa Santos Souza, Virgínia Bicudo, Grada Kilomba, Cida Bento, Frantz Fanon, Isildinha Baptista Nogueira e Na'im Akbar, por exemplo, raramente são utilizados

como referências na construção das ementas disciplinares do curso de psicologia. Nesse sentido, Kilomba (2019, p. 50, grifo da autora), destaca que o meio acadêmico “[...] é um espaço *branco* onde o privilégio de fala tem sido negado para pessoas *negras*”.

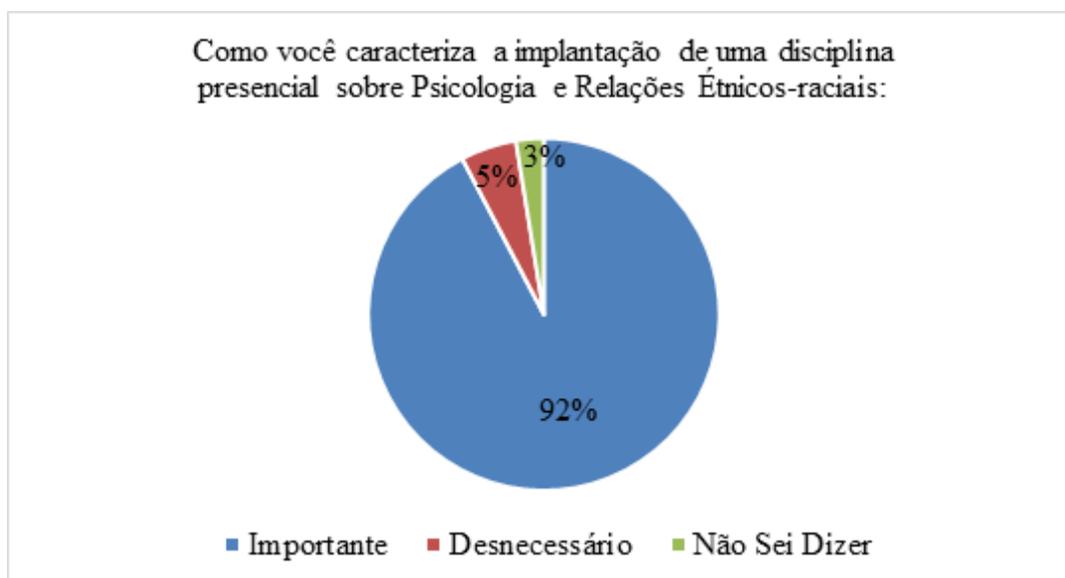
O apagamento da produção de conhecimento dessas teóricas/os na área da psicologia pode ser lida como uma manifestação de racismo epistêmico, também conhecido como epistemicídio, conforme discutido por Carneiro (2023).

Qual conhecimento está sendo reconhecido como tal? E qual conhecimento não o é? Qual conhecimento tem feito parte das agendas acadêmicas? E qual conhecimento não? De quem é esse conhecimento? Quem é reconhecida/o como alguém que possui conhecimento? E quem não o é? Quem pode ensinar conhecimento? E quem não pode? Quem está no centro? E quem permanece fora, nas margens? (Kilomba, 2019, p. 50).

Os questionamentos da psicanalista Grada Kilomba nos direcionam a pensar quem tem sido os referenciais de conhecimento reproduzidos nas grades curriculares dos cursos da psicologia brasileira. Quais as/os intelectuais e pensadoras/es estudadas/os no curso? Quais subjetividades estamos estudando? Qual conhecimento tem sido naturalizado no curso? Quais são as/os professoras/es que mediam esse conhecimento? Romper com o conhecimento hegemônico não significa ignorá-lo, entretanto, se o objeto de estudo da psicologia se concentra na subjetividade humana é preciso compreendê-la de forma interseccional.

Assim, o último gráfico na Figura 7 apresenta dados relevantes para a elaboração de uma matriz curricular que inclua a implementação de uma disciplina obrigatória de caráter sobre Psicologia e Relações étnico-raciais. A partir dos dados na figura, podemos observar no gráfico que 92% consideram a implantação da disciplina importante, enquanto 5% a consideram desnecessária e 3% não tem uma opinião formada sobre a questão.

**Figura 7. Como você caracteriza a implantação de uma disciplina sobre Psicologia e Relações Raciais?**



Fonte: Elaborada pelos autores.

No contexto brasileiro, o racismo muitas vezes é percebido como um problema a ser discutido apenas por pessoas negras. No entanto, é fundamental incluir a perspectiva de pessoas indígenas e brancas nessa discussão, por exemplo. Ao pensar em quem ministrará essa disciplina, é necessário ir além da ideia de representatividade que corresponde a um modelo totêmico, ou seja, a presença de uma professora negra ou indígena não significa que romperá com a estrutura do racismo institucional, ainda que tal representação seja importante. De acordo com Veiga (2021, p. 80), “o sofrimento psíquico não é da ordem da intimidade, ele é político”, portanto, é crucial considerar a presença de profissionais politizadas/os que abordam de forma crítica as questões relacionadas à realidade na qual a psicologia brasileira está atravessada e terá que se haver.

## 7 Considerações finais

Com base nas discussões realizadas, as produções de conhecimento elaboradas por intelectuais negras/os emergem na psicologia um papel fundamental para compor a discussão dos aspectos relacionados à subjetividade, sobretudo a negritude. Bem como, avançar na inclusão de

outros saberes que abordam a construção da subjetividade de outros grupos. A incorporação de autoras/es negras/os nas grades curriculares dos cursos de psicologia pode ser vista como uma estratégia para subverter o conhecimento tido como hegemônico e único, buscando uma equidade teórica que reconheça a diversidade na compreensão da subjetividade.

Nesta pesquisa, apresentamos uma realidade que afeta o curso de psicologia em uma faculdade privada do interior de Mato Grosso até o ano de 2021, ano em que se realizou a pesquisa. Identificamos uma grande ausência de discussões sobre relações étnico-raciais e como a centralização dessas discussões surgem apenas na disciplina de psicologia social, com pouco ou nenhum diálogo em outras disciplinas. Além disso, constatamos uma discrepância significativa no conhecimento dos estudantes sobre a existência de teóricas/os negras/os na psicologia, e uma expressiva falta de professoras/es negras/os formadas/os na área, atuando no curso. É importante ressaltar que o desconhecimento desse contexto pode levar os estudantes a invalidar todas essas lutas, em virtude da falsa crença de que o racismo não existe mais.

Cabe ressaltar que reconhecemos o quanto este estudo não aborda diretamente questões relacionadas à populações indígenas/originárias. No entanto, esperamos que este texto contribua de alguma forma para incentivar pesquisas sobre as formas de conhecimento elaboradas por autoras e autores indígenas no campo da psicologia.

Diante do exposto, é fundamental rever quem são os nomes canônicos quando se trata da psicologia enquanto ciência. O escamoteamento das contribuições de teóricas/os negras/os na grade curricular do curso de psicologia perpetua lógicas hegemônicas de conhecimento e compreensão do sujeito. Portanto, é necessário questionar quem está falando, em nome de quem e para quem essas falas são direcionadas no âmbito da graduação. É necessário admitir que devido ao racismo institucional as universidades podem compactuar com o apagamento de intelectuais não brancos.

Nesse sentido, orientamos essa discussão tendo em vista a psicologia como uma ciência humana constituída de muitas

contribuições. Não se trata de ignorar o que já foi produzido, mas sim de apresentar outras formas de contribuições que sejam mais plausíveis para o estudo, a compreensão e a escuta de outros grupos, de outros sujeitos cuja subjetividade é atravessada pelo racismo, pela violência policial, de gênero e tantas artimanhas que insistem em tornar o sujeito negro, um sujeito do impossível. É preciso decolonizar a psicologia.

## Referências

AKBAR, Na'im. Psychological Legacy of Slavery. *In*: \_\_\_\_\_. **Breaking the Chains of Psychological Slavery**. Tallahassee: Mind Productions & Associates, 1996. p 1-25.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural (feminismos plurais)**. Pólen: São Paulo, 2019.

BATISTA, Luís et al. **Saúde da População Negra**. 2. ed. São Paulo: Associação Brasileira de Pesquisadores Negros, 2012.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude e branqueamento no Brasil. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser**. São Paulo: Zahar, 2023.

CARVALHO, José Jorge de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, 2005.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Relações raciais: referências técnicas para a atuação de Psicólogas/os**. Brasília: CFP, 2017.

FRANTZ, Fanon. **Pele Negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 6. ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

GUIMARÃES, Rafael Siqueira. Por uma psicologia decolonial: (des)localizando conceitos. *In*: RASERA, Emerson Fernando; PEREIRA, Maristela de Souza; GALINDO, Dolores (Orgs.). **Democracia participativa, estado e laicidade: psicologia social e enfrentamentos em tempos de exceção**. Porto Alegre: ABRAPSO, 2017. v. 1, p. 263-276.

INSTITUTO AMMA PSIQUE E NEGRITUDE. **Os efeitos psicossociais do racismo**. São Paulo, SP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

Decolonizando a psicologia: discussões sobre a invisibilidade de intelectuais negros(os) e das questões raciais na graduação em psicologia

LANZA, Hugo Ribeiro. Frantz Fanon e a Psicologia: Contribuições para a prática clínica. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 21, n. 3, p. 1144-1159, 2021.

MATA, Valter de. **O racismo é, sim, promotor de sofrimento psíquico**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOTTA, Janine da Silva. Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 1, 2019.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. 2. ed. São Paulo: Veneta, 2020.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

VEIGA, Lucas Mota. **Clínica do impossível: linhas de fuga e de cura**. Rio de Janeiro: Telha, 2021.

VEIGA, Lucas Mota. Decolonizando a psicologia: notas para uma Psicologia Preta. **Fractal**, v. 31, p. 244-248, 2019.

WHITE, Joseph L. Toward a Black Psychology: White theories ignore ghetto life styles. **Ebony Magazine**. Rio de Janeiro: Instituto Sankofa Psicologia, 2020.

## Sobre os autores e a autora

**Elvis Dutra Laurindo**  

Graduado em Psicologia pela UNIBRAS Faculdade em Quatro Marcos (MT). Estudante de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Pesquisador Laboratório de Psicanálise, Subjetividade e Linguagem (LAPSULI) da UFMT. Email: [elvisdutrapsi@gmail.com](mailto:elvisdutrapsi@gmail.com)

**João Lucas Saraiva Martins**  

Graduado em Psicologia pela UNIBRAS Faculdade em Quatro Marcos (MT). Especialista em Psicologia Organizacional e do Trabalho pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Email: [lucasj307@gmail.com](mailto:lucasj307@gmail.com)

**Catia Cristine Leite de Almeida**  

Graduada em Psicologia pela UNIBRAS Faculdade em Quatro Marcos (MT). Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Professora da UNIBRAS Faculdade em Quatro Marcos. Técnica Administrativa Educacional (TAE) da Secretaria de Educação do Mato Grosso. Email: [catia-psico1@hotmail.com](mailto:catia-psico1@hotmail.com)

## Transgredindo a educação linguística: Curso Racismo e Antirracismo no Ensino de Línguas

*Transgressing linguistic education:  
Course Racism and Anti-racism in Languages Teaching*

**Andressa Queiroz da Silva**

Mestra em Letras pela UFAC. Professora na SEE-AC

**Resumo:** Apesar de ter completado seus 20 anos em janeiro de 2023, a Lei n.º 10.639 segue sendo desconhecida e não efetivada por parte dos profissionais da educação. Esta lei torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Dessa maneira, foi realizado o curso *Racismo e Antirracismos no Ensino de Línguas* e o presente texto, resultado de sua concretização, tem como objetivo expor e descrevê-lo, desde seu planejamento até seu encerramento. Metodologicamente, trata-se de uma análise documental, além disso a presente escrita também utiliza as memórias das experiências vivenciadas durante o curso. Os referenciais teóricos utilizados nesta escrita são: Nascimento (2019), Souza Neto (2021), Ferreira (2018) e as leis referidas anteriormente e a própria BNCC. Assim, podemos inferir que ainda há um panorama de desconhecimento e não efetivação das leis citadas anteriormente, entretanto a partir de formações coerentes e que tenham conteúdos que dialoguem com as temáticas da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena os professores poderão saber como efetivar as referidas leis, mesmo diante de currículos que vão ao encontro com as citadas temáticas ou ainda nem as insiram em seu corpo. O curso propiciou abordagens teórico-práticas que podem colaborar para que os(as) profissionais da educação efetivem as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 no ensino de línguas e propiciem uma educação antirracista na escola.

**Palavras-chave:** Racismo linguístico. Educação linguística antirracista. Ensino de línguas.

**Abstract:** Despite having turned 20 years old in January 2023, Law 10.639/2003 continues to be unknown and not implemented by education professionals. This law makes it mandatory to teach African and Afro-Brazilian history and culture. Thus, the course 'Racism and Antiracisms in Language Teaching' was conducted, and this text, the result of its implementation, aims to expose and describe it, from its planning to its conclusion. Methodologically, it is a documentary analysis; in addition, this writing also uses memories of the experiences lived during the course. The theoretical references used in this writing are: Nascimento (2019), Souza Neto (2021), Ferreira (2018), and the aforementioned laws and the BNCC itself. Thus, we can infer that there is still a panorama of ignorance and non-implementation of the laws mentioned above. However, with coherent training and content that dialogue with the themes of African, Afro-Brazilian, and indigenous history and culture, teachers can learn how to implement the mentioned laws, even in the face of curricula that align with these themes or even do not include them in their content. The mentioned course provided theoretical-practical approaches that can help education professionals implement Laws 10.639/2003 and 11.645/2008 in language teaching and promote an anti-racist education in schools.

**Keywords:** Linguistic racism. Anti-racist language education. Language teaching.



## 1 Introdução

Início o texto elucidando dois pontos: o primeiro justificando a escrita em primeira pessoa, uma vez que busco romper com o mito da ciência moderna que preconiza o distanciamento entre o/a objeto/sujeito/a de pesquisa e o/a pesquisador/a, dessa maneira faço o oposto me aproximando cada vez mais de meus objeto(s)/sujeito/a(s) de pesquisa, pois ela é “um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la” (Moita Lopes, 2006, p. 85) e por isso não há como descorporificá-la (hooks, 2017[1994]) buscando uma falsa neutralidade; por conseguinte, e último, é que descrevo minha – curta – trajetória acadêmica, pois compreendo as nossas [trans]formações e transgressões – culturais, sociais, políticas – que orientarão, de alguma forma, nosso ofício de professor/a.

Este artigo analisa a ação organizada pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), da Universidade Federal do Acre (UFAC), intitulada *Curso Racismos e Antirracismos no Ensino de Línguas*, foi realizada no formato de curso de extensão com aulas realizadas pela plataforma de videoconferência *Google Meet* durante os sábados entre maio e julho de 2022. O curso é de formação-continuada para capacitar professores (as) e/ou professores (as) em formação, pesquisadores (as) e militantes de movimentos sociais. Instruindo, dessa maneira, profissionais da educação, principalmente, com informações congruentes e pertinentes sobre o racismo no ensino de línguas, sobre o tema da educação das relações étnico-raciais, a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no/pelo ensino de línguas/gens, uma vez que o eurocentrismo está ainda presente nos cursos de formações iniciais e isso repercute nas salas de aula da Educação Básica, a despeito dos vinte anos da Lei nº 10.639/2003 e quinze anos da Lei nº 11.645/2008, marcos legais que tornam obrigatório o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena.

O objetivo deste trabalho é apresentar o curso realizado, *Racismos e Antirracismos no Ensino de Línguas*, descrevendo principalmente a temática de cada módulo das aulas ministradas, evidenciando os(as)

pesquisadores(as) negros(as) brasileiros(as) – produtores de epistemologias - que ministraram cada módulo. O curso contou com a participação na condição de palestrantes de pesquisadores(as) negros(as) e não-negros(as) que possuem produção acadêmica relevantes para a promoção de igualdade racial e a educação antirracista e que são referenciais epistemológicos centrais na construção do curso.

Metodologicamente, este trabalho consiste de análise documental, mas também a partir das memórias das vivências do curso. Sabemos que ainda há um panorama de desinformação sobre as temáticas citadas anteriormente, em vista de um currículo eurocêntrico das universidades que formam os(as) professores(as) que irão atuar na educação básica, ainda há uma ausência da temática étnico-racial nas formações iniciais e continuadas na área de Línguas(gens), mesmo após décadas da promulgação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Este trabalho está estruturado da seguinte maneira: primeiramente, apresento os pressupostos teóricos acerca das leis 10.639/2003 e 11.645/2008; por conseguinte descrevo o curso efetuado, expondo minha experiência acadêmica, dialogando com as motivações pessoais e profissionais que acarretaram a organização e realização do referido curso.

## 2 Apanhado histórico

No dia 9 de janeiro de 2003, foi sancionada a Lei nº 10.639 que altera a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB* (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e em seu § 1º inclui a história da África e dos Africanos, suas contribuições culturais, econômicas, sociais e políticas. Esta lei destaca ainda que essa obrigatoriedade se dá em todo o currículo escolar. Além disso, no artigo 79-B inclui-se o dia da Consciência Nacional da Negra no calendário escolar. No ano de 2008, a referida lei é alterada e é acrescentada a obrigatoriedade da história e cultura indígena, Lei n.º 11.645. Posteriormente, documentos auxiliares para a implantação e implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 são expedidos, a exemplo as *Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações*

*Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2004), as *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico Raciais* (2006) e o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*” (2009).

Estas conquistas no âmbito educacional só foram possíveis pela ação do que Nilma Lino Gomes (2017) define como **Movimento Negro Educador** que são “As mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam a superação desse perverso fenômeno na sociedade.” (Gomes, 2017, p. 23-24). É somente com a organização coletiva e a ação política desse grupo que as conquistas sociais para a população negra foi/é possível.

Os(As) negros(as) sempre encontraram uma forma de resistir e reexistir diante da escravização, como as fugas, a formação de quilombos, as revoltas, a recusa em realizar ou a realização de maneira inadequada de alguma atividade laboral, a própria reconstrução cultural e até mesmo o suicídio e o aborto; após a abolição da escravatura continuam encontrando maneiras de enfrentar o racismo com as associações, as colunas de jornais e partidos políticos, por exemplo. Em suma, negros africanos, afro-brasileiros e povos indígenas não aceitaram de maneira passiva a escravização ou o racismo que perpetuou a manutenção hierárquica entre brancos e negros antes, durante e após a abolição.

Na figura 1, abaixo, temos uma manifestação realizada durante a reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) no ano de 1981, na Bahia. Podemos observar que o movimento negro brasileiro delata o racismo presente na educação básica e denuncia o eurocentrismo presente nas pesquisas e universidades brasileiras. De fato, as ações políticas do movimento negro brasileiro foram preponderantes para as conquistas que chegaram de maneira mais efetiva no século XXI.

**Figura 1 - Manifestação/denúncia do movimento negro brasileiro durante a reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), na Bahia, em 1981**



Fonte: Juca Martins, Acervo AEL/Unicamp, fundo Voz da Unidade (1981).

Vale destacar a contribuição de um dos maiores precursores do movimento negro brasileiro, Abdias Nascimento. Intelectual, professor, economista, artista plástico, poeta, criador do Teatro Experimental Negro, foi senador e deputado. Enquanto deputado propôs o Projeto de Lei n.º 1.332 de 1983 que traz a seguinte redação:

Art. 8º Ministério da Educação e Cultura, bem como as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, conjuntamente com representantes das entidades negras e com intelectuais negros comprovadamente engajados no estudo da matéria, estudarão e implementarão modificações nos currículos escolares e acadêmicos em todos os níveis (primário, secundário, superior e de pós-graduação) no sentido de:

I - Incorporar ao conteúdo dos cursos de História Brasileira o ensino das contribuições positivas dos africanos e seus descendentes à civilização brasileira, sua resistência contra a escravidão, sua organização e ação (a nível social, econômica e político) através dos quilombos, sua luta contra o racismo no período pós-abolição;

II - Incorporar ao conteúdo dos cursos sobre História Geral o ensino das contribuições positivas das civilizações africanas, particularmente seus avanços tecnológicos e culturais antes da invasão européia do continente africano (Brasil. 1983).

Como podemos verificar no trecho anterior, o projeto previa o ensino da história de resistência dos povos afro-brasileiros, assim como de sua cultura e contribuição para a construção do país. O Projeto de Lei não foi aprovado, mas é pelo seu teor que Abdias Nascimento é

considerado um dos idealizadores da Lei n.º 10.639, aprovada somente em 2003 e assinada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, depois de 20 anos do projeto apresentado por Abdias. Não podemos deixar de citar também que, depois da proposição do referido intelectual, outras propostas de projetos de lei<sup>1</sup> com o mesmo teor foram apresentadas para o Senado Federal; entretanto também não foram aprovadas.

Apesar de a referida lei ter, atualmente, 20 anos, ainda há um cenário de desconhecimento, de não efetivação, não implementação - por parte dos(as) profissionais da educação e das instituições de ensino - das leis que tornam obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Dentre os fatores que corroboram para este cenário está a ausência de formações iniciais e continuadas sobre a temática. Estes fatos estão relacionados com as transformações sociais, econômicas, religiosas, geográficas, políticas e culturais que a pedagogia sofreu ao longo do tempo.

Não podemos esquecer que educação e sociedade se articulam influenciando uma à outra e que as práticas educacionais são sócio-historicamente construídas. Veiga-Neto (2003), realizando uma genealogia da educação, afirma que as raízes da educação não podem ser pensadas sem conectá-las com as relações de poder.

Dessa maneira, os questionamentos de como ensinar, como as pessoas aprendem, como as escolas devem funcionar, quais os conhecimentos são mais relevantes, como professores(as) devem exercer seu ofício são definidos a partir de relações de poder e historicamente esses padrões foram estabelecimentos a partir da Europa, uma vez que a pedagogia moderna “nasce” na Europa no século XVI como afirma Veiga-Neto (2004):

[...] as novas configurações que assumiam a organização, os espaços e os tempos escolares deveram à onda de ordenação que se alastrou pela Europa na passagem do século XV para o século XVI. Foi assim que a reunião e ordenação dos saberes educacionais, num corpo mais ou menos

---

<sup>1</sup> Projeto de Lei 678/1988 de Paulo Paim (PT/RS); Projeto de Lei 3621/1993 de Benedita da Silva (PT/RJ); Projeto de Lei 859/1995 de Humberto Costa (PT/PE); Projeto de Lei 259/1995 Esther Grossi (PT/RS) e Bem-Hur Ferreira (PT/MS).

homogêneo e bem delimitado em relação aos outros saberes, deu origem a essa disciplina que conhecemos como Pedagogia. (Veiga-Neto, 2004, p. 06).

Assim, a forma como concebemos e entendemos a educação é uma invenção mais ou menos recente, e historicamente devido ao processo de colonização e exploração de territórios a partir do século XV – colonialismo - criou-se um padrão de saber, poder e ser (Bernardino-Costa, Maldonado-Torres, Grosfoguel, 2019). Mesmo após as independências dos países colonizados pela Europa estes padrões continuaram a regular e hierarquizar as relações sociais, culturais, políticas e econômicas, dividindo os seres humanos entre povos/grupos dominados e dominantes, a estes padrões chamamos de colonialidade (Oliveira, 2021).

Uma das consequências da colonialidade foi a sua difusão nos currículos e práticas pedagógicas educacionais que se tornaram eurocentrados e continuaram a perpetuar as hierarquizações no ensino. Por isso, torna-se necessário decolonizar a educação. Para Oliveira (2021), esse processo envolve uma práxis transformadora que pensa em construir pedagogias outras, para além das hegemônicas já consolidadas, e que para isso “requer pensar e intervir na realidade a partir dos sujeitos” (Oliveira, 2021, p. 30).

Dessa maneira, pensar em práticas educacionais que rompem com a colonialidade propõe aos educadores(as) o desejo de intervir no mundo, modificar o status quo da sociedade e sair da “neutralidade” diante das questões que assolam a educação. Para isso, “os docentes são mobilizados a intervirem nos processos educacionais e de aprendizagem a partir de um posicionamento político, de combate a todas as formas de discriminação e preconceito racial existentes nos espaços escolares e na sociedade”. (Oliveira, 2021, p. 28).

Portanto, é necessário compromisso dos educadores(as), mas além da boa vontade é necessário também ter/conhecer informações coerentes, adequadas e pertinentes sobre o tema, como afirma Kabengele Munanga:

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as

manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete sem dúvida o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos e responsáveis de amanhã. (Munanga, 2005, p. 15).

Consequentemente, sem o devido preparo professores(as) poderão não saber lidar de maneira coerente com o tema da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena dentro da sala de aula. Os cursos de formação inicial de professores(as) ainda não inserem a temática em seus currículos, muitas vezes quando abordam o tema o fazem dentro de uma disciplina que tangencia a temática, ou ainda existe a disciplina específica na grade curricular do curso, mas ela costuma ser uma disciplina optativa, não obrigatória para a formação dos(das) professores(as).

Cabe frisar ainda que muitos profissionais da educação que buscam realizar práticas pedagógicas relacionadas com a temática da história e cultura afro-brasileira, africana e indígenas sem a devida formação podem acabar efetivando abordagens equivocadas que reforçam os estereótipos e fortalecem os racismos, contrariando o objetivo primordial das leis supracitadas.

A Lei n.º 10.639/2003 também define no calendário escolar o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra, mas muitos educadores interpretam que só devem realizar alguma atividade com a temática da história e cultura afro-brasileira e africana na referida data, e sobre a história e cultura indígena no dia 09 de abril. Outro equívoco sobre a efetivação da referida lei é considerar que somente as disciplinas de história e geografia devem ser as “responsáveis” por cumpri-la. É preciso destacar que a Lei e suas diretrizes afirmam que seu cumprimento deve ser realizado em todos os componentes curriculares durante todo o ano letivo.

O campo do ensino de línguas, assim como outros campos da educação, sempre foi carregado de grande teor ideológico, pois não podemos esquecer que as línguas através da colonização foram impostas para os sujeitos colonizados, às populações africanas, afro-brasileira e indígenas, o que em si já é um ato de violência do colonizador, pois

através de diversificados mecanismos as suas línguas foram e ainda são impedidas de serem usadas, seja através de políticas linguísticas ou através de convenções culturais que estigmatizaram estas línguas

A própria noção de língua e linguagem construídos devem ser vistos como elementos utilizados como forma de imposição de valores, assim como a hierarquização de saber, poder e ser pela colonialidade (Bernardino-Costa, Maldonado-Torres, Grosfoguel, 2019), ou seja, essas noções são construídas a partir de “lentes ideológicas específicas”, como afirma Makoni e Pennycook (2015). Os autores acrescentam ainda que a modernidade criou a concepção de línguas como algo que existe por si só, associada ao surgimento dos estados-nação europeu, como um objeto autônomo. Entretanto, esta noção de língua pode não fazer sentido para outras culturas não-europeias, as línguas devem ser compreendidas de formas diferentes a partir de seus diferentes “locais”, fato que a cultura europeia tentou padronizar e classificar de acordo com o seu pensamento.

Assim, o conceito de língua e dialeto e sua distinção de uma para o outro tem demarcações arbitrárias, nela estão implícitas relações de poder e de teor cultural ocidental. São construções convenientes que reproduzem noções específicas de língua, uma visão limitada que objetiva a hierarquização e valoração de determinadas “lentes ideológicas específicas” (Makoni; Pennycook, 2015). Dessa maneira, diante do cenário descrito anteriormente, no ensino de línguas, em consequência desse caráter de colonização e colonialidade, reproduz-se o que Nascimento (2021) definiu como racismo linguístico:

O **racismo linguístico**, como perspectiva, reúne consigo um conjunto de objetos. Trata-se de analisar o racismo que é dito na língua (como a metáfora em torno de “macaco” para lembrar no negro uma pós-modernidade que é a própria alma do branco, já que não há pré-modernidade, senão na Europa que a inventou), o que se dá através da língua e da visão de língua (quando pessoas negras são vistas como sem língua ou incapazes de aprender uma língua) ou a partir da língua, que é o caso das políticas linguísticas que historicamente têm excluído e ignorado o conhecimento das pessoas negras. (Nascimento, 2021, p. 10).

Entretanto, com o acesso a informações importantes sobre o tema, e que foram abordadas no curso, os(as) professores/as podem promover uma educação linguística antirracista. Souza Neto (2021) a define como:

[...] um modo de vida, uma abordagem sócio-político-pedagógica interdisciplinar, uma força de múltiplas ações combativas que busca agir contra todas as formas de racismo manifestado na língua(gem) através de práticas de entrincheiramento do racismo como força organizacional e estrutural da sociedade, de evidenciação e enfrentamento da branquitude, bem como de proposições de intervenção didática e política no que tange o uso da língua(gem). (Souza Neto, 2021, p. 182).

### 3 Curso Racismos e Antirracismos no Ensino de Línguas – Rael

Nesta seção narro um pouco de meu contato com a temática étnico-racial que é concomitante com meu processo de re-contrução identitária que ratifica a necessidade de inserir tais temas nas formações iniciais e continuada e professores(as), e que contribuiu para que eu pudesse conhecer pesquisadores(as) negros(as) do campo do ensino de línguas(gens) e/ou da linguística.

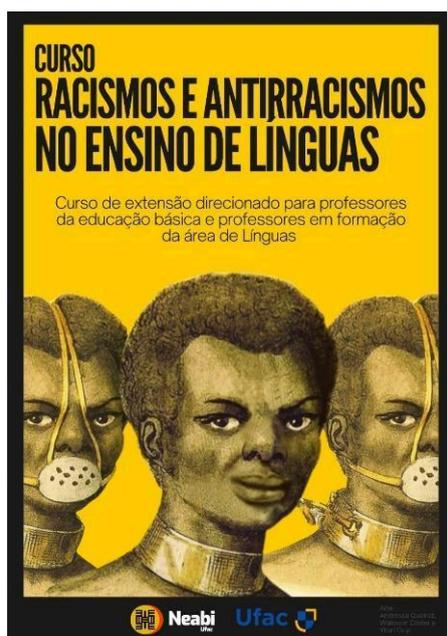
Meu processo de letramento racial crítico (Ferreira, 2015) foi realizado dentro da universidade, participando de ações de extensão como o *Aperfeiçoamento Uniafro: Política de Promoção de Igualdade Racial na Escola* (2016), *Em Favor da Aplicabilidade da Lei 10.639/2003 na Educação Básica* (2016-2018), *Orientações sobre Ações Afirmativas e reservas de vagas para alunos(as) do terceiro ano do Ensino Médio* (2017), as *Semanas Em Favor de Igualdade Racial* que participo desde 2016 até hodiernamente, os projetos de pesquisa Laboratório Observatório de Discriminação Racial (LabODR) da Universidade Federal do Acre (UFAC), de 2017 a 2022, e as ações de formação de professores(as) organizadas pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) da UFAC. Estes foram importantes para meu processo de re-construção identitária e de me compreender como uma mulher negra. Ressalto que foi também a partir das ações citadas e da minha busca por formação profissional enquanto educadora que conheci o movimento negro acreano, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Foi assim que comecei o meu percurso como pesquisadora, após a graduação em Licenciatura Letras Português e os estudos realizados no mestrado em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: linguagem e identidade, aos quais dei continuidade no meu processo de doutoramento. Hoje consigo perceber a lacuna deixada pela graduação sobre a temática étnico-racial, principalmente sobre as leis 10.639/2003

e 11.645/2008; e na pós-graduação pela ausência de referências de pesquisadores(as) negros(as) brasileiros(as) do campo da linguística/linguagens. Por essa razão, a partir dos conhecimentos adquiridos durante a minha curta trajetória acadêmica, decidi organizar e propor o *Curso Racismos e Antirracismo no Ensino de Línguas – Rael*.

Dando prosseguimento à organização do curso, foi pensada a arte que iria compor os cards de divulgação, para isto foi escolhido uma articulação da obra *Castigo de Escravos* de Jacques Etienne Arago, do século XIX com a *Monumento à voz de Anastácia* do artista Yhuri Cruz, de 2019; a última é uma releitura da primeira feita pelo artista brasileiro. A escolha das obras deve-se ao fato de a primeira representar o racismo linguístico, a fala que foi cortada, a voz que foi silenciada; já última por ser “a vez de fala” de Anastácia, a vez de sua voz, sua história e opinião serem escutadas, conhecidas e valorizadas, significando assim o racismo e o antirracismo linguístico. Importante destacar que foi pedido permissão para o artista Yhuri Cruz para o uso da imagem da obra, que prontamente cedeu. O resultado deste trabalho podemos visualizar abaixo na figura 2.

Figura 2 - Arte de divulgação do *Curso Racismo e Antirracismo no Ensino de Línguas*



Fonte: Acervo pessoal da autora (2022).

A etapa seguinte foi a definição da equipe de monitores, que auxiliariam na construção do curso e seu andamento, e os convites para os ministrantes dos módulos definidos na organização via e-mail. As inscrições foram abertas no dia 10 de fevereiro de 2022 sendo ofertadas 50 vagas, buscava-se alcançar como público-alvo professores(as) da Educação Básica ou professores(as) em formação das áreas do ensino de línguas. Entretanto, devido ao grande número de inscrições, elas foram encerradas menos de 24 horas depois de abertas com mais de 300 inscritos.

O curso era uma ação de extensão sem recursos e realizada na modalidade remota através da plataforma de videoconferência *Google Meet* que tinha o limite de 100 usuários dentro de uma mesma “sala”. Com o objetivo de liberar acesso a todos os inscritos, foi feita uma arrecadação entre aqueles que podiam e queriam contribuir. É importante explicitar que não se tratou de uma taxa de inscrição. Com o valor arrecadado foi paga a extensão da plataforma e, conseqüentemente, os mais de 300 inscritos conseguiram acessar as aulas.

As aulas aconteceram durante os sábados pela manhã, de 8 às 10 no horário acreano, e de 10 às 12 no horário de Brasília. Durante a semana eram enviados não só lembretes sobre o módulo via e-mail, mas também os textos-base que fundamentavam as aulas. Dessa maneira, com os aceites recebidos pelos ministrantes, ficou definido o seguinte cronograma de aulas sintetizado no quadro 1.

**Quadro 1 - Cronograma de aulas do curso RAEL**

<b>Módulo</b>	<b>Ministrante</b>	<b>Data</b>
Apresentação da ementa do programa e equipe	Profa. Ma. Flávia Rodrigues Lima da Rocha (UFAC)	05/03/2022
Panorama conceitual e histórico da Lei n.º 10.639/2003	Profa. Ma. Andressa Queiroz da Silva (SEE/AC; UFAC)	05/03/2022
Racismo Linguístico	Prof. Dr. Gabriel Nascimento Santos (UFSB)	12/03/2022
Educação Linguística antirracista: o que é?	Prof. Me. Mauricio José de Souza Neto (UFBA)	19/03/2022
Letramento de Reexistência na escola	Profa. Dra. Ana Lúcia Silva Souza (UFBA)	26/03/2022
Livro didático e Letramento Racial crítico	Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira (UEPG)	02/04/2022
Panorama de (re)existência das Línguas Indígenas	Prof. Dr. Shelton Lima de Souza (UFAC)	09/04/2022

<b>Módulo</b>	<b>Ministrante</b>	<b>Data</b>
Panorama da presença de Línguas Africanas no Brasil	Profa. Ma. Andressa Queiroz da Silva (SEE/AC; UFAC)	09/04/2022
Literatura Negra Brasileira e Literatura Africana	Profa. Ma. Jeissyane Furtado da Silva (UFAC)	16/04/2022
Literatura Indígena	Profa. Ma. Luana Barth Gomes (Unilassale)	16/04/2022
Ideologias linguísticas na BNCC	Profa. Ma. Alexandra Nunes Santana (SEE/PR; NUTEAD/UEPG)	23/04/2022
O uso de gêneros na sala de aula e a Lei 10.639/2003 e 11.645/2008	Profa. Ma. Andressa Queiroz da Silva (SEE/AC; UFAC)	24/04/2022
Aula de orientação e divisão de trabalho em grupo	Profa. Ma. Andressa Queiroz da Silva (SEE/AC; UFAC)	30/04/2022
Mês de elaboração de sequências didáticas em grupo	Profa. Ma. Andressa Queiroz da Silva (SEE/AC; UFAC)	Mês de Maio
Apresentação das propostas de intervenção na sala de aula em formato de seminário	Profa. Ma. Andressa Queiroz da Silva (SEE/AC; UFAC)	Mês de junho

Fonte: documentos pessoais da autora (2021).

A partir do quadro 1, podemos verificar os assuntos de cada módulo do curso, sua data de realização e os(as) professores(as). Vale ressaltar que a maioria deles(as) já possui uma trajetória consolidada como pesquisadores(as) do tema, assim como no ativismo no movimento negro e/ou indígena, mas também há pesquisadores(as) mais jovens. Cito este fato pois a inserção da temática da história e cultura afro-brasileiras, africanas e indígenas só é possível também quando estes adentraram os espaços da universidade, como afirma Gomes (2020):

Ao adentrarem as instituições escolares, esses sujeitos docentes, discentes e familiares levam para o seu interior não só sua presença, mas também sua história, sua cultura, seus saberes, sua visão de mundo em relação à corporeidade, à sexualidade, ao pertencimento étnico-racial, às posturas políticas, ideológicas e religiosas diante da humanidade. (Gomes 2020, p. 233).

Na primeira aula aconteceu a recepção dos alunos/as com a apresentação da equipe do curso, a explicação sobre o funcionamento do curso e os requisitos para certificação. Posteriormente prosseguiu-se para o início do módulo denominado *Panorama conceitual e histórico da Lei n.º 10.639/2003*, ministrado pela professora Flávia Rodrigues Lima da Rocha, coordenadora do Neabi/UFAC e pela autora do texto, que tinha como objetivo apresentar um apanhado de conceitos-chave importantes para compreensão da temática étnico-racial, entre eles: raça, etnia, racismo, racismo científico, preconceito, discriminação, estereótipo, mito da democracia racial, miscigenação, maioria minorizada

e representatividade; além disso, foi exposto o percurso histórico da legislação antirracista que culminou na promulgação das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008.

O módulo *Racismo Linguístico* foi ministrado por Gabriel Nascimento, autor do livro *Racismo Linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo* (2019). Este módulo teve como objetivo apresentar o conceito, os aspectos teóricos que o embasa e como ele se aplica no nosso cotidiano. O módulo seguinte intitulado *Educação Linguística antirracista: o que é?* foi ministrado pelo Prof. Me. Mauricio J. Souza, a aula ia ao encontro do módulo anterior, apontando de que maneira o antirracismo pode ser inserido na educação linguística. Além disso, o professor apresentou referenciais teóricos, materiais didáticos e paradidáticos que também abordavam o tema.

O módulo seguinte *Letramento de Reexistência na escola* foi ministrado pela Profa. Dra. Ana Lúcia Silva Souza, autora da obra *Letramentos De Reexistência. Poesia, Grafite, Música, Dança: Hip Hop* (2011) com o objetivo de mostrar formas outras de letramento que reexistem na escola e que possibilitam uma educação antirracista que valoriza a história e cultura afro-brasileiras, africanas e indígenas.

*Livro didático e Letramento Racial crítico* foi o quinto módulo, ministrado pela Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira, autora de várias obras sobre o tema, mas uma que ganha destaque é *Letramento Racial Crítico Através de Narrativas autobiográficas: Com atividades reflexivas* (2015). O objetivo desta aula foi abordar como negros aparecem ou não nos livros didáticos, uma vez que o livro didático ainda é um dos principais materiais utilizados pelos(as) professores(as) na Educação Básica. A autora ainda diferenciou os conceitos “letramento racial” e “letramento racial crítico”.

Do sexto ao oitavo módulo foram duas aulas por módulo, mas que tinham temas em comuns. O sexto módulo teve duas aulas que tinham como ponto em comum a linguística, a primeira falando sobre a questão indígena e a segunda sobre afro-brasileira e africana intitulados como *Panorama de (re)existência das Línguas Indígenas*, ministrada pelo Prof. Dr. Shelton Lima de Souza, e *Panorama da presença de Línguas Africanas*

*no Brasil*, ministrada pela autora deste texto, respectivamente. Este módulo teve como objetivo mostrar um pouco da situação das línguas indígenas que ainda reexistem no Brasil e o percurso histórico de imposição monolíngüística. A segunda aula foi realizada a partir de uma perspectiva raciolinguística, abordando a presença de línguas africanas no português brasileiro, as correntes teóricas que as explicam, foi abordado também questões extralinguísticas e intralinguísticas que comprovam essa presença, principalmente palavras e expressões que estão presentes nas religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras.

O sétimo módulo tinha como ponto comum a literatura e teve como objetivo principal mostrar, expor, indicar obras com autores e autoras indígenas, negros(as) africanos(as) e brasileiros(as) para que os(as) professores(as) possam utilizá-los na sala de aula. As aulas foram intituladas *Literatura Negra Brasileira e Literatura Africana* ministrada pela Profa. Ma. Jeissyane Furtado da Silva e *Literatura Indígena* pela Profa. Dra. Luana Barth Gomes.

O último módulo foi em diálogo com a *Base Nacional Curricular Comum – BNCC*, aprovada pela Resolução nº 2 de 22 de dezembro de 2017 do Conselho Nacional de Educação, implantada na Educação Básica do país. Mesmo diante das diversas críticas acerca do documento, compreendendo a obrigatoriedade de seu uso e que os currículos são campos de disputas, territórios contestados e de interesses ideológicos, como afirma Arroyo (2014). Acreditamos que com a devida formação, mesmo diante dos currículos que estão em contraposição aos interesses e objetivos de uma educação mais justa e igualitária, os(as) professore(as) conseguirão implementar uma educação antirracista que tematize as relações étnico-raciais.

Assim, o último módulo teve a aula *Ideologias linguísticas na BNCC* ministrada pela Profa. Ma. Alexandra Nunes Santana que objetivava refletir sobre as ideologias presentes no documento que iria orientar a produção de livros didático, as avaliações, a formação de professores(as); a segunda aula, foi intitulada *O uso de gêneros na sala de aula e a Lei 10.639/2003 e 11.645/2008*, ministrada pela autora deste texto, objetivou mostrar como a BNCC está centrada no ensino de línguas a

partir dos gêneros textuais. Foi realizada a indicação de algumas temáticas e materiais de apoio que podem auxiliar na inserção do tema da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na sala de aula a partir do documento orientador que não deixa explícito, mas com o olhar 3.9 formado/treinado do(as) professores(as) acreditamos que seja fazer essa inserção.

Abaixo, figura 3, um compêndio com os cards publicados nas redes sociais do NEABI/UFAC de cada módulo, constando o título e a imagem de seu respectivo ministrante.

**Figura 3 - Cards de divulgação dos módulos do Curso Racismo e Antirracismo no Ensino de Línguas**



Fonte: Acervo pessoal da autora (2022).

No último dia de aula, 30 de abril de 2022, foi apresentado aos participantes do curso como seria o trabalho final em grupo. Para isto foi feito um formulário em que os(as) alunos(as) deveriam informar seus dados. Após o preenchimento, foi feita a divisão em grupos seguindo como critério os dados “componente curricular, segmento de ensino e cidade/Estado”. Foram formados 33 grupos com uma média de cinco participantes. Como o documento orientador para construção dos planos de ensino estaduais é a BNCC, foi decidido pela equipe pedagógica do curso utilizá-la. Os/As alunos/as deveriam construir uma sequência didática antirracista, seguindo o modelo disponibilizado. A ideia central

era a de que os(as) cursistas mobilizassem os conhecimentos teórico-práticos construídos durante os módulos do curso e assim elaborassem a sequência didática, tendo para isso o período de um mês.

Após a elaboração da sequência didática seguiu-se o período de apresentação desta. Cada grupo escolhia uma pessoa para apresentar, esta tinha 10 minutos para expor a sequência didática a partir dos slides construído, que também constavam como item na orientação do trabalho final. Foram vinte e nove sequências didáticas apresentadas durante o mês de junho. Dessa forma, considero que o curso pode propiciar intervenções pedagógicas antirracistas nos espaços de atuação dos(as) participantes do curso, de construir pedagogias outras e assim intervir no mundo e na realidade dos sujeitos que foram subalternizados pela colonização e pela colonialidade do saber, poder e ser (Bernardino-Costa, Maldonado-Torres, Grosfoguel, 2019), neste caso negros(as) africanos(as), afro-brasileiros(as) e indígenas.

#### **4 Conclusão/Considerações finais**

Assim, acredito que a partir da obtenção de conteúdos teóricos e práticos proporcionados pela formação, poderemos contribuir para a efetivação de uma educação antirracista por parte dos(as) participantes do curso, mesmo diante de uma base curricular que não faça referência explícita às temáticas aqui citadas anteriormente. Além disso, a avaliação feita pelos concludentes do curso demonstram como o curso proporcionou abordagens teóricas e práticas que efetivam as referidas leis e proporcionam uma educação antirracista no ambiente escolar.

Realizando uma retrospectiva sobre o ser professor(a), penso que esse fazer-ser docente é resultado de muitos discursos produzidos ao longo da história. Veiga-Neto (2003) faz o percurso histórico dessas reconfigurações, desde a perspectiva do ordenamento disciplinar até o da atual pedagogia moderna contemporânea que tem uma perspectiva messiânica. Pudemos perceber que essas mudanças estão relacionadas com as relações de poder existentes e que escola e sociedade se influenciam.

Não podemos esquecer que, historicamente, a educação privilegia valores e conteúdos eurocentrados que produzem e reproduzem a colonialidade do saber, poder e ser (Bernardino-Costa, Maldonado-Torres, Grosfoguel, 2019). Uma grande mudança que rompe com os paradigmas acerca dos conteúdos que devem ser ensinados na escola e que foi reivindicado pelo movimento social negro foi a inserção do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. A promulgação das Leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008 que obrigaram a inserção da referida temática foram uma grande conquista, entretanto, obrigar que professores(as) cumpram estas leis sem proporcionar a devida formação é incongruente.

É somente quando adentro na universidade que tenho contato com os temas, a partir de minhas experiências como estudante, professora em formação e posteriormente professora da Educação Básica pude verificar a ausência do tema na formação inicial e continuada de professores(as). É por isso que com base na minha curta trajetória acadêmica e de meu contato com a temática propus o curso Racismos e Antirracismos no Ensino de Línguas.

Considero que o curso propôs o que Oliveira (2021) chama de práxis transformadora, o qual buscou fornecer aos professores(as) da Educação Básica que ensinam línguas e aos professores(as) em formação arcabouços teóricos-práticos para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Talvez a possibilidade de repetir o curso não seja possível, diante da questão de logística dos(as) professores(as) convidados(as), mas ficam registrados os temas abordados, obras em destaque e pesquisadores(as) do tema para futuros cursos que relacionem a temática com o ensino de línguas.

## Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2014.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOQUEL, Ramón (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei 10.639/2003**, 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.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Congresso Nacional. **Projeto de Lei n.º 1.332**, de 1983. Disponível em: <[http://www.abdias.com.br/atuacao\\_parlamentar/atuacao\\_parlamentar.htm](http://www.abdias.com.br/atuacao_parlamentar/atuacao_parlamentar.htm)>.

FERREIRA, Aparecida. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017[1994].

MAKONI, S.; MEINHOF, U. Linguística aplicada na África: desconstruindo a noção de língua. In: LOPES, L. P. de M. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p.191-213.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

NASCIMENTO, Gabriel. Racismo linguístico é sobre palavra? Um prefácio. **Língu@ Nostr@**, v. 8, n. 1, p. 3-15, jan/jul. 2021.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. O que é pedagogia decolonial? In: LIMA, Adriane R. S. de *et al.* **Pedagogias decoloniais na Amazônia: fundamentos, pesquisas e práticas**. Curitiba, CRV, 2021.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança e hip-hop**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA NETO, Maurício José de. Por que pensar hoje em uma educação linguística antirracista? Limites, tensões e possibilidades. **Paraguaçu**, v. 1, n. 1, p. 168-191, 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. Algumas raízes da Pedagogia moderna. In: ZORZO, Cacilda; SILVA, Lauraci D.; POLENZ, Tamara (org.). **Pedagogia em conexão**. Canoas, RS: Editora da ULBRA, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, maio/agosto, 2003.

## Sobre a autora

**Andressa Queiroz da Silva**  

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Acre (UFAC) e em Serviço Social pela Faculdade da Amazônia Ocidental (FAAO). Especialista em Família: Representações sociais e práticas profissionais pela FAAO. Mestre e doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Letras: linguagem e identidade (PPGLI) da UFAC. Pesquisadora do Observatório de Discriminação da Universidade Federal do Acre LabODR/UFAC e Pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas - NEABI. Professora da Secretaria de Educação do Acre (SEE-AC).  
Email: [andressa.queiroz@sou.ufac.br](mailto:andressa.queiroz@sou.ufac.br)

## Histórico

Recebido em: 25/05/2023. Aprovado em: 13/09/2023. Publicado em: 10/05/2024.

## Pensamento descolonial e povos originários: o multiculturalismo e a interculturalidade na construção de uma educação escolar indígena

*Decolonial thinking and original people: the multiculturalism and the interculturality in the construction of an indigenous school education*

**Julio César Mascoto de Souza**

Graduado e mestre em Geografia pela UFF

**Resumo:** O objetivo deste artigo é discutir o pensamento descolonial como estratégia para o reconhecimento do multiculturalismo em valorizar a ancestralidade do conhecimento dos povos originários e a interculturalidade na educação escolar indígena. Parte-se do pressuposto que o multiculturalismo permite compreender a cosmovisão indígena para o ensino bilíngue. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa através da revisão bibliográfica e documental. A narrativa sustentada pelo discurso antropocêntrico e etnocêntrico permite se distanciar das experiências e vivências da vida cotidiana e das práticas sociais e culturais para preservar a cosmovisão indígena de mundo e a ancestralidade do conhecimento de grupos etnoculturais diferentes que compõem a sociedade brasileira contemporânea. Observa-se o fortalecimento da identidade dos povos originários, a fim de transgredir o conhecimento ancestral para superar a colonização do pensamento na política educacional do Brasil, principalmente sobre a educação escolar indígena. Portanto, superar os pressupostos da colonização do pensamento enraizado por meio de uma visão antropocêntrica e etnocêntrica promove uma educação escolar indígena baseando-se na interculturalidade preconizada na epistemologia do pensamento descolonial, reconhecendo o multiculturalismo e o protagonismo das identidades étnicas e culturais entre povos originários e comunidades tradicionais.

**Palavras-chave:** Pensamento descolonial. Povos originários. Educação escolar indígena.

**Abstract:** The purpose of this manuscript is to discuss decolonial thinking as a strategy for the recognition of multiculturalism in valuing the ancestry of knowledge of indigenous peoples and interculturality in indigenous school education. It starts from the assumption that multiculturalism allows understanding the indigenous cosmovision for bilingual education. The methodology used was qualitative research through bibliographical and documentary review. The narrative supported by anthropocentric and ethnocentric discourse allows distancing from the experiences of everyday life and social and cultural practices to preserve the indigenous cosmovision of the world and the ancestral knowledge of different ethnocultural groups that make up contemporary Brazilian society. One observes the strengthening of the identity of the original peoples, transgressing ancestral knowledge to overcome the colonization of thought in educational policy in Brazil, mainly on indigenous school education. Therefore, overcoming the assumptions of the colonization of rooted thought through an anthropocentric and ethnocentric vision promotes an indigenous school education based on the interculturality advocated in the epistemology of decolonial thought, recognizing multiculturalism and the protagonism of ethnic and cultural identities between original peoples and traditional communities.

**Keywords:** Decolonial thinking. Original peoples. Indigenous school education.



## 1 Introdução

O presente artigo é sobre a colonização do pensamento que envolve o reconhecimento do pensamento descolonial e a sua relação com as cosmovisões indígenas e a ancestralidade dos povos originários por uma perspectiva que possa impulsionar o debate acerca das questões do multiculturalismo na educação escolar indígena. Dessa maneira, a educação escolar indígena busca reconhecer as identidades étnicas e culturais dos indígenas no Brasil presente e como elas se relacionam com o currículo escolar, promovendo um ensino intercultural e bilíngue, distanciando-se das artimanhas do discurso antropocêntrico que operam sobre a escala geológica da vida humana (Krenak, 2019).

O processo de colonização do Brasil foi um período sangrento e tenebroso que levou à aniquilação de grande parte dos povos originários: as comunidades indígenas, formadas por grupos etnoculturais diferentes. Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), estima-se que a população indígena que vive no território brasileiro é de 817 mil pessoas, aproximadamente organizada entre 250 identidades étnicas e culturais e cerca de 150 famílias linguísticas e dialetos falados. O território brasileiro é composto por grupos etnoculturais diferentes, logo, o multiculturalismo torna-se presente na representação da vida. Ao reconhecer as densidades das populações indígenas no Brasil, entendemos que a educação escolar indígena deve assegurar nos territórios indígenas a ancestralidade do conhecimento dos povos originários para preservar as representações sociais (sócio-étnica e histórica dos indígenas) através da cultura entre saberes e fazeres passadas às gerações presentes e futuras.

O objetivo deste artigo é discutir o pensamento descolonial como estratégia para o reconhecimento do multiculturalismo em valorizar a ancestralidade do conhecimento dos povos originários e a interculturalidade na educação escolar indígena. Parte-se do pressuposto que o multiculturalismo permite compreender a cosmovisão dos povos originários como sujeitos protagonistas na formação do território brasileiro, assim como a interculturalidade dos diferentes grupos

etnoculturais configuram propostas alternativas para uma educação escolar indígena feita com e para o indígena.

O texto está organizado em três partes. Na primeira, entendemos o processo de colonização do pensamento e a sua institucionalização no âmbito político e ideológico para assegurar a hegemonia colonialista. Buscamos, sobretudo, evidenciar o pensamento descolonial sob a leitura da colonização portuguesa e reconhecer os povos originários como protagonistas no processo histórico de formação do Brasil. A segunda parte refere-se ao pensamento descolonial, o multiculturalismo e a educação escolar indígena no Brasil, nos atentamos para as políticas educacionais e as lutas e reivindicações dos movimentos indígenas e indigenistas para seu reconhecimento como cidadão na Constituição de 1988, priorizando a sua cosmologia e visão de mundo, as suas vivências e as suas experiências, mantidas nos currículos e no ensino escolar indígena. Nesse sentido, a terceira parte sintetiza a ideia utópica do ensino escolar indígena superar os antagonismos e sanar os moldes colonialistas presentes nos currículos e nas práticas pedagógicas, valorizando os lugares sagrados e os territórios indígenas.

A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa através da revisão bibliográfica e documental. Visando dar embasamento teórico às hipóteses desta pesquisa, baseamo-nos em Almeida (2009), Azevedo (2008) e Margutti (2018) para falarmos da colonização do pensamento e o pensamento descolonial para se ter uma leitura sobre a formação do Brasil, reconhecendo-o por meio da perspectiva do multiculturalismo configurado entre grupos etnoculturais diferentes. Ao passo que Baniwa (2019) discute as questões atuais sobre a educação escolar indígena, os seus encantos e desencantos, Bertagna (2015), Cunha (2018), Faustino (2006), Freire (2016) e Krenak (2019) nos guiam nas questões sobre a história das lutas epistemológicas e as reivindicações dos povos originários através dos movimentos indígenas e indigenistas na construção de uma política indígena.

Portanto, torna-se necessário superar os antagonismos da colonização do pensamento e os estereótipos mantidos e reproduzidos no pensamento social brasileiro contemporâneo, que criou no imaginário

social uma imagem do indígena como figura folclórica. Bessa Freire (2016) nos convida a reconhecer o multiculturalismo para valorizar a ancestralidade do conhecimento dos povos originários, objetivando alcançar a interculturalidade proposta por Walsh (2007) como forma de descolonizar o processo político-pedagógico de grupos sociais historicamente marginalizados, como os povos originários e as comunidades tradicionais. Dessa maneira, a pesquisa documental realiza uma breve análise sobre leis, decretos e portarias que estabelecem os parâmetros para a educação escolar indígena com participação efetiva dos indígenas nos processos políticos e educativos, evidenciando-se a valorização da cosmovisão dos povos originários em territórios etnoeducacionais (Brasil, 2009).

## **2 Colonização do pensamento e pensamento descolonial**

Os povos originários viviam conforme suas próprias organizações social, econômica e cultural, com diferentes conflitos entre os povos que ali habitavam, experiências e vivências que permitiram adquirir conhecimentos milenares sobre o território. Em 1500, ocorreu a invasão das terras brasileiras pelos colonizadores portugueses, o que oportunizou a apropriação sobre as terras “descobertas” em nome do rei, e, posteriormente, continuou o processo de colonização através da jurisdição empregada pela Coroa Portuguesa ao tomar posse desse território “descoberto” (Margutti, 2018).

Segundo o “Diagnóstico da população indígena no Brasil”, realizado pela pesquisadora Marta Maria Azevedo (2009), consta-se que no início do processo histórico de colonização portuguesa existia mais de 5 milhões de indígenas que se configuravam como povos originários, sobretudo indígenas pertencentes a diferentes identidades étnicas e culturais. O processo histórico de colonização portuguesa é fruto do genocídio e etnocídio dos povos originários: a sua mortalidade, o que levou ao apagamento do conhecimento ancestral e às inúmeras extinções de identidades, etnias e culturas, através da catequização e da escravização. No percurso do período do Brasil Colônia, a Coroa

Portuguesa adotou o aldeamento indígena para reverter as “revoltas” ocorridas nos sertões, não respeitando o multiculturalismo de grupos etnoculturais diferentes e as famílias linguísticas. Havendo, portanto, a miscigenação de diferentes culturas (Almeida, 2009).

Segundo Almeida (2009), o processo histórico do aldeamento indígena oportunizou a legislação colonial de reconhecê-los como seres diferentes do colonizador, sustentados pelo discurso balizado sobre a epiderme da categoria de raça – o colonizador como raça superior e o colonizado como raça inferior. Os povos originários eram considerados povos ágrafos, no entanto, os indígenas não ficaram “à mercê” dos colonizadores e reivindicaram seus direitos como súditos por meio da legislação colonial.

Por um lado, os aldeamentos indígenas realizados pelo colonizador foram construídos como estratégia de organização social e planejamento do território sob domínio da Colônia, o que permitiu ter maior controle e poder sobre os indígenas. Todavia, os indígenas eram considerados súditos pela legislação colonial, passando pelo processo de aculturação em consonância com a colonização do pensamento institucionalizado pelo poder entre a Coroa Portuguesa e a Igreja Católica.

Dentro dos aldeamentos (organização habitacional dos povos indígenas), **o grande objetivo em termos educacionais foi a catequização dos indígenas na fé cristã.** Assim sendo, a chegada dos colonizadores europeus implicou na implantação de um ensino baseado na concepção da *tábula rasa*, no qual os indígenas precisavam ser “preenchidos” de conhecimentos europeus, menosprezando, ou mesmo, não levando em conta suas já consagradas maneiras de ensinar. (Santos; Silva, 2021, p. 106, grifo nosso).

Por outro lado, o aldeamento tornou-se espaço político para reivindicar os interesses das identidades étnicas e culturais sobre as cosmovisões indígenas entre os diferentes povos originários que ali viviam, havendo, sobretudo, a colonialidade do saber sobre a fé cristã no processo de ensino-aprendizagem dos indígenas balizados sobre as concepções eurocêntricas. De acordo com Almeida (2009), as fontes históricas apontam que os indígenas foram audaciosos nos aprendizados das práticas socioculturais e no ensino imposto pelo colonizador, o que os permitiu a busca pelos seus direitos. Em vista disso, personagem importante é Manuel Afonso, liderança indígena frente aos interesses

dos povos originários. Foi a Lisboa – Portugal para solicitar a mercê a sua Majestade, o Rei. Manuel Afonso solicitou que a mercê concedesse direitos aos indígenas através da legislação da Colônia, promovendo seu reconhecimento como indígenas aldeados. Os documentos históricos demonstram que o contexto histórico revela que os indígenas assumiram uma identidade coletiva enquanto indígenas aldeados, compartilhando o sentimento de comunhão étnica (Almeida, 2009).

Margutti (2018), ao analisar a colonização portuguesa, orienta-se por meio da corrente de pensamento descolonial, objetivando realizar uma reflexão crítica sobre a apropriação, demarcação e organização do território e a construção do seu significado sobre as terras “descobertas”. O autor baseia-se no significado da apropriação, demarcação e organização das terras “descobertas” pela influência da colonização portuguesa mediante uma tríade, ou triangulação, entre colonização do espaço; colonização do tempo; e colonização do pensamento.

A colonização do espaço significou a materialidade do poder por meio das práticas coloniais de apropriação, demarcação e organização das terras “descobertas” institucionalizadas pela jurisdição da Coroa Portuguesa entre a Metrópole e o território “descoberto”, estabelecendo marco legal e localização geográfica. Margutti (2018) aponta que, do ponto de vista tradicional, o marco pode representar a subordinação às novas terras adquiridas pela invasão da Coroa Portuguesa; mas, por uma perspectiva descolonial, o marco significou a imposição ilegal sobre as terras já habitadas pelos povos originários, configurando o multiculturalismo sobre uma diversidade de identidade étnicas e culturais por grupos etnoculturais diferentes.

A colonização do tempo trouxe em seu escopo epistemológico os significados dos períodos históricos na compreensão de mundo através da dualidade entre a história do colonizador europeu e a história do colonizado. A colonização do pensamento permeou sobre a estrutura política, econômica, religiosa e ideológica em alcançar a narrativa do poder baseado no discurso de superioridade entre raças, e, conseqüentemente, a apropriação, a demarcação, a organização sobre o

domínio dos corpos e das terras invadidas, promovendo o genocídio, o etnocídio e o ecocídio. Dessa maneira, a colonização do pensamento permite compreender o processo histórico de invasão das terras pelos colonizadores portugueses, e, posteriormente, o processo histórico sobre a colonização dos seus hábitos, costumes, gostos: a cultura, impostas pela colonialidade do poder que faz alusão ao domínio moderno/colonial de submissão a colonialidade do saber e do agir como forma de repressão ao pensamento e conhecimento eurocêntrico sobre a América Latina, a África e a Ásia (Quijano, 2005).

Margutti (2018) afirma que o pensamento filosófico brasileiro contribui para a perpetuação de epistemologias que priorizam os moldes moderno/colonial. Nesse sentido, torna-se necessário utilizar uma narrativa capaz de aproximar a cosmovisão dos povos originários e as comunidades tradicionais alicerçada ao pensamento descolonial, objetivando recuperar as raízes filosóficas sobre a epistemologia do pensamento, os conhecimentos ancestrais e as cosmovisões de mundos possíveis entre a interculturalidade das comunidades indígenas do Brasil. Precisamos superar as artimanhas deixadas pelo modelo moderno/colonial e aproximar-se do pensamento descolonial, buscando reconhecer a resistência da subjetividade dos povos originários por mais de 500 anos (Krenak, 2019).

### **3 Pensamento descolonial: o multiculturalismo na educação escolar indígena no Brasil**

O pensamento do colonizador implica na colonização do pensamento do colonizado. Nesse sentido, a filosofia do pensamento aos moldes moderno/colonial contribui para a permanência da colonialidade do saber, precedente às práticas socioculturais empregadas pelos colonizadores, que reafirmam o discurso antropocêntrico e etnocêntrico sobre o historicismo na escala geológica da vida humana e o entendimento do uso dos territórios e da natureza como mercadoria (Yanomami, 1998; Krenak, 2019).

Segundo Ailton Krenak (2019), o discurso antropocêntrico tem um sentido incisivo sobre a nossa existência, a nossa experiência comum, a ideia do que é a humanidade. Posto este ideal, toma-se que tal modo de pensar produz e reproduz nos currículos escolares o distanciamento sobre conteúdos relacionados ao multiculturalismo e a interculturalidade de que existe entre as identidades étnicas e culturais dos povos originários, causando distanciamento da ancestralidade sobre o conhecimento indígena.

É verdade que as lutas dos indígenas não são recentes, seja por direitos, pelos territórios indígenas ou pela educação indígena, são características pautadas como protagonistas na formação do Brasil (Freire, 2016). A partir do período republicano, o Estado Brasileiro optou por integrar os indígenas por meio de uma política indigenista impulsionada em 1910 pelo Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), extinto e mais tarde designado Serviço de Proteção ao Índio (SPI), com objetivo de prestar assistência aos índios aldeados e nômades, e, posteriormente, foi criado o sucessor Fundação Nacional do Índio (FUNAI) (Oliveira, Freire, 2006, p. 113-131). Os objetivos assegurados pelo SPI e aprimorados pela FUNAI contribuíram para o processo histórico de aculturação dos indígenas através da sua integração à sociedade nacional, promovendo a desvinculação da cosmovisão e da ancestralidade dos conhecimentos indígenas entre a sua continuidade sócio-étnica e histórica dos povos originários (Baniwa, 2019).

Na verdade, proteção significava basicamente três objetivos: discurso protetor para a mídia e opinião pública nacional e internacional que tecia duras críticas aos governos brasileiros; reduzir o grau de violência física ou pelo menos camuflar a divulgação dessa violência; e, principalmente, acelerar, domesticar, pacificar e preparar os povos indígenas para a completa integração e assimilação à sociedade nacional. Neste sentido, os papéis do SPI e da Funai nunca foram de proteger, promover e garantir a continuidade socioétnica e histórica dos povos originários, mas facilitar os seus processos de integração à sociedade nacional, que em outras palavras significa facilitar a extinção e desaparecimento desses povos como étnica e culturalmente diferenciados. (Baniwa, 2019, p. 33).

Gersem Baniwa, antropólogo indígena, escreve sobre seu povo e as características étnico-culturais da organização social e os movimentos

indígenas, os dilemas e os desafios dos indígenas no Brasil entre os encantos e desencantos da educação escolar indígena no século XXI. Observa-se que os ideais colocados pelo Estado Brasileiro sobre os povos originários basearam-se nos valores da cultura sustentada pela colonização do pensamento para constituir uma política indigenista republicana (Cunha, 2018).

O intuito da política indigenista republicana e, explicitamente, a partir de 1946, era a destruição das tradições indígenas, tornando os índios “cidadãos comuns”, sem atentar aparentemente para o fato de esses novos cidadãos serem, como lembrou Darcy Ribeiro, cidadãos de terceira classe. Em poucas palavras, o programa era o etnocídio, a destruição das sociedades indígenas. (Cunha, 2018, p. 440).

O etnocídio das sociedades indígenas estava nas estratégias do Estado Brasileiro através da política indigenista republicana, contribuindo para o processo histórico de aculturação dos povos originários e sua integração à sociedade brasileira na formação da identidade nacional como “sujeitos comuns”, o que levou a disputas e conflitos para a conquista de políticas indigenistas educacionais que pudessem reconhecer os territórios indígenas, os saberes, os fazeres e a família linguística como herança coletiva da subjetividade indígena. O bilinguismo estava presente no processo histórico de aculturação dos povos originários e a sua integração à sociedade nacional entre o uso da língua materna e a língua oficial do país, oportunizando o enraizamento da colonização do pensamento entre as práticas institucionais e a política indigenista republicana (Baniwa, 2019).

Mesmo quando a política de educação escolar para as aldeias da Funai adotou a ideia e a prática do bilinguismo, incluindo as línguas originárias no cotidiano de algumas escolas indígenas, tratava-se de um bilinguismo de transição, ou seja, de usar as línguas indígenas para facilitar o ensino da língua portuguesa e das 34 ideologias dos colonizadores e com isso facilitar o processo de colonização, dominação, transição e extinção. Ou seja, para que os índios, uma vez falantes da língua portuguesa, abandonassem suas línguas originárias e junto às culturas e tradições. Neste período, as línguas indígenas foram usadas instrumentalmente para facilitar o trabalho de dominação dos povos nativos por parte dos agentes colonizadores do Estado, para facilitar a aprendizagem da língua colonizadora — a língua portuguesa (Baniwa, 2019, p. 33 – 34).

Era realizada uma política indigenista educacional que priorizava os ensinamentos sustentados pela colonização do pensamento,

menosprezando as cosmologias indígenas sobre o mundo moderno, objetivando-se, assim, políticas indigenistas educacionais asseguradas pela narrativa antropocêntrica e etnocêntrica que distanciassem o ser humano da natureza, desvinculando-se da concepção de leitura do mundo baseada na ancestralidade dos conhecimentos indígenas.

Produzia-se, e ainda se produz no Brasil, uma escassez do multiculturalismo nos currículos escolares, principalmente sobre a ancestralidade e a cosmovisão indígena e das comunidades tradicionais. Essa escassez de referências sobre a ancestralidade e a cosmovisão indígenas no sistema educacional brasileiro não é fruto do acaso e da ignorância por parte do Estado, ao contrário, a colonização do pensamento contribuiu para que houvesse e continuasse havendo a produção sistemática de uma escassez da cosmovisão indígena sobre o conhecimento dos povos originários e de comunidades tradicionais.

O reconhecimento sobre a cosmovisão indígena no âmbito da educação por parte do Estado é recente no Brasil. De um lado, a ampliação da noção da cosmovisão indígena operada conceitualmente mediante adoção da referência à natureza colocou no centro do debate questões relacionadas ao multiculturalismo no território nacional, o que implicou numa transformação epistemológica entre a *práxis* no campo dos estudos sobre a educação escolar indígena na contemporaneidade. Por outro lado, a partir da década de 1970, a luta histórica dos povos originários e a interculturalidade entre as etnias indígenas por direitos e reconhecimentos também devem ser consideradas, em particular o protagonismo dos movimentos sociais populares, especialmente os movimentos indígenas e os movimentos indigenistas, mediante as suas várias formas de organização por reivindicações de reparação, principalmente ao longo do processo de redemocratização do Brasil na década de 1980.

Os movimentos sociais populares estavam em pauta mediante os interesses de grupos sociais historicamente marginalizados pelo Estado Brasileiro, como, por exemplo, os povos originários e as comunidades tradicionais eram exemplos desses grupos. No final da década de 1970 e início da década de 1980, os movimentos sociais populares reivindicavam

novas práticas institucionais e contavam com o apoio da Igreja Católica e da Academia (Universidade), sociólogos e antropólogos que buscavam valorizar as questões sócio-étnicas e histórica dos povos originários na formação do território do Brasil sobre a perspectiva dos povos originários, buscando o fortalecimento da ancestralidade do conhecimento indígena (Baniwa, 2019).

Houve a exaltação dos movimentos sociais populares na propagação da diversidade sócio-étnica e histórica dos povos originários, assim como da importância da ancestralidade do conhecimento indígena e das comunidades tradicionais, com seu reconhecimento como sujeitos de direito. Em 1973, foi promulgado o Estatuto do Índio através da Lei 6.001. Posteriormente, em 1978 foi instituída a Comissão Pró-Índio de São Paulo. Segundo Bertagna (2015, p. 2), a “união dos povos indígenas, conhecida também como movimento indígena, se constituiu à margem da política indigenista oficial e tinha e tem como objetivos principais a luta por terra, saúde, educação, autonomia para gerir suas atividades cotidianas”. O movimento indígena e indigenista foram auferindo-se a união da etnicidade indígena entre as diferentes famílias linguísticas, baseando-se por meio do discurso do multiculturalismo (Faustino, 2006, p. 73), objetivando-se, assim, uma política indígena para dar maior visibilidade aos povos originários.

Segundo Faustino (2006), o termo multiculturalismo reconhece não tão somente os grupos culturalmente hegemônicos de uma sociedade, mas, sobretudo, a existência de grupos etnoculturais diferentes em um determinado país. O multiculturalismo permite reconhecer a existência de grupos diversificados que compõem a sociedade brasileira contemporânea: os povos originários e as comunidades tradicionais, os territórios caiçaras, camponeses, indígenas, ribeirinhos, quilombolas, assim como os povos das matas, das águas, das florestas e dos campos, entre outros. A narrativa do multiculturalismo estabelece conexões entre a educação e o debate constitucional numa perspectiva descolonial.

O multiculturalismo tem seu principal foco na educação, pois a escola recebe com entusiasmo a ideia de igualdade para todos e de combate à

discriminação e ao racismo sem refletir, muitas vezes, quais bases este anti-racismo foi construído. De forma geral, esses países que adotaram as políticas multiculturais elaboraram uma reforma na lei maior (Constituição) e, na sequência, dirigiram o foco de ação para a reforma política educacional dando ênfase ao currículo, ao material didático e à formação dos professores. (Faustino, 2006, p.84).

No Brasil, a reforma da lei maior veio pela Constituição de 1988. Conforme Bertagna (2015, p. 2), a primeira vitória das lutas e reivindicações políticas dos povos originários e dos movimentos indígenas e indigenistas com o Estado Brasileiro veio com a conquista sobre o direito à cidadania e aos territórios indígenas. O período de redemocratização adotou uma perspectiva sobre os ideais do multiculturalismo e os princípios cosmológicos do conhecimento dos povos originários e das comunidades tradicionais, distanciando-se da colonização do pensamento.

Conforme estabelecido no artigo 231 da Constituição de 1988,

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (Brasil, 1988).

A Constituinte de 1988 permitiu que os povos originários pudessem usufruir de uma política indigenista, valorizando os seus bens, assim como são os territórios indígenas, conforme a sua organização sociopolítica e a reprodução da sua cultura, sobre os conhecimentos ancestrais e os saberes e os fazeres tradicionais passados às gerações presentes e futura, promovendo a manutenção da subjetividade coletiva para assegurar as identidades étnicas e culturais e as famílias linguísticas na contemporaneidade. Os territórios indígenas são lugares simbólicos que representam a materialidade sobre a ancestralidade dos povos originários, porque são neles “que se encontram presentes e atuantes os heróis indígenas, vivos ou mortos” (Baniwa, 2019, p. 101).

A Constituição aproximou os valores que sustentam os saberes ancestrais e os ensinamentos sobre as questões sócio-étnicas e históricas dos povos originários, oportunizando a criação de escolas públicas indígenas existentes nas aldeias, valorizando do território como embrião das vivências e das experiências individuais e coletivas no contexto do cotidiano. A partir do período de redemocratização do país na década de

1980, os movimentos indígenas e indigenistas buscaram, por meio das lutas e das reivindicações dos povos originários, a revogação da assimilação dos indígenas como “cidadãos comuns” (Cunha, 2018).

Ao revogar a assimilação dos indígenas como “cidadãos comuns” na Constituição de 1988, houve seu reconhecimento como cidadãos brasileiros, permitindo estabelecer conexões com o multiculturalismo presente no território nacional e a interculturalidade existente dentre os grupos etnoculturais diferentes que compõem o território nacional. O multiculturalismo permite revelar as cosmologias indígenas e a ancestralidade do conhecimento dos povos originários no contexto político e ideológico, e, sobretudo, no campo da educação das escolas públicas indígenas.

Na educação, o debate do multiculturalismo é estabelecido pelo artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), n.º 9.394 de 1996:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Brasil, 2008).

Nesse contexto, o discurso do multiculturalismo é estabelecido no ensino público e privado, reconhecendo os diversos aspectos da história e da cultura por grupos étnicos-culturais na formação do Brasil, a luta dos negros e dos indígenas. Observa-se que o multiculturalismo reconhece as lutas e as reivindicações do movimento negro, assim como dos movimentos indígenas e indigenistas, buscando o respeito à liberdade, o apreço à tolerância e o repúdio ao preconceito. Portanto, é preciso aquilombar e aldear os currículos, buscando trazer diferentes

cosmologias dos povos originários e dos povos negros como sujeitos protagonistas na formação do território do Brasil.

Considera-se um fazer pedagógico capaz de superar a epistemologia da colonização do pensamento e alcançar uma visão crítica e reflexiva ancorada no pensamento descolonial: “com um pé na aldeia e um pé no mundo” (Leite, 2010). Diante do exposto, compreende-se a necessidade em elucidar nos currículos escolares, na educação escolar indígena a sub-humanidade dos povos originários e das comunidades tradicionais, os caiçaras, ribeirinhos e quilombolas, as populações camponesas, assim como dos povos das matas, das águas, das florestas e dos campos, entre outros, considerados “gente que fica agarrada na terra” (Krenak, 2019, p. 11).

#### **4 A cosmovisão indígena: a interculturalidade dos povos originários na educação escolar indígena**

O que leva pensar um fazer pedagógico que compreenda práticas sociais e políticas comprometidas com a luta e as reivindicações dos povos originários através dos movimentos indígenas e indigenistas contra a colonização do pensamento? Qual a relevância do multiculturalismo na descolonização do pensamento e a interculturalidade na educação escolar indígena na perspectiva dos territórios etnoeducacionais? É, portanto, possível o reconhecimento de grupos etnoculturais diferentes que componham a sociedade brasileira contemporânea, se as vivências e as experiências dos povos originários do Brasil não são representadas de forma efetiva nas políticas educacionais e no currículo da educação escolar indígena?

Não se trata apenas de uma simples mudança de foco no conteúdo dos currículos, mas de uma opção política e ideológica de conotação pedagógica na educação escolar indígena, adotando os pressupostos epistemológicos indígenas e a cosmovisão dos povos originários sobre os territórios etnoeducacionais. A ancestralidade do conhecimento indígena resguarda em suas práticas sociais, culturais e religiosas os preceitos das cosmovisões dos povos originários com os seus lugares sagrados: o

território como herança da ancestralidade do coletivo. Dessa maneira, a cosmovisão indígena como epistemologia na educação escolar pressupõem a participação ativa das comunidades indígenas, representadas por seus líderes, na elaboração, acompanhamento e execução dos projetos desenvolvidos em seus territórios (Brasil, 2009).

Podemos afirmar que o que não está no currículo, não está devido a um motivo. Isto é, não é para ver. Percebe-se que as ausências da subjetividade sobre os conhecimentos ancestrais, as vivências e as experiências individuais e coletivas dos povos originários são negadas no currículo escolar e no espaço escolar, adequando-se aos moldes moderno/colonial de ensino, caracterizando uma forma de negação do multiculturalismo do território brasileiro e da interculturalidade existente entre os diferentes povos originários e comunidades tradicionais.

Conforme Walsh (2007), a interculturalidade é um processo político-pedagógico que consiste em descolonizar os currículos escolares de grupos sociais historicamente marginalizados; isto é, adotar uma metodologia capaz de incluir as particularidades de grupos etnoculturais diferentes. A promoção de uma educação escolar indígena através da interculturalidade promove, sobretudo, o ensino bilíngue por meio do uso do território. Nesse sentido, o território torna-se uma categoria para se pensar a colonialidade do saber sobre a perspectiva da terra (Walsh, 2007).

Em 2008, foi promulgada a Lei 11.645/2008 que orienta pedagogicamente os conteúdos curriculares e as metodologias para uma revisão histórica do papel dos povos originários na formação do espaço geográfico brasileiro, colocando um grande desafio no campo educacional: o território como campo do saber. Ressalta-se que a Lei 11.645/2008 é uma complementação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana (Resolução CNE n.º 01/2004) que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira nas escolas.

Apesar das conquistas da política indígena realizada pelos movimentos indígenas e indigenistas, os povos originários que hoje existem no Brasil, compostos por indígenas de diferentes etnias, ainda são vistos, pelos não indígenas, com preconceitos de forma misógina e racista. Como exemplo dessa visão preconceituosa a respeito dos indígenas, Bessa Freire (2016) aponta e discute cinco ideias equivocadas que a maioria da população brasileira tem sobre povos originários.

O primeiro equívoco é o índio genérico. Entendia-se que os povos originários compartilhavam dos mesmos costumes e crenças e das mesmas famílias linguísticas, reconhecendo-os como uma cultura hegemônica. O segundo equívoco é considerar a cultura dos indígenas atrasada. Acredita-se que as suas culturas são atrasadas pelo fato de não acompanharem os conhecimentos e as técnicas sustentadas por uma ideologia econômica eurocêntrica. O terceiro equívoco é o congelamento das culturas indígenas. Alimenta-se no pensamento social brasileiro o estereótipo de que os indígenas vivem nus, usando arco e flecha nas florestas, e os indígenas que não estão assegurados dentro desse padrão deixam de ser indígenas. O quarto equívoco consiste em afirmar que os índios são pertencentes tão somente ao passado do Brasil, fortalecendo o não reconhecimento das suas existência e importância nos desafios atuais do Brasil. O quinto equívoco é o brasileiro não considerar as matrizes indígenas na formação da identidade do território nacional, menosprezando-as, e, portanto, fortalecendo as matrizes europeias e africanas.

As ideias de Bessa Freire (2016) partem das suas experiências como pesquisador e estudioso do tema indígena, que contribuíram para desmistificar o entendimento desta problemática no Brasil contemporâneo e do pensamento social brasileiro. São ideias que influenciam a forma de se pensar e fazer educação, principalmente a educação escolar indígena. A valorização da educação escolar indígena deve priorizar a ancestralidade do conhecimento dos povos originários sobre os seus territórios e o conhecimento do mundo globalizado por uma perspectiva descolonial, permitindo que os indígenas sejam protagonistas nas suas próprias histórias.

Conforme estabelecido no Decreto n.º 6.861 de 27 de maio de 2009, os parâmetros para a educação escolar indígena são expressos pelo reconhecimento da sua organização social em territórios etnoeducacionais. Ao reconhecer os territórios etnoeducacionais, busca-se superar as artimanhas sustentadas pela colonização do saber, objetiva-se assegurar as relações sócio-étnicas e históricas dos povos originários e os antagonismos criados sobre as epistemologias, cosmovisões e ancestralidades indígenas.

Dessa maneira, o artigo 2º do Decreto n.º 6.861 de 27 de maio de 2009 expressa seus objetivos:

Art. 2º São objetivos da educação escolar indígena:

I - valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;

II - fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;

III - formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;

IV - desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

V - elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; e

VI - afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena. (Brasil, 2009).

Ainda conforme o Decreto n.º 6.861 de 27 de maio de 2009 constatou-se o multiculturalismo sobre o território brasileiro e a maior seguridade sobre os direitos dos povos originários, evidenciando-se, assim, o reconhecimento da interculturalidade presente na diversidade étnica e cultural dentre as comunidades indígenas, evidenciando suas vivências e experiências na educação escolar indígena sobre a especificidade de cada território etnoeducacional no processo de ensino-aprendizagem.

Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados. (Brasil, 2009).

Nesse contexto, a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, através da Portaria n.º 1.733, de 27 de dezembro de 2012, realizada pela Coordenação de Processos Educativos (COPE), dispõe sobre o Regimento Interno do Indígena, os parâmetros vinculados ao campo da educação escolar indígena por meio de políticas indigenistas que conferem a interculturalidade na educação escolar indígena para a formação cidadã.

Art. 130. À Coordenação de Processos Educativos – COPE compete:

I – coordenar, apoiar, acompanhar, formular, planejar e articular os processos educativos comunitários indígenas que valorizem suas línguas, culturas, conhecimentos, saberes e práticas tradicionais;

II – acompanhar a execução das políticas de educação escolar indígena sob a responsabilidade dos órgãos governamentais federais, estaduais e municipais, colaborando tecnicamente com sua qualificação e especificidade;

III – acompanhar, apoiar e subsidiar tecnicamente as políticas de valorização e fortalecimento das memórias, línguas, culturas e identidades indígenas, em articulação com o Museu do Índio;

IV – apoiar os povos, comunidades e professores indígenas para o exercício do controle social sobre as políticas de educação e na elaboração e implementação de Projetos Político-Pedagógicos;

V – elaborar e apoiar, em articulação intersetorial e interinstitucional, processos de formação de indígenas, visando à qualificação dos projetos e atividades relacionados aos processos educativos indígenas. (Brasil, 2012, p. 66 - 67).

Os parâmetros estabelecidos pela Portaria n.º 1.733 da COPE enfatiza a importância da participação da comunidade indígena em diferentes especificidades da vida cotidiana: sociais, educacionais, econômicos, políticos e religiosos, para assegurar o multiculturalismo sobre a diversidade sócio-étnica e histórica dos povos originários e interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem da educação escolar indígena através da autogestão. Silva (2007, p. 67) esclarece que:

O que define e delimita essa nova fase é a questão da criação e autogestão dos processos de educação escolar indígena. Essa é sua especificidade: os próprios povos indígenas discutirem, proporem e procurarem, não sem dificuldades, realizar seus modelos e ideais de escola, segundo seus interesses e necessidades imediatas e futuras. Seria, de fato, a tentativa concreta de transformar a “educação escolar para o índio” em “educação escolar do índio”.

A epistemologia do pensamento descolonial busca transgredir a colonização do pensamento moderno/colonial institucionalizada na

política educacional do Brasil transformando a educação escolar indígena por meio do esteio de *práxis* pedagógicas descoloniais na formação de professores indígenas, desvinculando-se da visão antropocêntrica e etnocêntrica adotada nos currículos escolares. Aproxima-se, portanto, da territorialidade indígena por uma educação escolar autóctone que preze uma etnoeducacional no e pelo território, como os pressupostos estabelecidos na Carta Magna de 1988. Nesse sentido, os lugares sagrados para os indígenas (territórios indígenas) devem estar presentes nos currículos do ensino escolar indígena para ser possível transgredir os parâmetros estabelecidos na sala de aula entre muros epistemológicos criados pela colonização do pensamento e institucionalizados através das políticas educacionais do sistema pedagógico brasileiro.

## 5 Considerações finais

Este artigo buscou tratar da necessidade de se (re)pensar a educação escolar indígena brasileira para além da sala de aula e dos muros epistemológicos criados por meio da colonização do pensamento presente nas práticas políticas e ideológicas no sistema pedagógico brasileiro. Pensar uma educação escolar indígena é pensar o multiculturalismo e a interculturalidade entre as relações étnico-raciais, indígenas e a ancestralidade do conhecimento dos povos originários em consonância com a sociedade brasileira contemporânea.

A narrativa moderna/colonial, sustentada pelo discurso antropocêntrico e etnocêntrico, permite se distanciar sobre as experiências e vivências da vida cotidiana e das práticas sociais e culturais dos povos originários. Dessa maneira, preservar as cosmovisões de mundos dos povos originários e a ancestralidade do conhecimento de grupos etnoculturais diferentes nos ajudam a compreender que a formação do território brasileiro é composta por um multiculturalismo que não se restringe somente às mazelas dos moldes moderno/colonial privilegiando determinados grupos hegemônicos mediados pelo discurso entre raça e gênero, mas inclui também os indígenas, os povos originários e as comunidades tradicionais, os caiçaras, ribeirinhos e

quilombolas, as populações camponesas assim como os povos das matas, das águas, das florestas e dos campos, dentre outros.

Por este motivo, defende-se aqui o fortalecimento da identidade dos povos originários em transgredir sobre o conhecimento da ancestralidade de grupos etnoculturais diferentes para superar a colonização do pensamento na educação escolar indígena, privilegiando uma educação escolar indígena feita pelo indígena e para o indígena no fortalecimento com o território.

O território indígena é a materialidade simbólica da sua cultura, espaço de sociabilidade onde que se realizam as práticas sociais e religiosas, políticas e econômicas, as experiências e as vivências em promover uma educação escolar indígena baseada na interculturalidade presente na epistemologia descolonial, reconhecendo o multiculturalismo e o protagonismo das identidades étnicas e culturais entre povos originários e comunidades tradicionais: a cosmologia indígena; as raízes históricas e culturais sobre a ancestralidade dos povos originários; a organização sobre os territórios etnoeducacionais; e a conexão com os deuses, com os seus antepassados e com os espíritos da floresta. Logo, é necessário sanar os antagonismos institucionalizados pela colonização do pensamento nos currículos escolares.

## Referências

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Identidades Étnicas e Culturais: novas perspectivas para a história indígena". *In*: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (org.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. 2 ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009

AZEVEDO, Marta Maria. Diagnóstico da população indígena no Brasil. **Ciência e Cultura**, v. 60, n. 4, 2008, p. 19 – 22.

BANIWA, Gersem. Educação escolar indígena. *In*: \_\_\_\_\_. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019. p. 31 - 44.

BERTAGNA, Camila. A Lei 11645/2008 e a abordagem da temática indígena na escola - estudo de caso: a ação das equipes multidisciplinares em escolas do NRE de Maringá. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, Florianópolis, 28. **Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios**. Florianópolis: ANPUH, 2015.

BESSA FREIRE, José Ribamar. Cinco ideias equivocadas sobre os índios. **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação**, v. 01, n. 2, p. 3-23, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº. 6.861 de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em Territórios Etnoeducacionais e dá outras providências. Brasília, 2009.

BRASIL. Fundação Nacional do Índio. **Decreto nº 7.778, de 27 de julho de 2012**. Dispõe sobre o Estatuto do Indígena. Brasília, 2012.

BRASIL. Fundação Nacional do Índio - FUNAI. **Portaria nº 1.733/Pres, de 27 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre o Regimento Interno do indígena. Brasília, 2012.

BRASIL. Fundação Nacional do Índio - FUNAI. Modelo de Gestão. **Portaria nº 1.746/pres, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre o Modelo de Gestão das populações indígenas. Brasília, 2012.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Índios na Constituição. **Novos Estudos**, v. 37, n. 3, p. 429-443, 2018.

FAUSTINO, Rosangela Célia. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC), 2006.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2019.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Com um pé na aldeia e um pé no mundo: avanços, dificuldades e desafios na construção das escolas indígenas públicas e diferenciadas no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 195-212, jan./jun. 2010.

MARGUTTI, Paulo. Filosofia brasileira e pensamento descolonial. **Sapere Aude**, Belo Horizonte (MG), v. 9, n. 18, p. 223 – 239, jul/dez. 2018.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: MEC/Secad; Rio de Janeiro: Museu Nacional/UFRJ, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder: eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117 – 142.

SILVA, Maria Alda Tranquilo da. **Saberes docentes constituídos na Prática Pedagógica de Professores da EJA indígena Potiguara na Baía da Traição – PB**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SANTOS, Pedro Lôbo dos; SILVA, Eduardo Dias da. A educação escolar indígena como fortalecimento da identidade cultural dos potiguara da paraíba/brasil – considerações

iniciais. **Trabalho em Linguística Aplicada**, Campinas (SP), v. 1, n. 60, p. 105-113, jan./abr. 2021.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial**. In: Memórias Del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad", Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

YANOMAMI, Davi Kopenawa. "**Descobrimos os Brancos**". Depoimento recolhido e traduzido por Bruce Albert, na maloca Watoriki, setembro/1998.

## Sobre o autor

**Julio Cesar Mascoto de Souza**  

Graduado e mestre em Geografia pelo Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional (ESR) da Universidade Federal Fluminense (UFF) em Campos dos Goytacazes. Especialista em Patrimônio Cultural pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET). Especialista em Metodologia do Ensino da Geografia pela Faculdade Santo André (FASA). Estudante do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo do Instituto Noroeste Fluminense de Ensino Superior (INFES) da UFF em Santo Antônio de Pádua. Email: [juliomascoto@id.uff.br](mailto:juliomascoto@id.uff.br)

## Histórico

Recebido em: 11/03/2023. Aprovado em: 13/09/2023. Publicado em: 10/05/2024.

## O efeito dos marcadores de raça e sexualidade na plenitude no serviço de saúde das mulheres

*The effect of race and sexuality markers  
on the completeness of the women's health service*

**Jane Baptista Quitete**

Doutora em Saúde e Enfermagem pela UERJ. Professora da UFF

**Hilmara Ferreira da Silva**

Doutora em Enfermagem e Biociências pela UNIRIO. Enfermeira da UFF

**Juliet Ribeiro de Souza Lacerda**

Especialista em Estomaterapia pela FACUMINAS. Enfermeira da UFF

**Beatriz Cristina de Oliveira da Rocha**

Estudante de Enfermagem na UFF

**Belisa Maria dos Santos da Silva**

Estudante de Enfermagem na UFF

**Brenda Freitas Pontes**

Estudante de Enfermagem na UFF

**Thayná Oliveira Paixão**

Estudante de Enfermagem na UFF

**Resumo:** Assim como as desigualdades econômicas e sociais, o gênero e a raça também influenciam na saúde de um determinado grupo. O artigo apresenta o perfil de mulheres atendidas em um Consultório de Enfermagem considerando raça e sexualidade. A metodologia é um estudo descritivo, documental, retrospectivo, do tipo quantitativo que utilizou como base, os dados secundários contidos nos prontuários das mulheres atendidas no Consultório de Enfermagem, entre os anos de 2017 a 2022. Participaram do estudo 342 mulheres, destas houve maior proporção de mulheres: pretas/pardas 39,2% e heterossexuais 60,6%. Contudo, entre as lésbicas e bissexuais, 60% se autodeclararam pretas e pardas. Os resultados apontam para a importância do papel do enfermeiro nas práticas educativas em saúde e a atuação nos Consultórios de Enfermagem, levando-se em conta a diversidade dos gêneros e racial como determinantes sociais de saúde, na garantia de um cuidado em saúde integral.

**Palavras-chave:** Minorias sexuais e de gênero. Saúde da mulher. Direitos sexuais e reprodutivos.

**Abstract:** As well as economic and social inequalities, gender and race also influence the health of a given group. To present the profile of women assisted in a Nursing Office considering race and sexuality. The work descriptives, documentary, retrospective, quantitative study that used as a basis the secondary data contained in the medical records of women attended at the Nursing Office, between the years 2017 to 2022. 342 women participated in the study, of these there was a higher proportion of women: black/brown 39.2% and heterosexual 60.6%. However, among lesbians and bisexuals, 60% self-declared black and brown. The results point to the importance of the role of nurses in educational practices in health and their work in Nursing Offices, taking into account the diversity of genders and racial as social determinants of health, in guaranteeing comprehensive health care.

**Keywords:** Sexual and gender minorities. Women's health. Sexual and reproductive rights.



## 1 Introdução

Durante a década de 1970, com o advento dos movimentos feministas e a participação das mulheres no cenário político, criou-se uma maior reivindicação pelos direitos e a melhoria de condições de vida, saúde ou de trabalho, questionando assim as relações de poder não apenas a partir do conceito de classe, mas também de gênero. Como resultado dessa articulação e da mobilização social dessa população por políticas públicas e democratização do Estado, houve a elaboração da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher (PNAISM). Segundo a PNAISM, há indicadores que interseccionam as questões de gênero/classe, em que o número de mulheres em situação de pobreza é superior a homens e isto diminui o acesso aos serviços de saúde, sendo assim esta política pública realça que o gênero é um elemento dos determinantes sociais que precisa estar presente na elaboração de estratégias e planejamento em saúde (Souto, 2021).

Noves anos se passaram e, na década de 2013, foi lançada a Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transsexuais, nesta aponta-se que cerca de 40% das mulheres lésbicas não revelaram sua orientação sexual durante os atendimentos de saúde. Contudo a política também aponta desigualdades ao que tange o rastreamento de câncer de colo de útero por meio do exame citopatológico (papanicolau), onde mulheres lésbicas (66,7%) realizam menos este procedimento quando comparadas com mulheres heterossexuais (89,7%). Novamente, foi reforçado como um objetivo a eliminação do preconceito institucional, bem como a diminuição das desigualdades por meio da consolidação dos SUS (Brasil, 2013).

Os dados liberados pelo governo federal, em 2019, por meio da Pesquisa Nacional de Saúde apontam que havia 159,2 milhões de pessoas de 18 anos ou mais de idade no país, 1,7% das mulheres declaram-se lésbicas (0,9%) ou bissexuais (0,8%), isto é, equivale à 2.706.400 milhões de pessoas. A mesma pesquisa declara que há limitações no estudo, sendo um deles o estigma social existente a respeito das pessoas que não se encaixam no padrão heteronormativo, tal fato nos desperta a

dificuldade de acessar esta população e por consequência entender suas necessidades e individualidades (Brasil, 2022).

Estudos apontam que, este grupo de mulheres enfrenta dificuldades de acesso aos serviços de saúde, sendo observado os múltiplos fatores que corroboram para esta realidade, não a intersecção entre raça, sexualidade e classe quando discutimos acerca da saúde sexual e reprodutiva (Brasil, 2013), ou seja, há poucas produções referentes que abordem de forma interligando determinantes sociais, com isso a saúde desta população continua exposta a riscos imensuráveis, fortalecidos pela invisibilidade e preconceito (Silva, 2022).

Conforme o atual Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas para atenção integral às pessoas com infecções sexualmente transmissíveis (Brasil, 2022) detalha como deve-se conduzir uma consulta, visando uma abordagem respeitosa e eficaz para a população, recomenda-se uma linguagem inclusiva, que não se pressuponha qual gênero e sexualidade do paciente, visto que é necessário a verbalização da orientação sexual e do gênero pelos usuários. Ao que tange no mesmo documento sobre "perguntas específicas", deve-se abordar independente da sexualidade exposta pela paciente/cliente sua saúde sexual, identificação, parcerias, práticas sexuais, histórico de IST, proteção e planejamento reprodutivo.

Apesar do avanço obtido a partir da Política Nacional de Atenção Integral à Mulher, fez-se necessário reconhecer as lacunas em relação a produção de estudo à saúde da população que se reconhece como Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, *Queer*, Intersexuais e Assexuais (LGBTQIA+), tendo em vista que as mulheres dentro desta população não tem suas necessidades e demandas de saúde supridas, sendo agora a sexualidade e a identidade de gênero reconhecidos com determinantes sociais. A Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transsexuais (Brasil, 2013), reafirma seu compromisso com a busca pela integralidade do cuidado, tendo como um de seus objetivos: "A manutenção e o fortalecimento de ações da prevenção das IST/aids", porém a falta de ferramentas adequadas impossibilita que este objetivo seja alcançado.

Quanto à adesão ao uso de algum método de barreira, é influenciado por inúmeros fatores e para isso existem diversas estratégias de incentivo ou uso, quando nos referimos a mulheres lésbicas e/ou bissexuais o que é ofertado dentro dos consultórios são estratégias que não contemplam adequadamente e dignamente a saúde dessa população, pois são métodos improvisados, baixo nível de adesão e que desestimulam o autocuidado. (Ferreira, 2021; Mazzoli *et al*, 2022).

Diante desse cenário, em relação a mulheres lésbicas e bissexuais, não existem estatísticas e números precisos sobre a democratização do acesso ou igualdade dos direitos. E as consequências dessa invisibilidade, resulta no desconhecimento do perfil dessa população, suas demandas e dificuldades ao acessar o sistema e serviços de saúde. Contribuindo para a perpetuação e aumento da vulnerabilidade dessas mulheres. Logo, torna-se evidente que, mesmo com os movimentos acerca dos direitos sexuais e reprodutivos, ainda há o despreparo dos profissionais com as especificidades e riscos sofridos por elas (Araújo, 2019).

No que se refere às mulheres negras, pode-se observar que diante da hierarquia a qual a sociedade é pautada, é reservado a elas o espaço de menor poder. Logo, no mercado de trabalho, na educação, no acesso à saúde e em diversos outros âmbitos sociais, as mulheres negras estão sujeitas à discriminações e opressões por não fazerem parte do gênero nem ao grupo étnico e racial dominante na sociedade, vivenciando a desigualdade sociais advindas das relações étnico/raciais e de uma situação socioeconômica, na maioria das vezes menos privilegiada. Vivendo à margem da vulnerabilidade social, no que tange às questões ligadas ao exercício da cidadania e dos seus direitos (Cobo, 2021).

Diante desse cenário, fica evidente que há dificuldade no acesso das mulheres lésbicas e/ou bissexuais aos serviços de saúde. Essas questões foram percebidas durante os atendimentos realizados no Consultório de Enfermagem, fato que motivou a realização deste estudo. Sendo assim, o objetivo deste manuscrito é apresentar o perfil de mulheres atendidas em um Consultório de Enfermagem considerando raça e sexualidade.

O investimento nas pesquisas dedicadas a saúde sexual da população LGBTQIA+ evolui na década de 1980, isto por que a pandemia do HIV/Aids estava estabelecida, sendo assim políticas públicas e estratégias de cuidado foram cobradas por movimentos sociais, que resultou no fortalecimento à garantia de direitos sexuais e reprodutivos para a população LGBTQIA+ como um todo, mas principalmente à homens gays (Lúcio *et al.*, 2019).

A saúde sexual de mulheres lésbicas/bissexuais segue marginalizada, tendo suas necessidades e reivindicações tratadas com fragilidade. O presente estudo justifica-se pela necessidade de verificar o quanto a sexualidade implica na ação do cuidado ginecológico e quais são as lacunas a serem observadas para que esta população obtenha a integralidade do cuidado, tendo sua sexualidade respeitada.

## 2 Metodologia

Estudo descritivo, documental, retrospectivo, do tipo quantitativo que utilizou como base os dados secundários contidos nos prontuários das mulheres atendidas no Consultório de Enfermagem em um campus universitário no Estado do Rio de Janeiro, entre os anos de 2017 a 2022, o recorte temporal delimitado corresponde aos primeiros cinco anos de funcionamento do Consultório de Enfermagem. O instrumento de coleta de dados, foi uma planilha, do tipo *checklist*, preenchida pelas pesquisadoras, tendo como variáveis: idade, vínculo na universidade (discente, docente, técnico administrativo, terceirizado ou público externo), naturalidade, nacionalidade, estado civil, identidade de gênero, orientação sexual, cor autodeclarada, escolaridade, profissão, renda, religião, menarca, sexarca, menopausa, GESTA/PARA/ABORTO, amamentação, método de proteção, uso de anticoncepcional, número de parcerias sexuais nos últimos seis meses, histórico de IST, último exame papanicolaou, último exame clínico das mamas, última mamografia, uso de drogas lícitas e ilícitas, dentre outras.

Para esta publicação foram utilizadas as variáveis: total de usuáries atendidas, sexo, idade, religião, orientação sexual, cor autodeclarada e

vínculo com a universidade; total de mulheres lésbicas e bissexuais atendidas e, cor autodeclarada destas.

A população de estudo foi composta pelas usuárias atendidas no Consultório de Enfermagem/UFF/REN. Os critérios de inclusão foram: prontuários de usuárias do sexo feminino, que se autodeclararam lésbicas ou bissexuais, sendo feito um recorte social daquelas que se declararam negras/pardas, também foram considerados os prontuários devidamente preenchidos e com dados legíveis. Foram excluídos os prontuários de usuários do sexo masculino, prontuários ilegíveis/incompletos ou aqueles que não fornecerem as variáveis necessárias ao estudo.

A análise dos dados envolveu estatística descritiva, por meio da plataforma *Google Forms*. Os dados foram disponibilizados em tabelas para melhor visualização e compreensão dos dados e, em seguida, analisados com literatura pertinente ao tema, comparados aos dados produzidos por outras instituições de ensino nacionais e internacionais, à luz das recomendações da Organização Mundial de Saúde.

Em observância às determinações da Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde (Brasil, 2012), órgão que regulamenta as diretrizes e normas da pesquisa envolvendo seres humanos, este projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Hospital Universitário Antônio Pedro (HUAP), tendo sido autorizado, sob parecer nº 2.887.801.

Este estudo está inserido na linha de pesquisa intitulada “Cuidado, integralidade, e cidadania das mulheres durante seu ciclo vital”, do Grupo de Pesquisa, Laboratório de Estudos sobre Mulheres e Enfermagem/LEME, do Departamento de Enfermagem do Instituto de Humanidades e Saúde (IHS) da Universidade Federal Fluminense em Rio das Ostras.

### 3 Resultados

Este estudo contou com a análise de 410 prontuários, destes 342 (84%) referentes à mulheres e 65 (16%) à homens. Evidências apontam que as mulheres por possuírem uma atenção à saúde desde a década de 1930, através de diversos programas, recorrem mais ao sistema de saúde.

Enquanto homens passaram a ter suas demandas de saúde através da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Homem (PNAISH), somente após a década de 2009. (GUTMANNNG et al., 2022).

A faixa etária de 20 a 39 anos prevaleceu (167; 49,4%). A maior proporção foi de mulheres: pretas/pardas (134; 39,2%); cisgênero (245, 71%); heterossexual (209; 60,6%), cristã (141; 43,8%), e pertencentes a comunidade externa (148; 43,4%). Dentre as 33 (9,5%) mulheres lésbicas e bissexuais, 60% se autodeclaram pretas/pardas.

## 4 Discussão

A discussão dos resultados é apresentada nesta seção.

### 4.1 Mulheres e o acesso aos serviços de saúde

Uma vez que questões de gênero atravessam diversas atividades sociais, não é diferente quanto ao cuidado à saúde. Às mulheres, historicamente foi atribuído o papel de "responsável pela saúde e bem-estar da família". A busca pelo atendimento no Consultório de Enfermagem foi em sua grande maioria por mulheres, o que ratifica os dados da PNS 2019 onde se explicita que mulheres buscam mais consultas preventivas e de *check up* na atenção primária em saúde (Brasil, 2020; Cobo, 2021).

Evidências apontam que, as mulheres por possuírem políticas públicas na atenção à saúde desde 1930, tais como, planejamento reprodutivo, pré-natal, puerpério e prevenção ao câncer de mama e do colo de útero, recorrem mais ao sistema de saúde. Enquanto os homens passaram a ter suas demandas de saúde através da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Homem (PNAISH), somente após a década de 2009 (Gutmannng, 2022).

### 4.2 Conceitos de saúde

A saúde é definida como um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não somente ausência de afecções e enfermidades segundo a Organização Mundial de Saúde. A discussão sobre saúde das

mulheres em especial de mulheres que se encontram em grupos invisibilizados ou marginalizados é de extrema relevância, neste sentido, para a saúde sexual e reprodutiva as abordagens transformadoras de gênero são aquelas que visam dismantelar a relação entre sexualidade, reprodução e normas de gênero e, sendo assim, transformar as assimetrias de poder construídas em sua base. O objetivo é garantir que todo indivíduo tenha uma agência necessária para determinar suas decisões reprodutivas e sexualidade, independentemente das normas de gênero e da discriminação baseada em gênero. Políticas, serviços e produtos de SRH constituem recursos, em vez de fins em si mesmos. Agência sobre recursos pode ser entendido como tomada de decisão informada por mulheres, meninas e indivíduos diversos de gênero para determinar, projetar e acessar essas políticas, serviços e produtos e, em última análise, alcançar a autonomia corporal (Hart *et al.*, 2022).

Ocorrer mudança e desmascaramento de poder é de suma relevância. Para transformar o poder, as políticas, serviços e programas de saúde sexual e reprodutiva precisam ser projetados de tal forma que contribuam significativamente para a agência de todas as mulheres, meninas e indivíduos com diversidade de gênero para acessar não apenas recursos adequados, mas também apropriados e empoderadores. As intervenções devem postular explicitamente a autonomia corporal como seu objetivo em vez de apenas a prestação de serviços e resultados específicos de saúde. Para alcançar esse objetivo, eles devem procurar interromper a relação social e culturalmente imposta e construída entre sexualidade e reprodução, por um lado, e, por outro, normas e relações restritivas de gênero. A saúde sexual e reprodutiva é um elemento imprescindível para a saúde global e para qualidade de vida das pessoas (Hart *et al.*, 2022).

O acesso universal à saúde sexual e reprodutiva é um direito humano indeclinável reconhecido em documentos internacionais e nacionais. A saúde sexual e reprodutiva é um estado integral de bem-estar físico, mental e social, abrangendo todos os aspectos relacionados ao sistema reprodutivo e as suas funções e processos, e não apenas ausência de doença. Requisita uma abordagem positiva e

respeitosa da sexualidade e das relações sexuais, objetiva que mulheres e homens possam desfrutar e expressar sua sexualidade, de forma agradável e segura sem riscos de doenças sexualmente transmissíveis, gestações não desejadas, coerção, violência e discriminação. Abrange a informação e acesso a métodos eficientes, seguros, permissíveis e aceitáveis de planejamento familiar e outros métodos de regulação da fecundidade, o direito de acesso a serviços apropriados de saúde que assegurem à mulher condições de passar, com segurança, a gestação e o parto (Pontes *et al.*, 2023).

### 4.3 A interseccionalidade entre raça, classe e religião

Ao que tange ao recorte racial, o número de mulheres pretas e pardas atendidas supera o número de mulheres que se autodeclaram brancas. Neste item há um contraponto com demais pesquisas, que apontam que mulheres brancas acessam mais os serviços de saúde. Vale ressaltar que, a questão racial atravessa as questões de classe, e o acesso à saúde fica comprometido a este grupo em maior vulnerabilidade social. Visto que grande parte dos usuários da Atenção Básica do SUS se autodeclaram negras, dados esses que salientam o perfil da população que utiliza os serviços de saúde pública (Guibu *et al.*, 2017).

No Brasil, é a população negra, a mais frequentemente exposta a contextos de vulnerabilidades relacionadas ao adoecimento. Este fato demonstra a privação dos direitos humanos em geral, e, relacionado à saúde das mulheres negras, comprova a ineficiência da implantação integral dos programas de saúde na garantia do cuidado integral à saúde, sem contar com o histórico racismo e sexismo já instalado institucionalmente.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) adota uma classificação específica para o grupo de negros, dividindo-os em duas categorias: pretos e pardos. De acordo com o critério adotado pelo IBGE, as pessoas pardas são aquelas caracterizadas por uma mistura de características raciais, como negras, brancas e indígenas, Essa diferenciação entre pretos e pardos é relevante para a análise e compreensão das desigualdades raciais no país, uma vez que permite

identificar e quantificar a população negra de forma mais precisa (IBGE, 2020).

Ademais, esta divergência entre resultados pode ter sido comprometida quando contextualizamos algumas questões: O primeiro diz respeito a cidade onde a pesquisa foi realizada, sendo, o Rio de Janeiro o segundo estado (14,2%) em quantitativo de pessoas que autodeclaram-se pretas ou pardas, já o segundo ponto é a localização periférica da universidade e seu atendimento ser gratuito, novamente explicado pela interseccionalidade entre raça e classe (Cobo, 2021).

A terceira questão a ser analisada é o acesso à universidade pelo sistema de cotas, visto que a consolidação das cotas aconteceu principalmente com a lei nº 12.711, de agosto de 2012, conhecida também como Lei de Cotas. E que viabilizou e incrementou o acesso de discentes pretos e pardos ao ensino superior (Souto, 2021).

Considerando-se o recorte de sexo e étnico-raciais entre pessoas pretas/pardas e pessoas brancas com relação à IST's, há maior proporção entre a população negra do que pela população branca, com um diferencial que faz notar na escala entre mulheres com relação à homens, ao coeficiente de mortalidade e risco de adoecimento é muito maior entre mulheres pretas em conformidade às brancas do que entre homens pretos e brancos (Santos, 2016).

Ademais, o percentual de prontuários que não tiveram este dado preenchido pelo enfermeiro pode ser considerado preocupante (110; 32,2%), tendo em vista que o racismo e a homofobia são de ordens estruturais na sociedade brasileira e ao desconsiderar a relevância desses aspectos sociais fortalecemos ainda mais essa cultura prejudicial. Reverberando no acesso e na qualidade do serviço apresentado a estas populações (Carvalho, 2020).

A discriminação racial opera não apenas de forma evidente, mas também por meio de mecanismos subliminares, resultando em efeitos acumulados e duradouros. O racismo estrutural, enraizado e internalizado na cultura de uma sociedade, marginaliza uma parte da população, negando-lhes acesso à educação, emprego, informações e oportunidades de mobilidade social. Sendo assim, para garantir o acesso

à assistência de qualidade é imprescindível que a discussão sobre o impacto dos determinantes sociais na saúde seja incorporada nas discussões e práticas durante a formação profissional. Apesar dos avanços científicos na compreensão das desigualdades em saúde, ainda há uma subestimação das experiências de racismo, é necessário alinhar o impacto da intersecção entre raça, classe e sexualidade durante os atendimentos para garantir a integralidade do cuidado (Galvão *et al.*, 2021).

Nota-se que grande parte das usuárias do serviço declararam-se cristãs (evangélicas, católicas e espíritas). Ainda assim, possui um número considerável de pessoas que não declararam sua religião. Grande parte dos prontuários anteriores ao ano 2021 continham esta variável, mas não houve a devida importância em preenchê-lo, o que deixou lacunas e também interferiu na análise deste estudo.

Dentro do comportamento humano e de suas subjetividades a religião é um aspecto a ser considerado, já que as crenças religiosas moldam a conduta que seus seguidores devem ter ao longo da vida. Durante o atendimento a conexão entre as pessoas que está sendo atendida com a realidade social/religiosa auxilia o profissional de saúde a compreender o contexto que a usuária apresenta e assim construir um espaço de confiança e diálogo. Sabe-se que há variação explícita no comportamento de indivíduos de diferentes religiões, em relação ao cuidado com a saúde e hábitos de vida (Silva Filho *et al.*, 2021).

A fim de ter um atendimento mais igualitário, muitas não declaram sua religião para que seja evitado qualquer tipo de violência por parte do profissional, para que a religião seguida não interfira. Assim faz com que perpetue o conceito de igualdade, onde o usuário deve seguir um padrão que se encaixe no modelo de saúde “bem” oferecido (Fernandez *et al.*, 2018).

#### **4.4. Atendimento à mulheres lésbicas e bissexuais nos serviços de saúde**

É inegável que mulheres lésbicas e bissexuais enfrentam diversas barreiras na busca pelo acesso ao sistema de saúde, sendo inviabilizadas pela sexualidade feminina até o preconceito. Dessa maneira, nota-se no

que se refere à prática sexual, direitos sexuais e orientações, acreditou-se por muito tempo que elas estavam fora do grupo de pessoas vulneráveis e expostas à infecções sexualmente transmissíveis, principalmente as lésbicas, devido ao fato de que a prática sexual escolhida não incluir a penetração peniana (Cabral *et al*, 2019).

Contudo, diante do número de mulheres atendidas no presente estudo, foi evidenciado que a menor parcela de mulheres que buscaram pela consulta de enfermagem, são mulheres que se declararam lésbicas e bissexuais. O percentual de mulheres que se autodeclararam em relações homoafetivas (33;9,5%) reafirma o que demais pesquisas apontam: O número de mulheres lésbicas e bissexuais que se encontram fora dos serviços de saúde mantém-se alto, isto pode ser analisado a partir da hipótese de que os serviços são organizados a partir de uma presunção da heterossexualidade das usuárias, o que favorece o estabelecimento de um contexto discriminatório e de práticas preconceituosas dos profissionais (Rodrigues, 2021).

Os dados realçam a problemática no cuidado à saúde da população trans, sendo a falta de atendimento em saúde um dos fatores que eleva a taxa de mortalidade deste grupo. Inclusive, ao longo da pesquisa percebemos que alguns docentes que atuam no Consultório de Enfermagem, não utilizavam em seus prontuários a variável de gênero (100;29%) e orientação sexual, 103(29,9%) sequer foi preenchida pelo profissional de saúde. Este foi um fator determinante para reestruturar o prontuário único e incluindo dados da identificação e anamneses que atendessem também as pessoas transexuais, com vistas a qualificar o atendimento. Assim como a identificação da orientação sexual, em que o simples ato de revelar sua sexualidade durante a anamnese já é uma barreira, pois em muitos serviços a lógica de atendimento parte do pressuposto que todas as mulheres são heterossexuais.

Logo, é inegável que essa negligência, tanto pela heteronormatividade imposta pela sociedade ou pela falta de capacitação/atualização profissional em não compreender as diversidades e especificidades, propiciam que o acesso destas mulheres aos serviços de saúde seja comprometido. Considerando que, algumas

mulheres podem não ter declarado sua sexualidade por não se sentirem acolhidas durante a consulta de enfermagem, este dado pode ser considerado subestimado (Cabral *et al*, 2019).

Vale ressaltar que, o corpo destas mulheres é idêntico ao das mulheres heterossexuais, deste modo, os profissionais de saúde devem atender às peculiaridades deste grupo, primando por uma anamnese capaz de coletar as informações necessárias, proporcionando um *feedback* positivo, ou seja, orientando as mulheres que vivem relações homoafetivas de acordo com as suas necessidades próprias. As práticas sexuais entre mulheres lésbicas e bissexuais pode incluir atrito entre vulvas, compartilhamento de acessórios sexuais com ou sem penetração vaginal/anal sem que ocorra antes uma higienização adequada ou troca de preservativos, além do sexo oral, ou seja, práticas que podem deixar as mulheres vulneráveis às IST's (Mazzoli *et al*, 2022).

Vale ressaltar que, a principal causa de câncer do colo do útero é o HPV, portanto este grupo populacional deve ser incentivado a realizar exame de rastreamento de acordo com as recomendações das políticas públicas (Rodrigues, 2021).

Existem dois fatores que merecem atenção quando tratamos de rastreamento e diagnóstico de IST/Aids em mulheres que vivem relações sexuais homoafetivas, são eles: o estigma que permeia essas relações, consideradas por muitos profissionais, e usuárias do serviço, com menor risco de infecção durante o ato sexual por não haver penetração peniana, o que resulta em não oferta de testes rápidos para IST's durante atendimentos ginecológicos. Ao negligenciar a importância da realização do rastreamento evidencia-se a falta de informação sobre a saúde sexual deste grupo populacional, caracterizando uma vulnerabilidade social e programática nos atendimentos de saúde. Diante da falta de orientação e informação sobre seus direitos sexuais e reprodutivos, essa população está sujeita a maior vulnerabilidade durante as práticas sexuais comparada a mulheres heterossexuais e homossexuais do sexo masculino (Mazzoli *et al*, 2022).

Nesse contexto, além do desconhecimento, há também a falta de preservativos que atendam às peculiaridades deste grupo, levando em

consideração que a maioria dos meios de prevenção atuais são adaptações de métodos já existentes ou adaptações de itens que são utilizados para outras finalidades, como plástico filme de PVC, luvas cirúrgicas ou barreira de látex odontológico (*dental dam*). Assim, perpetuando a invisibilidade dessa população e negligenciando sua saúde (Lima, 2020).

Outro dado alarmante diz respeito à baixa adesão de mulheres em relações homoafetivas às ações de prevenção e detecção precoce do câncer de colo de útero. Destarte a urgência nas práticas de promoção da saúde de forma holística e integral, e que dialogue com a população feminina como um todo, incluindo a informação de qualidade (Carmo *et al*, 2020).

Ao que tange à qualidade do atendimento do profissional, mulheres lésbicas e bissexuais experienciam negativamente os atendimentos de saúde. O preconceito é marcado pela invisibilidade, o que muitas vezes resulta em mulheres que têm medo de revelar sua sexualidade durante o atendimento, pois já passaram diversas vezes por constrangimentos. Outro resultado do preconceito, agora de forma estrutural, é a falta de ferramentas que o profissional de saúde tem para realizar o aconselhamento acerca da saúde sexual e reprodutiva dessas mulheres, muitos se veem se instrumentos a serem apresentados como possibilidade de presença, a uma mulher heterossexual é possível ofertar preservativos por exemplo, já a uma mulher homoafetiva qual método é de fato eficiente para a prevenção de IST/Aids? Cabe não só responsabilizar o profissional pela ausência de mulheres homoafetivas nos consultórios, mas também auxiliá-los com métodos e práticas que subsidiem a melhora na qualidade de seus atendimentos (Rodrigues; Falcão, 2021).

Sendo assim o presente estudo realça a importância dos atendimentos feitos no Consultório de Enfermagem/UFF/REN, impactando a população acadêmica e também a comunidade externa. Visto que nem todas as mulheres estão tendo suas necessidades atendidas pelo Sistema Único de Saúde, e as variáveis apresentadas demonstram que a interseccionalidade entre raça, classe, sexualidade e

religião são fatores que interferem na qualidade dos serviços e até mesmo em sua existência. Pesquisas como esta são cruciais para novos estudos e para elaboração de políticas públicas voltadas para a população LGBTQIA +, negra e pobre. Visando alcançar a integralidade do cuidado, a melhoria na qualidade do serviço profissional e a forma que pensamos saúde em nossa sociedade.

O enfermeiro, por vezes, é o profissional de saúde mais próximo da população, e deve incluir na consulta de enfermagem uma anamnese que vislumbre a integralidade dos usuários, respeitando suas particularidades (Belém *et al.*, 2018). Todavia, a falta de preparo profissional pode levar ao descaso, fato que pode ser evidenciado pela falta de compreensão da diversidade de gênero e sexualidade nos cursos de graduação em saúde, onde muitos não possuem conteúdo programático voltado para a promoção da saúde de mulheres lésbicas e bissexuais (Jucá *et al.*, 2021).

Faz-se necessário que enfermeiros educadores repensem saberes e práticas que estejam reforçando determinismos biológicos presentes nos padrões de gênero que aprisionam homens e mulheres em comportamentos para cada sexo e estão na base constitutiva das desigualdades de gênero. Além da discussão dos determinismos biológicos, cabe a reflexão sobre o conjunto de símbolos e práticas que cada sociedade constrói sobre o que é apropriado para cada sexo. A população LGBTQIA+, comparada aos indivíduos heterossexuais, enfrenta entraves estruturais, culturais e organizacionais ao deparar-se com barreiras simbólicas, morais e estéticas articuladas a marcadores sociais da diferença, lógicas de exclusão e/ou não aceitação social (Belém *et al.*, 2018; Nietzsche *et al.*, 2018).

A educação tem um papel político-pedagógico pela sua capacidade de fornecer elementos para que possamos nos reconhecer como sujeitos na busca por uma liberdade substantiva e, portanto, na eliminação das opressões e explorações (Nietzsche *et al.*, 2018). Uma educação que garanta o respeito à diversidade humana, isto é, que não seja sexista, racista, homofóbica e que valorize a livre expressão da orientação sexual e da identidade de gênero de todos os usuários dos serviços de saúde (Jucá *et al.*, 2021).

Uma educação que se coloca a serviço da emancipação humana, em meio às lutas sociais, amplia as referências de formação dos sujeitos dessas lutas. Logo, a discussão de conceitos como gênero e questões pertinentes às pessoas LGBTQIA+ na universidade é uma das ferramentas para que as orientações sexuais e identidades de gênero não fiquem apenas vinculadas às discussões de natureza cultural, mas sejam entendidas como o que são: dimensões da essência humana que se edificam por meio de construções sociais (Jucá *et al.*, 2021; Ramalho *et al.*, 2021).

## 5 Considerações finais

A realização deste estudo possibilitou conhecer o perfil de saúde das mulheres lésbicas e bissexuais, os impactos dos marcadores sociais na construção da integralidade do cuidado e a identificação de necessidades e fatores relacionados à vulnerabilidades sociais de mulheres lésbicas e bissexuais e pretas/pardas no que diz respeito a raça e sexualidade.

A questão racial caminha intrinsecamente com as questões de classe, o acesso à saúde se faz de forma mais frágil às pessoas em maior vulnerabilidade social e nota-se a falta de acolhimento nos serviços de saúde, negligência pela heteronormatividade imposta pela sociedade ou pela falta de capacitação profissional em não compreender as diversidades e especificidades. Estas questões dificultam ou mesmo impedem o acesso destas mulheres aos serviços de saúde.

Os resultados apontam para a importância do papel do enfermeiro nas práticas clínicas e educativas em saúde e em especial na atuação nos Consultórios de Enfermagem, levando-se em conta a diversidade dos gêneros e racial como determinantes sociais de saúde, na garantia de um cuidado em saúde integral.

## Referências

ARAÚJO, Luciane Marques de; PENNA, Lucia Helena Garcia; CARINHANHA Joana Iabrudi; COSTA, Cristiane Maria Amorim. O cuidado às mulheres lésbicas no campo da saúde sexual e reprodutiva. **Revista Enfermagem UERJ**, v. 27. 2019.

BELÉM, Jameson Moreira; ALVES, Maria Juscinaide Henrique.; PEREIRA, Emanuely Vieira.; MOREIRA, Felice Teles Lira dos Santos.; QUIRINO, Glauberto da Silva; ALBUQUERQUE, Grayce Alencar. Atenção à saúde de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais na estratégia de saúde da família. **Revista Baiana de Enfermagem**, v. 32, 2018.

BRASIL. **Catálogo de Produtos DATASUS**. 2020.

BRASIL. IBGE. Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios. (org.). **Orientação Sexual Autoidentificada da População Adulta**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução N. 466 de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. **Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais**. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

CABRAL, Kalline Trajano Feitoza; PEREIRA, Ivoneide Lucena; Almeida Luana Rodrigues de; NOGUEIRA, Waléria Bastos de Andrade Gomes; SILVA, Francisca Vilena da; COSTA, lorena de Farias Pimentel; JALES, Renata Dantas; ALMEIDA, Sandra Aparecida de. Assistência de enfermagem às mulheres lésbicas e bissexuais. **Revista de Enfermagem UFPE Online**, v. 13, n. 1, p. 79-85, 2019.

CARMO, Bianca Alessandra Gomes do; QUADROS, Nayla Rayssa Pereira; SANTOS, Marcus Matheus Quadros; MACENA, Jennifer Karen Ferreira; OLIVEIRA, Marília de Fátima Vieira de; POLARO, Sandra Helena Isse; BOTELHO, Eliã Pinheiro Botelho. Educação em saúde sobre infecções sexualmente transmissíveis para universitários de Enfermagem. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v. 23, 2020.

CARVALHO, Angelita Alves de; PAULA, Daniela Polessa de; VIEIRA, Gabriella de Freitas. Raça/cor e indicadores de saúde sexual e reprodutiva: identificando possíveis diferenças de comportamento das mulheres no Brasil em 2006. **Revista Faz Ciência**, v. 22, n. 36, p. 74, 2020.

COBO Barbara; CRUZ, Claudia; DICK, Paulo C. Desigualdades de gênero e raciais no acesso e uso dos serviços de atenção primária à saúde no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**. 2021, v. 26, n. 09, p. 4021-4032, 2021.

FERREIRA, Breno de Oliveira, Bonan Claudia. Cadê as populações LGBT na Estratégia Saúde da Família? Narrativas de profissionais de saúde em Teresina, Piauí, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, n. 5, 2021.

FERNANDEZ, Juan Carlos Aneiros; SILVA, Rafael Afonso da; SACARDO, Daniele Pompei. Religião e saúde: para transformar ausências em presenças. **Saúde e Sociedade**, v. 27, n. 4, pp. 1058-1070, 2018.

GALVÃO, Anna Larice Meneses *et al.* Determinantes estruturais da saúde, raça, gênero e classe social: uma revisão de escopo. **Saúde e Sociedade**, v. 30, n. 2, p. 1-14, jun. 2021.

GUIBU, Ione Aquemi; MORAES, José Cássio de; GUERRA JÚNIOR, Augusto Afonso; COSTA, Ediná Alves; ACURCIO, Francisco de Assis; COSTA, Karen Sarmento; KARNIKOWSKI, Margô Gomes de Oliveira; SOEIRO, Orlando Mario; LEITE, Orlando

Mário; ÁLVARES, Juliana. Principais características dos usuários dos serviços de atenção primária à saúde no Brasil. **Revista de Saúde Pública**, v. 51, n. suppl. 2, p. 17, 2017.

GUTMANN, Victoria Leslyê Rocha; SANTOS, Daniela dos; SILVA, Camila Daiane; VALLEJOS, Carolina Coutinho Costa; ACOSTA, Daniele Ferreira; MOTA, Marina Soares. Motivos que levam mulheres e homens a buscar as unidades básicas de saúde. **Journal of Nursing and Health**, v. 12, n. 2, 2022.

HART, Jamie; CREAM-PERRY, Joia; STERN, Lisa. US sexual and reproductive health policy: which frameworks are needed now, and next steps forward. **American Journal Of Public Health**, v. 112, n. S5, S518–S522, 2022.

JUCÁ, Thaylana Maria Reis; SOUSA, Danielle Busquet de; SILVA, Belisa Maria Santos da; GOULART, Maithê de Carvalho e Lemos; REGAZZI, Isabel Cristina Ribeiro; KNUPP, Virgínia Maria de Azevedo Oliveira; QUITETE, Jane Baptista. Direitos sexuais no ensino superior: contribuições para a formação profissional de enfermeiros. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 06, n. 09, p. 69-80, fev. 2021.

LIMA, Michael Augusto Souza de; SALDANHA, Ana Alayde Werba. (In)visibilidade lésbica na saúde: análise de fatores de vulnerabilidade no cuidado em saúde sexual de lésbicas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 40 2020, v. 40.

LÚCIO, Firley Poliana da Silva; ZERBINATI, João Paulo; BRUNS, Maria Alves Toledo; SOUZA-LEITE, Célia Regina Vieira de. Saúde sexual da mulher lésbica e/ou bissexual: especificidades para o cuidado à saúde e educação sexual. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. 2, p. 1465-1479, 2019.

MAZZOLI, Ana Carolina Rabello da Silva; CERVASIO, Ana Rachel Bucar; GIOVAGNINI, Antônio Melo; MARTINS, Bárbara de Souza; SIMIONATO, Dhyogo Pereira; FREITAS, Emily dos Santos Galante; CASTRO, Inês Nicoloso de; CALISTO JR, José; GOROMAR, Mariana de Miranda; MARTINS, Marina Gomes; REIS, Giane Gonçalves dos; PAULA, Gláucio de Moraes. Desafios da atenção integral à saúde da mulher lésbica no Brasil. **Diversitate**, vol. 14, N.1. p 1–15, 2022.

NIETSCHE, Elisabeta Albertina; TASSINARI, Taís Tasqueto; RAMOS, Tierle Kosloski; BELTRAME, Giana; SALBEGO, Cleton; CASSENOTE, Liege Gonçalves. Formação do enfermeiro para o cuidado à população homossexual e bissexual: percepção do discente. **Revista Baiana de Enfermagem**, n. 32, e25174, 2018.

PONTES, Brenda; QUITETE, Jana Baptista; CASTRO, Rosana de Carvalho; FERNANDES, Gisele Cordeiro; JESUS, Laelma de; TEIXEIRA, Raquel Cardoso. Fatores relacionados a gravidez na adolescência: perfil reprodutivo de um grupo de gestantes. **Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental Online**, v. 15, p. e–11972, 2023.

RAMALHO, Matheus Almeida; SILVA, Joyce Fracelino; MIRANDA, Jaqueline Ferreira de; SOUSA, Lázara Bianca Oliveira; ASSIS, Keila Pereira de, STHAL, Hellen Cristina; LEITE, Giulena Rosa. Educational practice in the women's health area: experience report. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 11, p. e276101119428, 2021.

RODRIGUES, Julliana Luiz; FALCÃO, Marcia Thereza Couto. Vivências de atendimentos ginecológicos por mulheres lésbicas e bissexuais: (in)visibilidades e barreiras para o exercício do direito à saúde. **Saúde e Sociedade**. v. 30, n.1, p. e181062, 2021.

SANTOS, Naila Janilde Seabra. Mulher e negra: dupla vulnerabilidade às DST/HIV/AIDS. **Saúde e Sociedade**, v. 25, n. 3, p. 602-618, 2016.

SILVA, Belisa Maria Santos da *et al.* promoção da saúde como estratégia para o enfrentamento dos determinantes sociais e das desigualdades em saúde de mulheres lésbicas e bissexuais. **Ciências da Saúde: Revista PIBIC** 2022, p. 17-19, 2022.

SILVA FILHO, José Adelmo da *et al.* Religiosidade e espiritualidade em saúde mental: formação, saberes e práticas de enfermeiras. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 7, p. 1-8, 26 nov. 2021.

SOUTO, Katia; MOREIRA, Marcelo Rasga. Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher: protagonismo do movimento de mulheres. **Saúde debate online**. 2021.

## Sobre as autoras

### Jane Baptista Quitete

Graduada, mestra e doutora em Enfermagem pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Especialista em Enfermagem da Mulher e Obstetrícia Social pela UERJ. Professora do Instituto de Humanidades e Saúde (IHS) da Universidade Federal Fluminense (UFF) em Rio das Ostras, onde é Líder Laboratório de Estudos sobre Mulheres e Enfermagem (LEME).

Email: [janequitete@gmail.com](mailto:janequitete@gmail.com)

### Hilmara Ferreira da Silva

Graduada e mestra em Enfermagem pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Especialista em Enfermagem do Trabalho pela Universidade Iguazu (UNIG). Especialista em Enfermagem em Saúde Pública e doutora em Enfermagem e Biociências pela UNIRIO. Enfermeira no Instituto de Humanidades e Saúde (IHS) da Universidade Federal Fluminense (UFF) em Rio das Ostras.

Email: [silvahilmara@id.uff.br](mailto:silvahilmara@id.uff.br)

### Juliet Ribeiro de Souza Lacerda

Graduada em Enfermagem pelo Centro Universitário de Caratinga (UNEC). Especialista em Estomaterapia pela Faculdade de Minas (FACUMINAS). Enfermeira no Instituto de Humanidades e Saúde (IHS) da Universidade Federal Fluminense (UFF) em Rio das Ostras, onde é pesquisadora do Laboratório de Estudos sobre Mulheres e Enfermagem (LEME) e responsável técnica do Consultório de Enfermagem Érick Igor dos Santos.

Email: [julietribeiro@id.uff.br](mailto:julietribeiro@id.uff.br)

### Beatriz Cristina de Oliveira da Rocha

Estudante de Enfermagem no Instituto de Humanidades e Saúde (IHS) na Universidade Federal Fluminense (UFF) em Rio das Ostras. Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) na UFF Rio das Ostras.

Email: [rochabeatriz@id.uff.br](mailto:rochabeatriz@id.uff.br)

### **Belisa Maria dos Santos da Silva**

Estudante de Enfermagem no Instituto de Humanidades e Saúde (IHS) na Universidade Federal Fluminense (UFF) em Rio das Ostras. Bolsista de iniciação científica do CNPq no Laboratório de Estudos sobre Mulheres e Enfermagem (LEME) da UFF Rio das Ostras.

Email: [belisam.santos@gmail.com](mailto:belisam.santos@gmail.com)

### **Brenda Freitas Pontes**

Estudante de Enfermagem no Instituto de Humanidades e Saúde (IHS) na Universidade Federal Fluminense (UFF) em Rio das Ostras. Bolsista de iniciação científica da FAPERJ no Laboratório de Estudos sobre Mulheres e Enfermagem (LEME) da UFF Rio das Ostras.

Email: [brendafreitaspontes@id.uff.br](mailto:brendafreitaspontes@id.uff.br)

### **Thayná Oliveira Paixão**

Estudante de Enfermagem no Instituto de Humanidades e Saúde (IHS) na Universidade Federal Fluminense (UFF) em Rio das Ostras. Bolsista de iniciação científica da FAPERJ no Laboratório de Estudos sobre Mulheres e Enfermagem (LEME) da UFF Rio das Ostras.

Email: [thaynapaixao@id.uff.br](mailto:thaynapaixao@id.uff.br)

## **Histórico**

Recebido em: 06/06/2023. Aprovado em: 13/09/2023. Publicado em: 10/05/2024.

PÁGINA DE ARTISTA

# DORES E AMORES

JULIANA MARIA HILEL



Fotografia: Narú Henrick

Mundo Livre

## Dores e amores

### *Pains and loves*

**Juliana Maria Hilel**

Estudante de Ciências Sociais na UFF

**Resumo:** As dores e os amores sofridos são o tema dos poemas de Juliana Maria Hilel que descrevem fatos históricos sobre dores e conflitos, que deixam marcas viscerais em toda a sociedade. Os seus versos têm muito sangue e gritos de luta em seus versos, erguendo bandeiras contra preconceitos e violências sociais. Para Juliana Hilel, as portas para a arte ainda são muito fechadas, é preciso levar nossa voz onde é possível se fazer ouvir.

**Palavras-chave:** Poemas brasileiros. Poesia contemporânea. Problemas sociais.

**Abstract:** The pains and loves suffered are the theme of Juliana Maria Hilel's poems. The verses describe historical facts about pain and conflicts, leaving visceral marks on society as a whole. The poems are filled with blood and cries of struggle, raising flags against prejudices and social violence. For Juliana Hilel, the doors to art are still very closed; it is necessary to take our voice where it can be heard.

**Keywords:** Brazilian poetry. Contemporary poetry. Social problems.



## Aprisionados no tempo

Era um navio de carga  
Tinha muita mercadoria  
Coisa que rende dinheiro  
Mas estraga  
Tem praga que faz sangrar os dentes,  
Tem que jogar no mar  
Prá não contaminar  
Doentes são prejuízos

O navio chegou  
A carga chora  
Amarrados uns aos outros  
O comprador analisa  
E fala: "Serve!"

Então, começa o leilão  
Braços fortes para a lavoura  
Mulheres para a labuta  
Tem até mais clarinha  
Prá servir a sinhá (ou ao senhor)  
Mostra os dentes  
As mãos e o corpo  
Atributos laborais dos homens e mulheres  
Atributos luxuriantes das jovens meninas.  
Todos exibidos no cais  
"Quem dá mais?"

Aos gritos  
Famílias são separadas  
Cada qual vai para um lado  
Caminhos sem volta  
Agora é a lei do chicote  
Do pelourinho  
Da senzala.

Nesta terra  
Negro só trabalha  
E sonha em fugir  
Encontrar outros  
E partir

De volta à África querida  
Terra que ficou prá trás  
O negro ficou aprisionado  
Em um tempo cruel  
De carne e de coração dilacerados.

A esperança tem canto  
Tem jogo de capoeira  
Tem tambores embalando os cantos  
Dos guias que viraram santos

"Mas eu vou fugir  
E fujo  
Corro."

Corre o negro  
Corre o capitão do mato  
Correm os cães

Capitão do mato atira  
O negro cai e sangra  
Ainda dá tempo de pensar:  
"Melhor morto e livre!"

Fechou os olhos e abriu  
Não morreu  
Ainda sangra.

O sangue encharca a mesma terra  
Em outro tempo  
Tempo dos capitães do asfalto  
A senzala é o morro, a comunidade  
Onde o negro segue amontoado  
Encarcerado na sua cor  
No seu destino,  
Preso num tempo cruel que nunca passou:  
O tempo da escravidão!

## Inverno

No inverno  
As carnes tremem,  
Os ossos doem  
será que dói neles também?

No inverno  
A névoa da invisibilidade se dissipa  
E a misericórdia acorda.

No inverno  
Tem sopa quente e roupa seca  
Maior que meu corpo desnutrido  
De verões, primaveras, outonos  
Mas no inverno eles sempre vêm  
Será que arrumam gavetas?

Neste inverno  
Tem até café preto quente,  
Com cheiro que me fez ouvir  
Quase (de verdade) a voz de mainha chamando  
Pra tomar café preto com farinha.

E mainha dizia:  
"Cê vai crescer, vai embora do sertão  
aqui é muita dor neste calor, vai ganhar o mundão  
lá tem oportunidade, vai fazer faculdade  
enricar e voltar prá me tirar deste inferno!"

Será que mainha sabia do inverno?

## Manha

Numa terra tão bonita  
tem sujeira debaixo do tapete  
tem dinheiro na mala, no escritório, na sala.  
Rola corrupção.  
Rolo com trapo, com fiapo e fiasco.

“Bêbado falou demais!”  
Já foi, fazer o quê?

E segue a eleição  
As promessas falhas de sempre  
Assim se vence!

Quem “ganha” é o pobre  
É o jogo  
Fazer pobre, muitos pobres,  
Eles têm a “manha”.

Vende o voto e vota em outro  
sem saber que foi pago pelo outro  
que faz campanha invertida  
para enganar gente sabida!

## Mulher em flor

Eu flor  
Me vestem de poesia  
sou regada, admirada, sou presente  
Sou podada, mutilada,  
Cadê a vida?

Eu bicho feroz  
sou temida, admirada,  
aprimada, treinada  
Protegida  
Para quem?

Eu pássaro  
Invejam minha asas  
imitam meu voo,  
vestem-me de gaiolas, podam minhas asas,  
Por quê?

Eu criança  
Cantam meu olhar, meu riso é poema,  
sou oprimida, crescida, abusada  
preciso me defender  
De quem?

Eu mulher  
Me vestem de beleza  
uso adornos de leis,  
sou menos, sou julgada, oprimida, abatida,  
Até quando?

Eu flor quero viver no galho  
até me despetalar ao vento!

Eu bicho quero liberdade  
correr, caçar, sem ser caça!

Eu pássaro quero voar  
abrir minhas asas e planar!

Eu criança quero brincar e crer  
que posso confiar e ser inocente!

Eu mulher quero ser humana  
sem precisar de batalhas, de dia, de delegacia,  
somente viver, a poesia de ser  
quem eu escolher ser:  
flor, bicho, pássaro, criança!

Quem sou?  
Sou MULHER,  
Sou LIVRE!

## Sangue's

Sangue de pobre  
Sangue de nobre

Sangue na favela  
"Que novela!"  
Sangue na mansão  
"Investigação!"

Sangue vermelho de preto e de índio,  
De mulher e de menino  
Sangue na alma da mãe que perde o filho

Sangue na guerra, sangue na terra  
Sangue no chão, sangue na mão  
De quem pode fazer morrer

Sangue nos olhos de quem odeia a morte  
Respinga sempre nos pés descalços  
Daqueles que não têm sorte!

Sangue, sangue, sempre sangue...  
Derramado!

## Silêncios

Num burburinho de ausências  
Eu falho comigo  
Sem compreender  
Que a minha melhor companhia  
É este meu jeito de ver  
De ser, e amar... Demais!

Em um lampejo de inconsciência  
Esqueço-me das verdades vividas,  
Mergulho em devaneios  
E novamente acredito em suas falácias

Busco-te, e rendo-me à lascívia,  
É tanta dor imersa neste deleite de sabor amargo  
Que grito gargalhando, (pois choro):  
Amo-te como nada! Tudo!

E sangro reiteradamente.  
É por isso que escrevo,  
Para suprimir a saudade;  
Quem sabe assim as vozes “durmam” nos papéis  
E este silêncio se cale!

## Minha terrinha campista

Campos dos Goytacazes  
Terra de índio bravo, de negro escravo  
De europeu rico, colonizador

Capitania de São Tomé  
Paraíba do Sul  
Vila de São Salvador

Em seus canaviais abrigou dores e amores  
Um jacaré chamado Urural vive no rio  
Escravo que por um amor proibido foi sangrado  
Urural destrói barcos  
Mata gente que ousa se aproximar  
Do Convento da Lapa, prisão de sua amada!

Terra de gente inteligente, politizada, teve até presidente!  
Fala chicrete, cabrunco, lamparão  
Usa enxugador, engomador  
Sente gastura.  
Come chuveiro, melado e rapadura.

Gente sofrida, gente pobre  
Povo bom, rico de faculdades.

Quem sabe um dia o campista possa estudar  
Trabalhar e morar na terrinha  
Prá veranejar janeiro  
Seguir o trio *do Farol em fevereiro*  
Depois aposentar e ir coisando a vida  
Empinando papagaio e pocando a boca do balão.  
Show de bola!

Juliana Maria Hilel

## Sobre a autora

**Juliana Maria Hilel**  

Graduada em Ciências Sociais pelo Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional (ESR) da Universidade Federal Fluminense (UFF). A autora publica seus poemas em jornais, redes sociais e declama poesias em casas noturnas e eventos.

Email: [jhilel@id.uff.br](mailto:jhilel@id.uff.br)



Fotografia: Narú Henrick

**As ações dos movimentos sociais na luta pela terra e pela educação no campo no sudeste da Amazônia Paraense**

Leandro Ferreira da Silva & Maria Cristina Santos

**O processo emancipatório de Italva (1960-1980) e sua relação com a construção da identidade do município: disputas e regastes**

Luan Barreto Vilela

**Uma análise das relações internacionais do Partido dos Trabalhadores durante a década de 1980 e sua influência na campanha presidencial de 1989**

Nicholas de Souza Manhães

**O sofrimento psíquico no transcorrer histórico na sociedade ocidental: significados, modelos institucionais e movimentos sociais**

Rayanne Tropiano dos Santos

## A ação dos movimentos sociais na luta pela terra e pela educação do campo no sudeste da Amazônia Paraense

*The land struggle movements and the construction of rural education in the southeast of the Paraense Amazon*

**Leandro Ferreira da Silva**

Doutor em Educação pela UFSCar. Técnico em Assuntos Educacionais do IFPA

**Maria Cristina dos Santos**

Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora da UFSCar

**Resumo:** Num país tão desigual quanto o Brasil, a questão agrária, a luta por reforma agrária e a educação nesses territórios precisam ser evidenciadas e discutidas, principalmente nesse momento do levante do fascismo no nosso país. No sentido de visualizar as tramas histórico-políticas dos movimentos sociais do campo no sudeste da Amazônia Paraense, este artigo busca abordar a criação de assentamentos rurais enquanto território de vida e de aprendizado. Neste sentido, o objetivo deste artigo consistiu em apresentar os principais fatos históricos de constituição desses territórios e como são organizados o processo de luta pela terra, pela vida e pela educação do campo. À medida que esses territórios são organizados pelos trabalhadores rurais, o sudeste paraense vai modificando sua estrutura fundiária e educacional. São atualmente 514 projetos de assentamentos da reforma agrária no sudeste do Pará, onde residem 72.162 famílias assentadas nesta região (INCRA, 2017). Abrange uma superfície de 43.177,51 quilômetros quadrados, cerca de 14,53% da região sudeste paraense. Em um território em permanente disputa, conclui-se que os trabalhadores do campo estão em movimento, se mobilizando e articulando em busca dos seus direitos pela vida, pela terra e pelo conhecimento. A luta continua por uma educação que seja libertadora, que tenha justiça e dignidade social no campo, enfim por uma sociedade sem concentração de renda, de poder e saber.

**Palavras chave:** Amazônia Paraense. Educação. Reforma Agrária.

**Abstract:** In a country as unequal as Brazil, the agrarian question, the struggle for agrarian reform and education in these territories need to be highlighted and discussed, especially at this moment of the uprising of fascism in our country. In order to visualize the historical-political plots of rural social movements in the southeast of the Paraense Amazon, this article seeks to address the creation of rural settlements as a territory of life and learning. In this sense, the objective of this article was to present the main historical facts of the constitution of these territories and how the process of struggle for land, life and education in the countryside is organized. As these territories are organized by rural workers, the southeast of Pará is changing its land and educational structure. There are currently 514 land reform settlement projects in southeastern Pará, where 72,162 families settled in this region reside (INCRA, 2017). It covers an area of 43,177.51 square kilometers, about 14.53% of the southeast region of Pará. In a territory in permanent dispute, it is concluded that rural workers are on the move, mobilizing and articulating in search of their rights for life, land and knowledge. The fight continues for an education that is liberating, that has justice and social dignity in the countryside, in short, for a society without concentration of income, power and knowledge.

**Key words:** Paraense Amazon. Education. Land reform.



## 1 Introdução

A Formação socioespacial do sudeste da Amazônia Paraense vivenciou períodos distintos de ocupação e a concentração fundiária é ponto relevante para compreender as desigualdades sociais estabelecidas na região amazônica. Para Michelotti (2010) a região do sudeste paraense passou por três períodos: I – início do século XX até a década de 1960, espaço onde houve a expansão da castanha-do-pará e da pecuária; II – 1970 a 1980, expansão agrícola-posseira; III – 1990 até os dias atuais, é um ciclo de luta pelos sem-terra. Pinto (2020, p. 66) pontua essa dinâmica no processo de territorialização:

No sudeste paraense, Amazônia Oriental, fica evidente tais processos, tanto no que tange à territorialização do campesinato, como dos projetos diversos que se constituíram nos assentamentos da região. Estes alteraram a estrutura agrária e fundiária; possibilitaram um processo de territorialização do campesinato, criando uma concentração de assentamentos em áreas de antigos latifúndios improdutivos; e modificaram modos de viver e de socializar, permitindo interações culturais diversas, com alterações evidentes nas condições de vida e saúde de famílias e indivíduos, que se encontravam em condições de pobreza e miséria. No entanto, cada território (assentamento) construiu estratégias diversas, conforme a história de vida das famílias, bem como do movimento que possibilitou a conquista da terra, sob dadas condições políticas, econômicas e culturais.

Ianni (1979) relata que nos recenseamentos de 1950 e 1960 são registrados poucos proprietários para a vasta terra que existia na região, e justamente nesse período começou o processo de migração para essa região, conforme destaca Velho (1974, p. 200) “pela grande extensão de terras livres e pela existência de ocupações alternativas e complementares na coleta da castanha e na busca por diamantes”.

Na década de sessenta, como forma de interligar o Centro-Sul ao Norte do Brasil, o governo da ditadura civil-militar constrói a rodovia Belém-Brasília<sup>1</sup> e concede incentivos fiscais e agropecuários aos representantes do capital, como consequência vários migrantes, despossuídos de bens materiais, foram atraídos a se instalar no interior da Amazônia. Incentivados pela política de colonização e desenvolvimento da região norte do país, o governo estadual paraense

---

<sup>1</sup> A Rodovia Belém-Brasília é formada por onze rodovias federais, que ligam a capital do país, Brasília (DF), à capital paraense, Belém (PA).

doou milhões de hectares de terra para grandes grupos econômicos e especuladores, incentivando a expansão capitalista na Amazônia, conforme registra Pereira (2013, p. 6):

Além da construção de estradas, da criação de órgãos e de programas e do estabelecimento de um sistema de propaganda, prometendo oportunidades econômicas e lucros fáceis na Amazônia, vastas extensões de terras, créditos e incentivos fiscais foram concedidos a grandes empresas e proprietários rurais do Centro-Sul do País para a criação de gado bovino. Dos 1.199 projetos aprovados pela SUDAM, para serem implementados nos anos que transcorreram entre 1975 e 1989, no estado do Pará, por exemplo, 638 eram destinados à criação de gado bovino, 11.397 à indústria, 68 à agroindústria e 96 aos serviços básicos (telecomunicações, infraestrutura, energia elétrica, transportes etc.) e setoriais (pesca industrial, turismo etc.).

O grande capital foi beneficiado com a questão fundiária, estabelecendo a sua oligarquia agrária de concentração de posses que consequentemente gerou grandes conflitos, onde a terra passa a ser monopólio de grandes grupos financeiros, de empresas e de grileiros. A disputa por terra ganha intensidade e o Estado se apressa em demarcar propriedades” (Luna, 1984; p. 55). As áreas que receberam grandes incentivos fiscais foram as que mais geraram violência ao homem do campo, como retrata Pereira (2004, p. 48):

O número de trabalhadores rurais assassinados em luta pela posse da terra foi maior onde os valores e incentivos fiscais foram mais altos. A região Araguaia-Paraense, 38,3% do valor dos incentivos, teve 40,6% do número de assassinatos no campo. Desse modo, pode-se perceber que associado à violência rural está, estimulado e financiado pelo Estado, o fenômeno da concentração de terra (...) Não é mera coincidência o fato de que as áreas mais violentas são, também, as que possuem os piores índices de concentração fundiária e as maiores quantidades de incentivos fiscais concedidos pelo Estado.

Trabalhos realizados pelos pesquisadores Ianni (1979), Martins (1984; 1991; 1999), Hebette (1991), Pereira (2004, 2013) e Miranda (2017) tratam acerca da história do campesinato no sudeste paraense bem como os conflitos agrários que se emergiram entre o período de 1960 a 1990. Nessa conjuntura territorial dinâmica da região, num território em disputa, o capital se apropria dessas áreas e passa a investir para o desenvolvimento das áreas paraenses como o Programa Grande Carajás (PGC<sup>2</sup>).

---

<sup>2</sup> O Programa Grande Carajás (PGC) foi instituído pelo Decreto-Lei nº 1813, de 24 de novembro de 1980, com uma área de 900.000 km que abrangia parte do Estado do Pará (sudeste paraense), Goiás, hoje estado

Esse processo de afluxo de empresários e trabalhadores rurais oriundos de diversas partes do país, a luta pela terra do sudeste da Amazônia Paraense foi se intensificando, os grandes e melhores espaços de terra para produção foram dados aos grandes grupos do capital, nesse sentido aumentou a apropriação privada das terras, devolutas, invadidas e/ou ocupadas, Pinto (2020, p. 17) caracteriza:

Para os camponeses, as poucas terras que o Estado destinou, estavam em lugares de difícil acesso, sem infraestrutura (educação, saúde, moradia, água, alimentação) e, portanto, sem possibilidade de viver dignamente. Essa expressão desigual da fronteira não impediu que mudanças fossem protagonizadas pelos camponeses, seja nas faces migratórias, seja nos rostos dos povos autóctones. No sudeste paraense, Amazônia Oriental, o campesinato de fronteira, constituído principalmente por migrantes negros de áreas empobrecidas do Nordeste brasileiro faz parte dessa diversidade de modos de viver e de reproduzir. Nesse território de riquezas naturais estratégicas, desde os anos 1970, os camponeses e povos tradicionais vivem tempos de disputas pelo acesso à terra para se estabelecer, enfrentando o latifúndio, as empresas rurais e de mineração, meio a conflitos, violência e mortes.

A chegada de vários camponeses no final da década de 1970, principalmente dos estados do Maranhão e norte goiano (atualmente Tocantins) ao se instalarem na região, não encontraram terras livres. Pereira (2010) relata que eram trabalhadores rurais pobres, vaqueiros, garimpeiros e que vieram em busca da terra e da sobrevivência e chegaram na região estimulados pela propaganda governamental civil-militar que aludia “terra para todos”, ou seja, de um lugar de terras sem homens para homens sem-terra.

Essa reconfiguração da face do campesinato na Amazônia é retratada por Hebette (1991) em três grupos a saber: primeiro os lavradores migrantes que se estabeleceram com a colonização da Transamazônica, segundo os posseiros instalados por iniciativa própria nas terras devolutas; e o terceiro grupo concebido como os sem-terra que buscavam um pedaço de chão livre para se instalar. Esses três grupos tinham um traço em comum, a luta pela terra.

Os “despossuídos da terra” ao chegarem e se instalarem principalmente da região de fronteira do sudeste do Pará (divisa dos

---

do Tocantins, e Maranhão. O PGC incluiu três grandes frentes integradas: um conjunto de projetos mineiro-metalúrgicos; um conjunto de projetos agropecuários e florestais; um grupo de projetos de infraestrutura (ferrovias, rodovias, portos e barragens).

estados do Maranhão e Tocantins) encontraram precárias condições de vida e de trabalho e muitos se tornaram garimpeiros, vaqueiros, peões de fazenda, escravos e sem-terra, com efeito, eram pessoas de vários lugares que cruzaram suas na fronteira da Amazônia paraense.

Considerando o fato de se sentirem enganados pela propaganda governamental e notarem a desigualdade com que foram tratados na partilha das terras, levando ao fato que alguns territórios doados pelo Estado as grandes empresas eram imóveis improdutivos iniciou-se um agravamento da crise fundiária no estado com diversas ocupações, conflitos de terra, violência, massacres e assassinatos, conforme pontua Pereira (2013, p. 7):

Contudo, a migração para o sul e sudeste do Pará, em virtude dessas políticas, não só superou as estimativas dos planejadores oficiais, mas antecedeu às suas próprias ações. Famílias de diferentes estados brasileiros passaram a chegar num ritmo muito mais rápido do que as ações do INCRA nessa parte do território amazônico. Diversos imóveis com títulos de aforamentos, reservados à exploração da castanha-do-pará, ou com projetos agropecuários destinados à criação de gado bovino, e diferentes áreas de terras devolutas que ainda existiam foram, paulatinamente, ocupadas por trabalhadores rurais migrantes. Essa situação fez dessa parte do estado do Pará um dos espaços de maior tensão social e, conseqüentemente, de intervenção governamental na questão agrária. Ali não só trabalhadores rurais e proprietários se envolveram nos conflitos de terra. Diversos agentes sociais ligados à Igreja Católica e aos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STRs) tomaram parte dessas disputas. Assim também foram os membros de diversos aparelhos de Estado como o INCRA, a PM, a Polícia Civil, a Polícia Federal, promotores e juizes de direito das comarcas locais, bem como pistoleiros e grupos paramilitares.

De acordo com Pereira (2010) a partir da década 1970 essa região de fronteira entre os estados do Maranhão e Norte Goiano (atualmente Tocantins), já não apresentava terras disponíveis, dessa forma os camponeses passaram a ocupar as terras improdutivas das grandes empresas. Os conflitos agrários se agravaram, Monteiro (2015, p. 65) explica como foi este processo:

Desta forma, os confrontos foram de duas ordens: Primeiro pela expropriação de posseiros de suas áreas conquistadas, seja pelo sistema de grilagem seja por outro de usurpação, e segundo pela ocupação dos camponeses das áreas tidas como áreas particulares de empresa e/ou empresários. O fato do governo estimular a migração para a região, que contava agora com as estradas que facilitavam a movimentação, lançaram muitos trabalhadores rurais para essa fronteira: vinham com a esperança da conquista da terra, e com ela sua melhoria de vida. Com a chegada de novos migrantes, os conflitos por terra no Sudeste Paraense intensificaram.

## 2 A organização dos movimentos sociais no sudeste paraense

Esse movimento migrante e de investimentos também faz surgir nos anos de 1970 os primeiros movimentos organizados que lutavam pela reforma agrária no sudeste paraense, entre eles se destacam a Comissão Pastoral da Terra (CPT), Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), Movimento dos Sem-terra (MST) e da Federação dos Trabalhadores da Agricultura (FETAGRI), como também outras organizações, como descreve Almeida (2011, p. 84):

É, portanto, nesse complexo campo de lutas e resistências que também surgiram as lideranças camponesas que, ao final da década de 1970, foram peças fundamentais na criação dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais (STRs); ou, por tais condições sociais e políticas, vieram a conquistá-los, deslocando-os das mãos de dirigentes instalados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Em outros casos ainda, tais sindicatos foram criados, permitindo ampliar a rede institucional de apoio à organização política em construção. Portanto, foi por via do sindicalismo que as lideranças iniciaram sua luta por maior autonomia e começaram a elaborar um projeto coletivo em nível regional de organização da representação política. Aquelas instituições puderam contar ainda com outros apoios como da CPT, muito participativa e dinâmica, também com o apoio do Movimento de Educação de Base (MEB), pesquisadores engajados no estudo e assessoramento dos desdobramentos desses processos; e entidades como a Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE), Centro de Estudos e Pesquisa e Assessoria Sindical e Popular (CEPASP) e a Sociedade Paraense de Defesa dos Direitos Humanos (SPDDH).

Pereira (2013) esclarece que os ocupantes de terra eram conhecidos como posseiros<sup>3</sup>, somente a partir da segunda metade de 1990, eles passaram a ser chamados/denominados de “sem terra”. Ao se organizarem e mobilizarem coletivamente em torno da sindicalização as estratégias e táticas em busca do direito à terra também se aperfeiçoaram e foram fundamentais para os enfrentamentos que surgiram nesse período. Nesse sentido, os trabalhadores rurais são perseguidos pelos grupos econômicos, conforme retrata Ianni (1979, p. 207):

Em 1976, em diferentes lugares do município de Conceição do Araguaia, a situação do posseiro é mais ou menos essa. Está condenado a ser pressionado, coagido, agredido pelo fazendeiro e seus representantes, privados ou públicos. Está proibido de organizar-se, de buscar o apoio que lhe convém ou receber qualquer ajuda que contrarie os interesses do

---

<sup>3</sup> Foram considerados posseiros os trabalhadores rurais que ocupavam as áreas devolutas, que eram posses antigas, que não apresentavam contestação. Também receberam esse nome os migrantes que ocupavam imóveis com títulos definitivos ou de aforamento.

fazendeiro. Desde que a empresa agropecuária começou a formar-se e expandir-se ali, com o apoio político e econômico do governo e com incentivos fiscais e creditícios da SUDAM, a violência passou a ser um elemento cotidiano na vida do posseiro. As pressões, as ameaças, a entrada do gado nas roças, a queima das casas, a presença do oficial de justiça representando a violência institucionalizada, muitos são os ingredientes da violência que passou a povoar o cotidiano do sul do Pará.

Compreendemos que esses conflitos agrários são resultantes da materialização da luta de classes, e é um marco para compreender as disputas territoriais, pois as relações sociais imbricadas nesse processo que manifestam as relações de poder, onde o desenvolvimento das forças produtivas se territorializam de forma desigual, conforme descreve Oliveira (1999, p. 12):

É pois um produto concreto da luta de classes travada pela sociedade no processo de produção e reprodução da sua existência. São, pois, relações sociais de produção e o processo contínuo e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas que dão a configuração histórica específica ao território. O território não é um *prius* ou um *a priori* mas a contínua da natureza é, pois, simultaneamente, construção, destruição, manutenção e transformação. É, em síntese, a unidade dialética, portanto contraditória, da espacialidade que a sociedade tem e desenvolve de forma desigual, simultânea e combinada, no interior do processo de valorização, produção e reprodução.

Essas lutas empreendidas pelos trabalhadores rurais foram organizadas com o apoio dos diversos movimentos sociais do campo, como por exemplo, o MST, que resultaram em processos de ocupação e resistência nos latifúndios no sentido de serem desapropriados. Acerca da chegada do MST, Pinto (2020, p. 19) esclarece que foi um divisor de águas no campesinato da Amazônia:

O acesso à terra no sudeste paraense sempre foi marcado por conflitos, violência e assassinatos. A chegada do MST na região no final dos anos 1980 e início dos anos 1990 marca um período importante na história do campesinato na Amazônia. As principais áreas ocupadas pelo movimento foram latifúndios improdutivos, terras griladas e destinadas pelo Estado às grandes empresas rurais, bancos e outros empreendimentos vinculados ao agronegócio.

Essa forma de organização política resultou em estratégias de planos comunitários e familiares que lançaram fundamentos das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Nos anos de 1970, as CEBs ganharam notoriedade pela ação dos adeptos da Teologia da Libertação. A ação dos movimentos sociais do campo ganhou capilaridade dentro de grupos da igreja católica, resultando na criação da Comissão Pastoral da

Terra (CPT) como também dentro do ambiente acadêmico, em Marabá através dos pesquisadores do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Acerca dessa relação de forças sociais, religiosas e acadêmicas, Almeida (2011, 83-84) relata:

Essa luta dos migrantes pela terra constitui-se como campo de encontro de todos os agentes sociais – clero, militantes sociais e políticos, advogados, pesquisadores e estudantes – que lutavam contra o regime militar e a favor dos posseiros. Muitos deles encontravam em organizações das Igrejas Católica e Luterana e, em particular, na Comissão Pastoral da Terra (CPT), um espaço institucional com certa “imunidade simbólica” à repressão. É nesse campo de forças muito diversificadas e, de certa forma, contraditórias – onde a vida política, sindical e religiosa esteve tão imbricada em medida e formas diferentes – que os trabalhadores encontraram e constituíram seus primeiros mediadores sociais.

Fernandes (1999) pontua que a luta dos trabalhadores rurais e dos movimentos sociais do campo não termina quando entram na terra, depois vem o processo de resistência após a criação do assentamento, pois as reivindicações agora serão por uma vida digna no campo com construção de escolas, estradas, habitações. Não basta apenas ter a terra, é imprescindível que outros direitos sejam assegurados, como destaca Assis (2009, p.136): “os sindicatos, a Federação Regional e o MST modificaram o sentido da Reforma Agrária na região nos anos 90, pois o sentido agora ia da democratização da terra à garantia de qualidade de vida para camponeses e para a sociedade.” Outras “cercas” precisam ser derrubadas para que se visualizem novos processos de lutas, ou início de novas jornadas conforme destaca Monteiro (2015, p. 67):

Com a sindicalização dos sujeitos camponeses a luta pela terra adquire um caráter classista, pois à proporção que os trabalhadores rurais passaram a se reunir e pensar estratégias de ocupação da terra, outros elementos começaram a ser elencados nas reuniões, relacionados desde a produção agrícola à falta de escolas no campo. Uma nova bandeira de luta foi sendo construída delineando a consolidação de um campesinato na região.

Na década de 1980 vários migrantes foram atraídos ao sudeste paraense movidos pela esperança de melhorarem sua situação e se aventuraram em busca do ouro e pedras preciosas nos diversos garimpos espalhados na região, mas principalmente em Serra Pelada<sup>4</sup>. Esse fluxo migratório em busca de garimpos atraiu homens de toda parte do Brasil.

---

<sup>4</sup> Vila e distrito do município de Curionópolis, localizado no sudeste do Pará. O distrito tem sua formação histórica relacionada às atividades do garimpo. O distrito chegou ao ápice de 80 mil residentes no ano de 1984, após o recorde de produção estimada em mais de 17 toneladas de ouro no ano anterior.

Com o declínio da atividade garimpeira, muitos migrantes que se deslocaram para essa região enxergaram no processo de aquisição da terra uma forma de sobrevivência.

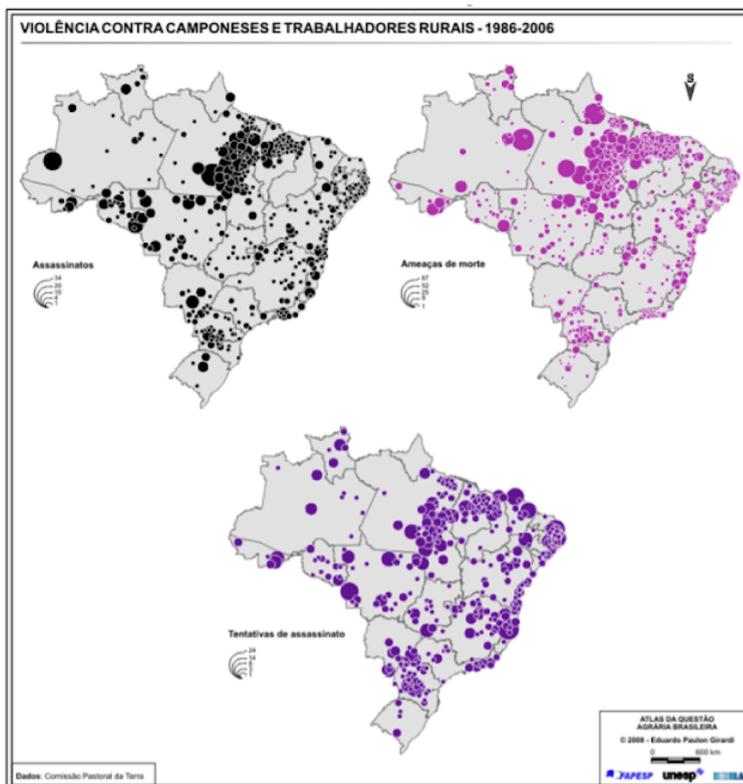
A década de 1990 ficou marcada por vários conflitos agrários em várias partes do território brasileiro, uma delas de repercussão internacional foi o massacre de Eldorado dos Carajás, sudeste do Pará. No dia 17 de abril de 1996, três mil famílias lideradas pelo MST ocuparam a rodovia da PA 150 exigindo a desapropriação de um latifúndio improdutivo de quarenta e dois mil hectares, localizado no município de Eldorado dos Carajás.

No acampamento que recebeu o nome de Macaxeira, foram surpreendidos e cercados por duas tropas da polícia militar do Pará com o objetivo de desocupar a referida rodovia e desarticular o movimento. Neste triste episódio, no perímetro conhecido como curva do "S", 19 trabalhadores rurais sem-terra foram brutalmente assassinados pelas forças policiais do Estado, 69 feridos e 7 desaparecidos. Para Pereira (2013, p. 14 e 15) as forças dessas relações são caracterizadas por violência física e simbólica:

Nesse processo de disputas pela apropriação da terra, os empresários rurais e fazendeiros, quase sempre, recorreram à violência física e simbólica. Ação considerada eficiente no estabelecimento de suas fazendas sobre as áreas já ocupadas por posseiros e, principalmente, como forma segura de evitar que seus imóveis fossem ocupados e desapropriados para fins de reforma agrária. Pistoleiros eram facilmente contratados para essas atividades, e também funcionários do INCRA/GETAT, juízes, delegados, agentes da Polícia Federal e policiais militares e civis foram, às vezes, seus exímios colaboradores. Uma violência que atingia não apenas os trabalhadores de forma direta (os assassinatos, as tentativas de assassinatos, as ameaças de morte, as agressões, prisões e torturas), mas também as suas unidades de produção e de moradia (expulsões, destruição de casas, de depósitos de cereais e de plantações), desestruturando grupos, relações de parentesco e vizinhanças. Uma violência, em diversas situações, também seletiva, recaíndo, não por acaso, com maior intensidade sobre as lideranças mais expressivas com o intuito não só de tirar-lhes a vida, mas desarticular a organização política do conjunto dos trabalhadores.

O mapa 1 nos apresenta a violência contra camponeses e trabalhadores rurais entre 1986 a 2006, revelando as três variáveis: focos de assassinatos, ameaças de morte e tentativas de assassinatos. É possível verificar que as três variáveis se fazem bastante presentes com focos intensos no sudeste paraense.

### Mapa 1. Violência no campo no Brasil entre 1986-2006



Fonte: Comissão Pastoral da Terra, 2006

De acordo com Michelotti (2010), as faces do campesinato na Amazônia Oriental foram totalmente reconfiguradas após o processo de luta pela terra, o que desencadeou a presença marcante de projetos de assentamentos da reforma agrária no sudeste paraense. Atualmente, os assentamentos do estado do Pará correspondem a 52,5% dos assentamentos da Região Norte, são 1.067 projetos de assentamentos da reforma agrária em todo o estado, com um total de 224.798 famílias assentadas. Dos 143 municípios que compõem o Pará, 79 municípios possuem assentamentos em seus territórios. Os números de assentamentos do sudeste paraense correspondem a 48,17% dos assentamentos do Pará (Painel de assentamentos/ INCRA, 2017).

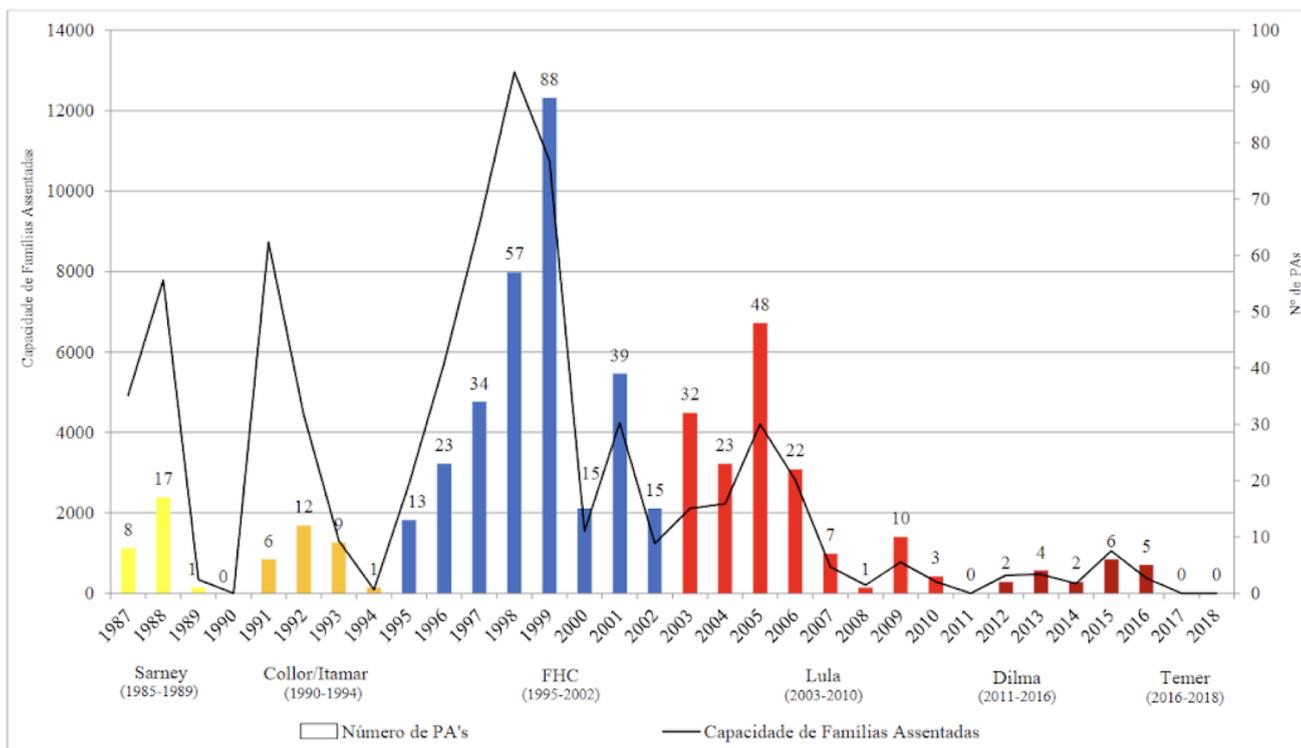
Esta região abriga uma das maiores áreas de projeto de assentamento de reforma agrária no Brasil. Michelotti *et al.* (2011) pontua que essa característica de criação de assentamentos rurais no sudeste paraense é resultado da política fundiária que ocorreu nos últimos trinta anos (1987 – 2016) e em grande medida só ocorreu pela

ação dos movimentos sociais do campo e dos trabalhadores rurais pela reivindicação de direitos, ou seja, a luta de classes desencadeou o Estado a constituir uma política de reforma agrária. Contudo, essa reconfiguração no território paraense de expansão agrária foi acompanhada de conflitos e violência, como também outras características, como expressa Pinto (2020, p. 66):

A bibliografia sobre assentamentos rurais no Brasil tem evidenciado perspectivas analíticas, que dialogam entre si, destacando três eixos principais: alterações nas condições de vida das famílias e dos indivíduos, que geralmente são positivas no conjunto dos assentamentos rurais no Brasil; territorialização do campesinato, com alterações fundiárias significativas, que embora não represente um processo de desconcentração da terra no Brasil, modificam a distribuição da terra e o acesso a esta, em regiões historicamente marcadas pelo latifúndio, estabelecendo novos padrões na estrutura agrária e; ressignificação de modos de vida, interculturalidade e novas modalidades de sociabilidade, comunicação e relacionamento.

### Gráfico 1. Número de Assentamentos criados por ano no sudeste paraense, 1987-2018

Gráfico 1 – Número de PAs criados por ano no sudeste paraense – 1987-2018



Fonte: INCRA/SIPRA, 2019; Rede Dataluta, 2018. Organização: MIRANDA, Rogério Rego.

Fonte: INCRA/SR Marabá/Painel de Assentamentos, 1987 – 2018. Sistematização: MIRANDA, R. R. 2001.

De acordo com o gráfico 1, os picos de criação de projetos de assentamento da reforma agrária ocorrem no final da década de 1990 e

início do século XXI, resultados em grande parte pela pressão dos movimentos sociais e sindicais na luta pela desapropriação de terras improdutivas de castanhais pertencentes às oligarquias e segundo pela Política de Reforma Agrária como resposta do Estado após os conflitos sangrentos ocasionados na região. O número de assentamentos criados por ano a partir de 1995 mostra essa tendência de crescimento, mostrando uma queda a partir do segundo mandato (2007-2010) do Governo Lula.

A territorialização camponesa no sudeste da Amazônia Paraense a partir do dinâmico processo da conquista dos assentamentos foi resultado da consolidação da luta dos movimentos sociais e sindicais que atuaram fortemente nessa região nas décadas de 1980, 1990 e 2000.

De acordo com o quadro 1, verificamos que a FETAGRI organizou 40 acampamentos no período de 2002 a 2015. Nesse mesmo espaço de tempo, outros 20 acampamentos foram liderados por outros movimentos sociais, de 2003 a 2015 o MST liderou 13 acampamentos, a CPT esteve à frente de 03 acampamentos entre 2003 e 2010 e a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (FETRAF) 02 acampamentos no ano de 2010 (Miranda, 2017).

**Quadro 1. Movimentos sociais e sindicais envolvidos na construção de acampamentos no sudeste paraense, 2002-2015**

Movimento social e/ou sindical	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
FETAGRI	1	14	4	3	5	-	2	-	1	1	2	-	-	7
MST	-	2	-	-	1	-	-	2	2	2	1	-	1	2
CPT	-	2	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
FETRAF	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-
Outros movimentos sociais e/ou sindicais <sup>5</sup>	-	2	3	2	3	-	2	-	4	1	-	-	-	-
Não informado	-	1	-	-	-	-	-	2	-	2	-	-	-	3
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>21</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>12</b>

Fonte: CPT, 2002-2015. Sistematização: MIRANDA, 2017.

### 3 A construção da educação do campo no sudeste paraense

<sup>5</sup> Movimento tucuruense sem Terra (MTST), Organização dos Trabalhadores do Campo (OTC), Associação dos Trabalhadores Rurais de Novo Horizonte (Astrarural), Organização Independente (OI), Associação Terra e Paz (ATP) e Liga Camponeses Pobres (LPC).

A luta pelo acesso à terra está entrelaçada também à luta pela educação. A conquista da terra tem relação com acesso ao conhecimento, ou seja, ambos são processos que caminham simultaneamente, de modo que nos acampamentos isso está muito implícito, pois tudo é educativo, desde a ocupação da terra, as reuniões, as jornadas, as marchas. Consideramos que a educação é uma estratégia e não pode ser apartada/desvinculada da vida, das lutas e da realidade dos trabalhadores rurais, corroborando para isso, Monteiro (2015, p. 76) afirma:

Os movimentos sociais do campo têm a educação como instrumento de resistência na luta pela terra. Nas suas perspectivas, não há como avançar com o processo da reforma agrária e da transformação social sem avançar na perspectiva da educação. É nessa dialética de conjugar luta com formação; luta com conquistas e educação, que tem feito os movimentos sociais do campo a permanecerem vivos.

Com a redemocratização do país no final da década de 1980, houve um processo de fortalecimento entre as organizações dos trabalhadores do campo e as instituições acadêmicas, e em alguns casos a participação da cooperação internacional. No caso do sudeste paraense, essa parceria envolveu também uma organização franco-brasileira, a Groupe de Recherche et d'Echanges Technologiques (GRET), uma instituição governamental, a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e pesquisadores do *Campus Avançado*<sup>6</sup> da Universidade Federal do Pará (UFPA) em Marabá. Essa articulação resultou na criação do Centro Agro-Ambiental do Tocantins (CAT), que foi responsável pelas primeiras experiências de formação profissional às comunidades do campo no Sudeste Paraense (Leroy, 2000; Almeida, 2011; Marinho, 2015).

O CAT foi um programa construído juntamente com a Fundação Agrária do Tocantins-Araguaia (FATA) e o Laboratório Sócio Agrônômico do Araguaia-Tocantins (LASAT). A FATA era constituída pelos sindicatos dos trabalhadores rurais de algumas cidades do sudeste paraense, como: Marabá, Itupiranga, São João do Araguaia e Jacundá, e tinha como objetivo o apoio aos agricultores na produção e comercialização dos produtos. O LASAT era uma instituição ligada à UFPA, que tinha nos seus

---

<sup>6</sup> O primeiro *campus* da Universidade Federal do Pará instalado no sul e sudeste paraense iniciou suas atividades em 1986.

quadros pesquisadores que realizavam estudos sobre a dinâmica de ocupação da região, e essa relação resultou numa aproximação dos cientistas com os agricultores (Marinho, 2015; Gomes, 2021).

Dessa forma, o Programa CAT surge a partir de demanda que encontra interlocutores, ou seja, pesquisadores sensíveis às demandas das organizações sindicais que, como advogavam, sem abrir mão dos rigores da ciência, iriam atuar como mediadores, visando a propiciar consistência a um projeto de desenvolvimento regional em que os pequenos agricultores estivessem contemplados. Nessa perspectiva, é importante ressaltar também que a demanda desses agricultores da região de Marabá era entendida como algo legítimo por esses pesquisadores, e que todo o processo de construção do Programa se daria a partir do diálogo com os sindicalistas (Almeida, 2011, p. 86).

O CAT foi criado com o objetivo de fortalecimento e estabilização da agricultura familiar como forma de consolidar um novo campesinato na fronteira amazônica, buscando ainda contribuir com a discussão da conservação ambiental e do desenvolvimento rural e sustentável, ou seja, o programa tinha características de ensino, pesquisa e extensão, Almeida (2011, p. 85) pontua que:

O CAT se insere, em âmbito nacional e regional, num movimento ascendente, embora pouco valorizado, de organização e comercialização da produção. A preocupação, nessa época, era a de empreender políticas duradouras que respondessem estrategicamente às necessidades básicas da categoria socioeconômica, como a implementação e a viabilidade da pequena produção, comercialização e emprego de novas tecnologias.

À medida que esses territórios são organizados pelos trabalhadores rurais, as demandas do processo de ocupação, produção, comercialização e educação da classe camponesa vão surgindo. Essa relação da comunidade acadêmica, resultado do processo de interiorização da universidade, juntamente com o movimento social organizado vai influenciar na estruturação das diretrizes proposta para o CAT. Assim sendo, a articulação dessas propostas vai desembocar na implantação da pedagogia da alternância<sup>7</sup> no sudeste paraense, influenciadas principalmente pela:

[...] a matriz do movimento social, a matriz acadêmica e a matriz da cooperação franco-brasileira. O objetivo comum entre elas estava em

---

<sup>7</sup> Segundo o MEC, a alternância pedagógica é uma organização de ensino que busca a interação entre o estudante que vive no campo e a realidade que ele vivência em seu cotidiano, de forma a promover constante troca de conhecimentos entre seu ambiente de vida e trabalho e o escolar, tendo períodos de alternância entre o tempo-escola e tempo-comunidade.

discutir e oferecer oportunidades para o futuro dos jovens do meio rural e, conseqüentemente, discutir e propor alternativas para o futuro da agricultura familiar (Santos, 2019, p. 2).

A organização de ensino através da pedagogia da alternância teve suas primeiras experiências na Amazônia Paraense a partir da década de 1990 com a criação das primeiras Escola Família Agrícola (EFA). A primeira EFA instalada foi no município de Afuá, região da Ilha do Marajó, em 1992. Outros projetos pioneiros voltados à educação da classe camponesa foi a Casa Familiar Rural (CFR) de Medicilândia, região Oeste/Transamazônica, fundada em 1995. No sudeste paraense, a EFA de Marabá iniciou suas atividades em 1996. Entretanto, cabe ressaltar que considerando as especificidades de cada região, no sudeste paraense a EFA teve como inspiração a proposta política-pedagógica de Educação do Campo, enquanto na região do Oeste/Transamazônica foi a CFR (Marinho, 2015; Santos, 2019).

As primeiras discussões em torno da criação da EFA de Marabá tiveram como marco inicial o I Encontro de Jovens Camponeses, que foi realizado em outubro de 1993 e organizado pela FATA dentro das discussões educacionais no âmbito do CAT. A ideia da criação de uma Escola Agrícola que atendesse aos filhos dos trabalhadores do campo foi discutida nesse encontro. No evento foi apresentado a experiência da França com a EFA, que teve início em 1935. No Brasil, as primeiras experiências se deram em 1968. Esse evento deu-se início às primeiras discussões em torno das discussões da educação do campo na região (Santos, 2019).

Em 18 de março de 1996, a EFA de Marabá iniciou suas atividades através da pedagogia da alternância com uma turma de 22 jovens assentados da região. Essa turma finalizou o seu curso em dezembro de 1999 com 13 alunos concluintes. Essas primeiras experiências tiveram início com turmas do Ensino Fundamental maior (5ª a 8ª série) e com turmas do Ensino Médio, no período de 2003 a 2009 (Marinho, 2015). Acerca do funcionamento da EFA, Gomes (2021, p. 135) descreve os principais desafios encontrados naquele período:

Assim que se estrutura a educação do campo na região Sudeste do Pará, que se fortalece com a organização dos movimentos sociais do campo, sendo uma grande conquista dela a EFA de Marabá, criada em 1996, com oferta de ensino fundamental, tendo na primeira turma 22 alunos, essa formação envolveu diversos sindicatos vinculados à FATA. Essa foi a primeira turma de alternância pedagógica que, posteriormente, se expandiu. Vários foram os desafios no processo de implantação da formação dos jovens, principalmente no acompanhamento do Tempo Comunidade, por falta de transporte, por dificuldades em manter educadores no quadro permanente. Fui uma das primeiras educadoras da EFA no ensino fundamental. Vivenciei os problemas que até então haviam como falta de infraestrutura adequada, alimentação e transporte. Um dos problemas foi a falta de acompanhamento no Tempo Comunidade. No início, a FATA não atendia às demandas da EFA, eram espaços separados de atuação. A criação da EFA proporcionou a implantação de turma em regime de alternância pedagógica e abriu o debate em torno da educação vinculada ao trabalho, mas não, contudo, o debate elaborado e sistematizado de educação do campo. Esse percurso histórico abriu caminho para reflexões sobre a educação desenvolvida na zona rural. Discussão que abrangeu desde a formação à infraestrutura, já que, na época, a maioria das escolas é de pau a pique, coberta de palha, com assentos compostos por toras de madeira, outras com restos de carteiras, quadros e materiais oriundos das escolas urbanas. O debate em torno da educação desenvolvida no meio rural se expande com objetivo de construir uma formação na perspectiva de valorizar a vida no campo.

Portanto, é com essa trajetória de relação da Universidade, juntamente com os movimentos sociais e sindicais do campo e assentados da região do sudeste paraense, na troca de experiências da comunidade acadêmica através dos colegiados dos seus cursos e laboratórios de pesquisa e o protagonismo da organização dos povos do campo proporcionou a construção e o debate em torno do “Movimento por uma Educação do Campo”.

Essas experiências propiciaram avanços importantes no diálogo das ciências agrárias com a pedagogia, tanto do ponto de vista dos saberes acadêmicos da própria Universidade, como também com o acúmulo de experiências pedagógicas desenvolvidas nacionalmente pelo MST, pelo Movimento Sindical e pelos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) e possibilitaram a materialização da matriz da Educação do Campo, mesmo que de uma forma piloto, incluindo a formação profissional e tecnológica voltada para os jovens agricultores. Com isso, a luta política das organizações do campo ganhou mais força, abrindo a possibilidade de um diálogo concreto com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (IFPA/CRMB, 2010, p. 16).

No ano de 2001, foi realizada a 1ª Conferência Regional de Educação do Campo, evento que reuniu os movimentos sociais e governamentais e as discussões se deram em torno das experiências pedagógicas já desenvolvidas na região, bem como o desafio de ampliação das EFAs no sudeste Paraense, e a criação do Ensino Médio Profissionalizante (atualmente Médio Integrado). Essas discussões

resultaram na criação do primeiro curso Ensino Médio Profissionalizante no período entre 2003 e 2006. O curso foi implantado com a parceria da FETAGRI, UFPA (grupos de docentes-pesquisadores do colegiado de pedagogia e colegiado de agronomia) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA<sup>8</sup>). O curso tinha o objetivo de garantir a formação para os egressos do Ensino Fundamental da EFA e jovens de comunidades rurais do sudeste paraense (Marinho, 2015).

A questão fundamental para esta construção foi o acúmulo existente na região com o programa PRONERA, pois desde o ano de 1999 a Universidade Federal do Pará em parceria com os movimentos sociais do campo vem desenvolvendo experiências de educação em Alfabetização, formações iniciais e Magistério em parceria com a FETAGRI e o MST, em 2004 o Curso de Agronomia e em 2005 Letras em parceria com o MST e no ano de 2006 o curso de Pedagogia do Campo em parceria com a FETAGRI. (Marinho, 2015, p. 137).

Da articulação entre organizações sociais (MST, FETAGRI, CPT) e a academia (UFPA, LASAT), as discussões se aprofundaram em torno da criação da Escola Agrotécnica de Marabá na organização de ensino baseado na perspectiva da pedagogia da alternância, já que era uma demanda dos movimentos sociais da região. Nesse sentido, existia naquele momento a experiência da Escola Agrotécnica Federal de Castanhal (atualmente IFPA *Campus* Castanhal), essa singularidade possibilitou uma aproximação entre as instituições.

Naquele primeiro momento, a Escola Agrotécnica Federal de Castanhal ficou responsável pelo processo de certificação e validação do curso de Ensino Médio Profissionalizante ofertado pela EFA de Marabá. O curso foi estruturado levando em consideração a articulação entre a educação básica e ensino profissional, fortemente calcado na alternância pedagógica e na concepção de educação popular. Entretanto, ao analisar os relatórios de atividades do curso, percebeu-se que os conceitos e concepções de educação do campo e agroecologia eram temas em construção e que necessitavam de mais diálogos e debates (Marinho, 2015).

---

<sup>8</sup> Programa criado em 1998, a partir da luta histórica dos trabalhadores com o objetivo de ampliar o acesso à educação nas áreas de reforma agrária. Trata-se de uma política pública de Educação do Campo instituída no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e executada pelo INCRA.

Essa experiência possibilitou naquele momento um espaço permanente de discussão em torno da educação do campo, esse processo deu origem em 2005, a partir da 2ª Conferência Regional de Educação do Campo a criação do Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará (FREC). Acerca da criação do FREC, Gomes (2021, p. 136) descreve que:

É forte a atuação do FREC na região. Ele foi criado em maio de 2005 a partir da II Conferência de Educação do Campo por meio da articulação dos movimentos sociais, Universidades e representantes das secretarias municipais de educação da região. O fórum existe enquanto rede e, de acordo com seus registros históricos, busca integrar diversos sujeitos pelas políticas de educação do campo numa perspectiva de articular o ensino-pesquisa desenvolvimento sustentável a partir das especificidades: a) a necessidade da afirmação de uma compreensão crítica sobre o campo e de sua inclusão em um projeto de desenvolvimento regional e nacional; b) a busca de definição e consolidação de uma política educacional do campo; e c) a possibilidade de (re)organização dos processos pedagógicos e da escola na perspectiva do atendimento às demandas e culturas dos povos do campo.

Esse espaço de interlocução foi formado por um coletivo de intuições ligadas a movimentos e organizações sociais e sindicais de povos tradicionais e camponeses que lutavam pela educação e pela reforma agrária no sudeste paraense. Assis, Oliveira e Halmenschlager (2013, p. 247) descrevem atuação do FREC:

[...] tal Fórum passou a ser a expressão regional do movimento nacional e estadual, propositor e reivindicador de políticas públicas específicas para a educação da população do campo. As principais ações do Fórum atualmente são: realização de conferências com o intuito de recolher demandas e propostas para a construção do Plano Estadual de Educação do Estado do Pará; implantação de um curso de graduação de Licenciatura em Educação do Campo e participação no processo de construção do plano pedagógico da Escola Agrotécnica Federal de Marabá. Compõem o Fórum: Universidade Federal do Pará (UFPA), Movimento dos Sem-Terra (MST), Federação dos Trabalhadores na Agricultura, regional sudeste do Pará (Fetagri-sudeste), Fundação Agrária do Tocantins Araguaia (Fata)/Escola Família Agrícola (EFA), Cooperativa de Prestação de Serviços (Copserviços), Laboratório Socio agrônômico do Tocantins (Lasat), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Sindicato dos Trabalhadores na Educação Pública do Estado do Pará-Marabá (Sintepp/Marabá), Secretaria Municipal de Educação de Parauapebas (Semed/Parauapebas).

Esse forte coletivo de instituições possibilitaram uma maior articulação e unificação da luta dos movimentos e organizações sociais em busca de políticas públicas voltados especialmente para a agricultura familiar, como também da educação do campo. Esse debate acompanhou as discussões em âmbito nacional do movimento “por uma educação do

campo”. Tal movimento ganha força dentro do MEC que cria a Coordenação Geral de Educação do Campo, essa medida resulta numa série de legislações e programas que fortalecem a educação em áreas e contextos rurais.

Podemos visualizar que essas alianças possibilitaram a conquista de vários territórios em várias frentes como por exemplo no âmbito educacional, com oferta de cursos organizados para atender a realidade agrária. Para Miranda (2017, p. 33), esses instrumentos “fizeram com que os movimentos sociais e sindicais se apropriassem da argumentação jurídico-científica para fazer frente aos representantes da classe dominante, produzindo alterações concretas no espaço agrário em termos educacionais”.

As lideranças do MST, principalmente do setor de educação, tinha fortes ligações com a bancada petista paraense no Congresso Nacional. Dentro da fase I de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a forte mobilização e organização dos movimentos e organizações sociais pela luta da reforma agrária no sudeste paraense conseguiram a implantação de um *campus* na região sudeste paraense, sendo denominado Escola Agrotécnica Federal de Marabá, criada pela Lei nº 11.534 sancionada pelo presidente Lula em 25 de outubro de 2007.

A luta pela terra envolveu, sempre, necessidades por políticas públicas de apoio a produção e de garantia dos direitos de cidadania dentre eles, o direito à educação básica e técnico-profissionalizante das famílias camponesas. Dessas demandas, foram emergindo experiências de educação formal ou informal das famílias camponesas, coordenadas tanto por instituições estatais como pelos próprios sujeitos do campo, através de suas organizações sociais e sindicais e por entidades de apoio. Por isso, a constituição da primeira escola federal tendo como referência metodológica a Pedagogia da Alternância, representa uma tentativa de assegurar o direito à escola aos povos do campo que atenda suas demandas e considere seus saberes e culturas no processo formativo. Para além da construção de prédios, ampliação de vagas, ofertas de cursos em diversos níveis e valorização docente, o desafio é o de construir uma proposta pedagógica e curricular que atenda a concepção da educação do campo e dentro de princípios agroecológicos regionais. (IFPA/CRMB, 2010, p. 16).

A Escola Agrotécnica Federal de Marabá iniciou suas atividades em um imóvel alugado no município de Marabá. Seguidamente houveram disputas tanto políticas como ideológicas em torno da localização geográfica de estabelecimento da construção do espaço físico do

*campus*, como também da proposta pedagógica a ser seguida. Acerca dessa discussão Miranda (2017, p. 334) descreve:

É no bojo desse debate e das lutas em torno da educação do campo que se constitui a disputa pelo *Campus Rural* de Marabá do IFPA no âmbito territorial, pois ele envolve o conflito geográfico de sua posição político-educacional. De um lado, existia a proposta dos movimentos sociais e sindicais a respeito de onde seria a construção da instituição e do projeto educacional, que reforçaria a luta pela terra assim como a permanência nela de outra matriz produtiva, pautada na agroecologia. Do lado oposto existia a discussão do agronegócio com o intuito de ceder um espaço para o desenvolvimento das atividades, o que implicaria ingerência sobre os cursos e demandas do IFPA.

O IFPA-CRMB está fundamentado em concepções de matriz pedagógicas e educacionais contra-hegemônicas: como a educação do campo, agroecologia e alternância pedagógica. A história de criação do território onde se localiza o IFPA-CRMB e a trajetória pela conquista de um *campus* da Rede Federal EPT se cruzam (figura 1), pois ambos refletem a luta e atuação efetiva dos movimentos sociais e sindicais do campo pelo direito a terra e a educação, e são símbolos das conquistas dos mais de trinta anos de luta pela reforma agrária e pelo direito educacional aos camponeses no sudeste paraense.

**Figura 1. Vista aérea do IFPA - *Campus Rural* de Marabá**



Fonte: Sky Lira Imagens Aéreas, 2017.

Para compreender esse movimento da realidade concreta, sistematizamos os principais marcos da luta pela terra e pela educação do/no campo no sudeste da Amazônia Paraense, conforme quadro a seguir:

### Quadro 2. Marcos da luta pela terra e pela educação do/no campo no Sudeste Paraense, 1987-2017

Marco	Ano
Criação de 06 Projeto de Assentamento (PA), sendo o primeiro oficialmente no sudeste paraense no município de São João do Araguaia, PA Araras.	1987
Criação do Centro Agro Ambiental do Tocantins (CAT)	1988
Criação de 17 PA de reforma agrária	1988
Criação do PA Boca Cardoso em Eldorado dos Carajás	1989
Criação de 06 PA de reforma agrária	1991
Criação de 10 PA de reforma agrária	1992
Criação de 9 PA de reforma agrária	1993
Criação do PA Apertar da Hora em Conceição do Araguaia	1994
Criação de 14 PA de reforma agrária	1995
Criação de 24 PA de reforma agrária	1996
Massacre de Eldorado dos Carajás, assassinato de 19 trabalhadores rurais sem-terra	1996
Criação da Escola Família Agrícola de Marabá	1996
Criação de 32 PA de reforma agrária	1997
Criação de 56 PA de reforma agrária	1998
Início da Licenciatura em Ciências Agrárias na UFPA	1999
Criação de 92 PA de reforma agrária	1999
Projeto de Educação de Jovens e Adultos para Alfabetização de Agricultores (PRONERA parceria INCRA/UFPA/MST/FETAGRI)	1999-2001
Projeto de Escolarização de Monitores para Elevação de Escolaridade 5ª a 8ª séries (PRONERA- parceria INCRA/UFPA/MST/FETAGRI)	1999-2001
Criação de 79 PA de reforma agrária	2000
Projeto de Formação de Professores com Curso de Ensino Médio Magistério (PRONERA parceria INCRA/UFPA/MST/FETAGRI)	2001-2004
I Conferência Regional de Educação do Campo	2001
Reconhecimento por parte do MEC da primeira escola dentro de uma área de acampamento – Escola Mariqhela	2001
Criação de 43 PA de reforma agrária	2001
Criação de 16 PA de reforma agrária	2002
Criação de 35 PA de reforma agrária	2003
Projeto de Educação de Jovens e Adultos para Elevação de Escolaridade Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EFA)	2003-2006
Projeto de formação de Ensino Médio Técnico-Profissional em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia, com duas turmas (PRONERA- EFA)	2003-2007, 2005-2009
Criação de 21 PA de reforma agrária	2004
Projeto de Curso de Graduação em Agronomia (PRONERA-parceria INCRA/UFPA/MST)	2004-2008
Projeto Saberes da Terra (UFPA/IFPA/MUNICÍPIO/ESTADO)	2005
Criação do Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará	2005
II Conferência Regional da Educação do Campo	2005
Criação de 53 PA de reforma agrária	2005
Projeto de Curso de Graduação em Pedagogia do Campo (PRONERA- parceria INCRA/UFPA/FETAGRI)	2005-2011
Projeto de Curso de Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo - Residência Agrária (PRONERA- parceria INCRA/UFPA/MST)	2005-2007, 2011-2012, 2013-2015
Criação de 23 PA de reforma agrária	2006
Criação de 08 PA de reforma agrária	2007

Marco	Ano
III Conferência Regional de Educação do Campo	2007
Criação do PA 26 de Março em Marabá	2008
Criação do IFPA- <i>Campus</i> Rural de Marabá	2008
Criação de 11 PA de reforma agrária	2009
IV Conferência Regional de Educação do Campo	2009
Criação do Curso Regular de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA	2009
Projeto PROCAMPO- Licenciatura em Educação do Campo- IFPA/CRMB	2009-2014
Especialização em Educação do Campo, Agricultura Familiar e Sustentabilidade na Amazônia- "Saberes da Terra" (UFPA/SEMED/FREC)	2009
Criação de 06 PA de reforma agrária	2010
V Conferência Regional de Educação do Campo	2011
Criação do curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio para Populações Indígenas- IFPA-CRMB	2011
Criação de 04 PA de reforma agrária	2011
Criação do Programa de Pós-graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (PDTSA) – UFPA <i>Campus</i> Marabá	2012
Criação de 04 PA de reforma agrária	2012
Criação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	2013
Criação de 05 PA de reforma agrária	2013
Reativação da Escola Família Agrícola de Marabá	2014
Criação de 03 PA de reforma agrária	2014
Criação dos Polos do IFPA- <i>Campus</i> Rural de Marabá	2015
Criação de 07 PA de reforma agrária	2015
Criação de 06 PA de reforma agrária	2016
Projeto de Curso de Graduação em Direito (PRONERA- parceria INCRA/UNIFESSPA/MST)	2016
Criação do curso regular da Licenciatura em Educação do Campo e do Curso Tecnólogo em Agroecologia do IFPA- <i>Campus</i> Rural de Marabá	2017

Fonte: Painel de Assentamentos/INCRA (1987-2017) e Gomes (2021). Sistematização: Os autores.

## 4 Conclusão

O presente artigo é resultado de uma investigação dentro de uma sociedade de classes na qual a terra e a educação são constantemente negadas e reivindicadas pelos movimentos sociais do campo. Revelam um pouco da realidade do meio rural amazônico, apresentando o processo histórico de luta pela terra no sudeste paraense através da criação de assentamentos rurais e a trajetória da educação do campo nessa região. Ambas as histórias se cruzam e refletem a luta e atuação efetiva de movimentos sociais e sindicais, das instituições públicas e instituições não governamentais na busca pela Reforma Agrária e a educação do campo.

Como pesquisadores que não desejam somente passar por essa vida, mas que desejam viver essa vida comprometida com a realidade social, não podemos nos silenciar. É nosso dever evidenciar a luta da classe trabalhadora pela vida, pela ciência e pelo conhecimento,

principalmente num momento muito difícil da história brasileira, onde as forças conservadoras da extrema direita se pautam pelo anticientificismo, pela pedagogia do ódio, da ameaça à democracia, do silenciamento das minorias, do desmonte sistemático de tudo que é público.

A configuração da estrutura fundiária e da educação do campo no sudeste paraense é resultado de lutas, especialmente da mobilização dos movimentos sociais. Os 514 projetos de assentamentos da reforma agrária no sudeste do Pará, onde residem 72.162 famílias (INCRA, 2017), é um desdobramento desse processo de ocupação desse espaço agrário, que por vezes foi um processo conflituoso e violento. A primeira demanda do movimento social organizado era a luta pela terra, que desembocou na criação de vários assentamentos. Quando as famílias passam a ocupar esses territórios, passa a surgir uma nova demanda, que é a permanência na terra, que passa pela oferta de uma educação às populações do campo.

Esse é um dos desafios que surgem, como as famílias vão gerenciar esses territórios para produzir a sua existência. Esse processo de conjuntura da construção político-agrário-educacional é resultado do histórico da caminhada de luta dos movimentos sociais que contribuíram para a identidade da educação do campo no sudeste paraense.

A organização dos trabalhadores do campo (re) configurou o espaço agrário e educacional do campo no sudeste paraense. As tensões e disputas em um território impactado historicamente pela mineração, pela expansão da pecuária e atualmente do agronegócio desafiam os movimentos sociais a continuarem atuando junto à classe trabalhadora do campo com vistas à transformação social.

## Referências

ALMEIDA, Luciano Leal. **Sindicalistas e Pesquisadores na Região de Marabá: uma análise do Centro Agro-Ambiental do Tocantins (CAT)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, RJ, 2011.

ASSIS, William Santos. Mobilização camponesa no sudeste paraense e luta pela reforma agrária. In: FERNANDES, Bernardo M.; MEDEIROS, Leonildes M.; PAULILO, Maria Ignez. (Orgs). **Lutas camponesas contemporâneas: condições, dilemas e conquistas**. V. II. São Paulo; Editora UNESP, 2009. v. 2.

ASSIS, William Santos; OLIVEIRA, Myriam; HALMENSCHLAGER, Fabio. Dinâmicas Territoriais e as complexidades das áreas de fronteira agrária na Amazônia Oriental. **Estudos Sociedade e Agricultura**, v.2, p. 228-261, 2013.

BRASIL.. **Lei 11.534, de 25 de outubro de 2007**. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11534.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11534.htm)>. Acesso em: 12 de jan 2023.

BRASIL. INCRA. **Painel de assentamentos, 2017**. Disponível em: <<http://painel.incra.gov.br/sistemas/index.php>>. Acesso em: 26 de jul 2022.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: formação e territorialização em São Paulo**. São Paulo: Hucitec, 1999

GOMES, Maria Suely Ferreira. **Território camponês no Sudeste do Pará: a construção da educação do Campo**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia (GO), 2021.

HEBETTE, Jean. A luta sindical em resposta às agressões dos grandes projetos. **O cerco está se fechando: O impacto do grande capital na Amazônia**. Petrópolis: Vozes/ FASE/ NAEA, 1991.

IANNI, Otávio. **A luta pela terra: história social da terra e da luta pela terra numa área da Amazônia**. Petrópolis, Vozes. 1979. 236p.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Político Pedagógico do Campus Rural de Marabá**. Marabá, PA: IFPA, 2010.

LEROY, Jean-Pierre. Da Fronteira sem Lei nem Direitos a uma Democracia em Construção: ao campesinato da região de Marabá nos anos 80 e a criação do CAT. In: HÉBETTE, Jean; NAVEGANTES, Raul (Orgs.). **CAT – Ano décimo: etnografia de uma utopia**. Belém: UFPA/ CAT, 2000. p. 03-25.

LUNA, Regina Celi Miranda Reis. **A terra era liberta: Um estudo da luta dos posseiros pela terra no vale do Pindaré-Maranhão**. São Luís, UFMA/ Secretaria Educação MA. 1984.

MARINHO, Dalcione Lima. **Rompendo as cercas e construindo saberes: a juventude na construção da educação profissional do campo no Sudeste do Pará**. 2015. 317 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agropecuários) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Castanhal - PA, 2015.

MARTINS, José de Souza. **A militarização da questão agrária no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

MARTINS, José de Souza. **Expropriação e violência: a questão política no campo**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

MARTINS, José de Souza. **O poder do atraso: ensaios de sociologia da história lenta**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MICHELOTTI, Fernando. Luta pela terra e assentamentos no Sudeste do Pará. **Antropolítica**, v. 26, p. 245-268, 2010.

MICHELOTTI, Fernando; RIBEIRO, Beatriz; SOUZA, Haroldo; FREITAS, Rafael Araújo. O Agrário em Questão: uma leitura sobre a criação dos assentamentos rurais no Sudeste do Pará. In: Hentz, Andréa; Maneschy, Rosana Quaresma (Orgs.). **Práticas Agroecológicas: soluções sustentáveis para a agricultura familiar na região Sudeste do Pará**. Jundiá (SP): Paco Editorial, 2011, v. 1, p. 49-66.

MIRANDA, Rogério Rego. **(Contra)Hegemonia e território do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) no sudeste paraense**. 2017. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo (SP), 2017.

MONTEIRO, Charles da Silva. **Educação e Resistência Camponesa: os sentidos da educação na luta pela Terra no Sudeste Paraense**. 2015. Dissertação (Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável) – Universidade Federal do Pará, Belém (PA), 2015.

OLIVEIRA, Ariovaldo. A geografia agrária e as transformações territoriais recentes no campo brasileiro. In: CARLOS, Ana F. (Org.). **Novos caminhos da geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 63-110.

PEREIRA, Airton dos Reis. **O papel dos mediadores nos conflitos pela posse de terra na Região Araguaia Paraense: o caso da fazenda Bela Vista**. 2004. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2004.

PEREIRA, Airton dos Reis. Conflitos de terras e violência no sul do Pará (1975-1990). In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA ORAL, Recife, 2010. **Anais...** Recife: UFPE, 2010.

PEREIRA, Airton dos Reis. **A luta pela terra no sul e sudeste do Pará: migrações, conflitos e violência**. 2013. 278 f. Tese (Doutorado em História) Universidade Federal do Pernambuco, Recife-PE, 2013.

PINTO, Jax Nildo Aragão. **Acesso à terra, experiência de vida e saúde no meio rural amazônico: estudo de caso no Assentamento Palmares II**. 2020. Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro (RJ), 2020.

SANTOS, Damião Solidade. **Pedagogia da Alternância e atuação de jovens no desenvolvimento local**. São Luís, MA: Editora Fross, 2019.

VELHO, Otávio Guilherme. **Capitalismo autoritário e campesinato: um estudo comparativo a partir da fronteira em movimento**. 2. ed. Rio de Janeiro: DIFEL / Difusão Editorial, 1974.

## Sobre o autor e a autora

### Leandro Ferreira da Silva

Graduado em Biologia pela Universidade Federal de Tocantins (UFT). Graduado em Letras e em Pedagogia pelo Centro Universitário FACVEST. Mestre em Educação Agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) em Conceição do Araguaia (PA).

Email: [leandrosuperbio@gmail.com](mailto:leandrosuperbio@gmail.com)

### Maria Cristina dos Santos

Graduada em Ciências Sociais pela Associação Limeirense de Educação (ALIE). Mestre e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), onde é professora do Departamento de Educação, coordenadora do grupo de estudos e pesquisa "Trabalho, Política e Educação Escolar" e integrante do Grupo de Pesquisa em Educação no Campo (GEPEC).

Email: [mc.bezerra12@gmail.com](mailto:mc.bezerra12@gmail.com)

## Histórico

Recebido em: 17/01/2023. Aprovado em: 13/09/2023. Publicado em: 10/05/2024.

## O processo emancipatório de Italva (1960-1980) e sua relação com a construção da identidade do município: disputas e resgates de memórias

*The emancipatory process of Italva (1960-1980) and its relationship with the construction of the municipality's: disputes and rescues of memories*

**Luan Barreto Vilela**

Estudante de História na UFF

**Resumo:** Este artigo analisa as memórias sobre eventos e personagens do processo emancipatório de Italva, cidade localizada na região noroeste-fluminense, que fazia parte de Campos dos Goytacazes até 1986. O processo emancipatório em questão pode ser compreendido a partir de duas organizações: a primeira, entre as décadas 1960 e 1970 durante o período da Ditadura Militar e, a segunda, a partir de 1980 com a “abertura democrática”. Nesse sentido, será abordado como algumas memórias construídas em um contexto de disputas políticas podem se relacionar com a construção de uma identidade para a cidade. Entrementes, comparar-se-á as memórias da emancipação exaltadas pelo livro *Italva em Versos: a emancipação de Italva contada por seu poeta maior*, de Antonio Carlos Bernardo (1991), alinhado a um discurso oficial/dominante com as memórias resgatadas a partir da metodologia da História Oral, evidenciando contradições que poderiam ferir a coesão em torno da identidade regional do município.

**Palavras-chave:** Italva. Memória. Identidade.

**Abstract:** This article analyzes the memories of events and characters from the emancipatory process of Italva, a city located in the northwest region of the state of Rio de Janeiro, which was part of Campos dos Goytacazes until 1986. The emancipatory process in question can be understood from two organizations: the first, between the 1960s and 1970s during the period of the Military Dictatorship and, the second, from 1980 onwards with the “democratic opening”. In this sense, it will be perfectly how some memories built in a context of political disputes can be related to the construction of an identity for the city. Meanwhile, we will compare the emancipation memories exalted by the book *Italva em Versos: the emancipation of Italva told by its greatest poet*, by Antonio Carlos Bernardo (1991), preparation for an official/dominant discourse with the memories rescued from the methodology of Oral History, highlighting contradictions that could harm the cohesion around the regional identity of the municipality.

**Keywords:** Italva. Memory. Identity.



## 1 Introdução

Este artigo analisa os eventos e personagens do processo emancipatório de Italva que contribuíram para a identidade regional da cidade. Procurou-se refletir como o discurso oficial enfatizado pela elite política local apagou e tentou amenizar contradições e momentos de crise. Entrementes, interessa analisar a obra *Italva em Versos: a emancipação contada por seu poeta maior*, de Antonio Carlos Bernardo (1991), buscando entender as razões da obra rememorar algumas figuras políticas do processo emancipatório, apresentando-as na perspectiva de “heróis” desse momento, uma vez que a obra poética se alinha ao discurso oficial.

Ao entender que a poesia transmite um discurso regionalista através do afetivo e do simbólico, buscou-se delinear o que é posto ao esquecimento por essa visão particular do regional. Como estratégia metodológica, buscou-se analisar tal versão por meio de entrevistas feitas com sujeitos participantes dos movimentos emancipacionistas, obtidas a partir da metodologia da História Oral, que, em termos gerais, consiste na coleta de relatos através de áudio ou vídeo em relação a períodos específicos, acontecimentos expressivos ou determinadas conjunturas sobre algum fenômeno.

Como estruturação metodológica, foram elaboradas questões, a partir de uma robusta investigação das fontes escritas (jornais e poesia), em torno dos principais temas debatidos nessas fontes: o período específico dos dois movimentos pró-emancipação político-administrativa; o momento econômico do distrito durante 1960 e 1980; os principais personagens/figuras políticas citados e; no caso da poesia, as motivações para sua criação. Em outras palavras, ao contrastar a narrativa da poesia com as demais fontes, foi possível delinear o que é posto ao esquecimento nesse discurso particular amparado por questões afetivas e simbólicas.

Em relação às questões discutidas acima, ressalta-se a importância das “disputas de memórias”, enfatizadas por Michael Pollak (1989), sobre as quais se pode notar algumas lembranças que acabam sendo

silenciadas por uma “memória oficial/oficializada” que legitima e que, ao mesmo tempo, faz parte de uma memória coletiva (Halbwachs, 1990). A partir dessas relações problemáticas entre as lembranças e os esquecimentos sobre as conjunturas do processo emancipatório, foram detectadas dinâmicas que poderiam ferir a coesão em torno da identidade regional do município. Sobre essa ótica, foi possível delinear as motivações que levaram moradores e políticos do distrito a irem contra o projeto emancipacionista, contradizendo o discurso oficial (re)produzido pela poesia sobre “união” dos moradores em prol da “liberdade” do distrito.

Nesse sentido, no ano de 1986 ocorreu a emancipação do distrito de Italva em relação a Campos dos Goytacazes. Como será observado, muito é dito sobre os poucos investimentos de Campos no distrito, por isso havia a impressão de que Italva era um espaço rico devido às suas fábricas de mármore – ainda que mal administradas. Tudo isso, portanto, fez com que moradores do distrito se organizassem em prol da desvinculação com a cidade de Campos.

Em vista disso, muito também é mencionado em relação à “luta” dos moradores pela causa. Frequentemente essa “luta” dos italvenses é exaltada, como, por exemplo, em publicação na página oficial da prefeitura da cidade: “A história do Município é marcada por uma ousadia política emocionante. A fibra do povo italvense foi decisiva para a emancipação político-administrativa”. Como veremos, esse discurso se relaciona com a identidade regional do município, que põe em destaque o povo italvense e a sua “luta” para desmembrar o distrito de Campos dos Goytacazes.<sup>1</sup>

Nesse sentido, os primeiros movimentos locais para tratar dos assuntos sobre a emancipação começaram durante a década de 1970. Nessa época, a questão do “abandono” de Campos dos Goytacazes era tema central nos discursos. Apesar das reivindicações dos moradores do distrito, nesse momento as decisões estavam mais centralizadas no governo federal, período da Ditadura Militar no qual a integralidade dos

---

<sup>1</sup> Esse relato aparece na parte reservada à história do município. Disponível em: <https://italva.rj.gov.br/site/pagina/historia/11/2>. Acesso em: 12 out. 2022.

territórios era valorizada (Aguiar, 2020, p. 5). Além disso, os políticos campistas estavam em sintonia e estabeleciam relações com elementos centrais do governo (*ibidem*, 2020, p. 5). Tais situações geraram grandes impasses para o projeto de emancipação, fazendo com que os indivíduos itavenses estabelecessem estratégias distintas frente à administração centralizada em Campos.

A partir de 1980, em um contexto de *abertura democrática*, representantes do governo do estado mostraram interesse em apoiar causas emancipadoras. O momento era de um afrouxamento do regime repressivo no país, marcando o processo de redemocratização. Leonel de Moura Brizola, do Partido Democrático Trabalhista (PDT), foi eleito governador do estado do Rio de Janeiro e, durante seu mandato, foi a Italva e prometeu que iria emancipar o distrito. Essa passagem de Brizola por Italva (ainda como distrito) foi revestida por uma aura simbólica.<sup>2</sup>

Conforme será analisado, a partir das fontes há uma associação de Brizola e de seus aliados políticos/mediadores como “heróis” da emancipação. Vale ressaltar que essa história sobre a passagem de Brizola pela região acabou se transformando em um tipo de narrativa tradicional, sendo frequentemente utilizada para explicar o processo emancipatório tanto na obra analisada neste artigo (alinhada ao discurso da elite política local) quanto em conversas cotidianas.

É válido mencionar que apesar de essas narrativas padronizadas serem constituídas por explicações bem extensas e simbólicas sobre a emancipação, este artigo não foca em detalhar cada ponto delas. Aqui, apenas é analisado o contexto em que as narrativas foram construídas, juntamente de seu estabelecimento como uma “memória oficial” do município, além das motivações que levaram à construção dos seus personagens e aos esquecimentos. No entanto, é importante relatar a importância de um trabalho mais descritivo sobre as questões simbólicas – que são muitas – imersas no processo emancipatório de Italva.

---

<sup>2</sup> Segundo uma entrevista em Aguiar (2017, p. 98), Brizola seria inimigo político de Zezé Barbosa, prefeito de Campos. Brizola foi um dos agentes políticos que representava e unia as forças em prol da *abertura democrática*. Em um dos relatos coletados por Aguiar (2020, p. 86), Brizola fez parte do projeto “político e ideológico” que tinha como objetivo “diluir Campos, acabar com aquela força no município”. Além disso, foi governador do Rio de Janeiro em duas oportunidades, nos quadriênios de 1983-1987 e 1991-1994.

## 2 História regional, memória coletiva e identidade: parâmetros teóricos para pensar as representações do processo emancipatório de Italva

Ao analisar o processo emancipatório de Italva, pode-se notar como alguns agentes contribuíram para uma história do regional através de uma “história celebrativa, monumentalizadora, veiculadora de mitos e reafirmadora de identidades” (Albuquerque Júnior, 2008, p. 64).

Como será abordado a seguir, a obra *Italva em Versos: a emancipação contada por seu poeta maior* (Marques, 1991) (re)produz um discurso “regionalista” a partir dos sedimentos do afetivo e do simbólico, colaborando para a construção de uma identidade regional que pode ser compreendida a partir de uma abordagem materialista-dialética destacada por Reckziegel (1999), que dá protagonismo a diversos elementos na definição de espaço e *região*, tais como o econômico, o político e o cultural. Dessa forma, ao compreender o espaço como produto da ação humana, a *região* toma a acepção de um espaço vivido, que, por sinal, acaba relegando diversas outras memórias – que se contrapõem ao discurso oficial – ao esquecimento.

É importante dizer que os discursos propagados pela poesia muitas vezes se alinham com narrativas tradicionais recorrentes sobre o processo emancipatório de Italva, utilizadas frequentemente para explicá-lo. Dentre essas narrativas, têm-se como exemplo a “promessa” de Leonel Brizola (até então em campanha para governador do estado do Rio de Janeiro) aos moradores de Italva de que iria emancipar a cidade; a incansável “luta e união popular” pela emancipação e; por fim, a participação/engajamento de mediadores políticos com a causa emancipatória.

Como proposta metodológica, buscou-se se contrapor a esses discursos regionalistas que contribuem para a identidade da região, assim como aponta Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2008). Segundo este historiador regional, deve se contrapor ao regionalismo não porque ele seja um discurso latente à falsificação, mas, sim, por ele ser um discurso produzido a partir de uma dada versão para o regional.

Nesse intuito, o autor critica a forma como a história do regional vem sendo trabalhada: a região como um dado prévio, como um recorte espacial naturalizado, um referente identitário que existiria por si. Frente a essa situação, o historiador do regional deve abrir mão de que seu trabalho seja avaliado a partir de um espaço pré-definido para que possa afirmar seu trabalho sob um espaço epistêmico próprio:

O historiador do regional, deve, acima de tudo, evitar o discurso regionalista. Não porque esse discurso seja uma mera ideologia, um discurso das classes dominantes a encobrir a verdade do regional, a evitar o desmascaramento das contradições de classe e do modo de produção como determinantes últimos ou verdades medulares de qualquer configuração regional (Albuquerque Júnior, 2008, p. 65).

Apesar de entender que as narrativas da poesia *Italva em versos: a emancipação contada por seu poeta maior* (Marques, 1991) fazem parte de uma versão particular do regional – que reserva ao esquecimento tantas outras memórias da mesma maneira que ameniza momentos de crise e rompimento através de um discurso afetivo – ainda assim esta fonte foi utilizada para analisar as memórias sobre eventos e personagens do processo emancipatório. Através das reflexões de Koselleck (2021) sobre a relação entre ficção e realidade, é possível ver como essa obra, mais próxima à escrita ficcional, pode auxiliar na compreensão sobre as articulações e contradições do processo emancipatório. Ao refletir sobre a “realidade histórica”, Reinhart Koselleck (2021) apresenta novas coordenadas sobre *res fictae* e *res factae*: em outras palavras, é posto em análise se a ficção e facticidade se diferenciam, ao ponto de uma estar reservada ao campo do poeta e, a outra, ao do historiador.

Diante dessa questão, Koselleck (2021) se afasta de uma pergunta teórica que afirma a facticidade como campo preservado ao historiador e o campo das ficções, ao poeta. A partir de uma nova abordagem, a discussão é ampliada:

“[...] como se comporta a constituição verbal de uma história, seja a história por um escritor de história, por um poeta, se não, por um prosador, para que, a partir de agora, seja experimentada e descrita como realidade histórica?” (Koselleck, 2021, p. 116).

Dessa forma, entende-se que textos ficcionais são fontes proveitosas para a facticidade: “Cada texto ficcional pode então, de

modo excelente, de qualquer modo, ser fundamental como testemunho para a facticidade” (Koselleck, 2021, p. 118).

O historiador alemão nos mostra que a realidade histórica nunca coincide com o que verbalmente se articula com ela e a respeito dela, pois entende a realidade histórica como um fenômeno mais amplo. Nas palavras de Koselleck (2021):

A realidade da história se cumpre na medida em que o agente e o paciente agem, reagem, e se correlacionam verbalmente. Nenhuma unidade política de ação é passível de ser ativada sem linguagem, sem conceitos comuns, sem comando, sem pactos, sem discussão, assim como sem propaganda e sem o emudecimento daqueles que não podem ou não devem participar. A própria realidade histórica, contudo, primeiro se constitui, entre, antes ou depois das articulações verbais que apontam para ela (Koselleck, 2021, p. 120).

Assim, entende-se que o historiador e o poeta se encontram, em conjunto, diante da mesma incomensurabilidade da realidade histórica e de sua transformação verbal. No entanto, apenas reagem de formas diferentes ante a mesma provocação:

Dessa maneira, o historiador na verdade ainda está longe de ter acesso àquele espaço livre que usualmente é concedido ao poeta, porquanto, como dizia Lessing, esse pode combinar como queira os acontecimentos que inventa. O historiador permanece subordinado à instância de controle de natureza negativa, de que resulta o método histórico. Ou seja, ela não admite enunciado algum que não passe pelos tenazes de leitura das fontes, e as fontes têm resistência própria. Uma fonte nunca diz o que deve ser dito, mas sempre mostra o que não é lícito dizer. As fontes possuem um direito ao veto (*idem*, 2021, p. 124).

Essas reflexões de Koselleck (2021) foram fundamentais para a pesquisa, pois ajudaram a pensar teórico-metodologicamente o campo do historiador e o campo do poeta em relação à “realidade histórica”.

Voltando à questão da poesia em observação, ao refletir sobre suas rememorações e alinhamento com narrativas tradicionais, foi possível perceber que a poesia em questão faz parte de uma “memória coletiva”, em que memórias sobre eventos e personagens do processo passam por um processo de “negociação”, fator importante em relação às reflexões do sociólogo Maurice Halbwachs (1990).

Nesse sentido, Halbwachs (1990) considera a importância do passado na construção da “memória coletiva” tendo em vista que são buscados fatos que de alguma forma se relacionam com o presente, podendo (res)significar eventos e personagens através das estruturas

que envolvem o processo de negociação. Em contrapartida, algumas memórias podem ser esquecidas de forma voluntária ou involuntária, pois não há total controle sobre esse componente da memória. Por outro lado, também deve ser considerado que a memória é seletiva, de modo que algumas delas podem ser “esquecidas” propositalmente no processo de construção da identidade de uma região ou de um grupo.

Sobre essa relação entre memória e identidade, Michael Pollak (1992) também pode auxiliar a compreender a construção do discurso (re)produzido pela poesia, mostrando como o “enquadramento da memória” se integra, de certa forma, a tentativas mais ou menos conscientes que definem e reforçam sentimentos de pertencimento. Além disso, o sociólogo demonstra que apesar de a memória assumir um caráter flutuante e mutável, algumas delas também apresentam pontos invariáveis e imutáveis. Portanto, ao investigar as memórias exaltadas na obra que se alinham às narrativas tradicionais, pode-se destacar seu caráter estereotipado, em que agentes e dinâmicas do processo de desmembramento do distrito em relação a Campos dos Goytacazes são exaltados ou apagados. Nesse sentido, as reflexões de Aguiar (2020) sobre “oportunistas *versus* emancipistas” (a serem descortinadas em momento posterior do artigo) foram fundamentais para contextualizar e compreender tanto as dinâmicas dos agentes exaltados pela poesia quanto os esquecimentos provenientes da obra analisada em questão.

Assim, contrapondo-se ao discurso regionalista (re)produzido pela poesia e entendendo a memória como um campo de disputas e silenciamentos, foi utilizada a metodologia da História Oral para entrevistar algumas pessoas que vivenciaram o processo de emancipação do município, considerando a oralidade um recurso fundamental para analisar as visões e versões que dimanam do interior e do mais profundo da experiência dos atores sociais (Ferreira; Amado, 2006, p. 16).

Ainda nessa perspectiva, as reflexões de Marieta de Moraes Ferreira e Janaína Amado (2006) são cruciais para este estudo ao fornecerem caminhos metodológicos para analisar narrativas que vêm sendo construídas ao longo dos anos por integrantes de grupos, com ou sem

ajuda de um suporte administrativo. As autoras argumentam que “uma memória como história própria têm uma coerência e uma estruturação rígidas, que demandam uma grande vigilância se quisermos recuperar seu aspecto reconstruído e estereotipado” (Ferreira; Amado, 2006, p. 16).

Por fim, é importante ressaltar a importância dos campos semânticos (re)produzidos pela obra *Italva em versos: a emancipação contada por seu poeta maior* (1991). Através dos sedimentos do afetivo e do simbólico, moradores do distrito e mediadores políticos envolvidos no processo emancipatório são considerados como “emancipistas”, “heróis da emancipação”, “bravo emancipista”<sup>3</sup>, etc., enquanto as dinâmicas estabelecidas por esses agentes são exaltadas como uma suposta “luta do povo pela liberdade”.

As reflexões de Neves (2008 *apud* Aguiar, 2017, p. 283) nos ajudam a compreender esses campos semânticos que fazem parte de um discurso “oficial/oficializado”. Ao tratar do conceito da mediação, a autora entende o papel do mediador como produtor de campos semânticos, o qual cria universos de compreensão. Nesse sentido,

(...) os mediadores não atuam como elo de união entre mundos diferenciados e deles distanciados como tais. Eles próprios constroem representações dos mundos sociais que pretendem interligar e o campo de interligações que viabiliza este modo específico de interligação. Múltiplos significados vão-se ordenando para viabilizar a mediação (Aguiar, 2017, p. 283)

A antropóloga entende que, para interpretar a prática do mediador, os termos devem ser observados como expressão da presença mediada dos agentes. Por isso, ao realizar um estudo sobre mediação, é importante se atentar para os termos de entendimento e vocabulários técnicos produzidos localmente pelos agentes partícipes na interligação dos universos (Aguiar, 2017, p. 284).

No caso do poeta examinado neste artigo, sugere-se a classificação “intermediador pedagógico”, no sentido proposto por Mário Chagas (2003, p. 142), no qual o poeta, entendido como um artista, tem a função de criar e divulgar os novos marcos da memória política de uma região,

---

<sup>3</sup> Esta expressão refere-se ao Almanaque Histórico (2000, p. 26), que enaltece um participante do movimento emancipatório como emancipador.

participando da elaboração de um imaginário simbólico de determinada espacialidade e trabalhando como mediador entre o novo regime político e o local. Nesse sentido, o papel de suas obras não é apenas estético ou científico; é também político-pedagógico.

Como será observado ao longo deste artigo, os esquecimentos e exaltações da obra *Italva em versos: a emancipação contada por seu poeta maior* (1991) supostamente não aconteceram de forma inconsciente, pois o discurso (re)produzido pela obra se alinha ao discurso da elite política local.

### **3 O processo emancipatório de Italva e suas articulações: Mediadores orgânicos e outorgados**

A primeira organização com o objetivo de quebrar o monopólio campista sobre o distrito de Italva surgiu durante o período da Ditadura Militar entre as décadas de 1960 e 1970. Por meio dos relatos de um participante desse primeiro movimento pode-se delinear algumas características importantes da organização inicial favorável à emancipação: inicialmente ela foi organizada e constituída por indivíduos que saíram de Italva quando jovens para estudar fora; os saberes culturais, políticos e burocráticos que esses indivíduos construíram fora do distrito estruturavam sua autoridade frente à causa.<sup>45</sup>

O artigo *Rompendo a distância: mediadores políticos nas pequenas cidades do interior* (Aguiar, 2020, p. 26) apresenta as principais reivindicações do jornal *A Notícia*, de junho de 1964, evidenciando a falta de estrutura do distrito. Dentre as questões destacadas, tem-se o tratamento de água; a rede de esgoto; a reforma da rede de energia elétrica e instalação de luz pública; a instalação de uma agência bancária; a pavimentação e terraplanagem das ruas; a restauração das principais

---

<sup>4</sup> Trata-se do participante Francisco Setembrino, autor do jornal *O Italtense*, entrevistado no artigo já citado.

<sup>5</sup> Infelizmente essa pesquisa não obteve mais informações sobre os jornais analisados, suas únicas aparições se encontram no artigo de Aguiar (2020). Durante a procura no acervo de jornais na Biblioteca Municipal de Italva, foi notificado sobre a perda desses documentos. Porém, em um segundo momento (já ao final da produção deste artigo), alguns jornais da época chegaram à biblioteca, doados pelo autor do Almanaque Histórico (2000). Apesar de a análise desses documentos não ter sido feita com calma, isso indica uma oportunidade de continuidade na investigação.

estradas para que se pudesse escoar a produção industrial e agrícola; a reabertura das escolas municipais; a retirada da rede de alta tensão do centro da vila e, sobretudo; a criação de uma subprefeitura a fim de proporcionar um “entendimento” direto com a administração pública. A matéria ainda define o momento amargo vivido pelo distrito: “Italva: Distrito Rico, filho de Prefeitura Madrasta” (Aguiar, 2020, p. 26).

É importante dizer que, nesse momento, Campos dos Goytacazes era considerada como a “capital política e econômica do estado”. Isso contribuiu para a elaboração de um esquema classificatório por parte do grupo de “emancipistas”:

Portanto, a classificação elaborada pelos ‘emancipistas’ opunha *Campos* como detentor de poder político e econômico, afinado às tendências ‘reacionárias’, e *Italva* sem poder político e econômico, mas afinada às tendências ‘progressistas’ (Aguiar, 2020, 26).

Isso fez com que os membros organizadores desse primeiro grupo se diferenciassem dos demais moradores do distrito, proporcionando uma certa representatividade.

Esse grupo pioneiro apresentava um suposto “ideal” que se opunha ao “oportunismo”, como aponta a entrevista de um dos seus participantes (Aguiar, 2020, p. 26). A divulgação dos “ideais” dos agentes dessa primeira organização era feita através de comícios, jornais, reuniões e assembleias. Porém, nesse período as decisões estavam mais centralizadas no governo federal, que valorizava a integralidade dos territórios. Além disso, os políticos campistas estavam em sintonia e estabeleciam relações com elementos centrais do governo (Aguiar, 2020, p. 5). Essas situações geraram grandes impasses para o projeto de emancipação, fazendo com que os indivíduos italvenses estabelecessem estratégias distintas frente à administração centralizada em Campos.

Assim, os agentes que lutaram pela emancipação nas décadas de 1960-1970 podem ser classificados como “mediadores orgânicos”, termo referente à obra de Antonio Gramsci (1991) em que a classe trabalhadora, em sua luta pela hegemonia cultural e política, teria a responsabilidade de criar e organizar seus próprios intelectuais organicamente. Como é possível analisar, tais indivíduos tinham atributos em comum: eram jovens e possuíam um grau mais elevado de educação

formal em relação aos outros moradores do distrito. Além disso, também buscavam investir na transformação de uma riqueza cultural em capital social e simbólico, tendo em mente melhorar a condição de vida dos moradores do distrito e, porventura, desenvolverem suas carreiras políticas.

A partir de 1980, período definido por Aguiar (2020, p. 8) como “segunda parte da luta”, os agentes podem ser adjetivados como “mediadores outorgados” no sentido proposto por Castro (2001, *apud* Aguiar, 2020, p. 8) de que o mediador político, em períodos mais autoritários, poderia ser outorgado de cima para baixo e, por isso, sua condição de “legítimo representante” era questionada.

No ano de 1983, foi elaborado um projeto de lei para a criação do município de Italva pelo deputado estadual José Augusto Guimarães do Partido Democrático Social (PDS). Após esse projeto ser sancionado por Brizola, representantes do Tribunal Regional Eleitoral marcaram a eleição para prefeito, vice-prefeito e vereadores de Italva para dezembro de 1984. Nesse momento, aconteceram formações de grupos para concorrer às eleições:

Alguns candidatos a prefeito que se engajaram na luta emancipista eram vistos como aliados de Zezé Barbosa e outros aliados de seu rival político, Raul Linhares. Havia candidatos que tinham sido vereadores por Campos e tinham assumido o cargo de administrador distrital em Italva, seja sob nomeação de Zezé Barbosa ou de Raul Linhares. Nessa situação, constituíam alianças opostas. A acusação de “oportunistas” coube àqueles que eram considerados contra a emancipação, ou mesmo indiferentes, e, ao perceber a emergência dela, passaram a querer se engajar no processo burocrático e político para ter parte nos benefícios que a emancipação poderia trazer. Sobre os vereadores por Campos, residentes em Italva, mais se depositava a desconfiança nesse sentido. A qualificação de oportunista não cabia às mesmas pessoas, dependia de quem acusava ou exaltava. Portanto, estava em jogo quem eram os ‘verdadeiros emancipistas’ (Aguiar, 2020, p. 9).

Essa análise sobre a dinâmica em torno dos “emancipistas *versus* oportunistas” é central, pois, como será visto adiante, a poesia analisada nesta pesquisa se abstrai de entrar nessa discussão. Cogita-se que o teor da discussão poderia ferir um sentimento único de identidade regional do município e macular seus principais personagens, vistos como “heróis da emancipação”, pois estes poderiam estar imersos nesse quadro classificatório variante.

Segundo Aguiar (2020, p. 9), no período de 5 a 12 de outubro de 1984, para as eleições de dezembro de 1984, Brizola tentou estabelecer um consenso entre os partidos PDS, PMDB e PDT. Esse esforço de Brizola, buscando um consenso entre os partidos, aconteceu devido à anulação da candidatura do seu “mediador outorgado”: Joeu Bauer, considerado como o “candidato de Brizola”. A anulação da candidatura ocorreu porque Joeu residia há pouco tempo na cidade, o que não se adequava às regras do Tribunal Regional Eleitoral. Isso explica os esforços de Brizola na constituição de um nome que unisse as partes em lealdade ao governo estadual. Tal empreitada, porém, fracassou, e os jornais itelvenses passaram a publicar o desinteresse do governador com a causa emancipadora (Aguiar, 2020, p. 9).<sup>6</sup>

Apesar de toda a movimentação partidária, as eleições de 1984 foram canceladas, pois a condição financeira de Italva não estava de acordo com as exigências: a renda, segundo a Lei Complementar nº 1, devia alcançar cinco milésimos de receita estadual. Assim, as eleições foram suspensas e o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) declarou a inconstitucionalidade da lei que emancipou Italva.

O cancelamento das eleições proporcionou um dos momentos mais simbólicos e rememorados do processo emancipatório: o ato de bloqueio da BR-356. Esse ato encabeça as narrativas que exaltam a luta e o apoio popular em prol da emancipação, como será visto na obra *Italva em versos: a emancipação de Italva contada pelo seu poeta maior* (1991). O ato envolveu diversos moradores, que, por sinal, entendem-se como participantes do maior ato de revolta do distrito, construindo uma aura simbólica sobre os agentes desse protesto. Pode-se dizer que grande parte desses moradores, naquele momento, apresentam lembranças específicas sobre o ato; em contraponto, muitas vezes seguem uma certa padronização ou linha explicativa tradicional<sup>7</sup>:

De todos os fatos anteriores à Emancipação de Italva, com certeza, o Ato de Protesto da Ponte ou o “Fechamento da Ponte”, como ficou conhecida aquela noite de 26 de setembro de 1985, é o mais lembrado por todos. Foi

---

<sup>6</sup> Jornal Folha de Italva (1984).

<sup>7</sup> Sobre a exaltação desses agentes: tanto nas obras analisadas como nas entrevistas, os sujeitos se referem aos personagens da emancipação como “bravos emancipistas” ou como algo que simbolize suas “lutas” no processo emancipatório.

um gesto de intolerância dos itálvenses para com a uma causa que já se arrastava por mais de 20 anos e nunca tinha uma solução. Era um verdadeiro jogo de “empurra” e derrotas inexplicáveis na justiça que a população achou por bem fazê-la à força. Havia chegado a hora de tomar as redes e mostrar que o povo não exigia nenhuma propina ou aceitava quais negociações para conseguir a liberdade de sua terra (Leite, 2000, p. 26).

Da mesma maneira, *Italva em versos: a emancipação de Italva contada pelo seu poeta maior* (1992) também contribui para que o ato do fechamento da BR-356 seja entendido como um ato de união e luta dos moradores para emancipar o distrito, simbolizando a emancipação como algo almejado pelo povo em associação com seus “heróis” específicos que contribuem para a identidade regional da cidade. Como será visto a seguir, a obra colabora para a construção dos “marcos oficiais” da identidade regional da cidade e de seus respectivos personagens<sup>8</sup>:

O povo se revoltou  
Com a absurda decisão  
Dos políticos campistas em cassar a nossa Eleição  
Fechamos a ponte em protesto  
Para chamar a atenção  
Das grandes autoridades  
Para nossa situação (Marques, 1991, p. 58).

Em 1985, uma nova comissão pró-emancipação foi formada por Elcio Gomes, primeiro prefeito do município pelo PDT (1987-1988.); Eliel Almeida, segundo prefeito, eleito prefeito em três oportunidades (1989-1992; 1997-2000; 2009) também pelo PDT e; Ângela Souza, participante ativa dos movimentos emancipatórios que, posteriormente, concorreu no segundo processo eleitoral do município como vice-prefeita pelo Partido dos Trabalhadores (PT).<sup>9</sup> Nesse momento, Italva se adequava às diretrizes para a emancipação:

1. A população deveria ser superior a dez mil habitantes ou não inferior a cinco milésimos da existente no estado;
2. O eleitorado não devia ser inferior a 10% da população;
3. Deveria ter um centro urbano constituído com um número de casa superior a 200;
4. A arrecadação, referente ao último ano, devia ser pelo menos igual a 5 milésimos da renda estadual de impostos (Aguiar, 2020, p. 26).

Poucos meses depois o projeto de emancipação foi aprovado na Assembleia Legislativa em 10 de junho de 1986 e as eleições foram marcadas para novembro do mesmo ano (Folha de Italva, 1986). Estas

<sup>8</sup> As reflexões de Kosselleck (2021), apresentadas anteriormente, são fundamentais para a análise da obra.

<sup>9</sup> Eliel Ribeiro veio a falecer, vítima de um infarto, no início do terceiro mandato, em 02 de novembro de 2009.

eleições foram vencidas por Elcio Gomes (PDT), com 2.888 votos. Em segundo lugar, o candidato Eliel de Almeida Ribeiro (PDT) obteve 2.225 votos e, em terceiro, Amaro Gomes de Almeida (PMDB) conseguiu 875 votos (Almanaque Histórico, 2000, p. 22). É importante perceber como os dois candidatos do PDT detêm uma grande parcela dos votos nessa primeira eleição, demonstrando como os eleitores apoiavam os supostos “emancipistas”. No caso de Amaro Gomes, ex-administrador distrital que era contra a emancipação, mais se depositava desconfiança do que apoio ao projeto. Além disso, assim como Amaro, outros moradores que a princípio eram contra à emancipação também eram acusados de um suposto “oportunismo” nas primeiras eleições.

#### **4 História oral e “Memórias Oficializadas”: uma análise sobre as contradições da identidade regional de Italva**

Antes de contrastar as fontes escritas com as fontes orais, é válido comentar sobre os entrevistados neste estudo a partir da metodologia da História Oral. Devido às poucas referências acadêmicas e fontes escritas sobre o processo emancipatório de Italva, considerou-se trabalhar com a oralidade, daí a importância da História Oral neste estudo, pois, de acordo com Marieta de Moraes Ferreira e Janaína Amado (2006), através desta metodologia é possível a criação de fontes inéditas ou novas. Vale ressaltar que os entrevistados permitiram a transcrição e a divulgação das entrevistas, que foram gravadas em áudio.

O primeiro entrevistado, que será representado como “Entrevistado 1”, atuou por dezesseis anos no Almoxarifado e no Departamento de Patrimônio da Prefeitura de Italva e é conhecido na cidade pela produção de obras sobre a emancipação e por sua participação nos movimentos separatistas da década de 1980. Sua primeira obra foi escrita cinco anos após os eventos investigados, narrando, em forma de versos, a “história oficial” de Italva no período emancipatório. Em suas obras, descreve a participação e a “luta” de vários personagens do movimento emancipacionista, que são tradicionalmente rememorados como “heróis” da emancipação ou como

personalidades do processo. A entrevista foi concedida em sua casa, onde foram apresentadas diversas fotos do período separatista do distrito em relação à Campos dos Goytacazes.

A segunda entrevistada, representada como “Entrevistado 2”, foi participante da comissão pró-emancipação de 1985 ao lado dos dois primeiros prefeitos da cidade. Antes da formação dessa comissão, ela já era uma moradora engajada no processo emancipatório, tendo sido, segundo ela mesma, vítima de atos repressivos de Campos dos Goytacazes devido a sua grande participação no movimento. Diferentemente da primeira entrevista, esta foi gravada em um ambiente de trabalho, onde a entrevistada contou ter tentado se preparar para a entrevista em dias anteriores à data combinada, exercitando sua memória para lembrar alguns eventos que ocorreram durante o período emancipatório.

Em ambos os casos, as pessoas entrevistadas falaram com entusiasmo sobre o êxito separatista do distrito. Como será visto, há uma grande similaridade entre as narrativas dos dois entrevistados acima, pois correspondem a histórias que acabaram se transformando em narrativas tradicionais, usadas frequentemente para explicar o processo emancipatório de Italva, que fazem parte de uma suposta “memória coletiva” (Halbwachs, 1990).

Entende-se que essa “memória coletiva” pode fornecer dados para a constituição da memória individual e vice-versa, possibilitando sua (re)construção através de suas significações na sociedade. É importante ressaltar que no momento em que a obra *Italva em versos: A emancipação de Italva contada pelo seu poeta maior* (1991) se apropria de narrativas tradicionais (afetivas e simbólicas) sobre o processo emancipatório, ela contribui para a construção de dada identidade da cidade. Dito isso, será apresentado ao longo desse tópico como essas “narrativas padronizadas” foram sendo construídas/(re)produzidas a partir da classe política dominante do novo município, estabelecendo uma “memória oficial” sobre o processo emancipatório da cidade.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Sobre essa questão, é importante pontuar uma dessas narrativas: “O momento em que Brizola parece ter se comprometido com a causa italvense, pode ser apreciado em uma narrativa tradicional recorrente,

Retomando a obra de poesia analisada, pode-se dizer que ela foi escrita por um participante ativo dos movimentos emancipatórios do distrito da década de 1980, o que faz com que as narrativas sejam permeadas por uma suposta legitimidade, assim como afirma Michael Pollak (1992, p. 6) sobre a questão do rigor hierárquico necessário para a consolidação de uma testemunha autorizada. Isso ficou evidente quando foram mapeados indivíduos que participaram do processo emancipatório para a entrevista; na maioria das vezes, as pessoas indicavam o autor desta poesia, de modo que era possível inferir que este autor é uma fonte confiável para comentar sobre o processo de emancipação de Italva.

Ao tratar da obra *Italva em versos: a emancipação de Italva contada pelo seu poeta maior* (1991), fica evidente que, desde o título, há uma tendência do autor em legitimar o seu discurso sobre o tema em questão. Sobre isso, a fins explicativos e contextuais, será apresentado o primeiro verso:

Peço a sua atenção  
Para esta poesia  
Onde vou narrar em versos  
Sem nenhuma fantasia  
A história de Italva  
E a sua autonomia (MARQUES, 1991, p. 1)

No verso acima, percebe-se como o poema é visto como portador de uma “memória oficial” do processo emancipatório da cidade, insinuando uma suposta legitimidade em sua narrativa sobre o tema: “sem nenhuma fantasia” (*idem*, 1991, p. 1) – ainda que se tratasse de uma história narrada de forma poética.

Tal legitimidade era reconhecida por grande parte dos moradores e criticada por outros. Assim, diante dessas contradições, na primeira entrevista com o Entrevistado 1 se buscou entender como se construía a legitimação do discurso sobre o processo emancipatório.

Ao perguntar ao Entrevistado 1 sobre quando passou a escrever sobre o processo emancipatório, ele disse que já produzia versos durante as reuniões do movimento por volta de 1980. No ano de 1991, o prefeito

---

quando o assunto é a emancipação do distrito. Tanto em conversas cotidianas quanto em material escrito, é possível encontrar ressaltado o relato desse momento” (Aguiar, 2017, p. 97).

de Italva, Eliel de Almeida, passou a incentivá-lo a “registrar” os ocorridos em forma de poesia. Sobre esse momento, o Entrevistado 1 foi pontual em sua explicação: “Eliel foi o criador do poeta, foi ele quem incentivou e valorizou”, sinalizando a participação do autor na elaboração dos novos marcos da memória política de uma região, assim como demonstra Mario Chagas (2003, p. 142).<sup>1112</sup>

Ainda sobre a construção da obra, o Entrevistado 1 disse que apresentava dúvidas sobre como ocorreram alguns eventos do processo emancipatório. Isso fez com que outras figuras políticas (mais engajadas naquele contexto) contribuíssem com suas narrativas para a elaboração do texto. Nesse sentido, pode-se dizer que há uma grande participação de indivíduos que disputavam uma *aproximação* com agentes estatais naquele momento, o que explica a associação de alguns desses personagens como “heróis da emancipação” ou como líderes do movimento emancipatório. Também é importante mencionar que, nos agradecimentos, vê-se outras figuras importantes do cenário político da cidade sendo citadas por suas contribuições diretas e indiretas. Nesse sentido, o livro contribui para a construção/seleção de alguns indivíduos envolvidos no processo emancipatório como “personalidades” através do simbólico e do afetivo.<sup>13</sup>

Por esse motivo, esta obra foi aqui referida, anteriormente, como propagadora de uma narrativa produzida a partir de um discurso de classe dominante, assim como sugeriu Albuquerque Júnior (2008), visto que seus criadores ou incentivadores assumiram posições políticas importantes no município desde a sua criação e também construíram uma suposta legitimidade para seus discursos por terem se engajado na “luta” pela emancipação.

No momento em que *Italva em versos: a emancipação de Italva contada por seu poeta maior* (1991) trata dos primeiros movimentos emancipacionistas na década de 1970 marcados pelas ações dos

---

<sup>11</sup> Aqui, refere-se ao “segundo momento da luta emancipatória” no início da década de 1980. No segundo tópico desse artigo, esse momento é apresentado com mais detalhes.

<sup>12</sup> Entrevista concedida por Entrevistado 1 em 25 de abril de 2022.

<sup>13</sup> O termo aproximação, proposto por Aguiar (2020) é uma categoria analítica que se ajusta com as práticas locais. Esse termo parte de uma confrontação da antropóloga com o termo acesso, de Karina Kuschnir (2001).

“mediadores orgânicos” (AGUIAR, 2020), não há menção àqueles que eram contra a emancipação do distrito. Pelo contrário, a obra reforça o discurso sobre uma forte adesão/união popular desde o início do movimento, abstendo-se em tratar de questões contraditórias como a dos administradores distritais que eram contra a emancipação e também da situação dos moradores do distrito empregados na prefeitura de Campos, que se posicionavam contra porque enxergavam nela uma ameaça aos seus cargos.

A partir do trabalho de Monique Aguiar (2020, p. 9), portanto, é demonstrada a desconfiança dos moradores em relação aos administradores distritais que se opunham à emancipação e os interesses desses políticos alinhados à Campos dos Goytacazes. Sobre essas alianças, percebe-se, através das entrevistas, o alinhamento e o apoio de alguns moradores do distrito a Campos dos Goytacazes, o que evidencia que não eram apenas os administradores que se opunham ao projeto separatista. Essa sintonia dificultava o projeto emancipatório dos “mediadores orgânicos”. Porém, em momento algum, essas questões são levantadas nas obras, como será visto a seguir:

Na política existe os a favor [sic] e os contra e existia aquelas pessoas em Italva que eram contra a emancipação de Italva, e quando existia um movimento, eles viam que estava fluindo. Esses que eram contra, denunciavam pra Campos. Aí Campos vinha para reprimir a manifestação do povo (...) pessoas que eram funcionários da prefeitura de Campos que tinham um bom cargo eram contra, uns chegavam a dizer que se Italva passasse a cidade ia virar curral, aquele negócio todo. Então sem citar nomes, mas existia essa conversa.<sup>14</sup>

Essas dinâmicas entre Campos dos Goytacazes e os moradores do distrito caem em esquecimento na poesia porque contradizem o discurso sobre a união popular desde os primeiros movimentos emancipacionistas. Ao deixar de discutir essas tensões político-sociais, constrói-se um discurso afetivo e simbólico de que o processo emancipatório foi a “luta”/“união” do povo (em sua grande maioria) em prol da “liberdade” do distrito, que reserva ao esquecimento aqueles que se opunham. Conforme é apresentado ao longo deste artigo, essas “disputas de memória” são fundamentais para pensar como acontece a “oficialização” de algumas memórias sobre o processo emancipatório,

<sup>14</sup> Entrevista concedida por Entrevistado 1 em 25 de abril de 2022.

visto que revelam pontos contraditórios que caem em esquecimento de forma consciente ou inconsciente (Halbwachs, 1968).

Como na questão dos administradores distritais de Italva, através do trabalho de Aguiar (2020), pode-se observar que o povo apresentava grande desconfiança sobre essas figuras políticas, o que os levava a serem classificados como “oportunistas” ou “emancipistas”. Apesar dessa polêmica discussão entre os personagens considerados “heróis” da emancipação, a obra tende a aliviar essas tensões, generalizando os objetivos desses administradores distritais: “Eles também sonhavam com uma Italva melhor” (Marques, 1991, p. 3). Em uma das entrevistas, ficou clara a desconfiança dos moradores de Italva em relação aos administradores distritais: “Tínhamos dois vereadores aqui que representavam Italva na Câmara de Campos. Todos dois [*sic*] a princípio contra a emancipação (...) lógico, porque se emancipasse, né [*sic*], eles não seriam, não continuariam”<sup>15</sup>.

No momento em que a obra trata da segunda organização com objetivo de emancipar Italva na década de 1980, período marcado pelos “mediadores outorgados” (Aguiar, 2020), é relatado o protagonismo de figuras políticas importantes como Leonel Brizola. Nesse sentido, a obra contribui para a construção da imagem de Brizola como um dos “heróis” da emancipação. No entanto, em momento algum é evidenciado o projeto político de Brizola de reduzir a força política de Campos dos Goytacazes, mas, sim, é apresentada uma visão simbólica e afetiva sobre como se deu a *aproximação* do governador com os moradores do distrito<sup>16</sup>:

Sr. Leonel Brizola  
Que na oportunidade  
Tomou conhecimento  
Das nossas necessidades  
E desejo deste povo  
Pela sua liberdade (Marques, 1991, p. 3)

A partir da história oral e do trabalho de Aguiar (2017), é possível analisar as tensões decorrentes das disputas entre mediadores políticos

---

<sup>15</sup> Entrevista concedida por Entrevistado 2 em 10 de maio de 2022.

<sup>16</sup> O termo *aproximação*, proposto por Aguiar (2020), é uma categoria analítica que se ajusta com as práticas locais. Esse termo parte de uma confrontação da antropóloga com o termo *acesso*, de Karina Kuschnir (2001).

pela *aproximação* com agentes estatais. Em contraponto, a poesia retrata uma dessas disputas como um desentendimento causado por partidos políticos na formação da chapa para a primeira eleição realizada no município em 1986:

O sonho dos itelvenses  
Era ver os dois unidos  
Mas isso não foi possível  
Por causa de alguns partidos  
Que por interesses próprios  
Quis ver os dois divididos (Marques, 1991, p. 6)

Ao tratar dessas questões como problemas políticos, são amenizadas as disputas políticas e as articulações que poderiam ferir o sentimento de “união” entre os indivíduos considerados “emancipistas”. Ainda no caso da primeira eleição, percebe-se, a partir da História Oral e do trabalho de Aguiar (2017), que a discussão sobre “emancipistas *versus* oportunistas” acontece sob um quadro classificatório variante que depende de quem é exaltado ou acusado. Porém, por parte da obra, vê-se a exaltação de todos aqueles que de alguma forma se destacaram no processo emancipatório por questões simbólicas e afetivas. Por outro lado, essa exaltação resulta no apagamento tanto das contradições políticas que poderiam ferir a identidade do município quanto de seus principais personagens, de modo que parece ter sido bem consciente tudo o que é exaltado e relegado ao esquecimento.

Nesse sentido, é importante dizer que, além dos principais personagens apresentados no texto, outros moradores, que a princípio eram contra a emancipação, tentaram se lançar como candidatos ao município. Uma das entrevistadas relatou essa dinâmica, dando a entender um suposto oportunismo:

No mundo da política partidária tem interesses mais oportunistas (...) existem realmente aqueles oportunistas, né [sic], que querem pegar carona, se lançar candidatos, muitos se lançaram candidatos, pra ter um guarda-chuva na época, mas eu não vou ficar julgando.<sup>17</sup>

Desse modo, através das entrevistas realizadas a partir da metodologia da História Oral, entende-se como o discurso oficial/oficializado ameniza contradições que poderiam ferir a coesão em torno da identidade regional do município.

---

<sup>17</sup> Entrevista concedida por Entrevistado 2 em 10 de maio de 2022.

Entrementes, é válido destacar três questões fundamentais para compreender os esquecimentos por parte da obra *Italva em versos: a emancipação de Italva contada por seu poeta maior* (1991): i) a questão dos administradores distritais, que a princípio eram contra mas que, por interesses políticos, mostraram-se dispostos a apoiar a emancipação do distrito; ii) os objetivos políticos de Brizola no município, que são substituídos por representações simbólicas e afetivas e; iii) os moradores, que eram contra a emancipação ou a favor, conforme entendiam os supostos benefícios ou prejuízos que esta mudança poderia acarretar. Sobre essa terceira dinâmica, pode-se dizer que ela contesta o discurso afetivo e simbólico (re)produzido pela elite local, que apaga da “história oficial” aqueles que eram contra o projeto emancipatório pois as dinâmicas estabelecidas por esses sujeitos contradizem a dada versão do regional e suas representações.

## 5 Considerações finais

Após discutir sobre o que é selecionado para cair em esquecimento na obra *Italva em versos: a emancipação de Italva contada por seu poeta maior* (1991), é válido retomar os conceitos de Kosselleck (2021), esboçados no início do texto, que mostram como a ficção auxilia na compreensão da realidade. A partir das narrativas apresentadas na obra de Antonio Carlos Marques, foi possível ter um direcionamento para trabalhar com as entrevistas, quando puderam ser notadas as “disputas de memórias” que envolviam o processo emancipatório e seus personagens.

Nesse sentido, o livro *Italva em versos: a emancipação de Italva contada por seu poeta maior* (1991) (re)produz um discurso exaltando a “liberdade” em relação a Campos, como é possível ver pela obra de Monique Aguiar (2020). Esse “ideal” foi propagado desde os primeiros movimentos emancipatórios, enquanto Italva ainda era distrito. No entanto, ressalta-se a importância da (re)produção desse discurso após a emancipação, pois, ao exaltar a “união” do povo em prol da emancipação do distrito, acabam sendo apagadas contradições importantes sobre os

participantes desses movimentos, assim como a “história oficial” daqueles que eram contra o projeto emancipatório.

Além disso, através das complexas relações que conformam a história do regional, a obra também contribui para a construção da identidade do distrito. Nesse sentido, deve-se ressaltar a importância dos esquecimentos, principalmente na questão dos mediadores envolvidos no processo emancipatório, pois, como vem sendo mostrado ao longo deste artigo, existe um apagamento das contradições envolvendo os agentes partícipes do processo emancipatório, daí a importância da discussão sobre “oportunistas *versus* emancipistas”. Indivíduos que supostamente compõem esse quadro classificatório muitas vezes podem ser exaltados como “heróis” da emancipação, apagando um passado contraditório desses agentes. Por isso, deve-se apontar para a importância da questão simbólica que compõe essa “memória oficializada”.

Analisando o movimento através da narrativa de *Italva em versos: a emancipação de Italva contada por seu poeta maior* (1991) – percebida certamente como legítima, haja vista a autoridade de que dispõe o autor –, vê-se suas contribuições para a construção da identidade do município, fazendo com que os momentos de crise e de rompimento fossem amenizados por meio do discurso de “união” do povo em prol da emancipação do distrito, o que resulta no esquecimento dos diversos interesses individuais avistados pelos moradores frente ao projeto emancipatório.

Com estudos de Aguiar (2020), pôde-se entender as oposições ao projeto emancipatório, nos quais a antropóloga demonstra as desconfiças em torno dos administradores distritais. A partir dessa discussão, este artigo apresenta uma nova categoria, em que, além dos administradores distritais, também podem ser observados moradores do distrito de Italva que eram contra o projeto emancipatório. Como demonstrado anteriormente, esses moradores muitas vezes eram funcionários da prefeitura de Campos dos Goytacazes e, por isso, a emancipação de Italva representava uma ameaça aos seus cargos, o que resultou nesses agentes sendo contra o projeto emancipatório.

Sobre isso, vale destacar o primeiro momento do processo emancipatório, no contexto de Ditadura Militar, quando esses moradores do distrito, empregados na prefeitura de Campos dos Goytacazes, denunciavam reuniões dos grupos “emancipistas”, o que resultou em atos de repressão: “Não tinha delegacia aqui, levava pra Campos e aí o advogado tinha que ir lá e soltar todo mundo. Aí no lugar que cabia dez, botava quinze, jogava tudo ali pra dentro e levava pra Campos”.<sup>18</sup>

Se analisada a região como um “espaço social” (Reckziegel, 1999), onde se misturam os sedimentos do afetivo, do mágico e do imaginário, fica evidente que a poesia constrói um mosaico simbólico tendo como pilar a “luta e união do povo pela liberdade do distrito”. Porém, como visto ao longo deste artigo, essa narrativa (re)produzida a partir da classe dominante do município resulta em esquecimentos, em que o autor, durante um suposto “enquadramento da memória” (Pollak, 1992), demonstra ter noção sobre as memórias que devem ser exaltadas ou apagadas.

O objetivo deste artigo, portanto, foi delinear, a partir dos estudos de Aguiar (2020) e da metodologia da História Oral, os motivos para o “esquecimento” dessas principais contradições.

## Referências

AGUIAR, Monique Florencio de. **Rompendo a distância**: mediadores políticos nas pequenas cidades do interior. São Paulo: Ponto Urbe, 2020.

AGUIAR, Monique Florencio de. **A mediação a favor do Estado**: disputas entre mediadores políticos pela aproximação com agentes estatais. São Paulo: Paço Editorial, 2017.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. O Objeto em fuga: algumas reflexões em torno do conceito de região. **Fronteiras**, v. 10, n. 17, p. 55-67, 2008.

CHAGAS, Mário. Memória política e política de memória. *In*: ABREU, Regina. **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. São Paulo: DP & A, 2003.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 8. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

---

<sup>18</sup> Entrevista concedida por Entrevistado 1, em 25 de abril de 2022.

O processo emancipatório de Italva (1960-1980) e sua relação com a construção da identidade do município: disputas e resgates de memórias

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1990.

KOSELLECK, Reinhart. **Uma latente filosofia do tempo**. São Paulo: Editora UNESP, 2021.

LEITE, Genilson de Sousa. **Almanaque histórico**. Italva, 2000.

MARQUES, Antonio Carlos Bernardo. **Italva em versos**: a emancipação de Italva contada por seu poeta maior. Italva, 1991.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, v. 5, n. 10, 1992.

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

RECKZIEGEL, Ana Luiza Setti. História regional: dimensões teórico-conceituais. **História: debates e tendências**. v.1, n. 1, p. 15, 1999.

## Sobre o autor

**Luan Barreto Vilela**  

Estudante de História no Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional (ESR) da Universidade Federal Fluminense (UFF) em Campos dos Goytacazes, onde integra o Laboratório de História Regional e Patrimônio e o Grupo de Estudos Migratórios.

Email: [luanbarreto@id.uff.br](mailto:luanbarreto@id.uff.br)

## Histórico

Recebido em: 15/05/2023. Aprovado em: 13/09/2023. Publicado em: 10/05/2024.

## Uma análise das relações internacionais do partido dos trabalhadores durante a década de 1980 e sua influência na campanha presidencial de 1989

*An analysis of the international relations  
of the workers' party during the 1980's  
and its influence on the 1989 presidential campaign*

**Nicholas Souza Manhães**

Estudante de História na UFF

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo analisar o processo de construção das relações internacionais do Partido dos Trabalhadores (PT) durante a década de 1980, com a intenção de compreender a influência de tais relações nas propostas de política externa defendidas pelo partido na campanha presidencial de 1989, que tinham como centralidade a construção de uma autonomia relativa para os países latino-americanos em relação aos países hegemônicos na geopolítica mundial. Para tal fim, serão analisados o contexto histórico de fundação do partido, as resoluções dos encontros e congressos nacionais realizados durante a décadas de 1980, bem como bibliografia especializada no tema. Além disso, será analisado o plano de governo defendido pelo PT durante a campanha presidencial de 1989. Como observado, as pautas centrais expostas pelo PT nas propostas de política externa em seu plano de governo durante a campanha presidencial de 1989 ressaltam a defesa da autodeterminação dos povos, o repúdio às investidas imperialistas por parte dos centros hegemônicos e a construção de um processo de integração regional entre as nações latino-americanas.

**Palavras-chave:** Partido dos Trabalhadores. Relações Internacionais. Política Externa.

**Abstract:** The present article aims to analyze the construction process of the international relations of the Workers' Party during the 1980's, with the intention of understanding the influence of such relations on the foreign policy proposals defended by the party in the 1989 presidential campaign, witch centrality was the construction of a relative autonomy for Latin American countries in relation to the hegemonic countries in world geopolitics. To this end, the historical context of the party's foundation, the resolutions of meetings and national congresses held during the 1980's, as well as specialized bibliography on the subject will be analyzed. In addition, the government plan defended by the party during the 1989 presidential campaign will also be analyzed. As noted, the central guidelines set out by the Workers Party in the foreign policy proposals in its government plan during the 1989 presidential campaign emphasize the defense of peoples' self-determination, the repudiation of imperialist onslaughts by the hegemonic centers and the construction of a process of regional integration among Latin American nations.

**Keywords:** Workers' Party. International Relations. Foreign Policy.



## 1 Introdução

O desenvolvimento acentuado do sistema capitalista e a ascensão dos Estados Unidos da América (EUA) como potência político-econômica central no cenário mundial ocasionou diversas mudanças nas relações com os países periféricos, em especial os da América Latina. As nações latino-americanas representavam uma importância estratégica para a política externa norte-americana, tornando-as prioridade para as investidas imperialistas de Washington. Buscou-se, desta forma, uma ampla dominação econômica e territorial por parte dos estadunidenses, que relegaram aos latino-americanos uma condição de subdesenvolvimento e ampla dependência econômica (Marini, 2013).

As décadas de 1960 e 1970 significaram um soerguimento nas políticas imperialistas estadunidenses, em consequência da ampla disputa política entre Estados Unidos e União Soviética durante a Guerra Fria. Grande parte dos países da América Latina enfrentaram durante esse período repressivas ditaduras militares, que, durante seus momentos finais, viram ascender amplos movimentos de resistência e agitação social (Piva, 2016).

No Brasil, o regime ditatorial instaurado após o golpe cívico-militar de 1964, impulsionado pelo Ato Institucional n.º 2 (AI-2) promulgado um ano depois, extinguiu os partidos políticos existentes. O Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e o Partido Comunista Brasileiro (PCB), hegemônicos entre os movimentos de esquerda e na organização do movimento sindical, foram impelidos à ilegalidade, enfraquecendo diretamente os aparelhos de organização da classe trabalhadora brasileira. Os sindicatos sofreram intervenção e acabaram por se dividir entre aqueles agora dominados pelo regime e aqueles que conseguiram manter sua base dirigente ligada a organizações de esquerda clandestinas (Jakobsen, 2021).

Após a instauração do AI-2, a disputa institucional passou a ser permitida apenas a duas agremiações, o oposicionista Movimento Democrático Brasileiro (MDB), que abrigava desde opositores liberais ao regime ditatorial à militantes marxistas revolucionários, e o governista

Aliança Renovadora Nacional (ARENA). A censura aos veículos de comunicação e artistas considerados “subversivos” foi disseminada, as acusações de violação aos direitos humanos, de prisões arbitrárias e tortura só aumentavam e as mudanças na legislação trabalhista prejudicavam a vida das camadas populares. As políticas econômicas de industrialização fizeram crescer a economia, mas não distribuíram renda e se submeteram diretamente ao capital internacional, agradando o empresariado e as elites econômicas (Jakobsen, 2021).

No entanto, ao final da década de 1970 a resistência ao regime se fortaleceu, ao mesmo tempo em que as contradições de suas características internas se sobrepuseram. A militância estudantil organizada na União Nacional dos Estudantes (UNE), os católicos progressistas vinculados à Teologia da Libertação e as lideranças que optaram pela luta armada buscavam se organizar e reivindicar seus direitos. O maior expoente prático desse fortalecimento foram os movimentos que se iniciaram pela crescente oposição sindical que passava a se organizar, liderados pelos operários do Sindicato dos Metalúrgicos do ABC, entre eles Luiz Inácio da Silva, o Lula. Como bem demonstra Jakobsen, a força do movimento desses operários sindicalistas, conhecido como Novo Sindicalismo, se consolidava “a partir da evolução da consciência de seus dirigentes” (Jakobsen, 2021, p.16) e foi responsável por impulsionar a organização de diversas outras categorias.

O Novo Sindicalismo, termo cunhado a partir de interpretações que notavam uma ruptura com velhas práticas do movimento sindical pré-1964, hegemonizado pelo trabalhismo do PTB, e também pela rejeição a linha política mais moderada adotada pelo PCB, se fortaleceu a partir de suas ações pela base e postura combativa. Buscou tornar a estrutura sindical não um simples aparelho corporativo do Estado, mas um instrumento de organização da classe trabalhadora e de enfrentamento ao regime ditatorial. Marcado pela jovialidade de seus líderes, que haviam sido moldados pela política industrial da ditadura militar, essa nova massa trabalhadora organizada foi responsável por impulsionar uma série de greves no ABC paulista a partir de 1978. Logo,

se tornaram protagonistas da resistência ao regime e passaram a almejar a luta política, iniciando as conversações por um partido composto por trabalhadores. (Santana, 1998).

A crescente insatisfação com o regime ditatorial se intensificou também na Igreja Católica, principalmente no interior das Comunidades Eclesiais de Base (CEB), da Juventude Operária Católica (JOC) e da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Isso ocorre devido a grande influência que passa a ter a Teologia da Libertação (TL) no interior do catolicismo como corrente teológica, que possuía direta inserção nos movimentos populares e buscava contribuir para a elevação da consciência crítica em seu meio (Barbosa, 2007). Frei Betto, que foi militante da Juventude Estudantil Católica (JEC) e era adepto da Teologia da Libertação, estreitava os laços de Lula, de quem era amigo, com a militância católica e o aproximava também de diversos militantes da luta armada que também atendiam as pastorais sociais (Secco, 2015).

O golpe militar de 1964 mudou drasticamente a lógica do movimento estudantil organizado e da militância de esquerda no Brasil. O fracasso do PCB em organizar a resistência ao golpe e a adoção de uma linha política vista por muitos como reformista, de alinhamento ao MDB e de tímido enfrentamento ao regime fez com que diversas organizações rompessem com o partido. Novos grupos políticos passaram, então, a surgir e atuar na ilegalidade, dentro do movimento estudantil ou mesmo na luta armada, como o Partido Comunista Brasileiro Revolucionário (PCBR), o Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8) e a Ação Libertadora Nacional (ALN). Se fortaleceram também grupos trotskistas como a Convergência Socialista (CS), a Liberdade e Luta (LIBELU), e as agremiações Centelha e Ponteio, que após fundidas viriam a formar a Democracia Socialista (DS) (Müller, 2010).

A confluência das forças de esquerda e da classe trabalhadora organizada foram responsáveis por pressionar e enfraquecer substancialmente o regime militar e em 20 de dezembro de 1979, durante o governo de João Batista Figueiredo, o pluripartidarismo foi restabelecido no Brasil. Meses antes, mais especificamente em 1º de maio de 1979, os operários provenientes das Greves do ABC publicizaram

a necessidade da construção de um partido da classe trabalhadora e a *Carta de Princípios do Partido dos Trabalhadores* foi lançada. Através dela, os sindicalistas defenderam o caráter classista do partido ao declararem “O Partido dos Trabalhadores entende que a emancipação dos trabalhadores é obra dos próprios trabalhadores (...) que jamais deverão esperar da atuação das elites a solução de seus problemas.” A carta rejeitava também as limitações do PTB e da linha conciliatória do PCB, defendendo a construção de um nova atuação centralizada nas camadas populares.

Um ano mais tarde, em 10 de fevereiro de 1980, era fundado o Partido dos Trabalhadores. O Colégio Sion, escola de classe média localizada na cidade de São Paulo, foi o palco de tal processo ao receber mais de mil pessoas, entre estes estudantes oriundos do movimento estudantil, líderes de movimentos populares, líderes de pastorais, militantes trotskistas, reminiscentes da luta armada, sindicalistas e operários, que viriam todos a se filiar ao novo partido (Secco, 2015). Neste dia, foi redigido e aprovado pelos presentes o *Manifesto de Fundação do PT*. Ao declarar que “queremos um partido amplo e aberto a todos aqueles comprometidos com a causa dos trabalhadores e seu programa (...) queremos uma estrutura interna democrática, apoiada em decisões coletivas...” o partido destacava seu amplo arcabouço ideológico, sua pretensão de uma organização de massas e sua radical democracia interna, marcada por sua diversidade de ideias. Nasceu, desta forma, o PT.

## 2 As relações internacionais do PT na década de 1980

O advento da década de 1980, marcado nacionalmente pelo acirramento das lutas sociais, pelo enfraquecimento do aparato militar ditatorial e pela fundação de um novo partido com raízes no interior da classe trabalhadora, foi também momento de intensos acontecimentos no cenário internacional. Na América do Sul se fortaleceram os movimentos de resistência às ditaduras militares, notavelmente no Uruguai, na Argentina e na Bolívia, iniciando a gradativa transição democrática em tais territórios. Na América

Central e Caribe se deflagraram agrupamentos revolucionários influenciados pelo sucesso da Revolução Cubana, em especial a Frente Sandinista de Libertação Nacional (FSLN) na Nicarágua, a Frente Farabundo Martí para a Libertação Nacional (FMLN) em El Salvador, e a Unidade Revolucionária Nacional da Guatemala (URNG) em território guatemalteco (Piva, 2016).

A vitória da FSLN e da Revolução Sandinista foi um ponto central na história da América Latina, uma vez que seu triunfo disseminou um amplo sentimento de solidariedade entre as forças progressistas do continente. Daniel Ortega, líder da FSLN, assumiu a presidência da Nicarágua em 1979 e um ano depois fez sua primeira viagem ao Brasil, onde realizou palestras, encontros e um ato de solidariedade pela Nicarágua no Sindicato dos Metalúrgicos do ABC, onde conheceu Lula e o recém-criado Partido dos Trabalhadores. Um ano depois, Lula foi a Nicarágua para a comemoração do primeiro aniversário da revolução, onde estavam presentes Tomás Borge Martínez, fundador da FSLN, Yasser Arafat, líder da Organização para a Libertação da Palestina (OLP) e Fidel Castro, presidente de Cuba, fortalecendo seus laços internacionais e sua postura internacionalista. Pouco tempo depois, Ortega recebeu o título de cidadão paulistano após a atuação da bancada de vereadores petistas em São Paulo. Nas palavras de Marco Antônio Piva:

A vitória da Revolução Sandinista, em 19 de julho de 1979, fortaleceu o interesse e a consciência de que era necessário determinar um projeto para a política externa do PT que, desde a sua fundação, vinha se aproximando da realidade latino-americana como centro de sua atuação. Ao lado da posição pública pelo internacionalismo, a solidariedade foi um elemento importante da primeira fase da política externa petista. Isto influenciou parcelas da opinião pública brasileira e contribuiu para a criação de movimentos solidários à América Central em diversos estados do país (Piva, 2016, p. 56).

Em paralelo, a vitória eleitoral de Ronald Reagan nos Estados Unidos da América, candidato republicano para as eleições presidenciais de 1980, significou uma guinada conservadora na política externa implementada pela Casa Branca. Até 1985, Reagan não deu continuidade aos tímidos diálogos iniciados por Jimmy Carter, seu antecessor na presidência, com a União Soviética (URSS), acirrando substancialmente a

disputa da Guerra Fria. O território latino-americano se tornou, então, prioridade para Washington. As transições democráticas do Cone Sul não foram reprimidas, mas buscou-se o controle da nova democracia e dos projetos econômicos, marcados pelo advento do neoliberalismo, nesses países, que deveriam permanecer na rota de influência norte-americana. Tal movimento se deu através de uma política que estabilizou a diplomacia, evitando conflitos diretos que pudessem resultar no fortalecimento de organizações marxistas ou em uma relação com o polo soviético. No entanto, o mesmo não aconteceu nas relações com a América Central, uma vez que a crescente influência cubana e nicaraguense foi responsável por disseminar a ânsia pela autodeterminação dos povos e pela soberania nacional (Tonial, 2003).

A atuação do governo Reagan na América Central e no Caribe foi marcada pela hostilidade, apostando na espionagem e em ações militarizadas em Cuba e em Granada. O financiamento de grupos contra revolucionários em El Salvador impulsionou mais de uma década de uma sangrenta guerra civil no país. A íntima relação com os Contra, principal força antagônica ao governo sandinista na Nicarágua, acarretou na aterrorização da população e foi responsável pela morte de centenas de civis. Tais acontecimentos impulsionaram o sentimento de solidariedade internacional crescente entre as forças progressistas latino-americanas, com o PT prestando um importante papel de apoio à Revolução Sandinista. No Brasil, o partido denunciou a agressiva política norte-americana ao ajudar a criar o Comitê Brasileiro de Solidariedade aos Povos da América Latina (CBS) e até enviando profissionais da saúde para atuarem em território nicaraguense e militantes para auxiliarem nas colheitas de café (Piva, 2016).

Para além da solidariedade latino-americana, às relações internacionais petistas refletiam também sua ampla diversidade interna. Lula, principal liderança do partido, despontou internacionalmente a partir de sua atuação na luta sindical. Quando foi preso durante uma greve em 1980, o metalúrgico recebeu ampla solidariedade internacional de dirigentes e centrais sindicais ao redor do mundo, como a Central Obrera Boliviana (COB), o Plenário Intersindical de Trabalhadores -

Central Nacional de Trabalhadores (PIT-CNT), maior central sindical uruguaia, e a colombiana Confederación Unitaria de Trabajadores. Tais relações vieram a se consolidar a partir da fundação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), maior central sindical brasileira e diretamente responsável por ampliar as relações do PT com o movimento sindical internacional (Jakobsen, 2021).

Outra força de grande relevância nas relações internacionais petistas foram as agremiações trotskistas que participaram de sua fundação. Como membros da IV Internacional, estes agrupamentos, que posteriormente vieram a atuar como tendências internas do partido, possuíam fortes ligações com outras organizações na Europa e na América Latina. Estes grupos trotskistas não tardaram a estreitar seus laços com o PT e inserir temas importantes da conjuntura internacional no debate interno do petismo. Através destes vieram os primeiros contatos com o Partido Obrero Independente da França (POI) e com o partido argentino Partido Obrero, através dos militantes do "O Trabalho". Concomitantemente, foi criado um convênio entre o PT e o Secretariado Unificado da IV Internacional (SU), sediado na Holanda e mediado pela Democracia Socialista, que ofereceu regularmente cursos de formação política para os petistas (Jakobsen, 2021)

Foi através de sua militância trotskista que o PT veio a se familiarizar com as grandes greves que vinham ocorrendo na Polônia, organizadas pelo movimento sindical Solidariedade e sua principal liderança, o metalúrgico Lech Walesa. Por seu caráter altamente antiburocrático e sua rejeição ao domínio soviético no país, que caracterizavam como totalitário, o movimento sindical polonês era admirado pelos trotskistas e também por outros petistas que viam fortes similaridades na gênese de ambas as entidades. Tal contato também reafirmou a crítica à política soviética que marcou a trajetória inicial petista, que, tal como Walesa e o Solidariedade, pregava a organização da classe trabalhadora e o avanço em sua condição e em seus direitos sem o uso da força e sua eventual burocratização (Jakobsen, 2021).

Já no continente africano, as primeiras relações estabelecidas entre o Partido dos Trabalhadores se iniciaram a partir da atuação de alguns

militantes brasileiros que estiveram exilados, e que retornaram ao Brasil e a ação política trazendo os frutos de seus contatos. Um desses militantes foi Paulo Freire, educador brasileiro e membro fundador do PT, que trabalhou em colônias portuguesas na África, como Guiné-Bissau e Moçambique, e estabeleceu relações políticas com o Partido Africano pela Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC). João Paulo Neres, também militante petista, trabalhou em Angola durante seu exílio auxiliando nos debates acerca da reforma agrária. Neres estabeleceu relações com grupos de libertação e emancipação do país, e os trouxe para o debate interno do PT. Porém, tais relações com organizações africanas ainda eram muito tímidas nos anos 80, vindo a aumentar na década de 90 com as relações estabelecidas entre a CUT e o Congresso dos Sindicatos Sul-Africanos (COSATU), maior central da África do Sul (Jakobsen, 2021).

Outrossim, o ano de 1983 trouxe duas importantes novidades para a atuação internacional do PT: a já citada fundação da Central Única dos Trabalhadores e a criação formal da Secretaria de Relações Internacionais (SRI) do partido. A CUT fortaleceu intensamente o movimento sindical brasileiro, criou pontes entre o partido e diversas centrais sindicais ao redor do mundo e veio a organizar a Semana Latino-Americana de Solidariedade e Luta, ao lado de dezenas de lideranças progressistas do continente. Em seu interior, no entanto, o partido ainda não havia formalizado em sua comissão executiva um assento para a atuação nas relações exteriores. Tais relações avançavam através de contatos específicos de lideranças e grupos internos do partido, além da atuação informal do sociólogo Francisco Weffort, responsável principalmente pela relação do PT com partidos social-democratas europeus, como o Partido Socialista (PS) sediado na França, o Partido Social-Democrata da Alemanha (SPD) e o Partido Trabalhista da Inglaterra (LABOUR). Três anos após sua fundação, o Diretório Nacional do PT oficializa a SRI e sob sua responsabilidade o advogado Luiz Eduardo Greenhalgh (Jakobsen, 2021).

Gradativamente, o Partido dos Trabalhadores caminhava para o que o jornalista Marco Antonio Piva denominou de “latino-americanismo

petista”. Como demonstra Piva, os primeiros passos das relações internacionais do PT se deram pela ação individual de seus militantes e agrupamentos internos. Esses contatos, em maior grau com partidos e centrais sindicais da América Latina e moldado pela solidariedade latino-americana, passaram a se concretizar enquanto uma agenda político-ideológica a partir da atuação de Greenhalgh na SRI. As relações com partidos social-democratas europeus ou com agremiações trotskistas se mantiveram em maior ou menor grau ao longo do tempo, mas foi a política em torno da integração latino-americana que passou a se sobrepôr (Piva, 2016).

A íntima relação do PT com setores progressistas da Igreja Católica, em sua maioria vinculados à Teologia da Libertação, também contribuiu em larga escala para o aprofundamento desta política latino-americanista no interior do petismo. A profunda ligação da TL com a Revolução Sandinista e o novo governo nicaraguense manteve as fortes relações do mesmo com os católicos petistas, tornando as idas da militância do PT à Nicarágua fato recorrente. As Comunidades Eclesiais de Base (CEBS), que possuíam diversos militantes ligados ao PT em seu interior, se espalharam pela América Latina e fortaleceram sua integração, realizando conferências em diversas partes do continente, através da importante atuação do Conselho Episcopal Latino-Americano. Reforçaram, desta maneira, a solidariedade entre os povos latinos, bem como a necessidade da centralidade do combate à fome e a pobreza no debate político (Piva, 2016).

Em seu 3º Encontro Nacional, realizado em São Bernardo do Campo nos dias 6, 7 e 8 de abril de 1984, o PT ressaltou seu apoio à Revolução Sandinista e seu total repúdio às investidas norte-americanas no país, de forma a pressionar para que fosse respeitada a autodeterminação dos povos e a exigência para que cessassem os ataques à Nicarágua. Em sua resolução, destacou: “O III Encontro Nacional do PT expressa sua solidariedade à Nicarágua e aos povos da América Central neste grave momento em que esta nação tem sua soberania atacada econômica, diplomática e militarmente (...) leva seu apoio aos nicaraguenses e dirige-se ao povo norte-americano para que freie a sanha imperialista de

Reagan...” (Resolução 3º Encontro Nacional do PT). Na mesma resolução, o partido prestou apoio às ações do polonês Solidariedade e exigiu a libertação dos presos políticos na Polônia.

O PT, apesar das críticas ao modelo soviético e ao chamado socialismo ortodoxo, estreitou suas relações com Fidel Castro e o Partido Comunista de Cuba (PCC) desde muito cedo. Além do citado primeiro contato entre Lula e Castro no 1º aniversário da Revolução Sandinista, o relacionamento entre os partidos foi facilitado pelo intermédio de alguns militantes da resistência à ditadura militar no Brasil que foram recebidos em Cuba para exílio, obtendo formação política e treinamento de guerrilha, e posteriormente vieram a participar da fundação do PT. José Dirceu conta em sua biografia que: “A chegada a Cuba foi triunfal. Fomos recebidos como revolucionários que éramos (...) O treinamento tinha uma parte teórica...mas quem se esforçasse sairia dali apto a combater.” (DIRCEU, 2018, p. 108). Por intermédio desses militantes, e a intensificação da atuação da SRI, as relações do petismo com Cuba se aguçaram, da mesma forma que seu contato com ideias anti-imperialistas.

Em 1985, foi realizada em Havana, capital cubana, a Jornada Internacional de Luta contra a Dívida, convocada por Castro e atendida por Lula, acompanhado de Luiz Eduardo Greenhalgh e Frei Betto, atores frequentes nas viagens internacionais do líder petista e principais interlocutores com as lideranças latino-americanas. Lula discursou no evento, realçando a plataforma anti-imperialista e de cunho socialista crescente no interior do seu partido, e saiu ovacionado pelos presentes. Pouco tempo depois, Lula e seus companheiros voltaram a Cuba para se reunir com lideranças estudantis, camponesas e do movimento de mulheres. Apesar de sua ainda tímida representação institucional, o PT já demonstrava força e profunda inserção em diversos setores da sociedade brasileira, e pôde a partir disso contribuir para a gradativa retomada das relações diplomáticas entre os governos brasileiro e cubano (Piva, 2016).

Nos dias 30 e 31 de maio e 1º de junho de 1986, ocorreu em São Paulo o 4º Encontro Nacional do Partido dos Trabalhadores, em que foi

reafirmada a centralidade da luta contra o imperialismo norte-americano e a atuação em prol da solidariedade internacional como dever de cada militante petista. Foram comemoradas a vitória da Revolução do Poder Popular, que provocou a queda do então presidente das Filipinas, Ferdinand Marcos, e a derrota de Jean-Claude Duvalier no Haiti, que foi responsável por implantar um regime de terror durante seu governo. A resolução do encontro destacou que: “Um dos compromissos mais caros ao PT é exatamente a solidariedade com as lutas de outros povos (...) ajudando a denunciar os crimes da ditadura chilena, colaborando nas campanhas de ajuda material à Nicarágua, a El Salvador, etc.”, declarando também: “Devemos incrementar entre os militantes petistas o conhecimento das lutas de libertação e/ou socialistas dos diversos países. Em uma palavra: defendendo os direitos humanos, individuais ou coletivos, onde quer que eles sejam desrespeitados...” (Resolução 4º Encontro Nacional do PT). Desta forma, a pauta internacionalista se fortalecia no interior do PT.

Já em seu 5º Encontro Nacional, realizado em Brasília/DF nos dias 4, 5 e 6 de dezembro de 1987, o PT comemorou a vitória dos trabalhadores poloneses, que rejeitaram o pacote de reformas econômicas proposto pelo governo e que buscava alinhar a economia do país às exigências do Fundo Monetário Internacional (FMI). Na mesma resolução, prestou solidariedade ao povo palestino declarando: “É inadmissível que um povo seja expulso de sua terra e submetido a uma verdadeira condição de sub-raça humana, como faz o sionismo imposto por Israel.” (Resolução 5º Encontro Nacional do PT). Exigiu também a imediata libertação da brasileira Lamia Maruf e reivindicou o status de embaixada ao local de atuação da OLP no Brasil. Ao demarcar: “os trabalhadores e a juventude sul-africana realizam um combate contra o racismo e a dominação capitalista encarnada no Regime do Apartheid (Resolução 5º Encontro Nacional do PT) o partido prestou solidariedade também ao povo sul-africano.

As relações do petismo com organizações do continente asiático não foram tão incisivas como as com latino-americanas e europeias. Os diálogos com a China e o Partido Comunista Chinês (PCCh) foram

inicialmente mediados por Wladimir Pomar, jornalista e notório estudioso da República Popular da China. Delegações do PT chegaram a visitar o país durante o início da década de 1980, mas as relações não pareceram frutificar (Jakobsen, 2021). No entanto, em seu 6º Encontro Nacional, realizado nos dias 16, 17 e 18 de junho de 1989, o PT denunciou o caráter autoritário do governo chinês e a repressão a manifestações que causou a morte de três trabalhadores, declarando que: “A China conta seus mortos, e os trabalhadores de todo o mundo olham estarecidos a barbárie cometida em nome do socialismo ( ...) O PT, que defende o socialismo com liberdade, não poderia se calar neste momento trágico...” (Resolução 6º Encontro Nacional do PT). O PT, desta forma, demarca uma posição crítica ao que considera uma desvirtuação do que seria o socialismo, e se distancia substancialmente do governo liderado pelo PCCh. Deixava abstrato, no entanto, a definição do tipo de socialismo que deveria ser construído, apesar deste ser um elemento que sempre permeou as discussões internas do partido.

Em 1989, os brasileiros se preparavam para escolher seu presidente pela primeira vez em duas décadas, e o PT, a um ano de completar seu 10º aniversário, teria que internalizar as experiências vividas em seus 9 anos de existência para confeccionar um plano de governo e então disputar sua primeira eleição presidencial. A direção nacional do PT, junto a partidos aliados, desenvolveu um plano para a política externa, que será avaliado a seguir, que buscou diluir em suas propostas o amplo convívio internacional estabelecido pelo partido ao longo da década de 1980.

### **3 A campanha presidencial de 1989**

Em seu 5º Encontro Nacional, em 1987, o Partido dos Trabalhadores definiu oficialmente o lançamento do nome de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência da República. A partir do mote “Brasil Urgente! Lula Presidente!”, o PT denunciava as ações do até então presidente José Sarney, entre estas a subserviência ao FMI, que obstaculizou os investimentos em políticas públicas e no desenvolvimento nacional. Dois anos depois, durante o 6º Encontro

Nacional em 1989, o PT cita o exemplo da política nicaraguense ao estabelecer as táticas para a política de alianças eleitorais para a campanha presidencial ao declarar: “A Nicarágua é um exemplo claro de uma política de alianças que leva à vitória da revolução. A FSLN mantém as alianças diante das agressões do imperialismo e das necessidades concretas de reconstrução do país.” Ademais, ao demarcar “O programa desses partidos contempla os reais interesses das classes e camadas às quais se propunha o estabelecimento de alianças (Resolução 6º Encontro Nacional do PT)”, o PT mostra que as alianças políticas, como na Nicarágua, deveriam ser realizadas a partir do programa político-ideológico, e não se sobrepor ao mesmo.

Desse mesmo debate, surge gradativamente a coligação Frente Brasil Popular, integrada eleitoralmente pelo Partido dos Trabalhadores (PT), pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB) e pelo Partido Comunista do Brasil (PCdoB), cuja chapa presidencial incluiu, além de Lula, o desembargador José Paulo Bisol como candidato a vice-presidente, indicado pelo PSB. Desta aliança, é estruturado o programa de governo “Brasil Urgente, Lula Presidente!”, que incluía uma série de princípios ligados à política externa brasileira (PEB) e reafirmava o anti-imperialismo como um de seus pontos centrais. As diretrizes do programa de governo destacavam: “Um governo do PT e da Frente Brasil Popular deverá realizar as tarefas democráticas e populares no país, de conteúdo anti-imperialista, anti latifundiário e anti monopolista... um governo hegemônico pelos trabalhadores” (Diretrizes Plano de Governo, 1989) Logo depois, era lançado oficialmente o programa de governo da Frente Brasil Popular.

As propostas para a política externa defendidas neste programa mostravam uma linha política de cunho mais ideológico que prático, denunciando incisivamente as medidas adotadas nas duas décadas de domínio militar, marcadas pelo alinhamento automático às grandes potências, em especial aos Estados Unidos. O PT manifestou seu repúdio às políticas expansionistas e de espoliação praticadas pelas grandes potências ao declarar: “O eixo central da política externa do Governo da Frente Brasil Popular só poderá ser o combate a esse cenário mundial de

espoliação, na busca de uma nova ordem econômica internacional que recuse todos os tipos de dominação imperialista...”(Brasil Urgente, Lula Presidente, 1989, p. 20). Ao demonstrar firmeza na rejeição a blocos econômicos espontâneos com os países mais ricos, o PT imbuía uma radical defesa da auto ingerência das nações sobre seu próprio destino, ao mesmo tempo em que destacava a necessidade de novas parcerias e novos alinhamentos políticos criativos, com o objetivo de gradual superação da ordem capitalista.

**Figura 1: Pontos centrais para política externa defendidos pela coligação “Frente Brasil Popular” durante a campanha de 1989**

- NOSSA SOBERANIA EM OITO PONTOS**
1. Solidariedade irrestrita às lutas em defesa da independência nacional, da liberdade, da democracia e do socialismo;
  2. Apoio a todas as iniciativas reais em defesa da paz, contra a corrida armamentista e pelo desarmamento nuclear;
  3. Luta por uma nova ordem econômica internacional, que liquide as relações de subordinação e dependência da maioria dos países, frente às potências imperialistas;
  4. Defesa de uma política internacional de respeito ao meio ambiente, assumindo a proteção da Amazônia e diretrizes para seu desenvolvimento que acatem a preservação ecológica, ao mesmo tempo em que exigiremos de todos os países, especialmente dos mais industrializados, vigorosas políticas de defesa do meio ambiente;
  5. Propor a integração econômica e cultural da América Latina, assim como a criação do Parlamento Latino-Americano, pela via das eleições diretas, que busque aprofundar as relações de solidariedade entre os povos do continente;
  6. Amplo apoio aos povos da Nicarágua, El Salvador e a todas as iniciativas em favor da paz com soberania, na América Central e no Caribe;
  7. Rompimento de relações diplomáticas com os regimes que pratiquem políticas racistas, como a África do Sul;
  8. Apoio à luta do povo palestino pela criação de seu Estado independente, respeitando a existência de Israel.

Fonte: Brasil Urgente, Lula Presidente, 1989, p. 21.

Concomitantemente, o PT fazia críticas à União Soviética e a China ao apontar que “a repetição de surtos repressivos, que tiveram no massacre de Pequim o mais grave episódio, e as evidências de falta de apoio interno, fazem enfraquecer a confiança na alternativa socialista e dão munição para os apologistas do capitalismo” (Brasil Urgente, Lula Presidente, 1989, p. 20). É interessante perceber que o PT, durante toda a década de 80, rejeitou ambos os pólos centrais da Guerra Fria, e também a crescente influência chinesa, criticando massivamente o expansionismo estadunidense e a burocracia soviética, porém sem negligenciar a defesa de uma nação soberana e igualitária. Atrelado a tais questões, o PT apresentava os oito pontos centrais de sua política

externa alternativa, e são justamente nesses pontos que é possível compreender o profundo enraizamento obtido pelo partido durante sua primeira década de existência, nas causas latino-americanas. Na Figura 1, verificamos os pontos centrais desenvolvidos pelo partido e seus aliados.

Nos pontos acima, o PT não só reafirma a defesa da construção de uma nova ordem econômica internacional, como elabora propostas para que se alcance tal objetivo. Um governo frentista, mas liderado pelos petistas, teria que buscar cimentar o caminho para a construção de uma nação soberana e auto gerente, mas que fosse solidária com a luta de outras nações, fomentando a cooperação em detrimento da competição. Território marcado pela dependência estrutural do capital estrangeiro, a América Latina precisaria, segundo as afirmações do PT, se emancipar e se desenvolver enquanto continente, através de medidas de integração econômica e cultural, para ter força para insurgir contra as investidas imperialistas e abrir caminho para um novo ordenamento internacional.

Praticando a solidariedade que tanto pregava, o PT mais uma vez demonstrou apoio a Nicarágua e a El Salvador após uma difícil década de conflitos internos e externos, marcado pelas duras investidas do governo Reagan. Um novo governo brasileiro deveria, portanto, se reposicionar no cenário político ao lado das nações dependentes em repúdio a violência imperialista, que se recaia de diferentes formas nos diferentes contextos, como na invisibilidade cultural e violência contra o povo palestino, e também no racismo estrutural imposto pelo governo da África do Sul.

Desta forma, é possível compreender que o conjunto das relações estabelecidas internacionalmente pelo PT, bem como sua própria complexidade ideológica e organizativa, propiciaram a gradativa construção de uma identidade internacionalista, pautada pela defesa da autodeterminação dos povos, pela rejeição ao imperialismo norte-americano e pela ampla solidariedade com as lutas das camadas populares e das nações latino-americanas. A defesa do fim da opressão e a busca por novas relações político-econômicas marcou a trajetória inicial petista. A predisposição por uma política “latino-americanista” e de integração continental foi a principal plataforma de seu primeiro

programa para política externa e contribuiu para realçar a defesa da América Latina na esquerda brasileira e abrir caminho para construções futuras.

Lula e a Frente Brasil Popular, depois de uma campanha de massas que ficou marcada na história da Nova República, disputou o segundo turno das eleições com Fernando Collor de Mello, candidato do Partido da Reconstrução Nacional (PRN) que reuniu apoio de amplos setores das elites econômicas brasileiras, conseguindo alcançar 49% dos votos válidos, contra 44% da candidatura petista, finalizando uma acirrada disputa de forte teor classista. O sonho de comandar a república foi adiado, mas o Partido dos Trabalhadores chegava a um novo momento de sua construção interna com bastante experiência alcançada na década de 1980, principalmente a nível internacional.

#### **4 Considerações finais**

Neste artigo, buscou-se estabelecer a compreensão do histórico da trajetória política do Partido dos Trabalhadores, durante a década de 1980, com especial atenção à construção de suas relações internacionais. Através de seus primeiros contatos internacionais, o PT construiu sólidas relações com distintos partidos e organizações políticas do campo da esquerda na Europa, África e Ásia, porém, como este artigo buscou delimitar, tais relações se deram mais fortemente com as forças progressistas da América Latina e Caribe. Baseadas predominantemente na solidariedade internacional, as relações entre o petismo e a esquerda latino-americana evoluíram gradativamente culminando em propostas para política externa brasileira que foram defendidas pelo partido durante a campanha presidencial de 1989.

Como notado, as pautas primordiais defendidas pelos planos de governo do PT e dos partidos aliados na campanha exposta acima foram a defesa da autodeterminação dos povos, o repúdio às tentativas imperialistas de controle por parte dos Estados Unidos da América do continente latino-americano, a partir do alinhamento automático das nações latinas à sua hegemonia político-econômica, e a defesa da construção da integração regional entre as nações. Tal defesa foi

estabelecida a partir dos motes de cooperação, convivência pacífica, impulso da identidade cultural latino-americana e defesa de um modelo contrário ao neoliberalismo.

As pautas para a política externa defendidas nestas campanhas eleitorais estavam, em maior ou menor grau, em concomitância com as resoluções políticas dos encontros e congressos nacionais do partido, bem como com a linha política adotada a partir dos contatos internacionais realizados, em especial com o Partido Comunista Cubano e com a Frente Sandinista de Libertação Nacional, baseadas na defesa da soberania, da autodeterminação dos povos e pela solidariedade internacional como pilares para a construção da integração latino-americana. Tais movimentações se deram em contraponto às imposições dos centros hegemônicos na geopolítica mundial, em especial aos Estados Unidos, cujo reflexo demonstra uma dependência histórica que se desenvolveu tanto a ponto de relegar o subdesenvolvimento aos países da América Latina.

Em 2003, Lula finalmente chegou à presidência da República após três derrotas eleitorais. O Itamaraty passou a ser comandado por Celso Amorim, e Marco Aurélio Garcia foi nomeado assessor especial da presidência da República para Assuntos Internacionais. É importante destacar que a política externa brasileira sob o governo lulista manteve um princípio histórico de diplomacia, característico das relações internacionais brasileiras. Como destacam os especialistas em Relações Internacionais Tullo Vigevani e Gabriel Cepaluni, um conceito importante para a compreensão da atuação internacional do Governo Lula é o da “autonomia pela diversificação” (Cepaluni, Vigevani, 2016).

Nesse sentido, o Governo Lula manteve relações com potências hegemônicas em assuntos específicos, sempre a partir das necessidades brasileiras, mas com foco maior na construção de relações com países sul-americanos. A busca por um equilíbrio dentro da perspectiva de livre-comércio, sem rejeição, e o tom comedido nas críticas às atuações dos Estados Unidos também prevaleceram. A defesa do multilateralismo foi um ponto significativo da política externa brasileira liderada por Lula, mas sem radicalidade política, nem destoante de discursos e ações de

governos anteriores na área. A busca pela diversificação nas relações, a defesa da autonomia e da diplomacia e as relações sem muitos confrontos com o centro hegemônico marcaram, desta forma, a política externa no Governo Lula.

## Referências

- BARBOSA, Imerson Alves. **A esquerda católica na formação do PT**. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Marília, SP, 2007.
- CEPALUNI, Gabriel; VIGEVANI, Tullo. **A política externa brasileira: a busca da autonomia, de Sarney a Lula**. São Paulo: Editora Unesp, 2016.
- DIRCEU, José. **Zé Dirceu: Memórias**. São Paulo: Geração Editorial. 2018. v. 1.
- JAKOBSEN, Kjeld A. **A política externa do Partido dos Trabalhadores (PT): Trajetória da construção da política externa ativa e soberana**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021.
- MARINI, Ruy Mauro. **Subdesenvolvimento e revolução**. Florianópolis, SC: Editora Insular, 2013.
- MULLER, Angélica. **A resistência do movimento estudantil brasileiro contra o regime ditatorial e o retorno da UNE à cena pública (1969-1979)**. Tese - (Doutorado em História Social). Universidade de São Paulo. São Paulo. 2010.
- PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Carta de Princípios do Partido dos Trabalhadores**. São Paulo. 1979. Disponível em: <https://pt.org.br/carta-de-principios-do-partido-dos-trabalhadores/>. Acesso em: 13 nov. 2022.
- PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Manifesto da Fundação do Partido dos Trabalhadores**. São Paulo. 1980. Disponível em: <https://pt.org.br/manifesto-de-fundacao-do-partidodostrabalhadores/> Acesso em 10 nov 2022.
- PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Moção Política do 3º Encontro Nacional do PT**. São Paulo. 1984. Disponível em: [https://fpabramo.org.br/csbh/wp-content/uploads/sites/3/2017/05/03-1984.mocao\\_.III\\_.EN\\_.PT\\_.pdf](https://fpabramo.org.br/csbh/wp-content/uploads/sites/3/2017/05/03-1984.mocao_.III_.EN_.PT_.pdf) Acesso em 12 nov. 2022.
- PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Resolução Política do 4º Encontro Nacional do PT**. São Paulo. 1986. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/csbh/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/06-planodeacaopolitica.pdf> Acesso em 28 nov 2022.
- PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Moção Política do 5º Encontro Nacional do PT**. Distrito Federal. 1987. Disponível em: [https://fpabramo.org.br/csbh/wp-content/uploads/sites/3/2017/05/03-1987.mocao\\_.V.EN\\_.PT\\_.pdf](https://fpabramo.org.br/csbh/wp-content/uploads/sites/3/2017/05/03-1987.mocao_.V.EN_.PT_.pdf) Acesso em 02 dez. 2022.
- PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Resolução Política do 6º Encontro Nacional do PT**. São Paulo. 1989. Disponível em: [https://fpabramo.org.br/csbh/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/07-resolucoespoliticas\\_0.pdf](https://fpabramo.org.br/csbh/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/07-resolucoespoliticas_0.pdf) Acesso em 01 dez de 2022.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Resoluções de Encontros e Congressos & Programas de Governo Partido dos Trabalhadores**. Disponível em:

<https://fpabramo.org.br/csbn/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/01-democracia.pdf>

Acesso 08 dez 2022.

PIVA, Marco Antonio. **A revolução Sandinista e a política internacionalista do Partido dos Trabalhadores para a América Latina na década de 1980**. 2016. Tese (Doutorado em Integração da América Latina). Universidade de São Paulo. São Paulo. 2016.

SANTANA, Marco Aurélio. O “novo” e o “velho” sindicalismo: análise de um debate. **Revista de Sociologia e Política**, n. 10-11, p. 19-35, 1998.

SECCO, Lincoln. **História do PT**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2015.

TONIAL, Marcos Paulo. **A política externa de Reagan e a redemocratização da América Latina (1981-1988)**. 2003. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2003.

## Sobre o autor

**Nicholas de Souza Manhães**  

Estudante de História no Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional (ESR) da Universidade Federal Fluminense (UFF) em Campos dos Goytacazes. Estagiário do Arquivo Público Municipal de Campos dos Goytacazes.

Email: [nicholassmanhaes@gmail.com](mailto:nicholassmanhaes@gmail.com)

## Histórico

Recebido em: 15/02/2023. Aprovado em: 13/09/2023. Publicado em: 10/05/2024.

## O sofrimento psíquico no transcorrer histórico na sociedade ocidental: significados, modelos institucionais e movimentos sociais

*The psychic suffering in the historical course of western society: meanings, institutional models and social movements*

**Rayanne Tropiano dos Santos**

Mestranda em Serviço Social e Desenvolvimento Regional pela UFF. Assistente social na ILPI

**Resumo:** O presente artigo tem por objetivo apresentar uma análise sobre os significados do sofrimento psíquico e os modelos assistenciais adotados no transcorrer histórico da sociedade ocidental, no sentido de nos aproximarmos dos fatores que influíram para que a pessoa em sofrimento psíquico fosse excluída socialmente e também compreendermos as transformações e críticas à operacionalização desses modelos, que repercutiram na Reforma Psiquiátrica Brasileira a partir do Movimento Nacional da Luta Antimanicomial. Metodologicamente, o artigo estrutura-se em um estudo bibliográfico, a partir do levantamento de literaturas pertinentes ao tema e normativas referentes à política de saúde mental no Brasil. Seus resultados apontam que o Movimento da Luta Antimanicomial não se expressa de forma isolada a outros movimentos sociais, mas inserido nas lutas sociais, democráticas e políticas. Ressaltamos enquanto resultado do Movimento Nacional da Luta Antimanicomial os Centros de Atenção Psicossociais (CAPS) enquanto um novo modelo de atenção ao sofrimento psíquico no Brasil e um importante dispositivo de desinstitucionalização.

**Palavras-chaves:** Sofrimento Psíquico. Reforma psiquiátrica. Movimento Antimanicomial.

**Abstract:** This article aims to present an analysis of the meanings of psychic suffering and the care models adopted in the historical course of Western society, in order to approach the factors that influenced the person in psychological distress to be socially excluded and also to understand the transformations and criticisms of the operationalization of these models, which had repercussions on the Brazilian Psychiatric Reform from the National Anti-Asylum Movement. Methodologically, the article is structured in a bibliographical study, from the survey of literature relevant to the theme and regulations referring to mental health policy in Brazil. Its results indicate that the Anti-Asylum Fight Movement does not express itself in isolation from other social movements, but is inserted in social, democratic and political struggles. As a result of the National Anti-Asylum Movement, we emphasize the Psychosocial Care Centers (CAPS) as a new model of care for psychic suffering in Brazil and an important deinstitutionalization device.

**Keywords:** Psychic suffering. Psychiatric reform. Anti-asylum movement.



## 1 Introdução<sup>1</sup>

O artigo apresenta uma análise sobre o “lugar” das pessoas em sofrimento psíquico na sociedade e os tratamentos a elas dirigidos no transcorrer histórico da sociedade ocidental, compreendendo a importância de contextualizar os significados atribuídos à loucura e os modos utilizados para excluí-la, e, posteriormente tratá-la enquanto uma patologia. Assim, serão consideradas, a criação do asilo, sua operacionalização e crítica a esses modelos para melhor compreensão dos fatos fundamentais que culminaram na Reforma Psiquiátrica, a priori na Itália, repercutindo posteriormente no Brasil, na qual influenciou para a emergência do Movimento Nacional da Luta Antimanicomial e na Reforma Psiquiátrica Brasileira. Ressaltamos que este movimento, não ocorreu de forma isolada, mas articulada aos movimentos sociais democráticos, enquanto um movimento político e social que alterou a lógica do cuidado ao sofrimento psíquico no Brasil. Como um importante dispositivo desta reforma, destacamos os Centros de Atenção Psicossociais (CAPS), enquanto um dispositivo estratégico de desinstitucionalização na política de saúde mental.

Assim, o artigo estrutura-se em uma pesquisa bibliográfica, partindo de literaturas pertinentes à saúde mental da qual se destacam os autores, Paulo Amarante, Franco Basaglia e Franco Rotelli. Sobre o nascimento e a operacionalização dos hospitais psiquiátricos, destacam-se os autores, Michel Foucault e Erving Goffman. Também foram revisadas as legislações referentes à política de Saúde Mental e aos CAPS. A opção metodológica da qual possibilitou o alcance dos resultados de caráter qualitativo e teórico-interpretativo, fundamenta-se no materialismo histórico-dialético e a teoria social de Marx, que se dispõe a captar o objeto, sua dinâmica e sua estrutura, na sua existência real, visando desvelá-lo na busca de sua essência. Assim, o método dialético promove um conhecimento sobre a realidade, não pretendendo apreender a totalidade da realidade, assim como não esgotar a temática,

---

<sup>1</sup> O artigo baseia-se no Trabalho Final de Curso em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF), apresentado em 2018, intitulado “O trabalho do Serviço Social e a articulação à reforma psiquiátrica brasileira no contexto do Centro de Atenção Psicossocial (CAPS): desafios e possibilidades”.

mas prevê o desvelar de uma série de determinações do objeto como um fato histórico, resultado material e concreto da construção humana e, expressão de um conjunto de aspectos articulados, possuindo diversas relações, que sustentam sua estrutura e gênese (Netto, 2011).

## 2 Análise sócio-histórica

O surgimento de alternativas de tratamento aos “loucos” começou a se delinear em concomitância ao surgimento das cidades, no período entre o fim do feudalismo e surgimento do capitalismo. Neste contexto, a pobreza e o desemprego se potencializaram em um momento em que o trabalho passou a ser analisado como obrigação moral e civil. Desse modo, os comportamentos que não estivessem em consonância com as regras morais do trabalho, com os dogmas religiosos, com as regras culturais da razão e da moral fundamentada pela ordem social burguesa, eram caracterizados como desvios de condutas morais, tendo estes, adquirido segundo Oliveira (2009, p.51) “o *status* de problema social”.

Neste sentido, a “loucura” passa a ser considerada enquanto um desvio de conduta moral, assim como, as pessoas consideradas “marginais”, “prostitutas”, “desempregados”, entre outros; instaurando a partir disso, uma forma de exclusão desses sujeitos, expressa pela criação de casas de internamento em toda Europa, para alojar tais indivíduos. Este período é denominado por Foucault (1972) como a “Grande Internação”.

No século XVII, as casas de internamento foram estabelecidas, geralmente nos antigos leprosários herdados por iniciativas eclesiásticas, direcionados pela Igreja e financiadas pelo Estado (Estado Monárquico), a partir de seu Tesouro e de doações, sendo instituídas através da articulação de interesses da igreja e da burguesia. Com este mesmo intuito, foi criado o Hospital Geral Salpêtrière em Paris – incorporando o já existente Hospital militar de Bicêtre – que embora possuísse o nome hospital, o objetivo deste local centrava-se na prisão, repressão e correção de pessoas que representassem um perigo à ordem social, configurando-se em uma instituição policial, semi-jurídica e com

autonomia absoluta. Sua premissa era que o castigo e a punição deveriam corrigir as “falhas” morais dos indivíduos considerados desviantes (Foucault, 1972). O tempo do internamento era moral, no sentido de que o castigo deveria cumprir seu efeito a ponto do indivíduo retomar a razão.

Até o século XVIII, a “loucura” não possuía um lugar específico para internação, não sendo considerada uma patologia e estando presente nos Hospitais Gerais, nas casas de correção (prisões) e nas casas de trabalho forçado, como nas *Workhouses*, na Inglaterra. Entretanto, em meados do século XVIII, foram abertos novos locais de internamento designados exclusivamente para indivíduos ditos “loucos”. O prisioneiro que pudesse trabalhar era libertado, “[...] porque de novo aderiu ao grande pacto ético da existência humana”, o trabalho (Foucault, 1972, p. 74).

Neste momento, a consciência da loucura muda, ocorrendo novas significações dentro do próprio internamento, os indivíduos considerados de “má conduta”, começaram a indignar-se por serem confundidos com os “loucos”, iniciando a diferenciação entre os indivíduos loucos e não loucos e criando uma nova exclusão referente ao isolamento da “loucura” entre os desvios morais.

Nesse contexto, essa concepção também se articula ao pensamento econômico liberal que elaborou uma nova noção da pobreza. O pobre é colocado novamente na sociedade da qual tinha sido expulso pela Grande Internação, ocorrendo a distinção entre pobres válidos e pobres inválidos (doentes). Os pobres válidos poderiam trabalhar em plena liberdade, mas sob a coação das leis econômicas, que fazem da mão-de-obra um importante elemento para a economia. Estes representariam um elemento positivo na sociedade e em contrapartida, o doente, o “louco”, a pessoa idosa e a criança, representariam um elemento negativo, inútil e passivo, que apenas dependia da sociedade, usurpando-a, sem devolver nenhuma retribuição.

Segundo Foucault (1972), os internatos e asilos passam a ser campo unicamente da loucura, embora ainda não sejam o campo da medicina, haja vista que, como já ressaltado, a loucura não possuía relação com a

patologia. Nesse momento, Philippe Pinel (1745 – 1826), formado em medicina pela Universidade de Toulouse (França), influenciado pelas ideias iluministas e pelos estudos da taxonomia da Botânica de Carl Nilsson Linnaeus, desenvolveu o pensamento de que era necessário observar os comportamentos desviantes para classificá-los.

No que tange à classificação, Torre e Amarante (2011) ressaltam:

A classificação é fundamental para a constituição do alienismo como ciência, também chamado de medicina mental e que nasce junto ao asilo de alienados mentais, instituição destinada à cura do alienado mental que perdeu o juízo de si e o juízo da realidade.” (Torre; Amarante, 2011, p. 52)

Pinel dirigiu grandes hospitais de Bicêtre e Salpêtrière e defendia a libertação dos “loucos” das correntes para um tratamento em asilos nos campos, locais sem grades, sem celas e próximos da natureza. Assim, Pinel, inaugurou o primeiro asilo destinado exclusivamente aos alienados, denominado Asilo de alienados mentais, determinando o fim da Grande Internação e início de uma instituição específica aos “alienados”. A defesa de Pinel pela libertação do “louco” das prisões físicas possibilitou a observação do sujeito e a classificação dos comportamentos (Amarante 1995; Foucault, 1972; Torre; Amarante, 2011).

Philippe Pinel e William Tuke<sup>2</sup> instituíram o denominado Alienismo ou Medicinal Mental, no final do século XVII e início do século XVIII, sendo este o pensamento fundador da psiquiatria moderna<sup>3</sup>. Pinel é considerado o principal teórico da alienação mental, tendo conceituado que a “alienação” era um distúrbio da paixão, no interior da própria razão, sendo este, desprovido de razão era então privado da sua liberdade e por isso “alienado mental”.

A Idade Moderna assume a exclusão como recurso social para lidar com a loucura e consolida as atribuições de periculosidade e improdutividade desta, reiterando a ideia de que os loucos são acima de tudo indesejáveis. [...] O estudo da loucura alia-se à proliferação dos manicômios e configura as características fundantes da psiquiatria clínica: estudo e tratamento dos pacientes confinados nos hospitais psiquiátricos (Oliveira, 2009, p. 5).

---

<sup>2</sup> William Tuke (1732-1822) foi um filantropo inglês que defendia a libertação dos “loucos” e criticava as práticas desumanas realizadas pelas casas de internamentos.

<sup>3</sup> Compreendendo a Idade Moderna de 1453 (século XV) até 1789 (século XVIII).

O tratamento proposto por Pinel é denominado “Primeira Revolução Psiquiátrica”, pois instaurou a transição da instituição semi-jurídica e policial, para a criação da clínica psiquiátrica, sendo imprescindível ressaltar, que a noção de clínica psiquiátrica criada neste período, não é como se conhece na contemporaneidade, pois embora Pinel possuísse uma formação médica, o tratamento proposto não se relacionava com a medicina e sim com a moral. O tratamento moral é entendido como: “Tudo o que possa agir sobre o cérebro, direta ou indiretamente, e modificar nosso ser pensante, tudo o que possa dominar e dirigir as paixões, será objeto do tratamento moral” (Birman, 1978 *apud* Millani; Valente, 2008, P. 12).

Esse tratamento também visava enquadrar o “alienado” em um sistema de valores, caracterizado pela psiquiatria, que incluiria “toda a organização asilar, a ocupação do tempo e do espaço do alienado e também o preconizado pela rotina asilar” (Millani; Valente, 2008, P. 12).

Assim, o Tratamento Moral Pineliano, centrava-se na ordem disciplinar, com o objetivo de que, a ordem estabelecida na instituição possibilitasse a observação do alienista, possuindo função terapêutica, pois resultaria na cura, fazendo o indivíduo retomar a sua “razão”. A cura era associada à razão, razão esta relacionada à moral de conduta burguesa.

As clínicas psiquiátricas não possuíam celas e correntes, mas estes indivíduos eram isolados das cidades, o que, segundo Amarante (1995), trouxe uma ambiguidade ao discurso de Pinel, pois este defendia a libertação do “louco” da prisão física, mas não a libertação da “prisão social”. Essa liberdade não significava o direito de sair do asilo, mas o direito ao tratamento na instituição asilar, o que por isso, não significou inclusão deste indivíduo em um espaço de liberdade, mas em um espaço de classificação de seus comportamentos por um discurso e prática do saber médico alienista, a partir da observação. Basaglia afirma que: “Pinel libertou o louco da prisão, mas infelizmente, depois de tê-los libertado, colocou-os em outra prisão, que se chama manicômio. Começa assim o calvário do louco e ao mesmo tempo a grande fortuna da psiquiatria.” (Basaglia, 1979, p. 13)

A libertação proposta por Pinel, segundo Foucault (1972), transferiu a violência do corpo para a sujeição do corpo, sendo executada através de uma relação de disciplina e obediência ao poder médico. Assim, a punição e o tratamento moral tornam-se o método utilizado por Pinel e em caso de crise, a prática disciplinar seria o elemento principal das práticas manicomiais. Por meio do tratamento moral, Pinel trouxe profundas alterações no modo como a sociedade passa a pensar e a lidar com a pessoa em sofrimento psíquico, transferindo ao “louco” uma imagem de periculosidade, que deve ser tratada por meio do tratamento moral e longínquo da sociedade, o que possibilitaria a cura.

Segundo Barros (1994, p. 34), “a noção de periculosidade social, associada ao conceito de doença mental formulado pela medicina, propiciou uma sobreposição entre punição e tratamento”, ao mesmo tempo em que o manicômio possui uma lógica de higienização das ruas, aliviando os incômodos da ordem social burguesa.

Corroborando com essa ideia, Amarante (1995) ressalta:

Ao atribuir ao louco uma identidade marginal e doente, a medicina torna a loucura ao mesmo tempo visível e invisível. Criam-se condições de possibilidade para a medicalização e a retirada da sociedade, segundo o encarceramento em instituições médicas, produzindo efeitos de tutela e afirmando a necessidade de enclausuramento deste para gestão de sua periculosidade social. Assim, o louco torna-se invisível para a totalidade social e, ao mesmo tempo, torna-se objeto visível e passível de intervenção pelos profissionais competentes, nas instituições organizadas para funcionarem como locus de terapeutização e reabilitação, ao mesmo tempo, é excluído do meio social, para ser incluído de outra forma em um outro lugar: o lugar da identidade marginal da doença mental, fonte de perigo e desordem social (Amarante, 1995, p. 47).

A psiquiatria se inscreve no campo do saber médico no início do século XIX, por psiquiatras seguidores de Pinel, como Jean-Étienne Dominique Esquirol (1772-1840), na França, que publicou *La maladie mentale*, onde classifica o que seriam as alucinações e as monomanias; e na Alemanha, Emil Kraepelin (1856-1926), que classificou a psicose maníaco-depressiva e a demência precoce. Entretanto, de acordo com Michel Foucault (1972), não há explicação sobre a loucura até o final do século XIX, mesmo com o estudo da nosografia psiquiátrica. Contudo,

o Poder Psiquiátrico, por sua vez, funcionou como controle dos comportamentos da sociedade fixando uma norma de comportamento

“normal” e a noção de anormalidade para enquadrar os desviantes do modelo e adequá-los ao padrão ou excluí-los nas instituições de controle e correção (Torre; Amarante, 2011, p.46).

Observa-se que o saber psiquiatra “opera-se a partir da estruturação de uma tríade, aparentemente heterogênea: a classificação do espaço institucional; o arranjo nosográfico das doenças mentais; e a imposição de uma relação específica entre médico e doente na forma de tratamento moral” (Castel, 1978, p. 81 *apud* Amarante, 1995, P. 46).

Ao final do século XIX configura-se, no campo psiquiátrico, a disputa entre duas correntes de pensamento: a Psiquiatria Organicista, que possui métodos essencialmente físicos, biológicos e químicos; e, a Psiquiatria Dinâmica, que possui métodos pautados pela teoria e o conhecimento psicanalítico, tendo como referência Sigmund Freud, Gustav Theodor Fechner e Hughlings Jackson (Oliveira, 2009; Gabbard; 2017).

A teoria de Sigmund Freud (1856-1930) produziu muitas mudanças e críticas à psiquiatria, sendo considerada como a “Segunda Revolução Psiquiátrica”, pois trouxe descobertas sobre o psíquico, sobre o inconsciente, sobre os mecanismos de defesa, a função da angústia e a importância das relações na primeira infância. No entanto, a Psiquiatria Organicista se tornou hegemônica, sendo à base da psiquiatria contemporânea, que tem seu início após a II Guerra Mundial. Essa psiquiatria,

toma como base de sua lógica clínica uma nosologia, que se desenvolve principalmente sob a influência de Emil Kraepelin, de Munique, e que irá direcionar os modernos saberes psiquiátricos sobre a loucura, nosologia que perdura até os dias atuais, na lógica estruturante dos manuais de diagnósticos psiquiátricos que orientam a prática clínica da psiquiatria contemporânea (Oliveira, 2009, p. 5).

Segundo Amarante (1995), a psiquiatria transforma a loucura em patologia e produz uma demanda por tratamento, “distanciando o louco do espaço social e transformando a loucura em objeto do qual o sujeito precisa distanciar-se para produzir saber e discurso.” (Amarante, 1995, p. 47). Ou seja, os métodos Pinelianos, fundam a psiquiatria tradicional que se torna hegemônica no século XIX e que perdura até a contemporaneidade, tendo por base, a classificação e patologização da

“loucura”. Esta relação de classificação torna-se um dos pilares constitutivos das práticas manicomiais.

No pós II Guerra Mundial, o manicômio começa a ser questionado e não tolerado:

Foi depois da Segunda Guerra Mundial, com o retorno do crescimento econômico e da reconstrução social, época de movimentos civis e de intolerância para com as diferenças e as minorias, que a comunidade profissional, por diferentes vias, chega à conclusão que o hospital psiquiátrico deveria ser transformado. Mediante vários movimentos constituídos e desenvolvidos em diversos lugares do mundo foi que se atingiu o ponto máximo no questionamento sem precedentes da ordem social contemporânea, influenciando decisivamente a ruptura do paradigma psiquiátrico construído ao longo dos anos. Houve, assim, na busca coletiva de criar uma sociedade mais livre, igualitária e mais solidária, acrescida da descoberta dos psicotrópicos e da adoção da psicanálise e da saúde pública nas instituições da psiquiatria, a descoberta de vários elementos que viabilizaram os movimentos de reforma psiquiátrica (Millani; Valente, 2008, p. 14).

Neste período, começa a emergir movimentos de crítica direta à psiquiatria tradicional e às instituições psiquiátricas. No entanto, mesmo com o avanço da psicoterapia e com a “Terceira Revolução Psiquiátrica” representada pela descoberta dos psicofármacos, a instituição psiquiátrica não obteve nenhuma alteração positiva. O manicômio continuou sendo marcado pelas regras, mortificações e cerceamento de liberdade; além de não contribuir para a recuperação dos indivíduos, acarretando mais agravos psíquicos, físicos, sociais ou até mesmo levando o indivíduo ao óbito, devido às práticas nele desenvolvidas como: eletrochoque, lobotomia<sup>4</sup>, condições insalubres, entre outras práticas manicomiais.

As práticas manicomiais foram analisadas em meados do século XX pelo sociólogo canadense Erving Goffman (1961), em seu livro *Manicômios, prisões e conventos*, tendo realizado contribuições relevantes na reflexão sobre os manicômios e suas práticas. Para este autor, as prisões, asilos, conventos, manicômios, campos de concentração, entre outras instituições; possuem o traço em comum de se caracterizar como sendo Instituições Totais, lugares nos quais os indivíduos levam uma vida reclusa da sociedade e minuciosamente

---

<sup>4</sup> A lobotomia é uma intervenção cirúrgica em que são seccionadas as vias que ligam os lobos frontais ao tálamo e outras vias frontais associadas, deixando o paciente permanentemente incapacitado, quando não levava o paciente ao óbito.

regulada, sendo elas, classificadas em cinco tipos: Instituições que recebem pessoas inofensivas, mas incapazes de suprir suas próprias necessidades (como orfanatos e asilo para idosos); instituições que recebem pessoas sem autonomia, porém que representam “perigo” à sociedade e/ou a si mesmo (manicômios); instituições que recebem pessoas “intencionalmente perigosas” (prisões); instituições destinadas a uma missão (exército e internatos); instituições religiosas (conventos e mosteiros).

Para Goffman (1961), a primeira característica das Instituições totais é o “fechamento”, que se expressa, sobretudo, no controle de todas as necessidades básicas dos internados, que são rigorosamente impostas por um sistema de regras formais, supostamente planejadas para atender o objetivo institucional. Todas estas atividades são realizadas em um único local, sobre contínua supervisão da equipe supervisora e/ou dirigente<sup>5</sup>. A segunda característica das Instituições Totais é a “mortificação do eu”. Ao entrar na instituição, o internado deixa de ter o direito de participar da sociedade civil, ocorrendo então o que Goffman, conceitua como “morte civil”. Em seguida com a admissão na instituição, o sujeito é exposto a uma série de operacionalizações, que influem para a “mortificação” de sua identidade e incorporação do objetivo institucional, sendo:

Tirar fotografia, pesar, tirar impressões digitais, atribuir números, procurar e enumerar bens pessoais para que sejam guardados, despir, dar banho, desinfetar, cortar os cabelos, distribuir roupas da instituição, dar instruções quanto às regras, designar um local para o internado (Goffman, 1961, p. 25-26).

A “mortificação do eu”, segundo Goffman (1961), ocorre também pelas práticas de violência, sejam elas físicas ou psicológicas, como a terapia de choque, a camisa de força, postura de humilhação perante a equipe supervisora e dirigente, pelo tratamento verbal ou gestual negativo dessas equipes, diante dos internados e/ou por outras práticas de violência. Em caso de descumprimento das regras, o interno é sujeito

---

<sup>5</sup> De acordo com Goddman (1961) a equipe dirigente trabalha em um sistema de oito horas por dia, composta pelos cargos mais altos da instituição, como diretores, médicos, oficiais do exército, etc. A equipe supervisora faz a mediação entre os internados e os dirigentes e pode ser composta por guardas, enfermeiras, vigilantes, etc. Ambas têm acesso ao mundo “externo” ao internato.

a ameaças e castigos severos, como perda de privilégios, isolamento, agressões físicas, trabalhos forçados, entre outros. Tais “mortificações”, não afetam apenas a dimensão psicológica do interno, mas também sua dimensão social, afetando e mudando radicalmente sua vida e sua identidade.

Ainda na perspectiva da humilhação e supervisão, nas Instituições totais era comum que os pacientes psiquiátricos ficassem nus, supostamente para sua própria segurança, sendo constantemente supervisionados. O interno nunca está sozinho, mas sempre é observado, mesmo em situações de humilhação, tanto pelos outros internos, como pela equipe supervisora e dirigente. A divisão entre grupo de internos e as equipes de supervisão e dirigentes é outra característica que estabelece uma distância social entre superiores e inferiores. A equipe superior tem total autonomia de decisão sobre os destinos dos internos, sem que estes tenham qualquer conhecimento sobre seus próprios destinos.

Os diagnósticos psiquiátricos (classificação de patologias) também influenciam na “mortificação” do paciente psiquiátrico, tendo impacto na sua identidade e na sua reputação social. Ao ser classificado como doente, o sujeito passa a ser alvo do discurso institucional que lhe atribui o fracasso de sua vida e de suas escolhas. Os comportamentos considerados socialmente equivocados serão, a partir de então, associados à patologia. O discurso moral objetiva que o sujeito aceite a interpretação psiquiátrica que diz respeito a suas atitudes, deformando a visão que tem de si mesmo e a visão que os outros terão sobre esse indivíduo; e, perdendo a identidade de sujeito e ganhando a identidade de “doente”, de “paciente psiquiátrico”. O discurso psiquiátrico se apoia, segundo Goffman, na interpretação do médico psiquiatra sobre o passado do indivíduo e na forma como o indivíduo chegou à instituição, estabelecendo a classificação patológica e a forma de tratamento que esse sujeito terá. Essa autonomia da psiquiatria tradicional se sobrepõe a qualquer outro saber e área de atuação profissional – enfermagem, psicologia, serviço social, etc. – e o autoriza a modificar qualquer aspecto da vida do paciente (Goffman, 1961).

Goffman chama de “história do caso”, o documento que possui o registo da vida do paciente, no qual,

são registrados atos iniciais em que o paciente parece ter mostrado mau julgamento ou perturbação emocional. São descritas oportunidades em que agiu de uma forma que o leigo considera imoral, sexualmente pervertida, com vontade fraca, infantil, indelicada, impulsiva ou “louca”. Os seus últimos erros que alguém considerou como a última gota, como a causa para a ação imediata, tendem a ser descritos minuciosamente. Além disso, o registro descreve o estado em que chega ao hospital – e esse não é provavelmente um momento de tranquilidade e facilidade para ele (Goffman, 1961, p. 133).

Ou seja, os acontecimentos que serão registrados, podem ser analisados como acontecimentos difamatórios e negativos, e é previsível que em uma instituição total, os registros não sejam analisados de forma neutra. Tanto a equipe dirigente quanto a equipe supervisora possuem acesso a este documento. Por conseguinte, o paciente não tem controle sobre quem poderá ter acesso a estes registros, que, por sua vez, influenciarão diretamente na reputação do paciente, resultando na desmoralização do sujeito e na forma como será tratado. Desse modo, tais fatos contribuem para a criação do estigma da pessoa em sofrimento psíquico. Quanto maior o tempo de internação, mais vulnerável à estigmatização e à institucionalização. Mesmo que saia da instituição, o internado será reconhecido como um ex-paciente psiquiátrico, assim como também terá dificuldade de retomar sua autonomia.

Mediante a essa atuação mortificadora do manicômio e da psiquiatria tradicional, surgiram movimentos reformistas que Franco Rotelli designa como “psiquiatria reformada” (Amarante, 1995), que refere-se aos movimentos contemporâneos da psiquiatria, sendo eles:

[...] psicoterapia institucional e as comunidades terapêuticas, representando as reformas restritas ao âmbito asilar; a psiquiatria de setor e psiquiatria preventiva, representando um nível de superação das reformas referidas ao espaço asilar; por fim, a antipsiquiatria e as experiências surgidas a partir de Franco Basaglia (Amarante, 1995, p.27).

De acordo com Amarante (1995), a Psicoterapia Institucional surgiu na França, com bases na experiência realizada por François Tosquelles, no Hospital de Saint-Alba, após denúncias ao hospital contra o seu carácter totalizador. Foi realizada a tentativa de reconciliar psiquiatria e psicanálise. Objetivou ações de carácter coletivo, horizontal a serem

desenvolvidas no interior do hospital psiquiátrico, tais como atividades agrícolas e cooperativas. Como objetivo buscava restabelecer o caráter terapêutico do saber psiquiatra, mas sem romper com a instituição psiquiátrica. Essa proposta, também possui outra vertente, com um caráter mais psicanalítico, idealizada por Jean Oury.

As Comunidades Terapêuticas surgiram na Inglaterra a partir de 1946, com o objetivo de construir uma gestão compartilhada com os usuários, através de assembleias e reuniões, possibilitando que estes participassem das tomadas de decisões da instituição. Eram adotados trabalhos entre grupos operativos, com vias ao rompimento da individualização. As primeiras experiências ocorreram na década de 1920, com a qual, Hermann Simon com a ajuda dos pacientes, promoveram a reforma do hospital utilizando o método de terapia ocupacional. Harry Stack Sullivan, Frieda Fromm-Reichmann, Karl Menninger e Maxwell Jones também são teóricos importantes desta proposta (Amarante, 1995).

A Psiquiatria de Setor surgiu na França, a partir da experiência das Comunidades Terapêuticas, visava a saída do contexto hospitalar e levava a psiquiatria e seu tratamento para a cidade. Operava através da divisão dos pavilhões hospitalares, de acordo com as divisões geográficas da comunidade, com vias a convivência entre pacientes da mesma região. Além disso, restringia a internação a uma etapa, logo encaminhando o paciente para sua comunidade, onde este recebia o tratamento contínuo, sendo um aspecto terapêutico e ao mesmo tempo, inclusivo. Os tratamentos realizados na cidade, também seguiam essa lógica, pois, dividia-se a cidade em setores, sendo realizado o tratamento fora da estrutura do hospital. Entretanto, a Psiquiatria de Setor, mesmo com o caráter terapêutico, não rompia com a Psiquiatria, pois conciliava o hospital psiquiátrico com os serviços externos e não propunha nenhum tipo de transformação em relação à psiquiatria (Amarante, 1995).

O movimento que rompeu totalmente com a instituição psiquiátrica foi a Antipsiquiatria. Esse movimento se iniciou em 1960, na Inglaterra e caracteriza-se por denunciar os valores e práticas vigentes da psiquiatria e buscou romper com o modelo assistencial vigente, destituindo o saber

médico na compreensão e tratamento das doenças mentais. A Antipsiquiatria considera a “loucura” enquanto reação à violência externa e que não existiria a doença mental enquanto objeto natural, assim como a psiquiatria, mas uma determinada experiência do sujeito e sua relação com o ambiente social em que vive. Este movimento foi o primeiro também a considerar a “loucura” e suas dimensões sociais, tendo a família como categoria central para a sua compreensão. Este movimento influenciou decisivamente outros movimentos a questionar a instituição asilar, o poder psiquiátrico tradicional e a naturalização do binômio loucura-doença. Foi defendido por psiquiatras como Ronald Laing, David Cooper e Aaron Esterson, pautando-se na experiência das comunidades terapêuticas, mas funcionando fora da instituição asilar. O tratamento era realizado através de psicoterapia (Amarante, 1995).

No que diz respeito à experiência do psiquiatra italiano Franco Basaglia, este assumiu em 1960 a direção do hospital Hospital Ospedale Psichiatrico Provinciale em Trieste, na cidade italiana de Gorizia; e junto com sua equipe, iniciou um processo de humanização e reestruturação do hospital psiquiátrico inspirado pelo modelo de Comunidade Terapêutica de Maxwell Jones<sup>6</sup>, tendo como base a psiquiatria tradicional (Amarante, 2007).

Mediante a miséria no Hospital, Basaglia observou que o modelo de Comunidade Terapêutica vigente, não buscava romper com a instituição psiquiátrica, mas apenas gerava uma reestruturação e humanização, não criando um espaço de compreensão da subjetividade, da objetividade social do indivíduo e de sua comunidade. Assim, reconheceu a necessidade de buscar outras maneiras de compreender o sofrimento psíquico, conferindo a este outro destino social que não fosse o do cerceamento da liberdade e a perda de identidade. Neste sentido, acolhendo as contribuições de autores como Michel Foucault, Erving Goffman, Antônio Gramsci, entre outros; Basaglia desenvolve o

---

<sup>6</sup> Segundo Amarante (1995) a reforma psiquiátrica da Inglaterra tem como teórico principal, Maxwell Jones, que estabeleceu uma nova relação, entre hospital psiquiátrico e sociedade, em que algumas pessoas em sofrimento psíquico, eram tratadas fora do manicômio. Mas, segundo Amarante, a proposta praticamente se reduziu apenas ao espaço asilar.

argumento, de que a psiquiatria coloca o indivíduo entre parêntesis. Por isso, defendia que a ênfase não deveria ser na doença, mas no indivíduo.

Se a doença é colocada entre parênteses, o olhar deixa de ser exclusivamente técnico e exclusivamente clínico. Então, é o doente, é a pessoa o objetivo do trabalho, e não a doença. Desta forma a ênfase não é mais colocada no processo de cura, mas no processo de “invenção da saúde” e de “reprodução social do presente” (Basaglia, 1979, p. 10).

Para Basaglia (1979, p.17) “o doente não é apenas um doente, mas um homem com todas as suas necessidades.” Assim, ele decide negar toda a prática da psiquiatria tradicional, compreendendo ser de extrema importância não apenas a cura do doente, mas os fatores sociais dos quais todo homem, doente ou não, necessitava. Essa experiência resultou no surgimento da Tradição Basagliana, que inauguraria o processo de luta pela Reforma Psiquiátrica Italiana (RPI), propondo o fim da instituição psiquiátrica e a desconstrução do saber médico psiquiatra tradicional sobre a loucura. Tais propostas, apesar de suas particularidades e singularidades sociais e históricas, influenciaram a Reforma Psiquiátrica Brasileira (RPB).

A tradição Basagliana trouxe uma análise crítica sobre as relações sociais ao sofrimento psíquico e se traduziu no movimento político da Psiquiatria Democrática Italiana (PDI), que visava construir bases sociais para ampliar e viabilizar a Reforma Psiquiátrica, segundo a Tradição Basagliana, em todo território italiano; sendo fundado na denúncia civil das práticas simbólicas e concretas de violência institucional. A PDI levou as pautas pela reforma psiquiátrica para o campo das lutas sociais, demonstrando que a luta não deveria ser seletiva e restringida apenas aos técnicos da saúde mental, mas que a sociedade civil precisaria estar envolvida no processo de luta pelo fim do manicômio. Assim, as transformações no campo psiquiátrico estariam no conjunto das lutas sociais.

Ao acabar com o manicômio, as contradições que ali tinham abrigo ganhariam expressão no seio da própria comunidade, que passa a ter que se deparar com elas. A conquista da liberdade do “doente” deveria coincidir com a conquista da liberdade pela própria comunidade, pressupondo, assim, o envolvimento de outras tantas organizações, associações, movimentos sociais. As transformações no campo psiquiátrico, se dariam então, num mesmo compasso de transformações da sociedade, de modo

também inextrincável, portanto, do conjunto das lutas sociais e dos trabalhadores (Basaglia, 1979, p. 19).

Em parceria com o Partido Radical, a PDI propõe através de um referendun a suspensão absoluta de toda e qualquer forma de controle social sobre os loucos e a loucura. A Tradição Basagliana possibilitou o debate político e inspirou o projeto de lei nº 180 que é promulgado e que altera profundamente o sistema psiquiátrico, prevendo a extinção dos manicômios italianos. Essa experiência ficou conhecida internacionalmente, pois a Itália é o único país nas sociedades industriais que aboliu a internação em hospital psiquiátrico no conjunto dos serviços de assistência à saúde mental (Oliveira, 2009; Rotelli; Leonardis; Mauri, 1990).

Entre os atores envolvidos com a PDI, Franco Rotelli foi um dos principais pensadores do movimento, levando as pautas *basaglianas* de reforma psiquiátrica para o campo das lutas sociais, como já evidenciado. Rotelli e colaboradores (1990) trouxeram como contribuição a noção de institucionalização e sua antítese, a desinstitucionalização.

Rotelli e colaboradores (1990) ao observarem o manicômio, reconhecem que a instituição psiquiátrica é institucionalizadora.

O manicômio efetivamente se constitui sobretudo como local de descarga e de ocultamento de tudo aquilo que, como sofrimento, miséria ou distúrbio social, resulta incoerentemente frente aos códigos de interpretação e de intervenção (de problema-solução) das instituições que fazem fronteira com a Psiquiatria, ou seja, a medicina, a justiça e a assistência. E por isso a Psiquiatria se constitui em última instância na fronteira, no cruzamento dessas instituições e assume o dever de absorver no seu interior tudo aquilo que resta da lógica problema-solução que a governa e, portanto, todos os problemas que ao resultarem incoerentes, insolúveis e irredutíveis são por isso expulso (Rotelli; Leonardis; Mauri, 1990, p. 26- 27).

Assim, conforme Rotelli e colaboradores (1990, p.30), como primeiro passo para a desinstitucionalização, é necessário “desmontar a relação problema-solução.” O que não significa renunciar o tratamento e cuidado da pessoa em sofrimento psíquico, mas transformar a intervenção prática, as determinações normativas, as definições científicas e as estruturas institucionais.

Desinstitucionalização é um trabalho prático de transformação que começa pelo manicômio, desmonta a solução institucional existente para

desmontar (e remontar) o problema. Concretamente se transformam os modos nos quais as pessoas são tratadas (ou não tratadas) para transformar o seu sofrimento, porque a terapia não é mais entendida como a perseguição da solução-cura, mas como um conjunto complexo, e também cotidiano e elementar, de estratégias indiretas e mediatas que enfrentam o problema em questão através de um percurso crítico sobre os modos de ser do próprio tratamento (Rotelli; Leonardis; Mauri, 1990, P. 29).

Desinstitucionalizar é o processo crítico e prático que reorienta todos os elementos da instituição psiquiátrica. O objetivo institucional ao invés de se centrar na doença (problema) passa a centrar-se na existência-sofrimento. Os principais atores do processo de desinstitucionalização são: os técnicos que trabalham na instituição (psiquiatras, enfermeiros, psicólogos, assistentes sociais, entre outros), os administradores locais responsáveis pela política de saúde mental, técnicos da saúde, políticos e pacientes. Assim, desinstitucionalizar não é desospitalizar, mas é uma alteração no cuidado à saúde mental, em que todos devem ser responsáveis.

Diante disso, Millani e Valente (2008) expõem que,

Desinstitucionalização é uma palavra frequentemente confundida com desospitalização. [...] institucionalização não diz respeito apenas a pessoas confinadas em hospitais ou outras instituições. Institucionalização é um fenômeno que atinge potencialmente a todas as pessoas na sociedade, cujos comportamentos, atitudes e crenças, bem como os paradigmas que regem suas ações sociais e profissionais, são mediados por configurações acordadas para fins de manutenção de um certo estatuto social e cultural. Desinstitucionalizar é alterar estes padrões e buscar novas maneiras de ser, reinventar novas formas de viver e, no âmbito do cuidado com a saúde mental, criar novas abordagens, praticar novos olhares, inventar a mudança para influir de forma positiva na determinação social do processo saúde-doença (Millani; Valente, 2008, p. 11).

Segundo Amarante (2007), três conceitos caracterizam a reforma psiquiátrica italiana:

I) a desinstitucionalização, para desconstruir a institucionalização, buscando difundir o hospital psiquiátrico para além de seus limites físico;

II) o território, como importante elemento no processo de socialização, para o trabalho de desconstrução da prática institucionalizada;

III) a atenção psicossocial, quando cria-se novos serviços que passaram a cumprir a função da assistência aos usuários da saúde mental italiana, levando ao gradual fechamento das enfermarias psiquiátricas dos hospitais.

### 3 Movimento da Luta Antimanicomial: Dimensões políticas e sociais

Não foi casual a Reforma Psiquiátrica Italiana (RPI) se traduzir na Psiquiatria Democrática Italiana (PDI). Na segunda metade do século XX, o Partido Comunista Italiano (PCI) ao lado do Partido Comunista Francês e Espanhol, caracterizou um forte movimento histórico denominado como eurocomunismo. Na Itália, fundamentados pela concepção de democracia eurocomunista, surge a Estratégia Democrática Popular Italiana (EDP), que buscava realizar amplas reformas no Estado para atender as demandas dos movimentos sociais organizados. Tal conjuntura possibilitou compreender as bases da RPI que recebeu influências da democracia popular, na relação entre socialismo e democracia.

Para Coelho (2017) a EDP defendia a concepção de democracia como valor universal, a participação da sociedade civil organizada, com o objetivo de superar o capitalismo pela via pacífica e, por conseguinte, a classe operária alcançaria o estatuto de classe dirigente, como idealizou Gramsci. Sua concepção de democracia como valor universal ganhou repercussão internacional. No Brasil, tais influências são expressas nas formulações teóricas de Carlos Nelson Coutinho. Dessa forma, o pensamento eurocomunista ecoou nos movimentos democráticos brasileiros, para os quais a democracia pluralista de massas deveria ser construída de baixo para cima. Assim, neste bloco democrático e popular nasce no Brasil o Movimento de Trabalhadores em Saúde Mental (MTSM), que culminou na Reforma Psiquiátrica Brasileira (RPB), que possui fortes bases relacionadas à EDP.

O movimento de trabalhadores de saúde mental (MTSM) foi constituído em 1978, – completando, portanto, 45 anos de sua criação em 2023 –, sendo um movimento interdisciplinar, constituído por diversos trabalhadores da saúde mental (médicos, enfermeiros, psicólogos, assistentes sociais e outros) e, se caracterizando como sujeito político, crítico ao saber psiquiátrico e reformulador das propostas da atenção à saúde mental. O MTSM teve seu início com a crise da Divisão Nacional da Saúde Mental (DINSAM) – órgão do Ministério da Saúde

responsável pela formulação da política de saúde do subsetor de saúde mental – que gerou uma greve dos trabalhadores fazendo emergir o MTSM, cujas reivindicações foram:

regularização da situação trabalhista [...] aumento salarial, redução do número excessivo de consultas por turno de trabalho, críticas à cronificação do manicômio e ao uso de eletrochoque, por melhores condições de assistência à população e pela humanização dos serviços (Amarante, 1995, p. 52).

O MTSM, além de elaborar críticas ao modelo médico-assistencial, também criticava a privatização da saúde pública, pois compreendia que a privatização romperia com a participação democrática na política de saúde. O objetivo do MTSM era “construir-se em um espaço de luta não institucional, em um lócus de debate e encaminhamento de propostas de transformação da assistência psiquiátrica.” (Amarante, 1995, p. 52-53).

Em 1978, o movimento começa a se articular ao movimento da Psiquiatria Democrática Italiana (PDI), através de Franco Basaglia, Franco Rotelli, bem como começa a se articular com autores como Robert Castel, Erwing Goffman, dentre outros. Também, neste momento, surge a crítica ao modelo asilar dos hospitais psiquiátricos como um reduto de marginalizados. Nesse momento, o MTSM se associa à luta de outros setores da sociedade em busca da democracia, pelo fortalecimento dos sindicatos articulados aos movimentos sociais e a redemocratização.

Em relação ao MTSM, Coelho (2017) apresenta a conjuntura na qual esse movimento se originou, no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, na qual, o país vivia sob Ditadura Militar e crise na saúde/previdência, demarcada por forte redução da sua cobertura e avanço do desemprego. Emerge nessa conjuntura, o Movimento da Reforma Sanitária, mobilizações em torno das Diretas já, a influência da igreja em movimentos sociais e comunitários a partir da Teologia da Libertação, a formação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), o Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), greves dos trabalhadores no ABC paulista e como produto deste processo de luta de classes, desponta o Partido dos Trabalhadores (PT), dando unidade e direção política a esse conjunto de lutas. Assim, o Movimento da Luta

Antimanicomial Brasileira, se articula a luta por reformas sanitárias, reformas democráticas e populares no Brasil.

Em 1987, ocorre o 2º Congresso Nacional de Trabalhadores de Saúde Mental, conhecido como o “Congresso de Bauru”, que trouxe em sua carta a denúncia do manicômio como mecanismo de exclusão e violência, propondo que a Luta Antimanicomial se integrasse a todos os trabalhadores. Assim, o Movimento Nacional de Luta Antimanicomial nasce nesse congresso, com o lema: “Por uma sociedade sem manicômios”.

O MTSM parece mover-se na direção de uma expressão bastante radicalizada da consciência de classe em si [...] se deparando com a necessidade de construção de um projeto emancipatório, que não pode se esgotar na própria particularidade. Neste caminho de radicalização, evidentes traços democrático-populares se apresentam, explicitamente expressos, inclusive, na defesa de uma reforma sanitária democrática e popular (Coelho, 2017, p. 302).

O MTSM se articula com as forças sociais que defendiam um projeto democratizante e participativo, expresso na criação de espaços públicos e na participação da sociedade civil nos processos de discussão e tomada de decisão relacionadas com as políticas públicas, sendo o marco formal deste processo a Constituição Federal de 1988 que consagra o princípio de participação social.

A noção de saúde tende a ser percebida como efeito real de um conjunto de condições coletivas de existência, como expressão ativa – e participativa – do exercício de direitos da cidadania, entre os quais o direito ao trabalho, ao salário justo, à participação nas decisões e gestão de políticas institucionais etc. Assim, a sociedade teve a possibilidade de superar politicamente a compreensão, até então vigente socialmente dominante, da saúde como um estado biológico abstrato da normalidade (ou ausência de patologias) (Amarante, 1995, p. 78.).

A lei italiana nº 180 conhecida como Lei Basaglia, que foi à primeira Lei nacional que propunha a extinção completa dos manicômios e a sua substituição por outros dispositivos, anteriormente mencionada, foi referência para o Projeto de Lei do Deputado Paulo Delgado do Partido dos Trabalhadores (PT – Minas Gerais) de 1987. O Projeto de Lei entrou no Congresso Nacional em 1989 e foi sancionado como lei nº 10.216 apenas em 2001. De acordo com Amarante (1995), esta lei ficou conhecida por assegurar o direito da pessoa com transtorno mental,

prever a substituição progressiva do modelo hospitalocêntrico para os serviços alternativos e reorientar o modelo assistencial em direção à comunidade.

A partir disso, podemos observar que o MTSM possibilitou que a Reforma Psiquiátrica Brasileira (RPB), fosse reconhecida com política de Estado,

através de um denso conjunto de leis e portarias que deram sustentação para a implementação de medidas que redirecionaram substancialmente a atenção em saúde mental no Brasil no horizonte de sua territorialização e humanização, refletindo pautas colocadas pelo movimento (Coelho, 2017, p. 285).

Após doze anos de tramitação da Lei nº 10.216 no Congresso Nacional, o texto original sofreu muitas modificações, ficando distante da radicalidade do projeto original e deixando brechas quanto à existência do manicômio, ao prever que a substituição dos manicômios deva se efetuada de maneira progressiva e ao apontar que a pessoa com sofrimento psíquico deva ser atendida preferencialmente nos serviços comunitários de saúde mental. Durante o longo período de tramitação, foram propostas leis estaduais no que tange à Reforma Psiquiátrica, por parte de alguns estados como “[...] Rio Grande do Sul (1992) [...] Ceará (1993), Pernambuco (1994), Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Distrito Federal (1995) e Espírito Santo (1996)” (Heidrich, 2017, p. 72).

No entanto, apesar da demora na tramitação da mencionada lei, no mesmo ano de sua apresentação, ocorre a criação do primeiro Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) Professor Luiz da Rocha Cerqueira e do primeiro Núcleo de Atenção Psicossocial (NAPS) em São Paulo, que passa a exercer forte influência na criação e transformação dos serviços em todo Brasil. Ambos os dispositivos foram instituídos no ano de 1991, através da Portaria/SNAS nº 189.

Os NAPS e os CAPS compartilhavam dos mesmos princípios institucionais, que em suma visavam à substituição dos hospitais psiquiátricos, o estabelecimento de um espaço de referência à pessoa em sofrimento psíquico e de atuação de equipe multidisciplinar, em nível local/territorial. Contudo, para Amarante (1995), o CAPS e o NAPS, possuem propostas diferentes. O CAPS se constituiria como um

dispositivo alternativo e intermediário aos hospitais psiquiátricos. Por sua vez, o NAPS, seria um dispositivo substitutivo aos hospitais psiquiátricos.

A partir da Portaria/SNAS nº 224, de 29 de janeiro de 1992, foram estabelecidas as diretrizes e regulamentações dos NAPS e CAPS, dividindo o atendimento em saúde mental em dois grupos: hospitalar e ambulatorial. Com o decorrer do tempo os princípios, funções e objetivos foram sendo regulamentados através de portarias e também construídos pelos profissionais da saúde mental, usuários e familiares. Em 2000, outro avanço ocorreu com a regulamentação dos serviços de Residências Terapêuticas (RT), pela Portaria/SNAS nº 106, visando atender a clientela de egressos de internações psiquiátricas de longa permanência que não possuem vínculos familiares e suporte social.

A partir da Conferência Nacional de Saúde Mental (CNSM), em 2002, e especificamente pela Portaria/GM nº 336, de 19 de fevereiro de 2002, ocorreu a regulamentação dos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), sendo definidos e estabelecidos segundo a modalidade, níveis, territorialidade, horários de funcionamento e os recursos humanos, ou seja, a formação da equipe técnica mínima para atuação multidisciplinar, ocorrendo assim a alteração da denominação NAPS, para às subdivisões da instituição CAPS (Brasil, 2002).

Os CAPS, a partir de toda transição histórica, passam então a ser compreendidos como:

instituições destinadas a acolher os pacientes com transtornos mentais, estimular sua integração social e familiar, apoiá-los em suas iniciativas de busca da autonomia, oferecer-lhes atendimento médico e psicológico. Sua característica principal é buscar integrá-los a um ambiente social e cultural concreto, designado como seu "território", o espaço da cidade onde se desenvolve a vida cotidiana de usuários e familiares. Os CAPS constituem a principal estratégia do processo de reforma psiquiátrica (Brasil, 2004, p. 13).

#### Apresentando enquanto objetivos:

Prestar atendimento clínico em regime de atenção diária, evitando as internações em hospitais psiquiátricos; Acolher e atender as pessoas com transtornos mentais graves e persistentes, procurando preservar e fortalecer os laços sociais do usuário em seu território; Promover a inserção social das pessoas com transtornos mentais por meio de ações intersetoriais; Regular a porta de entrada da rede de assistência em saúde

mental na sua área de atuação; Dar suporte a atenção à saúde mental na rede básica; Organizar a rede de atenção às pessoas com transtornos mentais nos municípios; Articular estrategicamente a rede e a política de saúde mental numa determinada área de abrangência; Promover a reinserção social do indivíduo através do acesso ao trabalho, lazer, exercício dos direitos civis e fortalecimento dos laços familiares e comunitários. (Brasil, 2004, p. 13)

As subdivisões dos CAPS, se expressam na subdivisão em CAPS I, II, e III, CAPSi, CAPS ad e CAPS ad III. Os CAPS I são serviços de atenção à saúde mental em municípios com população entre 20 mil e 70 mil habitantes; os CAPS II são serviços de atenção à saúde mental em municípios com população entre 70 mil e 200 mil habitantes; os CAPS III são serviços de atenção à saúde mental em municípios com população acima de 200 mil habitantes; os CAPS são serviços especializados para crianças, adolescentes e jovens com até 25 anos, em municípios acima de 200 mil habitantes; os CAPS ad são serviço especializado para usuários de álcool e outras drogas, implantados em municípios entre 70 mil e 200 mil habitantes e os Caps ad III são serviços especializados para usuários de álcool e outras drogas em municípios acima de 200 mil habitantes. (Brasil, 2018).

Os CAPS, para além de representar um estabelecimento de saúde, representa uma estratégia de transformação da assistência à saúde mental, no qual objetiva construir um novo modo de cuidado do sofrimento psíquico.

Neste sentido, para Yasui (2007) cuidar representa:

pensar numa atitude de ocupação, preocupação, responsabilização e envolvimento com o outro. Para olhar e ouvir o outro, preciso reconhecê-lo como alguém que represente para mim mais do que um mero objeto de intervenção. Preciso reconhecê-lo como um sujeito, não como uma entidade, um objeto, uma doença. Isso representa uma ruptura epistemológica de grande importância. Significa romper com a racionalidade médica que instrumentaliza saberes e práticas hegemônicas, centrados na doença, de caráter hospitalocêntrico, excessivamente farmacológico e de orientação biologizante (Yasui, 2007, p. 161).

Esse compromisso com um novo modo de cuidado do sofrimento psíquico deve estar presente em todas as ações desenvolvidas no CAPS, assim como na prática dos profissionais que compõem o serviço. Assim, ressaltamos que, as ações desenvolvidas não devem se limitar às paredes

institucionais, mas deve objetivar a busca de vínculos e parcerias diversas, sendo a compreensão do território fundamental neste sentido.

Para Amarante (2007), além da reforma psiquiátrica como uma reforma de serviço, é necessário pensar a atenção psicossocial como um processo social complexo, que é constituído por diversos atores e pelas dimensões, teórico-conceitual, técnico-assistencial, jurídico-política, e sociocultural. No que tange a dimensão teórico-conceitual, o autor evidencia como importante a construção do saber psiquiátrico sobre a “loucura”, como já ressaltado, sem colocar o sujeito entre parêntesis, mas colocando a doença entre parênteses.

Com a doença entre parênteses nos deparamos com o sujeito, com suas vicissitudes, seus problemas concretos do cotidiano, seu trabalho, sua família, seus parentes e vizinhos, seus projetos e anseios, isto possibilita uma ampliação da noção de integralidade no campo da saúde mental e atenção psicossocial (Amarante, 2007, p. 69).

Na dimensão técnico-assistencial, Amarante (2007) enfatiza a importância de compreender as necessidades concretas da ordem social, do qual evidenciamos ser o campo de atuação do Serviço Social. As demandas relacionadas às necessidades assistenciais, socioeconômicas, familiares e individuais. Essas envolvem o âmbito psicossocial da atenção no cuidado da pessoa em sofrimento psíquico. Na dimensão jurídico-política evidencia-se a importância da formulação de novas políticas sociais, pautadas pelas demandas sociais das pessoas em sofrimentos psíquicos, seus familiares, dos gestores e trabalhadores da política de saúde mental.

A dimensão sociocultural, segundo Amarante (2007) se expressa no envolvimento da sociedade na discussão da reforma psiquiátrica, objetivando a promoção de reflexões sobre os hospitais psiquiátricos, a loucura e o sofrimento psíquico a partir da produção cultural e artística dos atores sociais, sendo eles usuários, familiares, profissionais e voluntários. Como exemplo de ações norteadas por essa dimensão, tem-se o dia 18 de maio, dia Nacional da Luta Antimanicomial, no qual ocorrem atividades culturais, políticas, acadêmicas, em todo o país, com intuito de promover o debate e a reflexão com a sociedade.

Essas dimensões auxiliam na reflexão sobre os CAPS, como um dispositivo a ser construído coletivamente e cotidianamente. Bem como, revela a compreensão de que a Luta Antimanicomial não é algo estático ou inacabado, porém necessita da mobilização constante dos atores que a conformam e da sociedade.

## 4 Considerações Finais

O artigo trouxe uma análise a partir da perspectiva sócio-histórica sobre, os significados do sofrimento psíquico e os modelos assistenciais no transcorrer histórico da sociedade ocidental, ressaltando o nascimento e a operacionalização dos hospitais psiquiátricos, que fundam um tratamento moral, com centralidade na racionalidade médica, na institucionalização das pessoas em sofrimento psíquico e, conseqüentemente, influem para a sua exclusão social, resultando na perda de autonomia, da liberdade e cidadania do “louco”.

A crítica a esse tratamento delineou as reflexões e as transformações, produzidas ao longo do tempo, tendo como uma dessas transformações a Teoria Basagliana e a Psiquiatria Democrática Italiana que viabilizou a Reforma Psiquiátrica Italiana e que trouxe a importância da dimensão social diante do sofrimento psíquico, a importância da ruptura com a centralidade do saber médico, a importância da desinstitucionalização dos sujeitos e da efetivação da Política de Saúde Mental como política pública. Estas, de acordo com as particularidades da conjuntura brasileira, foram as bases teóricas para a transformação da Política de Saúde Mental através da Reforma Psiquiátrica Brasileira (RPB), elucidada pelos princípios do Movimento Nacional da Luta Antimanicomial.

A Luta Antimanicomial não ocorreu de forma isolada, mas se articulou a luta por reformas sanitaristas, reformas democráticas e populares no Brasil. Possuindo uma forte orientação política e social ligada aos movimentos sociais. Assim, as transformações do cuidado em saúde mental, tanto normativas, operacionais, sociais e ideológicas ocorreram a partir da mobilização do Movimento da Luta

Antimanicomial, que se uniu a pautas por políticas sociais e pela democracia. Assim, o novo modelo assistencial proposto, suas lutas e reivindicações resultaram em uma nova configuração de atenção à saúde mental, no qual os Centros de Atenção Psicossociais (CAPS) representam um importante dispositivo da estratégia de desinstitucionalização e de Reforma Psiquiátrica no Brasil.

Ressaltamos, que a Luta Antimanicomial pelo cuidado em liberdade, se insere no campo das lutas sociais e políticas, podendo ter avanços e recuos de acordo com a conjuntura. Assim, a atuação do Movimento da Luta Antimanicomial não se esgota por alterações normativas – embora importantes – mas se dá na constante reafirmação de seus princípios, no cotidiano dos dispositivos e no cotidiano da vida dos atores que o conformam.

## Referências

AMARANTE, P. **Loucos pela vida**: a trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil. Fiocruz, Rio de Janeiro: SDE/ENSP; 1995.

AMARANTE, P. **Saúde mental e atenção psicossocial**. Fiocruz, Rio de Janeiro, 2007.

BARROS, Denise Dias. Jardins de Abel: **Desconstrução do manicômio de Trieste**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 1994.

BASAGLIA, F. **Psiquiatria alternativa**: contra o pessimismo da razão, o otimismo da prática. São Paulo: Brasil Debates, 1979.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde mental no SUS**: os Centros de Atenção Psicossocial. Brasília, Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. **Sala de Apoio à Gestão Estratégica (SAGE)**. Ministério da Saúde. Disponível em: [http://sage.saude.gov.br/paineis/planoCrack/lista\\_caps.php?output=html](http://sage.saude.gov.br/paineis/planoCrack/lista_caps.php?output=html). Acesso em: 13 set 2018.

BRASIL. Portaria/GM, n. 336, de 19 de fevereiro de 2002. Define e estabelece diretrizes para o funcionamento dos Centros de Atenção Psicossocial. **Diário Oficial da União**, 20 fev. 2002.

COELHO, Daniela Albrecht Marques. Consciência Antimanicomial em tempos democráticos-populares: Caminhos de um movimento. *In*: PASSOS, Rachel Gouveia *et al* (Org.). **Saúde Mental e os Desafios atuais da atenção Psicossocial**. Rio de Janeiro: Gramma, 2017. Cap. 13. p. 283-312.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura**: na idade clássica. 11. ed. São Paulo: Perspectiva, 1972.

GABBARD, Glen O. Seção I: Princípios básicos e abordagens de tratamento na psiquiatria dinâmica. *In*: GABBARD, Glen O. **Psiquiatria Psicodinâmica na Prática Clínica**. 5. ed. Porto Alegre/RS: Artmed, 2017. Cap. 1.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1961.

HEIDRICH, Andréa Valente. Balanço da reforma psiquiátrica antimanicomial brasileira. *In*: Duarte, Marco José de Oliveira *et al.* (Orgs.). **Serviço Social, Saúde Mental e Drogas: Políticas Públicas e Direitos Humanos**. Campinas: Papel Social, 2017. Cap. 3. p. 67- 99.

MILLANI, Maria de Fátima Bernardes; VALENTE, Maria Luísa L. de Castro. O caminho da loucura e a transformação da assistência aos portadores de sofrimento mental. **Saúde Mental, Álcool e Drogas**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 1-19, 2008.

NETTO, J. P. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Walter Ferreira de. Éticas em conflito: reforma psiquiátrica e lógica manicomial. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental**, v. 1, n. 2, p. 49-61, dez. 2009.

ROTELLI, F; LEONARDIS, O.; MAURI, D. Desinstitucionalização, uma outra via: a reforma psiquiátrica Italiana no contexto da Europa Ocidental e dos países avançados. *In*: Nicácio, F. (Org.). **Desinstitucionalização**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1990. p. 17-60.

TORRE, E. H. G.; AMARANTE, P. Michel Foucault e a "História da Loucura": 50 anos transformando a história da psiquiatria. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental**, v. 3, n. 6, p. 41-64, jun. 2011.

YASUI, S. CAPS: Estratégia de Produção de Cuidado e de Bons Encontros. *In*: PINHEIRO, R. *et al.* (Orgs.). **Desinstitucionalização da Saúde Mental: Contribuições para Estudos avaliativos**. Rio de Janeiro: Cepesc/UERJ, Abrasco. 2007.

## Sobre a autora

**Rayanne Tropiano dos Santos**  

Graduada em Serviço Social pelo Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional (ESR) da Universidade Federal Fluminense (UFF) em Campos dos Goytacazes. Estudante de mestrado em Serviço Social e Desenvolvimento Regional pela Escola de Serviço Social da UFF em Niterói. Assistente Social na Instituição de Longa Permanência para Idosos (ILPI) Padre Cristóvão de Almeida Machado. Integra o Grupo Permanente de Estudos Marxismo e Realidade Brasileira. Email: [rayannetropiano@hotmail.com](mailto:rayannetropiano@hotmail.com)

## Histórico

Recebido em: 27/01/2023. Aprovado em: 13/09/2023. Publicado em: 10/05/2024.

# A LUTA DE MULHERES NEGRAS NA LITERATURA E NA SOCIEDADE

BIANCA SANTANA



Fotografia: Narú Henrick

"Eu, como tantas pessoas, tenho consolidada a imagem do escritor europeu do iluminismo: um homem branco, rico, de meia idade, com uma pena na mão em um escritório de madeira maciça com estantes imensas abarrotadas de livros. Compreender que esta imagem, como a única possível para um escritor é racista, misógina e excludente é muito importante, para que possamos nos apropriar da escrita, principalmente da escrita literária."

## A luta de mulheres negras na literatura e na sociedade

### *The struggle of black women in literature and society*

**Bianca Santana**

Doutora em Ciência da Informação pela USP. Diretora da Casa Sueli Carneiro

**Resumo:** A equipe da Revista Mundo Livre entrevistou Bianca Santana de modo assíncrono e síncrono durante o mês de novembro de 2023. A entrevista concedida pela escritora destaca a interseção entre escrita, feminismo negro e luta antirracista. Santana discute o poder da escrita como uma ferramenta para combater o racismo, destacando a importância de narrativas diversas e autênticas. Ela enfatiza a necessidade de ampliar as vozes das mulheres negras na literatura e na sociedade, desafiando estereótipos e promovendo uma representação mais justa e inclusiva. Sua entrevista oferece *insights* valiosos sobre como a escrita pode ser usada como uma ferramenta poderosa para promover a justiça social e o ativismo antirracista, destacando a urgência de criar espaços para fortalecer e valorizar as perspectivas de pessoas negras.

**Palavras-chave:** Escrita. Literatura e sociedade. Luta antirracista. Mulheres negras.

**Abstract:** The Revista Mundo Livre interviewed Bianca Santana asynchronously and synchronously during November 2023. The interview granted by the writer highlights the intersection between writing, Black feminism, and the antiracist struggle. Santana discusses the power of writing as a tool to combat racism, emphasizing the importance of diverse and authentic narratives. She underscores the need to amplify the voices of Black women in literature and society, challenging stereotypes and promoting a fairer and more inclusive representation. Her interview offers valuable insights into how writing can be used as a powerful tool to promote social justice and antiracist activism, highlighting the urgency of creating spaces to strengthen and value the perspectives of Black individuals.

**Keywords:** Antiracist Struggle. Black Woman. Literature and society. Writing



Bianca Maria Santana de Brito, mais conhecida como Bianca Santana, é graduada em Jornalismo pela Faculdade Cásper Líbero, é mestre em Educação e doutora em Ciência da Informação pela Universidade de São Paulo (USP). Ela recebeu o Prêmio Tese Destaque USP por seu trabalho que abordou a memória e a resistência ao racismo na escrita de si de mulheres negras. Bianca Santana é diretora executiva da Casa Sueli Carneiro, que é um espaço de memória, formação e ativismo negro fundamentado no legado ativista e intelectual de Sueli Carneiro. Bianca é professora na graduação de jornalismo da Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP) e na pós-graduação em estratégias de comunicação digital na Fundação Getúlio Vargas (FGV). Ela é autora dos livros *Quando me descobri negra* (2015), publicado pela editora SESI-SP e reeditado pela Fósforo em 2022, *Continuo preta: a vida de Sueli Carneiro* (2021), pela Companhia das Letras, *Arruda e guiné: resistência negra no Brasil contemporâneo* (2022), pela Fósforo; da *Diálogos feministas antirracistas (e nada fáceis) com as crianças* (2023), pela Camaleão. Bianca Santana também atua como colunista e colaboradora de jornais e revistas de circulação nacional.

A equipe da Revista Mundo Livre entrevistou Bianca Santana de modo assíncrono e síncrono durante o mês de novembro de 2023. Primeiro, a equipe preparou perguntas que foram enviadas a Bianca Santana que nos respondeu dentro de um prazo acordado. Em um segundo momento, a equipe Mundo Livre recebeu a entrevistada numa videoconferência, quando foi possível tirar dúvidas, complementar informações e conversar melhor sobre os diversos temas tocados na entrevista. O resultado foi uma conversa sobre ser escritora e o processo de escrita, os desafios da luta antirracista no Brasil, a sua atuação na Casa Sueli Carneiro e como a internet pode contribuir para fortalecer a perspectivas de pessoas negras.

A entrevista aborda a interseção entre escrita, feminismo negro e luta antirracista, destacando o poder da escrita como uma ferramenta para combater o racismo. Bianca enfatiza a necessidade de ampliar as vozes das mulheres negras na literatura e na sociedade, desafiando estereótipos e promovendo uma representação mais justa e inclusiva. A

entrevista oferece *insights* valiosos sobre como a escrita pode ser usada como uma ferramenta poderosa para promover a justiça social e o ativismo antirracista, destacando a urgência de criar espaços para vozes marginalizadas serem ouvidas e valorizadas.

**Na apresentação do livro *Quando me descobri negra*, você se pergunta “Escrever um livro? De histórias, literatura? Isso é maravilhoso, mas é coisa de escritor, não é para mim!”. Poderia nos contar um pouco sobre o processo de reconhecer a si mesma como escritora, alguém que possui um estilo, uma própria proposta de escrita?**

Eu, como tantas pessoas, tenho consolidada a imagem do escritor europeu do iluminismo: um homem branco, rico, de meia idade, com uma pena na mão em um escritório de madeira maciça com estantes imensas abarrotadas de livros. Compreender que esta imagem, como a única possível para um escritor é racista, misógina e excludente é muito importante, para que possamos nos apropriar da escrita, principalmente da escrita literária.

Ouvir das pessoas como eu escrevo me causou espanto, e de início foi desconfortável. No curso de jornalismo discutimos muito sobre linguagem, mas voltada a reportagem, e não a autoria. Na graduação, também fui editora discente e docente da *Revista Esquinas*, onde trabalhávamos muito os textos literários.

Porém, o processo de autoria só ocorreu após eu publicar o livro *Como me descobri negra* e perceber as pessoas muito incomodadas com o texto. O que as incomodavam não era um acaso. Para mim, não faz sentido escrever um texto que não seja acessível para o maior número possível de pessoas. Contar histórias, cuidando da escolha das palavras e do ritmo do texto, faz parte da minha vida desde que comecei a escrever. Nunca tive um apreço pela forma desconectada do conteúdo. Pelo contrário, eu queria escrever para convidar as pessoas a mudar o mundo. Na minha oficina de escrita, a proposta é trabalhar com as pessoas de forma que elas consigam perceber seus próprios estilos, mais até que buscar um novo. E eu sigo junto com eles neste aprendizado de perceber o meu próprio estilo.

**No livro “Quando me descobri negra”, você nos conta experiências desde a infância até sua trajetória educacional sobre declarar-se negra, observando muitas situações de desigualdade e preconceito que passou durante a sua vida. Quais mulheres negras inspiraram você nesse processo de descoberta?**

A maior parte das mulheres negras com quem eu convivi na infância, na adolescência e na juventude não tinha consciência racial. Ou ao menos não vocalizavam uma consciência racial. Então, aprendi com minha avó, minha mãe, minha tia, as vizinhas, professoras e amigas muitas das práticas que hoje compreendo como comuns entre mulheres negras, mas que não estavam assim nomeadas. E tive acesso à escrita de mulheres negras já adulta. A única autora negra que li na adolescência foi Carolina Maria de Jesus e me senti ofendida por ela ter publicado em livro histórias tão íntimas como as que eu ouvia em casa. Só adulta li Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, Conceição Evaristo, Neusa Santos Souza, Ana Maria Gonçalves, Cidinha da Silva e tantas mais mulheres negras que me apresentam mundos.

**E hoje como é para você ser uma referência para outras pessoas que estão se descobrindo negras?**

É um espanto. A noção eurocêntrica de autoria, de que aquilo que escrevi é meu e é resultado da minha intelectualidade, faz pouco sentido pra mim. Minha percepção é de que sou um corpo disponível, atento, alfabetizado, que sente prazer ao contar histórias pela escrita. Então, o que escrevo é meu, evidentemente, mas não é apenas meu. Quando alguém me diz que sou referência tenho vontade de perguntar se a pessoa também escreve e pedir para ler um texto dela. Sinto que ela está falando de mim, mas dela também, como espelho.

**Suas obras vão desde conversas nada fáceis com crianças até uma biografia de uma das maiores intelectuais do Brasil. Com sua experiência, quais são os maiores desafios para a construção e desenvolvimento desses debates nas escolas, universidades e na sociedade em si, enfatizando os atravessamento dos efeitos do**

## **racismo, assim como as dores, a reprodução das violências coloniais e a persistente ideia de que a pauta deve partir de mãos negras?**

Não é tarefa para uma pessoa negra promover este debate. É um compromisso público coletivo, até pactuado como lei. Há 20 anos, a Lei 10.639/2003 determina que todas as instituições de ensino do país, da educação infantil à universidade, ensinem história e cultura afro-brasileira. Me parece que ainda não acessamos esse trauma colonial profundo, e com isso não conseguimos nos livrar dele, possibilitando que o racismo vá atualizando sua violência. No Brasil, por exemplo, tivemos inúmeros movimentos e lutas abolicionistas, porém não ficamos livres de fato após 1888, pois fomos jogados à própria sorte para passar fome, martirizados e mortos. Percebo que todos que vivenciaram esse contexto não o debateram o suficiente e nós que somos seus descendentes nascemos com uma série de “não ditos” e vamos reproduzindo esses lugares. Isso vale para quem descende de quem foi escravizado, assim como para quem descende de quem escravizou. E enquanto não olharmos, em coletivo, fica difícil não reproduzir, porque nós reproduzimos o racismo com ofensas no cotidiano, com a falta de acesso a políticas públicas, na própria política pública genocida do Estado brasileiro. A reprodução do racismo é cotidiana.

Mesmo que seja desafiador para pessoas negras e não negras tocarmos na ferida aberta do racismo, é fundamental que enfrentemos esse desafio para que iniciemos um processo de cura coletiva que permita interromper o genocídio negro e as tantas práticas discriminatórias e excludentes. Só encarando o racismo no nosso cotidiano e também nas estruturas das instituições onde pisam nossos pés e também naquelas macro, mais abstratas e aparentemente inalcançáveis, é que teremos chance de acabar com o racismo.

Os desafios, nesse sentido, são inúmeros. Construindo uma reflexão da minha atuação como indivíduo, busco: encarar dentro de mim ou nas minhas práticas cotidianas aquilo que não quero admitir, me indispor com pessoas do meu convívio que reproduzem ofensas raciais, ser a pessoa chata que estraga a brincadeira e explícita não-ditos

perversos, assumir posicionamento no ambiente de trabalho enfrentando os riscos de se posicionar no capitalismo, dedicar tempo e energia a ações solidárias e ativistas coletivas não remuneradas... E por aí vai. É muito custoso enfrentar o racismo e o colonialismo. Mas é necessário e está ao alcance de todos.

**Um de seus últimos trabalhos foi o livro *Continuo preta: a vida de Sueli Carneiro* em que evidencia a vida de uma grande mulher como uma referência histórica do movimento negro. Como foi o processo de escrita desse livro? E qual é a importância de perpetuar a luta de mulheres gigantes como Sueli Carneiro na geração em que vivemos?**

Complexa e uma delícia. Foi um extenso processo de apuração e pesquisa. Fui à cidade de origem da família Carneiro, fiz pesquisa em arquivos, realizei diversas entrevistas e consegui reunir um arquivo com mais de 600 páginas. Precisava transformá-lo em um livro, coerente e acessível. Primeiramente, pensamos em construir uma narrativa em primeira pessoa, porém, com a quantidade de informações coletadas em pesquisas e entrevistas, não faria sentido. Então, precisei reescrever a primeira versão em terceira pessoa, algo que muda bastante o texto original. Todo esse processo me fez perceber os meus limites, eu uma mulher mais jovem contando a história de uma grande referência do movimento negro, viva e extremamente ativa fazendo grande diferença no mundo. Acabei me deparando com fantasmas pessoais, mas fui escrevendo assim mesmo. Era um projeto muito importante, para que as pessoas pudessem conhecer a trajetória de luta da Sueli Carneiro e a história do movimento de mulheres negras no Brasil. Episódios como a Marcha de 95 eram importantes, mas eu não compreendia a razão de sua força, porque, na época, eu tinha onze anos de idade e não era algo que ouvia falar sobre.

Vejo hoje que nos falta repertório de luta. Há gerações de movimento negro que aprendem com os mais velhos e ensinam aos mais novos, para que não se parta do zero. Mas, pensando no tamanho da população negra brasileira, este é um grupo muito pequeno. Quando temos um caminho, como um livro, e conseguimos compreender os fatos,

é como se estivéssemos autorizados a seguir com a luta, sem inventar ou recomeçar tudo de novo. Nós temos um percurso coletivo e olhando para essa história, podemos nos apropriar das lições aprendidas para seguir em luta. Precisamos descobrir caminhos para que o movimento negro seja um movimento de massas no Brasil, e compartilhar histórias de vida que permitem disseminar estratégias de luta me parece uma contribuição necessária.

Então, mesmo com todos os desafios, essa bibliografia tinha esse objetivo. Focada nele, escrevia. E mesmo o livro não sendo a melhor bibliografia da Sueli que pode existir, foi o melhor livro que pude escrever. O importante era ter um livro para essa história ser acessada. Precisamos de muitas Suelis Carneiros no Brasil. Contar a história da Sueli se conecta à esperança de multiplicar Suelis.

### **Assim como contar sua história, a Casa Sueli Carneiro tornou-se um marco para o movimento negro. Como surgiu a instituição? E quais são as frentes atuais de trabalho?**

Quando escrevi a bibliografia da Sueli, ela contou que sua casa estava fechada desde 2017. Ao visitar o imóvel, pude perceber que os muitos documentos e livros ainda estavam lá. Pedi permissão para pesquisá-los e, por conta desse estudo, passei a frequentar a casa. Questionei, então, sobre o que ela pretendia fazer com o espaço, se havia uma intenção de alugar o imóvel, o que para ela não seria tão simples, pois possuía assentamentos religiosos no local. Sugeri a transformação do espaço em um lugar de memória, uma Biblioteca ou Centro Cultural. Algo que era uma vontade dela, mas não havia sido posto em prática.

O projeto se iniciou em 2019 de forma muito orgânica, através de um patrocínio adquirido de um programa colombiano *Eixos de Narrativas*, ainda quando o projeto era apenas uma ideia, mas que possibilitou que saísse do papel. A partir dele, foi possível montar uma equipe para planejamento e elaboração do projeto Casa Sueli Carneiro. Organizamos uma associação de quatorze membros, captamos recursos e compramos

a casa da Sueli. Importante dizer que nosso objetivo não era tirar dela seu único bem, mas sim preservar a sua memória.

Hoje a Casa Sueli Carneiro é um espaço de memória, educação e ativismo negro. As primeiras atividades vêm sendo realizadas *online* e estamos trabalhando para abrir as portas em 2024. Atualmente, temos uma equipe de oito pessoas que trabalham em diferentes eixos: Educação popular; Incidência política; Memória; Residência artística; Comunicação e Narrativa.

### **Como escrever estando envolvida em tantas atividades?**

Bom, eu fui mãe muito jovem. Engravei com 23. Meu primeiro filho Lucas nasceu eu tinha 24, o Pedro, eu tinha 26 e a Cecília, eu tinha 28. Eu percebo que virei mesmo feminista quando eu fui mãe, vendo quão gritante é a desigualdade no uso tempo. Para sobreviver a essa nova realidade, eu escrevia. Eu prestei mestrado grávida do Lucas, fui a um encontro da ANPEd em Caxambu (MG) quando o Pedro tinha oito dias e as pessoas ficaram um pouco chocadas. Na época, eu até escrevi um texto muito brava que dizia "*Eu posso sobreviver ao pós-parto?*" Tem gente que quer dormir o dia inteiro, tem quem queira ver as amigas, eu queria apresentar o meu texto em um encontro da ANPEd, em paz.

Para eu me manter sã e viva, eu escrevo. Eu só consigo fazer tanta coisa porque eu escrevo. Escrever me organiza, organiza a minha subjetividade, me faz sentir viva. Escrever me ajuda, inclusive, a organizar o meu tempo, a pensar sobre ele. Não escrever é como me ausentar de mim, eu começo a produzir menos em todas as áreas da minha vida...

### **Considerando que sua atuação acadêmica e política contribui muito os estudos da comunidade negra, quais horizontes você enxerga para a luta antirracista no Brasil?**

Enxergo um acirramento e um tensionamento nas relações raciais. Temos cada vez mais pessoas com consciência racial dispostas a radicalizar o debate público. E também cada vez mais pessoas escancarando seu racismo sem pudor algum. O assassinato de pessoas

negras cresce no país e a denúncia do genocídio não tem sido suficiente para interrompê-lo. A violência cresce para onde a gente olha.

Infelizmente, não parece que estamos consolidando sociedades democráticas em que o diálogo nos ajuda a criar possibilidades de vida e de convívio entre os diferentes. Pelo contrário, o capitalismo vai produzindo cada vez mais desigualdades, com bilionários que fazem turismo no espaço e gente muito pobre considerada perigosa e indesejável. O neoliberalismo se aprofunda na promessa de salários de três dígitos para *influencers* e no individualismo heróico de se destacar como referência de qualquer coisa, até do ativismo. O patriarcado reina nas guerras, nas empresas, na política, nas relações familiares. E é nesse cenário de tensão, violência e desesperança que precisamos convencer as pessoas de que não há hierarquia entre seres humanos pela cor da pele, tipo de cabelo, características físicas ou origem familiar. Ou descobrimos caminhos realmente novos aos quais as pessoas se conectem, de valorizar a comunidade, de solidariedade, de parâmetros éticos de celebração das diferenças, ou não teremos chance.

**Gostaríamos de ouvir um pouco o que você tem a dizer sobre produção de conteúdo digital. A partir da sua experiência nos ambientes virtuais, e como professora de Comunicação Digital, a construção de perfis nas redes sociais pode contribuir para fortalecer as perspectivas de pessoas negras?**

Pode. Mas diante da atual dinâmica dos algoritmos está cada vez mais difícil. A proliferação de vozes negras no debate público da última década está diretamente ligada à internet e à liberação do pólo emissor de informação. Se antes era preciso ter uma gráfica, um canal de TV ou uma antena de rádio para falar com muita gente, a internet colocou a possibilidade de falar com muita gente a um custo muito baixo. Mas rapidamente o capitalismo foi se reinventando e as redes sociais e os comunicadores instantâneos, os chamados jardins murados, viraram a internet. Ainda assim, temos mais possibilidades de conhecer perspectivas negras hoje do que antes da internet comercial. Então sim,

a construção de perfis nas redes sociais pode contribuir para fortalecer as perspectivas negras.

A existência da Internet foi fundamental para a escrita de mulheres negras se tornar mais conhecida. Porém, com esses jardins murados, ficamos com a sensação de falar com diversas pessoas, o que não é verdade, além de sermos reféns de um algoritmo capaz de, na verdade, incitar/incentivar o conflito. Tenho tido uma percepção de que os debates das redes, principalmente os mais calorosos, nascem apenas por uma busca pelo engajamento. A própria dinâmica da métrica do engajamento nas redes me parece um estímulo à provocação, pois são esses os comentários que causam maior repercussão. Algo que vai acirrando os humores, polarizando as opiniões, dividindo ao invés de construir um comum.

A lógica do algoritmo busca maior tempo de tela, mostrando-nos apenas o que nos interessa. Se eu vejo algo que não é meu espelho, eu vou fechar aquela tela. Assim, perdemos a possibilidade de uma esfera pública a partir da comunicação, onde os diálogos aconteceriam entre muitas e diferentes pessoas. Hoje não vemos esse espaço nas redes, onde poderíamos ler, respeitar e refletir juntos, nas diferenças. Tem um livro do Paulo Freire que eu gosto muito, chamado *Educação e atualidade brasileira*, que fala que o Brasil não tem experiência democrática sólida, porque não temos experiência de diálogo. A nossa experiência, desde a colonização, é de violência, não da escuta e alcance de sínteses conjuntas. Antes das redes não tínhamos muitas vozes nessas sínteses. Um debate centrado entre um homem branco e rico de esquerda versus um homem branco rico de direita não é a produção de síntese das vozes brasileiras, pois muita gente ficava de fora. Como a gente interrompe esse ciclo? A gente precisa retornar a ambientes de conversa plural, voltar a ouvir quem é diferente, valorizar o convívio com a diferença. E eu não acho que as redes sociais estão nos ajudando nisso.

### **Uma curiosidade, o que a leitora Bianca Santana gosta de ler?**

Ficção, cada vez mais.

## Agradecemos a disponibilidade e a oportunidade de entrevistá-la. Foi um prazer tê-la conosco. Para encerrarmos, o que podem esperar seus leitores?

Estou trabalhando em um ensaio que costura história familiar, pesquisa em arquivo e reflexão teórica. Talvez eu tenha a ousadia de experimentar tópicos de ficção no meio do ensaio, explicitando o que é o que. Vejamos se consigo. Também estou esboçando um segundo livro infantil, também de não-ficção como o primeiro.

## Referências

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora; Instituto Paulo Freire, 2003.

SANTANA, Bianca. **Quando me descobri negra**. São Paulo: Fósforo, 2023.

SANTANA, Bianca. **Continuo preta**: a vida de Sueli Carneiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

## Sobre a entrevistada

### Bianca Santana

Graduada em Jornalismo pela Faculdade Cásper Líbero. Mestre em Educação e doutora em Ciência da Informação pela Universidade de São Paulo (USP). Diretora executiva da Casa Sueli Carneiro, que compõe a Coalizão Negra por Direitos. Professora na Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP) e na Fundação Getúlio Vargas (FGV). É comentarista do Jornal da Cultura. É associada da Sempreviva Organização Feminista (SOF) e compõe os conselhos da Casa do Povo, da Oxfam Brasil e do Instituto Marielle Franco.

Email: [biancasantana@gmail.com](mailto:biancasantana@gmail.com)

## Sobre os entrevistadores

### Thulio Pereira Dias Gomes

Graduado em Biblioteconomia e Gestão de Unidades de Informação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Ciência da Informação pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Doutor em Ciência da Informação pela Universidade de São Paulo (USP). É bibliotecário e professor na Universidade Federal Fluminense (UFF) e atua na Coordenação de Bibliotecas (CBI), no Departamento de Ciência da Informação (GCI) e na Revista Mundo Livre.

E-mail: [thuliogomes@id.uff.br](mailto:thuliogomes@id.uff.br)

### Amanda dos Santos Coutinho

Graduada em Biblioteconomia e Documentação pelo Instituto de Comunicação e Arte (IACS) da Universidade Federal Fluminense (UFF) em Niterói. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da UFF. É integrante da equipe editorial da Revista Mundo Livre. Tem interesse em comunicação científica e organização do conhecimento.

Email: [amcoutinho@id.uff.br](mailto:amcoutinho@id.uff.br)

### Bruna da Silva Pereira

Estudante de Psicologia no Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional (ESR) da Universidade Federal Fluminense (UFF) em Campos dos Goytacazes. É integrante da equipe editorial da Revista Mundo Livre e do projeto de pesquisa *Políticas públicas, direito à cidade e processos migratórios contemporâneos – a população em situação de rua em questão em Campos dos Goytacazes (RJ)*. Tem interesse em psicologia clínica e psicologia social.

Email: [brunapereira@id.uff.br](mailto:brunapereira@id.uff.br)

### Eduardo Florentino Abreu

Estudante de Biblioteconomia e Documentação pelo Instituto de Comunicação e Arte (IACS) da Universidade Federal Fluminense (UFF) em Niterói. É integrante da equipe editorial da Revista Mundo Livre e escritor independente. Tem interesse em organização do conhecimento, arte e cultura geral, com ênfase em literatura.

Email: [effabreu@id.uff.br](mailto:effabreu@id.uff.br)

### Pâmela Miranda Santos

Estudante de Psicologia no Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional (ESR) da Universidade Federal Fluminense (UFF) em Campos dos Goytacazes. É integrante da equipe editorial da Revista Mundo Livre. Tem interesse em Gestão de Pessoas, consolidando sua atuação profissional na área por meio do engajamento em pesquisas e projetos acadêmicos relacionados à Psicologia Organizacional e do Trabalho.

Email: [pamelamirandasantos@id.uff.br](mailto:pamelamirandasantos@id.uff.br)

### Verônica Paulino

Estudante de Serviço Social no Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional (ESR) da Universidade Federal Fluminense (UFF) em Campos dos Goytacazes. É integrante da equipe editorial da Revista Mundo Livre. Integrante do projeto de extensão *A Agenda Antirracista: Descortinando racismo em Campos dos Goytacazes*. Tem interesse em estudos raciais, políticas sociais, políticas públicas, estudos econômicos e sociológicos.

Email: [vp@id.uff.br](mailto:vp@id.uff.br)

## Histórico

Recebido em: 09/11/2023. Aprovado em: 28/02/2024. Publicado em: 10/05/2024.



Fotografia: Jean Barreto

**Pré-social Jorge da Paz Almeida: uma experiência de gestão de projeto extensionista**

Jacqueline da Silva Deolindo & Kátia Cristiane Vomero Pereira

**Diversidade e cidadania: relato de experiência sobre o uso do livro *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus, na educação de jovens e adultos**

Karina Ribeiro Soares Reis

## Pré-social Jorge da Paz Almeida: uma experiência de gestão de projeto extensionista

*Pre Social Jorge da Paz Almeida:  
an extensionist project management experience*

**Jacqueline da Silva Deolindo**

Doutora em Comunicação pela UERJ. Professora da UFF

**Kátia Cristiane Vomero Pereira**

Mestre em Psicologia pela PUC-SP. Pedagoga da UFF

**Resumo:** Este texto é um relato da experiência de gestão do Pré Social Jorge da Paz Almeida, um dos projetos de extensão em funcionamento no Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional, da Universidade Federal Fluminense, em Campos dos Goytacazes. Trata-se de um estudo descritivo e reflexivo sob a perspectiva dos atores envolvidos na coordenação do projeto e tem como objetivo registrar o olhar e a avaliação dos mesmos sobre esse trabalho em equipe, seus desafios e conquistas. Entre os principais resultados desse itinerário crítico destacam-se a construção de um ambiente colaborativo, o efetivo funcionamento do tripé ensino-pesquisa-extensão junto com os bolsistas e voluntários, a ampliação do número de vagas e a integração dos pré-vestibulandos à universidade através de diversos projetos extra-classe.

**Palavras-chave:** Pré-universitário social. UFF Campos. Experiências de gestão.

**Abstract:** This text is a report on the management experience of Pré Social Jorge da Paz Almeida, one of the extension projects operating at the Institute of Society Sciences and Regional Development, at the Fluminense Federal University, in Campos dos Goytacazes. This is a descriptive and reflective study from the perspective of the actors involved in coordinating the project and aims to record their views and assessments of this teamwork, its challenges and achievements. Among the main results of this critical itinerary are the construction of a collaborative environment, the effective functioning of the teaching-research-extension trip together with scholarship holders and volunteers, the expansion of the number of vacancies and the integration of pre-university students into the university through various extra-class projects.

**Keywords:** Social preparatory course to university. UFF Campos. Management experiences.



## 1 Introdução

No Brasil, cursar uma universidade ainda é um desejo que incide no sonho de muitas pessoas. Porém, o acesso ao ensino superior, sua permanência e a conclusão de uma graduação com sucesso acadêmico, é uma realidade para uma pequena parcela de jovens e adultos neste país. Ratificando este cenário, dados do Censo da Educação Superior (Brasil, 2021) mostram que garantir esse nível de ensino à população de forma ampla e permanente é um “desafio”.

De acordo com esse mesmo Censo, apenas 19,7% dos jovens brasileiros entre 18 e 24 anos cursam uma graduação. A pesquisa indica, também, que 42,1% concluíram o ensino médio e não deram sequência aos estudos. Apesar de o número de matrículas no ensino superior vir crescendo<sup>1</sup>, se for considerado o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e sua meta de elevar a taxa de matrícula para 50% entre pessoas dessa faixa etária até 2024 e de ampliar a oferta de vagas na rede pública, é possível perceber que, na verdade, ainda há um longo caminho a ser trilhado para garantir que mais pessoas cheguem à universidade.

A desigualdade social e econômica que marca o povo brasileiro é uma das principais barreiras ao acesso de mais e mais pessoas à universidade, seja porque um curso superior na rede privada pode representar um impacto relevante nas finanças do estudante ou da família, seja porque os processos de admissão à universidade pública, com todos os avanços e conquistas das últimas décadas, graças a relevantes políticas públicas de acesso, ainda contemplam um público restrito tendo em vista a demanda, o número de vagas e a necessidade de alcançar determinada pontuação, aplicando conhecimentos prévios, para garantir estar acima da “linha de corte” no curso escolhido.

É nesse contexto que se inserem os cursos preparatórios gratuitos enquanto política social que visa à democratização do ensino superior no país. O Pré Social Jorge da Paz Almeida é um deles. Este texto é um relato de experiência que resulta de um estudo ao mesmo tempo

---

<sup>1</sup> Segundo o Censo da Educação Superior, “com uma taxa média de crescimento anual de 2,9%, nos últimos dez anos, a matrícula na educação superior cresceu 32,8% nesse período. Em 2021, o aumento foi de 3,5%” (Brasil, 2021, p. 23).

descritivo e reflexivo dos acúmulos de um ano de experiência de gestão à frente desse projeto de extensão em funcionamento no Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional, da Universidade Federal Fluminense, em Campos dos Goytacazes, a UFF Campos. Tem como principal objetivo descrever as principais ações ao longo de 2023 no que se refere ao trabalho em equipe, seus desafios e conquistas.<sup>2</sup>

Para isso, o texto está dividido em três seções: a primeira é esta introdução; na segunda seção recuperamos autores que tratam do relato de experiência como gênero acadêmico, apresentamos os pré-universitários sociais da UFF, entre eles o Pré Social Jorge da Paz Almeida, com o perfil socioeconômico dos estudantes matriculados em 2023, e trazemos nossas experiências, desafios e conquistas; por fim, fazemos nossas considerações finais.

## 2 Entre dados, intersubjetividade e afeto: o relato como produção de conhecimento

Daltro e Faria (2019), ao tratarem do relato de experiência como gênero acadêmico<sup>3</sup>, apontam a hegemonia da perspectiva cartesiana na pesquisa, que tem no artigo seu gênero síntese. De fato, ainda que não seja incomum, nem todo periódico científico publica relatos, que é o gênero mais comum entre as revistas multidisciplinares de extensão universitária (Coelho, 2014).

Suas características pouco ortodoxas, entre as quais as marcas da intersubjetividade, fazem com que, nesse contexto de valorização da produção de teorizações universais, a força política do relato de experiência entre os demais gêneros da escrita científica seja limitada. Entretanto, Daltro e Faria (2019) enfatizam a importância do relato como narrativa que legitima a experiência enquanto fenômeno científico, que “performatiza através da linguagem a experiência do *um*, não enquanto

---

<sup>2</sup> Narramos essa experiência como, respectivamente, docente coordenadora do projeto e pedagoga integrante do Núcleo Pedagógico da UFF Campos.

<sup>3</sup> Como não é objetivo deste texto tratar especificamente do conceito de gênero acadêmico, sugerimos a leitura de Marcuschi (2002) de cujos entendimentos compartilhamos.

centralidade estável, mas na condição de ponto de abertura e análise crítica.” (Daltro; Faria, 2019, p. 224, grifo no original).

Nessa perspectiva, o relato de experiência situa o saber resultante de um entrecruzamento de processos, dos coletivizados aos mais singulares, que passaram pelo corpo do relator e que, por isso, é a narrativa de um conhecimento produzido afetivamente, atravessado pelo espaço e pelo tempo, pelas trocas intersubjetivas e pela ideologia.

Trata-se de pensar o RE em perspectiva epistemológica, expandida a partir das singularidades, sendo, conseqüentemente, um importante produto científico na contemporaneidade. Isso porque refere-se a uma construção teórico-prática que se propõe ao refinamento de saberes sobre a experiência em si, a partir do olhar do sujeito pesquisador em um determinado contexto cultural e histórico. Sem a pretensão de se constituir como uma obra-fechada ou conjuradora de verdades, desdobra-se na busca de saberes inovadores. (Daltro; Faria, 2019, p. 228).

Essa singularidade da vivência é justamente o que Pereira Júnior e Lemes (2020) evocam ao tratarem, em específico, do relato de experiência docente no cotidiano escolar. O que certamente poderia parecer “mais do mesmo”, sob a ideia de que a rotina em uma escola é sempre igual, ao ser narrado a partir de determinada perspectiva, é resgatado da banalidade do dia-a-dia pela memória, ressignificado pela reflexão e documentado, tornando-se, potencialmente, um instrumento de pesquisa e compreensão de práticas, processos e relações de diversas ordens.

Os autores defendem que “o olhar de quem está na experiência é indispensável para a contribuição na resolução de problemas sólidos e consistentes numa sociedade que vive em constante transformação” (Pereira Junior; Lemes, 2020, p. 13). O relato pode ser, nesse sentido, um motivador de empatia quando não apenas os resultados positivos e o êxito da experiência, mas também os registros negativos e dolorosos, as dúvidas, o erro e a lacuna, uma vez que não silenciados, estão presentes e expressam mais verdadeiramente a experiência humana.

É esse esforço que procuramos imprimir neste texto. O relato que aqui apresentamos tem como base nossa experiência à frente do Pré Social Jorge da Paz Almeida, da UFF Campos, ao longo do ano de 2023, e foca em dois aspectos que julgamos críticos nesse período: a gestão de

uma equipe multidisciplinar já estabelecida no projeto e a necessidade de acolher e amparar os futuros universitários em suas necessidades mais pessoais, que, em alguma medida, se mostraram conjunturais. No que se refere à abordagem dessas questões, privilegamos uma reflexão das vivências em uma exposição que recupera lembranças, articula dados coletados e se fundamenta na ideia de que a docência e a discência são inextrincáveis (Freire, 1996).

### **3 A UFF e seus cursos pré-universitários**

A Universidade Federal Fluminense (UFF), por meio da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), apoia projetos de extensão que tenham como objetivo oferecer cursos gratuitos a estudantes e egressos do ensino médio, notadamente oriundos da rede pública, visando à preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares.

Uma dessas formas de apoio é o edital PIBEX<sup>4</sup>, que seleciona projetos pré-universitários para concessão de bolsas a estudantes de graduação das unidades da Universidade para que atuem nessas ações extensionistas.

O edital é aberto anualmente, sendo necessário um(a) docente do quadro efetivo da UFF como propositor(a) e coordenador(a) e um projeto pedagógico que oriente suas ações.

Em 2023, 12 projetos foram contemplados pelo edital com a concessão de 10 bolsas. No quadro abaixo, podemos ver que das 12 ações contempladas, quatro atendem unidades da UFF no interior do Estado. O Pré Social Jorge da Paz Almeida é uma delas e foi contemplado pelo segundo ano consecutivo.

---

<sup>4</sup> O edital de 2023 do Programa Institucional de Bolsas de Extensão está disponível em: <https://www.editais.uff.br/sites/default/files/arquivos/Edital%20PIBEX%202023.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2023.

**Quadro 1 – Projetos aprovados no Edital Pibex UFF 2023 para concessão de bolsas**

Protocolo	Projeto	Unidade	Cidade
389662	Rede Educativa Brasil	Instituto de Saúde	Nova Friburgo
390145	Curso Pré Enem Nise da Silveira	Instituto de Geociências	Niterói
389574	Pré-Vestibular Social Macunaíma	Instituto de Letras	Niterói
388943	Pré-Universitário Popular Praia Vermelha	Escola de Engenharia	Niterói
389682	Pré Social Jorge da Paz Almeida	Departamento de Ciências Sociais de Campos	Campos
389890	Pré-Universitário Oficina do Saber	Coordenadoria de Projetos Educacionais	Niterói
389337	Pré-ENEM ICEx	Instituto de Ciências Exatas	Niterói
389275	Rede Educativa UFF	Laboratório de Inovação, Tecnologia e Sustentabilidade	Niterói
388643	Pré Universitário Social da UFF/RO	Departamento de Enfermagem	Rio das Ostras
389413	Pré-Vestibular Social Dr. Luiz Gama	Departamento de Direito Público	Niterói
390108	Pré Universitário REAÇÃO	Departamento de Físico-Química	Niterói
389869	Pré-vestibular Social ICM/MCT/UFF	Departamento de Ciências Contábeis	Macaé

Fonte: Proex/UFF, 2023. Adaptado.

## 4 O Pré Social Jorge da Paz Almeida

Como registram Fernandes e Torres (2022), a preocupação com a democratização do acesso à universidade há anos engaja a comunidade discente da UFF Campos. O Pré-Universitário da Universidade Federal Fluminense - Josué de Castro (PUUFF) é a primeira iniciativa de que se tem registro, ainda que não junto à Pró-reitoria de Extensão. Nasceu no bojo dos movimentos estudantis por ocasião do Reuni, firmando-se como um projeto de extensão universitária no qual o trabalho dos tutores era totalmente voluntário, e funcionou na UFF Campos de 2011 até 2020, finalizando suas atividades por ocasião da pandemia de Covid-19.

O Pré Social Jorge da Paz Almeida significou uma retomada dessa iniciativa em 2022, sob a coordenação da Profa. Dra. Raquel Brum, do Departamento de Ciências Sociais de Campos. A docente reestruturou o projeto junto com um grupo de alunos, alguns dos quais ainda integram o projeto, e concorreu ao edital de 2022, conquistando as primeiras bolsas para tutores. O objetivo do projeto é oferecer um curso pré-universitário gratuito e de qualidade a estudantes que já concluíram ou estão matriculados no terceiro ano do ensino médio de escolas públicas do município de Campos dos Goytacazes ou que tenham sido contemplados bolsa com integral em escolas privadas do município.

As bolsas advindas do edital PIBEX subsidiam a atuação de dez tutores, estudantes dos cursos oferecidos pela UFF Campos: Ciências Sociais (licenciatura e bacharelado), História (licenciatura e bacharelado), Geografia (licenciatura e bacharelado), Serviço Social, Psicologia e Ciências Econômicas.

Além dos bolsistas, outros seis universitários da UFF Campos e uma estudante de Letras do Instituto Federal Fluminense (IFF) atuam como voluntários no Pré, que oferece aulas de Língua Portuguesa, Literatura, Redação, Inglês, Espanhol, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

Desde seu primeiro ano, além das aulas, o projeto realiza oficinas interdisciplinares, doação de materiais didáticos, visitas técnicas a outras universidades, palestras e outros eventos a fim de capacitar os estudantes matriculados para a realização do ENEM e de vestibulares e socializá-los no contexto universitário visando diminuir a desigualdade observada entre alunos de escolas públicas e privadas na disputa por vagas em cursos de graduação, notadamente na região. Trata-se, na verdade, de um posicionamento inclusive político, que contempla os próprios contextos de criação do curso de Serviço Social da UFF em Campos na década de 1960 e a expansão do Instituto mais recentemente através da Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), garantindo que moradores da região, trabalhadores e seus filhos, tenham mais oportunidades de acessar a educação superior e se qualificar. Ainda que não seja o único pré-universitário social oferecido na cidade, soma-se a outras tantas iniciativas, aumentando a oferta de preparação para os estudantes da cidade.

Iniciado com a oferta de 40 vagas em 2022, o Pré Social Jorge da Paz Almeida ampliou sua primeira chamada para contemplar 80 estudantes. A decisão foi embasada pelo crescimento no número de inscrições para a turma de 2023: 210 pessoas. Entre 1º e 15 de abril de 2023, elas manifestaram interesse por formulário eletrônico e apresentaram sua condição socioeconômica<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Para a divulgação das inscrições foram utilizadas mídias de comunicação variadas como, por exemplo, redes sociais, rádio, televisão, além de material impresso distribuído em escolas de Ensino Médio da região

Abaixo, trazemos uma síntese de alguns dados dos inscritos que permitiram seu uso. Tais informações fundamentaram não apenas a decisão pelo aumento no número de vagas, mas todos os outros encaminhamentos que vieram a seguir, como trataremos mais adiante.

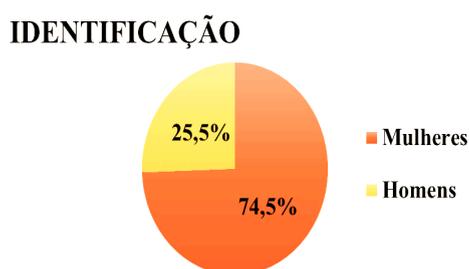
## 5 O perfil dos estudantes

Das 210 inscrições computadas via formulário no *Google Forms*, 188 foram consideradas válidas para a presente análise, respeitando-se a não autorização de utilização de dados (mesmo anônimos a título de pesquisa) de 22 pessoas inscritas.

Vale destacar que de um total de 23 itens que fizeram parte do referido formulário de inscrição, apenas seis foram utilizados para o presente relato por se tratarem, segundo a gestão do projeto, de informações com maior relevância estatística.

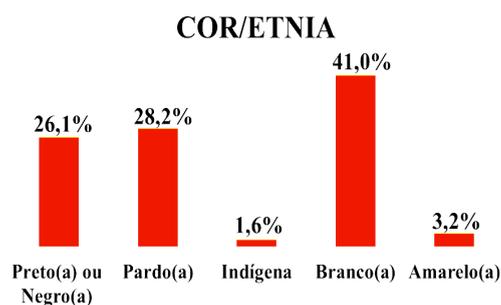
A primeira observação significativa, como mostra o Gráfico 1, é que quase 75% do público que manifestou o interesse na preparação para os vestibulares e o ENEM foram mulheres. Bem mais que o dobro da porcentagem de homens, que apareceram aqui com praticamente 26%.

**Gráfico 1. Identificação**



Fonte: Google Forms PVS/2023

**Gráfico 2. Cor/Etnia**



Fonte: Google Forms PVS/2023

de Campos dos Goytacazes. Vale destacar, que o preenchimento do referido formulário não se prestou a reserva de vaga, e sim, a condição de apto ou não apto para a participação no processo seletivo, sendo este realizado via sorteio eletrônico para a ocupação em uma das 40 vagas, inicialmente, disponibilizadas pelo projeto.

Tal expressividade vai ao encontro do avanço feminino em espaços acadêmicos de formação, aponta o IBGE (2021) a partir do estudo PNAD Contínua 2019:

nos anos iniciais do ensino fundamental, os dois sexos registraram a mesma taxa (95,8%), mas nas etapas seguintes as mulheres passaram a registrar taxas superiores às dos homens, com uma diferença que vai se alargando até atingir seu ponto máximo no ensino superior – em que as mulheres registraram uma taxa de 29,7%, contra 21,5% dos homens. Uma mulher de 18 a 24 anos tinha, em 2019, cerca de 38% mais chances de estar frequentando ou já ter terminado o ensino superior do que um homem da mesma faixa etária. (IBGE, 2021, p. 5).

Sobre a questão da autodeclaração de cor/etnia<sup>6</sup>, o Gráfico 2 demonstrou que existe um percentual significativo, de 26,1% e 28,2%, respectivamente, em relação às pessoas pretas e pardas<sup>7</sup>, no que se refere à busca pelo ingresso ao ensino superior, graças, sobretudo, ao incentivo da Lei 12.711, também conhecida como Lei de Cotas, sancionada em 2012 e que em 2023 completa 11 anos (Brasil, 2012). De fato, estudo do Instituto de Pesquisa Aplicada (IPEA) comparando dados de 2012 e 2017, já indicava o aumento da participação de pessoas negras no ensino superior. Segundo o relatório, nesse período, “a população negra no ensino superior tem um crescimento de 25% (enquanto houve elevação de sua participação na população total [brasileira] de 5%).” (IPEA, 2020, p. 19).

O Observatório do Terceiro Setor reforça que

A Lei ampliou o alcance das cotas no país, permitindo que cada vez mais brasileiros pudessem ter acesso à educação superior. Um levantamento feito pelo Quero Bolsa, a partir de dados do IBGE, aponta que o número de alunos negros nas universidades cresceu em 400% entre 2010 e 2019. No período, esse grupo representava 38,15% dos matriculados. (GODOI, 2022, n. p.).

Cabe salientar, que a Lei de Cotas também referencia pessoas indígenas, e, embora de maneira menos expressiva, apareceram na presente pesquisa com 1,6% das autodeclarações étnico-raciais.

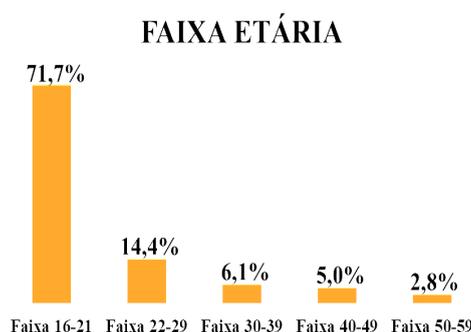
---

<sup>6</sup> Na atual classificação do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), a respeito do quesito "cor ou raça", encontram-se as seguintes categorias: brancos, pardos, pretos, amarelos e indígenas.

<sup>7</sup> De acordo com o Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 (BRASIL, 2010), população negra é: “o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga”.

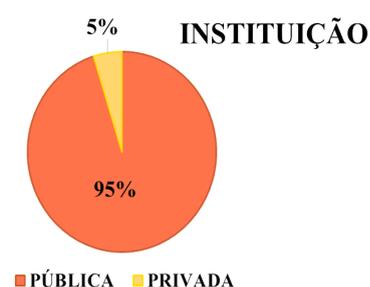
No quesito faixa etária do público alvo, descrito no Gráfico 3, foi possível perceber que, aproximadamente, 72% estão no intervalo de 16 a 21 anos, o que corresponde a uma idade média de 18 anos e meio. Na sequência, a faixa de 22 a 29 anos, representada por um percentual em torno de 15%, refere-se à média de 25 anos e meio.

**Gráfico 3. Faixa etária**



Fonte: Google Forms PVS/2023

**Gráfico 4. Instituição escolar**



Fonte: Google Forms PVS/2023

Em uma primeira avaliação, foi possível interpretar que as duas maiores porcentagens, que englobam a faixa etária de 18 a 25 anos, coadunam com o Plano Nacional de Educação<sup>8</sup> (PNE), que, em sua meta 12, tem como desafio “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos” (BRASIL, 2014). Posto que, a validade da referida lei para o alcance de metas seja de 10 anos, dados do Censo da Educação Superior de 2021, realizado pelo INEP apresentam uma taxa líquida alcançada de apenas 19,7% para esta meta.

No que tange às instituições de origem, dos jovens e adultos interessados na sua preparação para os exames vestibulares e ENEM, conforme o Gráfico 4, 95% destes são oriundos do ensino médio público, contra apenas 5% provenientes de redes privadas<sup>9</sup> de ensino. O que

<sup>8</sup>O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024.

<sup>9</sup>A Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) compreende em seu art. 19 que: “As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas”: “Públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público”; “privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado”; “comunitárias, na forma da lei”.

também configura um panorama alinhado ao que consta na já mencionada Lei de Cotas que em seu art. 1º diz que:

As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (Brasil, 2014, n. p.)

Assim, as políticas públicas de inclusão, direcionadas a estudantes que almejam o acesso ao ensino superior, buscam encontrar alternativas para ultrapassar o desafio, tanto de redução das desigualdades étnico-raciais, como também, da ampliação de oportunidades aos egressos dos sistemas públicos de ensino<sup>10</sup> (Brasil, 2014).

Importa ressaltar o papel de relevância da Extensão Universitária que também concorre para a equidade e justiça social. Isso se deve, entre outras, às diretrizes definidas na Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012), que se fazem presentes em atividades extensionistas, como é o caso dos pré-universitários sociais. Desse modo, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional<sup>11</sup> (UFF, 2018), a Universidade Federal Fluminense:

Reafirma a extensão universitária como o mecanismo por meio do qual se estabelece a inter-relação da universidade com os outros setores da sociedade, com vistas a uma atuação transformadora, voltada para os interesses e necessidades da maioria da população e propiciadora do desenvolvimento social e regional, assim como para o aprimoramento das políticas públicas. (UFF, 2012, p. 44).

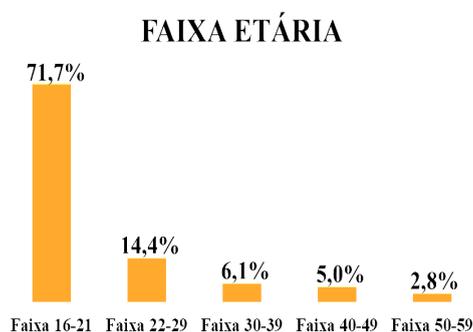
No que se refere ao aspecto renda, demonstrado no Gráfico 5, indicou percentuais relativamente próximos ao que se refere aos ganhos com menos de 1 salário mínimo<sup>12</sup> e o intervalo de 1 a 2 salários mínimos, com taxas respectivas de 38,3% e 49,5%.

<sup>10</sup> Em sua meta 12 e estratégia 12.5 o PNE se refere aos “estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico”.

<sup>11</sup> “O Plano de Desenvolvimento Institucional, mais conhecido como PDI, consiste em um documento em que se definem a missão e a visão da instituição de ensino superior, a política pedagógica institucional e as estratégias para atingir seus objetivos e metas. Abrangendo um período de cinco anos, deve contemplar o cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos, das metas e das ações estratégicas do Plano da Instituição de Ensino Superior (IES)”. (UFF, 2018, p.14). Até o presente momento deste relato o novo PDI 2023-2027, está em fase de elaboração por comissão própria designada pela Reitoria. Última atualização da Minuta em 19 de julho de 2023.

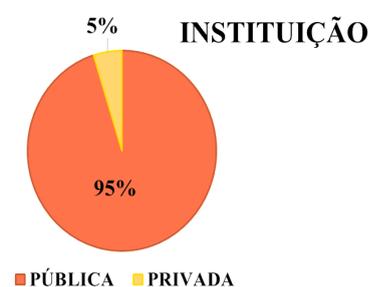
<sup>12</sup> A Medida Provisória 1172/23 reajustou o salário mínimo para R\$ 1.320,00 a partir de 1º de maio de 2023. À época das inscrições no Pré-Vestibular Social, realizado no período de 01/04/2023 à 16/04/2023, o salário mínimo correspondia ao valor de R\$ 1.302,00.

**Gráfico 3. Faixa etária**



Fonte: Google Forms PVS/2023

**Gráfico 4. Instituição escolar**



Fonte: Google Forms PVS/2023

Sendo o público-alvo do Pré Social Jorge da Paz Almeida os menos favorecidos economicamente, estes se fizeram representados. Cabe frisar que o tópico renda não foi pré-requisito classificatório ou eliminatório para a participação no processo seletivo visto que a garantia de vaga se deu por meio de sorteio eletrônico.

Comparativamente, o Gráfico 6 demonstrou que 13% das pessoas inscritas exercem algum tipo de atividade laboral, incluindo-se aqui estágios, trabalhos em meio período e participação no Programa Jovem Aprendiz<sup>13</sup>, o que justificaria, em alguns casos, a inclusão nas faixas financeiras em maior destaque no Gráfico 5, visto que, em maior parcela, 87% das pessoas não dispõem de ocupação profissional. Embora, sob outra perspectiva, interessa destacar que a Lei de Cotas, considera no preenchimento das vagas, 50% (cinquenta por cento) reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita, ou seja, renda familiar mensal por pessoa, igual ou menor a 1,5 salário mínimo (BRASIL, 2012). Portanto, o viés social da extensão universitária se coloca como uma possível ferramenta de aprimoramento das políticas públicas e/ou de articulação entre universidade, comunidade e o papel social do Estado.

Essa percepção nos direcionou a um aumento do número de vagas, por meio de um aditamento do edital, ampliando-o de 40 para 80,

<sup>13</sup> Lei 10.097/2000 que trata do Programa Jovem Aprendiz, juntamente com o Decreto 11.479/2023. (BRASIL, 2000; 2023).

ocasionando uma alteração não apenas na estrutura física com a qual se contava para as aulas como também na disposição para lidar com questões para além da sala de aula devido ao crescimento também das demandas do público atendido, como veremos a seguir.

## 6 A experiência com estudantes

A equipe do Pré Social Jorge da Paz Almeida em 2023 é composta por uma coordenadora, bolsistas, voluntários, uma auxiliar administrativa e apoio pedagógico e investiu-se desde o início de consciência sobre a importância deste projeto de extensão, entendendo-o como oportunidade efetiva de atuação junto à comunidade no qual a instituição universitária está inserida. Assim, para que o público-alvo do projeto desenvolvesse o sentimento de pertença, criando uma espécie de identidade e vínculo não apenas com o espaço, mas, sobretudo, com o que ele representa ou pode vir a representar na vida de cada um dos futuros universitários, a equipe fez uso de estratégias pedagógicas pensando em todo processo de chegada desses discentes.

Deste entendimento, resultou uma proposta de Semana de Acolhimento<sup>14</sup> ocorrida em maio de 2023 como parte do cronograma de início das atividades acadêmicas do Pré Social.

No primeiro dia, a recepção pela equipe do projeto realizou-se com a apresentação dos membros da equipe, cada qual em suas respectivas funções. Na sequência, uma aula inaugural ministrada por uma docente da rede pública, também gestora em uma escola privada da cidade, experiente em preparar alunos de ensino médio para o ENEM. Ela se prestou ao esclarecimento de dúvidas dos alunos do pré-vestibular, bem como, para ao apontamento das principais competências exigidas no certame em questão. Essa foi a primeira contribuição do projeto enquanto ação de extensão.

No dia seguinte, a equipe expôs o funcionamento do projeto, não apenas de maneira administrativa, mas, principalmente, pedagógica,

---

<sup>14</sup> As atividades da Semana de Acolhimento do Pré-Vestibular ocorreram na primeira semana de maio de 2023 no Auditório do Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional – ESR, sempre no mesmo turno e horário das aulas do projeto (Vespertino - 14:00h às 17:15h).

incluindo a estrutura organizacional das aulas, os materiais de estudo, entre outros. Também promoveu uma conversa sobre o processo de ensino e aprendizagem, destacando a importância do comprometimento e dedicação por parte dos discentes. Após o momento “teórico”, houve uma atividade prática unindo a funcionalidade do (re)conhecimento do espaço físico com o vislumbre de pertencimento enquanto futuros universitários. Neste sentido, o “tour” institucional, realizado por um dos tutores, desempenhou seu papel de aproximação do público alvo do projeto com o ambiente acadêmico. Para o fechamento do cronograma, com o objetivo de descontração e interação, foi um “coffee break” encerrou o segundo dia.

Na tarde posterior, a gestão do Pré Social organizou a aplicação de um teste diagnóstico, como forma de identificar o nível de conhecimento escolar dos estudantes, sem função classificatória ou excludente, e sim, como ponto de partida para as ações didáticas que seriam realizadas em sala de aula.

Como finalização da Semana de Acolhimento, os alunos e alunas do pré-vestibular, puderam usufruir de duas palestras motivacionais: a primeira de cunho incentivador, sobre a pessoa de Jorge da Paz Almeida, que batiza o projeto, palestra essa ministrada por uma de suas filhas, e a outra com uma vertente mais de orientação psicológica sobre a importância de se planejar o futuro.

A experiência da Semana de Acolhimento, para a equipe de gestão do projeto, possibilitou o cumprimento da primeira meta<sup>15</sup>, alcançada com o recebimento de um público alvo muito diversificado, esperançoso e ávido pela oportunidade que se apresentou. Ao mesmo tempo, o que se pode perceber da parte dos pré-vestibulandos, foi uma pronta resposta positiva<sup>16</sup>, confirmada pela significativa frequência durante toda a semana, como também, um sentimento de confiabilidade que nos foi

---

<sup>15</sup> Aqui vale destacar a preocupação da gestão do projeto em proporcionar aos novos alunos e alunas uma primeira real experiência de inclusão e integração. Sendo o momento de primeiro contato com um ambiente universitário, provavelmente, para a grande maioria dos estudantes, a equipe do pré-vestibular apostou no incremento acadêmico dessa semana inicial, como forma de desenvolver uma receptividade institucional afetiva, dando-lhe o caráter do “verdadeiro” acolhimento estudantil.

<sup>16</sup> Sobre o retorno positivo do projeto na visão dos alunos e alunas, este se confirmou mais tarde com a aplicação de uma ficha de avaliação do Pré Social.

passado, aumentando com isso nossa responsabilidade não apenas pelo bom andamento do projeto, como também, nosso senso de compromisso com a inclusão e permanência dos estudantes até a realização dos exames vestibulares e/ou o ENEM.

No planejamento restante, outras atividades acadêmicas, como as provas simuladas, por exemplo, foram alocadas no calendário, bem como ações pedagógicas, como visitas a instituições universitárias para apresentação de cursos de graduação e suas possibilidades.

De modo geral, um dos maiores ganhos do Pré Social Jorge da Paz Almeida, diz respeito ao conjunto heterogêneo de jovens e adultos que buscaram a oportunidade de “revitalizar” seus estudos preparatórios acumulados durante o ensino médio, sendo que, como apresentamos em gráfico anterior, embora a maior faixa etária tenha se concentrado, com aproximadamente, 72%, na linha entre 16 e 21 anos, também recebemos, ainda que em menor quantidade, pessoas com até 59 anos.

Tal diversidade geracional desafia e enriquece o projeto do ponto de vista da aprendizagem, impondo a toda a equipe a necessidade de se aprimorar continuamente no que se refere não apenas aos recursos didáticos, e sim, ao aperfeiçoamento do contexto pedagógico, incluindo-se aí todos os aspectos que fazem parte do sujeito que aprende, quais sejam, cognitivos, sociais e afetivos.

## **7 A gestão da equipe**

Ao nosso ver, o primeiro grande objetivo de um curso pré-universitário, seja privado ou oferecido como política social, é oferecer um ensino de qualidade, trabalhar pela aprovação das alunas e dos alunos nos processos seletivos e garantir seu acesso ao curso superior almejado. Na seção anterior, narramos como temos perseguido essas metas para contemplar a turma de 2023 do Pré Social Jorge da Paz Almeida a partir da realidade apresentada pelos estudantes no ato de inscrição e daquela com a qual lidamos com o passar dos meses. Há, entretanto, um segundo grande objetivo, e alcançá-lo é o que garante a sustentação de todo o projeto: formar, preparar pedagogicamente e

assistir a equipe que, como costumamos dizer, está na “linha de frente”, ou seja, na sala de aula, no dia a dia do curso.

Entendemos que, principalmente nos casos de preparatórios oferecidos como política social ou extensão universitária, como no nosso caso, em que os responsáveis pelas aulas são profissionais ou professores ainda em formação, a coordenação precisa atuar no sentido de prover as condições técnicas e materiais, a orientação, a segurança e o encorajamento necessários para que o trabalho seja realizado, mas não apenas. Cada pessoa que exerce a tutoria de disciplina ou que atua em atividades administrativas dentro do projeto, precisa antes de tudo, de ser reconhecida na sua singularidade e, como integrante de uma equipe, sentir-se parte dela e enxergar-se como responsável direto por aquilo que realiza.

Ao assumirmos a gestão do Pré Social Jorge da Paz Almeida em janeiro de 2023 já encontramos uma equipe formada e uma rotina de trabalho estabelecida. Nosso primeiro desafio não foi fazer as pessoas do grupo sentirem-se parte dele, mas nos fazemos pertencentes, nos apropriarmos de um projeto concebido por outros sujeitos e que passaríamos a liderar, ao mesmo tempo em que nos fazíamos conhecer, rompíamos os estranhamentos e apresentávamos nossa proposta de trabalho tentando congrega sem impor. Nesse sentido, todo o tempo procuramos nos orientar por dois princípios indissociáveis. O primeiro deles é o respeito à dignidade e experiência formadora do discente (FREIRE, 1996), que, ali desempenhando a função docente, exercita sua curiosidade, descobre, aprende e também nos ensina e nos forma. O segundo princípio, em consequência, é o reconhecimento do papel discente na extensão universitária, que deve ser de primazia e protagonismo, visando tanto à sua formação técnica e cidadã e quanto à sua formação política nos esforços empreendidos junto com a comunidade universitária para a transformação social (FORPROEX, 2007; 2012).

Para que tenhamos “uma prática em tudo coerente com esse saber” (Freire, 1996, p. 61), procuramos realizar uma gestão dialógica, horizontal e democrática, com divisão de funções para além da sala de aula, de

modo que todos os tutores tenham oportunidade de conhecer a dinâmica de uma coordenação de projeto (atendimento ao público, registro de faltas e presenças, verificação do e-mail etc.) e realizar e/ou conduzir ao menos uma atividade especial sob sua responsabilidade, ainda que sob supervisão, em alguns casos, a depender da complexidade (representação do projeto em eventos e publicações acadêmicas, gerenciamento das redes sociais, acompanhamento dos casos de evasão e aprovação, atualização e lançamento de editais para novos estudantes e tutores etc.). Entendemos que, para nossos tutores, o projeto deve ser uma oportunidade de desenvolvimento da autonomia, de modo que o projeto pedagógico que praticamos não diz respeito apenas aos pré-universitários que fazem o curso conosco, mas também aos nossos próprios estudantes, estando centrado “em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (Freire, 1996, p. 107).

Este é o quadro mais atualizado da equipe de tutores, marcada pela presença de representantes de todos os cursos da UFF Campos e da comunidade externa:

**Quadro 2 – Organização da tutoria**

<b>Disciplina</b>	<b>Regente da disciplina</b>	<b>Curso</b>	<b>Voluntariado</b>
Matemática	Bolsista	Ciências Econômicas	Ciências Econômicas
Física	Bolsista	Ciências Econômicas	-
Química	Bolsista	Psicologia	-
Literatura	Bolsista	Psicologia	Licenciada em Letras
Língua Portuguesa	Bolsista	Serviço Social	
Inglês			
Espanhol	Voluntária	História	-
Biologia	Bolsista	Psicologia	-
História	Bolsista	História	-
Geografia	Bolsista	Geografia	Geografia
Filosofia	Bolsista	Psicologia	Ciências Sociais
Sociologia	Voluntária	Ciências Sociais	-
Redação	Bolsista	História	História

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como mostramos acima, nem sempre a disciplina ministrada tem como tutor responsável um estudante daquela área específica. No Pré Social Jorge da Paz Almeida as tutorias são definidas pelos regentes por afinidade com o tema e assunção de competência para realização do trabalho, mas, desde o início do projeto, em 2022, cada tutoria conta com a supervisão de professores formados na área e atuantes no ensino médio, devidamente registrados junto à Proex como parte do projeto, a fim de orientar os tutores tanto nos planos de aula quanto na preparação de exercícios e outras atividades visando ao ENEM e aos vestibulares. A relação entre tutor e supervisor tem se mostrado frutífera nos casos em que esse engajamento realmente acontece.

No que se refere aos tutores voluntários, tanto da própria UFF Campos quanto de outras instituições de ensino da cidade, sua participação é estimulada no Pré Social Jorge da Paz Almeida e limitada à dedicação de seis horas semanais, sem plantões na coordenação do projeto. Por vezes, eles integram a equipe a partir de editais, mas, não raro, bolsistas que precisam se desligar do vínculo com a Proex por estarem se formando ou assumindo outra bolsa, como a do PIBID, solicitam continuar no projeto nessa condição, repassando a bolsa para voluntários que sejam aptos a receberem o recurso. É o caso do tutor da disciplina de Filosofia, que, tendo se graduado, passou à condição de voluntário, e a tutora voluntária que o acompanhava passou a ser bolsista, dividindo com ele a regência da disciplina e assumindo os plantões na coordenação do projeto. As tutoras de Sociologia e Espanhol, que eram bolsistas, continuam no projeto como voluntárias regentes das disciplinas citadas. Nos demais casos, os tutores voluntários auxiliam na preparação do conteúdo das aulas, nas correções de atividades, eventualmente ministram o conteúdo e participam das reuniões quinzenais do projeto.

A realização desses encontros para planejamento e acompanhamento do trabalho da coordenação e da tutoria ajuda na atualização da equipe, no redirecionamento das dinâmicas, na administração de conflitos, na busca solução de problemas, no atendimento de demandas específicas e na integração de todas e todos

em torno de um objetivo comum. Obviamente, nem sempre há concordância entre coordenação e tutores, assim como nem sempre há consenso dos tutores entre si, mas temos buscado sempre promover a concessão e a negociação baseadas na confiança. No nosso caso, confiança na experiência que os tutores têm acumulado desde o primeiro ano de projeto e na sua seriedade e empenho, sejam bolsistas ou voluntários. No caso deles, confiança em nossa experiência com a docência, com a gestão de projetos e com a formação de recursos humanos orientada para a presença, a escuta e a troca.

É importante lembrar, como expusemos anteriormente, que, apesar de sermos professora e pedagoga, respectivamente, docente do magistério superior e membro do corpo técnico-administrativo, ambas com experiência em extensão, a coordenação de um curso pré-universitário, a orientação de tutores e a preparação de jovens e adultos para o desafio dos processos seletivos para o ensino superior nunca foram nosso trabalho fundamental, nem nosso campo de pesquisa. Esse relato é o relato de quem está na liderança, mas que também é aprendiz. E como aprendizes, erramos, estudamos, continuamente tentamos acertar, melhorar, nos qualificar para atender o compromisso assumido.

## **8 Considerações Finais**

Inicialmente, vale ressaltar que o projeto de extensão aqui apresentado, coaduna com a política de extensão desenvolvida na UFF tendo por base o Plano de Desenvolvimento Institucional que, entre outras coisas, valoriza a integralização da universidade com a sociedade, por intermédio, por exemplo, de projetos como os pré-vestibulares sociais, contribuindo para o desenvolvimento social e comprometendo-se com o entorno geográfico nos quais a universidade atua, preservando o compromisso e a responsabilidade com a educação (UFF, 2018, p. 27).

Neste cenário, destacamos por meio do relato de experiência aqui descrito, embora não aprofundado ou detalhado, a multiplicidade de possibilidades envolvidas ou potencialmente possíveis, bem como, a

troca efetiva entre sociedade e universidade. Acreditamos que, a exemplo do Pré Social Jorge da Paz Almeida, tais políticas extensionistas, desempenham papel de contribuição para a mudança da sociedade, visando à transformação social. Assim, a própria universidade e mais especificamente os atores envolvidos na extensão, sejam enquanto equipe de gestão, sejam enquanto usuários dos projetos, também se modificam a si mesmos. Portanto, as atividades de extensão universitária, além de indispensáveis, do ponto de vista acadêmico, como campo de ensino e pesquisa, tornam-se também, fonte real para a mitigação dos efeitos das contradições da realidade no que tange aos aspectos de igualdade e de inclusão.

Sobre o combate à exclusão, a relevância do Pré Social se legitima, entre outras, ao proporcionar aos jovens e adultos menos favorecidos socioeconomicamente um curso preparatório gratuito e de qualidade, possibilitando a chance de preparação para os exames vestibulares e/ou ENEM, aproximando-os da realização de um curso universitário, com vistas à mudança da própria realidade socioeconômica, ou seja, contribuindo para melhorar a qualidade de vida individual e local.

## Referências

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm). Acesso em: 13 jul. 2023.

BRASIL. **Lei 12.288 de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, 2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm) Acesso em: 18 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 18 ago. 2023.

BRASIL. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 13 jul. 2023.

BRASIL. **Resolução Nº 7 de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_RES\\_CNECESN72018pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018pdf) Acesso em: 25 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2021** – Divulgação dos Resultados. Brasília, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2021/apresentacao\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf) Acesso em: 13 jul. 2023.

COELHO, G. Revistas acadêmicas de extensão universitária no Brasil. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 5, n. 2, p. 69-75, 19 dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/1943/1465> Acesso em: 11 ago. 2023.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e pesquisas em Psicologia**, v. 19, n. 1, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/43015/29664> Acesso em: 11 ago. 2023.

FERNANDES, Karen Felipe; TORRES, Raynara Escala Ribeiro. Pré Social Jorge da Paz Almeida. A extensão universitária como incentivo à democratização do acesso ao ensino superior. **Revista Discente Planície Científica**, v. 2, n. 4, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/planiciecientifica/article/view/57379> Acesso em: 18 ago. 2023.

FORPROEX. Extensão Universitária: Organização e Sistematização. Belo Horizonte: COOPMED Editora, 2007. Disponível em: <https://www.pec.ufv.br/wp-content/uploads/2016/05/Organizacao-e-Sistematizacao.pdf> . Acesso em: 15 ago. 2023.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. 2012 [on-line] Disponível em: <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Política-Nacional-de-Extensão-Universitária-e-book.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GODOI, Ana Clara. 10 Anos da lei de Cotas: alunos negros triplicam em universidade federal. **Observatório do Terceiro Setor**, 2022. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/10-anos-da-lei-de-cotas-alunos-negros-triplicam-em-universidade-federal/> Acesso em: 12 jul. 2023.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Estatísticas de Gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_informativo.pdf) Acesso em: 18 ago. 2023.

IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). **Ação afirmativa e população negra na educação superior: acesso e perfil discente**. Rio de Janeiro: IPEA, 2020. Disponível em:

[https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_2569.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2569.pdf). Acesso em: 18 ago. 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

PEREIRA JÚNIOR, Rogério Gomes; LEMES, Helen Cristina Dias. A importância do relato de experiência docente na retratação do cotidiano escolar. **Cadernos da educação básica**, v. 5, p. 126-139, 2020. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.q12.br/index.php/cadernos/article/view/2782>. Acesso em: 11 ago. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **Plano de Desenvolvimento Institucional. PDI-UFF-2018-2022**. Disponível em: <[http://pdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/196/2018/06/PDI\\_2018-2022\\_aprovado-CUV\\_30-05-2018.pdf](http://pdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/196/2018/06/PDI_2018-2022_aprovado-CUV_30-05-2018.pdf)>. Acesso em: 25 jun. 2023.

## Sobre as autoras

**Jacqueline da Silva Deolindo**  

Graduada em Comunicação Social pelo Centro Universitário Fluminense (UNIFLU). Mestre e doutora em Comunicação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora do Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional (ESR) da Universidade Federal Fluminense (UFF) em Campos dos Goytacazes, onde atua no Departamento de Ciências Sociais, no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas (PPGDAP) e na coordenação do Pré-social Jorge da Paz Almeida.

Email: [jacquelineolindo@id.uff.br](mailto:jacquelineolindo@id.uff.br)

**Kátia Cristiane Vomero Pereira**  

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Especialista em Psicanálise e Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em Psicologia pela PUC-SP. Pedagoga do Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional (ESR) da Universidade Federal Fluminense (UFF) em Campos dos Goytacazes, onde atua no Núcleo Pedagógico e no Pré-social Jorge da Paz Almeida.

Email: [katiapereira@id.uff.br](mailto:katiapereira@id.uff.br)

## Histórico

Recebido em: 20/08/2023. Aprovado em: 30/11/2023. Publicado em: 10/05/2024.

## Diversidade e cidadania: relato de experiência sobre o uso do livro *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus, na educação de jovens e adultos<sup>1</sup>

*Diversity and citizenship: experience report on the use of the book Quarto de Despejo de Carolina Maria de Jesus in the education of young people and adults*

**Karina Ribeiro Soares Reis**

Licenciada em Geografia pelo IFF. Professora na PMCG

**Resumo:** A Educação de Jovens e Adultos (EJA) oferece a oportunidade de conclusão da Educação Básica aos que por variados motivos não a finalizaram na idade regular. Indivíduos que possuem ampla experiência de vida carecem de metodologias diferenciadas, que abordam as situações cotidianas dos discentes, junto aos conteúdos estudados. Este trabalho baseia-se na temática diversidade e cidadania na EJA. Utilizamos a metodologia de aplicação do projeto de intervenção, a partir da inserção de um grupo de estudos para contextualizar a obra literária *Quarto de despejo*, da autora Carolina Maria de Jesus, multidisciplinarmente. Todavia, objetivando o incentivo à leitura e estímulo do pensamento crítico do educando com ênfase na história do negro periférico, que ocupa a maioria das vagas na modalidade supracitada, relacionando e problematizando as questões frequentes e atuais ao conteúdo curricular. A experiência possibilitou a inserção de temas afro-brasileiros e o cumprimento da lei 10.639/03. Para explicar o contexto do livro é necessário recorrer a história desde a escravidão, pós abolição e ocupação das comunidades urbanas, o que corroborou para um melhor conhecimento do assunto, culminando em uma educação participativa e antirracista em sala de aula.

**Palavras-chave:** Negros. Educação. EJA.

**Abstract:** Youth and Adult Education (EJA) offers the opportunity to complete Basic Education to those who, for various reasons, did not complete it at the regular age. Individuals who have extensive life experience need differentiated methodologies, which address the students' everyday situations, along with the studied contents. This work is based on the theme of diversity and citizenship in EJA. We used the methodology of application of the intervention project, from the insertion of a study group to contextualize the literary work *Quarto de despejo*, by the author Carolina Maria de Jesus in a multidisciplinary way. However, with the aim of encouraging reading and stimulating the student's critical thinking with an emphasis on the history of the peripheral black people, who occupy most of the vacancies in the aforementioned modality, relating and problematizing frequent and current issues to the curricular content. The experience enabled the inclusion of Afro-Brazilian themes and compliance with Law 10,639/03. To explain the context of the book, it is necessary to go back to history from slavery, post-abolition and occupation of urban communities, which contributed to a better understanding of the subject, culminating in participatory and anti-racist education in the classroom.

**Key words:** Black people. Education. EJA.

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado para Conclusão do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Inclusão Social pelo Instituto Federal de Rondônia (IFRO).



## 1 Introdução

O Brasil é um país com nível de desigualdade social muito abrangente (Cavalcante, 2020), o que afeta o sistema escolar, boa parte da população não concluiu os estudos na faixa etária correta (PNAD..., 2020). Todavia, com intenção de diminuir a discrepância na educação e dar oportunidade a quem não termina o ensino básico na idade apropriada, o poder público instituiu o Ensino de Jovens e Adultos (EJA), nas instituições escolares brasileiras (Gandara, 2020). O público da modalidade supracitada é formado majoritariamente por estudantes negros, de classe baixa e periféricos (IBGE, 2019). Diante dessas características e da Base Nacional Comum Curricular que versa sobre o Ensino Básico no país (Brasil, 2018), o professor deve construir suas aulas segundo a realidade de seus educandos para garantir a inclusão social do grupo, e trabalhar o direito à cidadania.

A partir da temática diversidade e cidadania, construímos e aplicamos o projeto de intervenção social, que objetivou através da leitura desenvolver nos alunos da modalidade EJA o pensamento crítico. Observando e problematizando as questões sociais brasileiras, a exemplo a desigualdade, integrada transversalmente ao conteúdo curricular. Também tratamos brevemente alguns temas da história afro-brasileira e de cunho antirracista com a finalidade de pôr em prática a Lei 10.639/2003. O presente trabalho justifica-se porque o saber cotidiano praticado em grupo alinhado a uma sequência didática permite descobertas para os participantes e novas metodologias em sala de aula (Gabré, 2012). A aplicação do projeto permitiu trabalharmos com a realidade dos educandos juntamente com o conteúdo curricular e acrescentarmos a cultura identitária predominante alinhada à prática da leitura e desenvolvimento do pensamento crítico.

O projeto foi desenvolvido no formato de grupo de estudos semanalmente às quartas-feiras e ocupou dois horários vagos. Os professores mediadores são licenciados nas disciplinas de História e Geografia. Utilizamos o livro *Quarto de despejo: Diário de uma favelada*, da autora Carolina Maria de Jesus, dividido em partes seguindo o

cronograma que elaboramos, cumprindo sete semanas de aplicação. Os alunos da turma de EJA foram orientados a ler os trechos semanais e selecionar partes importantes para a discussão conjunta. No momento do encontro os educandos discutiram os pontos destacados por cada indivíduo levantando problematizações e possibilidades de soluções. As atividades foram significativas para o desenvolvimento do pensamento crítico dos participantes (Souza, 1989). Para tal, os mediadores relacionam trechos a questões históricas e geográficas, como exemplo o processo de urbanização e favelização no país, observando os saberes prévios dos discentes. O conteúdo da obra *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, possui base para se trabalhar pautas sociais e raciais que conversam com a realidade dos estudantes além de incentivar a leitura de textos literários.

A autora, famosa nos anos 1960, tornou-se símbolo de resistência para os educandos participantes do projeto, mãe solteira com três filhos, estudou até a quarta série do Ensino Fundamental, moradora de periferia e uma das primeiras a levantar questões sobre a sua realidade. A escritora persistiu em seus sonhos e os realizou após os quarenta anos (Gonçalves, 2014). Podemos dizer que Carolina Maria de Jesus faz parte da história afro-brasileira e merece de fato junto com sua obra *Quarto de despejo* ocupar um lugar no currículo escolar da modalidade de EJA.

O presente relato de experiência foi dividido em três partes e considerações finais. Nesta introdução foram apresentados a problematização, o tema, os objetivos, justificativa e desenvolvimento. Na segunda parte do trabalho dialogamos sobre a metodologia empregada, em seguida discutimos os resultados da aplicação do projeto e por último nas considerações finais incluímos o resultado do grupo de estudos, propondo modificações curriculares nas práticas educativas baseadas na realidade da maioria dos alunos da modalidade de EJA.

## 2 Metodologia

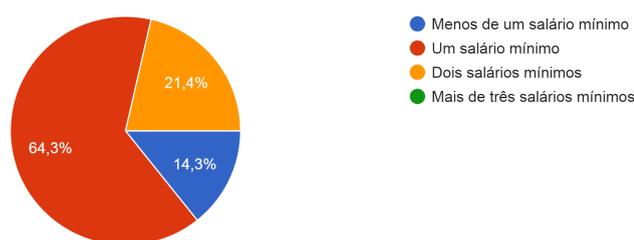
O trabalho baseou-se na perspectiva da pesquisa-intervenção: “[...] a partir do momento em que o pesquisador entra no contexto em que se

dá a pesquisa, suas perguntas e propostas já constituem uma intervenção” (Besset, 2008, p. 12 *apud* Gabré, 2012, p. 3). O projeto de intervenção foi realizado em uma instituição pública no município de Campos dos Goytacazes, na região norte fluminense do Estado do Rio de Janeiro. Selecionamos o primeiro módulo noturno do Ensino Médio na modalidade EJA para aplicação do cronograma que ocorreu em sete encontros. A turma possuía dezesseis estudantes matriculados frequentantes com idade de dezoito a cinquenta anos, em sua maioria do gênero feminino, negros, moradores de periferia com renda familiar de um salário-mínimo conforme demonstra o gráfico abaixo:

### Gráfico 1: Renda familiar mensal dos alunos participantes do grupo de estudos

3- Qual é a renda de sua família?

14 respostas



Fonte: Elaboração própria a partir do Google Formulários

O gráfico demonstra que a maioria dos discentes participantes da pesquisa ocupam a classe baixa, muitos destes cursistas da educação de Jovens e Adultos não se limitam apenas a terminar os estudos, mas, depositam anseios de melhorar a sua condição social (Gandara, 2020). Trabalhamos com um questionário que respeita a questão da diversidade de gênero e não apenas o sexo biológico, para que os educandos se identificassem de acordo com a sua percepção, já que a turma possuía estudantes da comunidade LGBTQIAPN+<sup>2</sup>. Previamente, os alunos receberam o material impresso para leitura e um cronograma, exposto no formato de quadro 1, para visualizar a organização do conteúdo da obra estudada com os trechos divididos por dia de discussão.

<sup>2</sup> LGBTQIAPN+ é uma sigla que abrange pessoas que são Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/ Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, Não-binárias e mais. Para mais informações, consultar o site Orientando (<https://orientando.org/o-que-significa-lgbtqiap/> Acesso em: 05 jul. 2022).

### Quadro 1. Divisão do conteúdo do livro *Quarto de despejo* por data de estudo

Data	Divisão semanal do conteúdo do livro
01/06	Leitura e discussão de <i>Quarto de despejo</i> de 15/07 de 1955 a 19/05 de 1958
08/06	Leitura e discussão de <i>Quarto de despejo</i> de 20/05 a 14/06 de 1958
15/06	Leitura e discussão de <i>Quarto de despejo</i> de 15/06 a 08/07 de 1958
22/06	Leitura e discussão de <i>Quarto de despejo</i> de 09/07 a 14/08 de 1958
29/06	Leitura e discussão de <i>Quarto de despejo</i> de 15/08 a 06/11 de 1958
06/07	Leitura e discussão de <i>Quarto de despejo</i> de 08/11 de 1958 a 16/01 de 1959
13/07	Leitura e discussão de <i>Quarto de despejo</i> de 17/01 de 1959 a 01/01 de 1960

Fonte: Elaboração própria.

Para a aplicação da pesquisa, utilizamos o método qualitativo de técnica do grupo focal que objetiva obter respostas de indivíduos a textos e questões (Gabré, 2012, p. 5). Trabalhando com a extração de opiniões e reações dos participantes os estimulando a problematizá-las, de modo, a mediar o desenvolvimento do pensamento crítico grupal em busca de soluções conjuntas para demandas sociais vinculadas a saberes e habilidades educacionais. Uma produção advinda de saberes pré-existentes individuais que em conjunto constroem e organizam problemáticas com a finalidade de resolução para emancipação social. Nos momentos em que a obra *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus (1960) dialoga e reflete indagações cotidianas do grupo, a exemplo: a falta de moradia e infraestrutura, pobreza, família monoparental, subemprego, a partir da própria trajetória contada pela autora. O indivíduo assemelha o conteúdo lido e interpretado a alguma situação vivida ou presenciada, com a mediação do professor e adquire motivação para o diálogo, interferência e participação nas discussões semanais, a próxima detalha o processo citado.

## 3 Resultados

No presente trabalho, mediamos conteúdos curriculares diante de questões sociais vigentes levantadas no livro de Carolina Maria de Jesus e a partir de saberes pré-existentes dos alunos participantes, os

conduzindo ao desenvolvimento do pensamento crítico, problematização e busca por soluções coletivas para a emancipação social (Souza, 1989). O formato multidisciplinar constituiu-se um importante componente para a realização do ensino integrador. A mediação na releitura de trechos destacados pelos estudantes em voz alta e em grupo, a ênfase no cotidiano relacionado a história e o processo de urbanização brasileiro, em específico da região Sudeste refletiram na identificação da situação atual da população periférica local. A discussão dos efeitos sociais dos processos históricos para entender o desemprego, a precariedade das vias públicas de pontos da cidade, a violência urbana, segregação socioespacial, dentre outros fatos destacados pelos estudantes e a visão política da autora no livro nos suscita a discussão sobre um ensino pautado em questões reais que abrangem a realidade dos alunos.

O projeto de intervenção tornou-se uma importante ferramenta metodológica, visando a produção de conhecimento, mediante a uma realidade que demanda intervenções locais por meio de ações (Quintela, 2016). Nesse contexto, realizamos o projeto de intervenção intitulado “Diversidade e cidadania: O uso do livro *Quarto de Despejo* de Carolina Maria de Jesus na Educação de Jovens e Adultos”.

A turma mostrou-se atenta e participativa em todo o processo de aplicação do projeto. Os educandos expuseram relatos relacionados ao conteúdo estudado. É válido destacar que devido a pandemia de covid-19, que perdurou em nossa cidade até o momento da aplicação do projeto no primeiro semestre do ano de 2022, não obtivemos a presença de todos os matriculados em parte de nossos encontros. Dos estudantes matriculados em média, quatorze indivíduos participaram dos encontros. A Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes (PMCG) recomendou que diante de algum sintoma gripal o estudante não fosse para as aulas e estávamos em um período muito frio no município o que desencadeou a falta de parte da turma nas aulas do grupo de estudos. Todavia, as reuniões semanais ocorreram no cronograma previsto, com grande aprovação dos participantes que afirmavam a importância das aulas.

Trabalhar com o livro *Quarto de despejo* nos abriu caminho para tratar da realidade do negro periférico no país e a sua cultura. Os

estudantes relataram que tinham muito pouco conhecimento da história afro-brasileira por meio do ambiente escolar. Quando explicamos em um dos encontros que a origem das “favelas” ocorreu na pós-abolição onde negros foram obrigados a ocupar morros para sobreviver (Queiroz Filho, 2011), e que a lei 10.639/03 foi criada para que essa história também fosse parte do conteúdo escolar por explicar a origem da desigualdade racial em nosso país, muitos alunos entenderam a importância do tema em sala de aula. Em outro momento, dialogamos sobre a educação antirracista com base nas narrativas de preconceito contra Carolina Maria de Jesus que constam em seu livro e os estudantes contaram situações presenciadas e vividas relacionadas a temática movidos por reflexões e comoção.

Outro tema abordado foi a violência simbólica exercida contra o povo negro no ensino escolar e livros didáticos no Brasil. Para conduzir essa conversa, nos baseamos em Bourdieu (Setton, 2010), ligando o assunto à fala de Carolina Maria de Jesus. Discorremos sobre o preconceito sofrido pela escritora quando tentava publicar o livro *Quarto de despejo* e o buscando soluções para mudar a situação em ambiente escolar. Uma possível medida é o estudo de autores negros brasileiros que fazem parte da história do país em sala de aula.

Ao final das aulas, percebemos que os alunos possuíam capacidade de desenvolver competências e habilidades relacionadas ao pensamento crítico, pesquisa e busca por soluções de problemáticas, visando a educação emancipadora (Freire, 1996). No último encontro de aplicação do projeto-intervenção, os educandos responderam um questionário rápido contendo dez perguntas objetivas expostas no quadro abaixo, que serviu de base avaliativa para a presente pesquisa. Quatorze estudantes preencheram o formulário, que nos possibilitou em sua primeira etapa entender o perfil da turma quanto à raça, gênero, faixa etária e condição social.

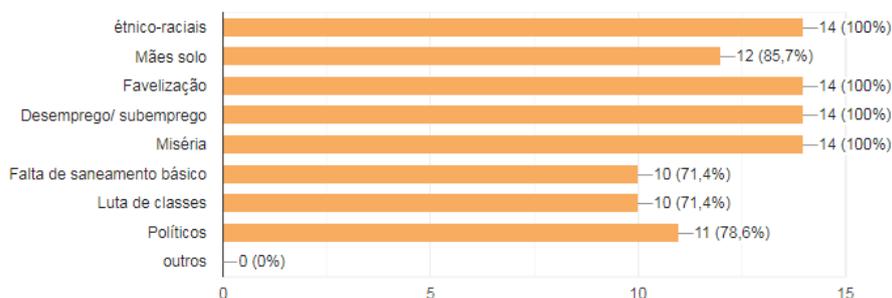
### Quadro 1: Divisão do conteúdo do livro *Quarto de despejo* por data de estudo

<b>Perguntas sobre o participante:</b>
1- Você aceita participar dessa pesquisa (os dados coletados são para fins acadêmicos)?
2- Como você se identifica (gênero)?
3- Como você se autodeclara?
4- Qual a renda de sua família?
5- Qual a sua faixa etária?
<b>Perguntas sobre o Grupo de Estudos para leitura e debate do livro <i>Quarto de despejo: o diário de uma favelada</i> da autora Carolina Maria de Jesus (1960).</b>
6- O livro possui uma leitura que pode ser relacionada a temas reais e atuais?
7- O livro ajuda na reflexão de problemáticas sociais?
8- Quais problemáticas podem ser abordadas no texto?
9- Qual a relevância do estudo do livro na sua opinião?
10- Você recomendaria a experiência no Grupo de Estudos para outros alunos?

Fonte: Elaboração própria.

Na segunda parte do questionário analisamos a aplicação do projeto sob a percepção do educando. Todos os estudantes respondentes do questionário assinalaram que o livro *Quarto de despejo* pode ser relacionado a temáticas atuais e o seu conteúdo corrobora para a reflexão sobre questões sociais. O gráfico 1 a seguir demonstra as problemáticas abordadas no grupo de estudo percebidas pelos alunos ao longo dos encontros.

**Gráfico 1. Percepção dos educandos participantes sobre as problemáticas sociais abordadas no texto *Quarto de despejo* nas reuniões do grupo de estudos**



Fonte: Elaboração própria a partir do Google Formulários.

Para os participantes do grupo de estudos as temáticas étnico-raciais, favelização, desemprego e miséria foram as mais trabalhadas nos encontros, todavia, outras abordagens também estavam assinaladas e identificadas por um grande número de alunos assim como demonstra o presente gráfico. Segundo os questionários respondidos, todos os educandos consideraram o estudo de grande relevância e recomendaram a leitura do livro no formato de debate em grupo. Na aplicação do projeto de intervenção, foi possível dialogar sobre as problemáticas sociais propondo a educação antirracista e o cumprimento da lei 10.639/03 (Brasil, 2003) que determina a inserção da história afro-brasileira no currículo escolar.

#### **4 Considerações finais**

A realização da intervenção se mostrou importante para a interação do estudante com parte da comunidade escolar, corroborando para o fortalecimento de vínculos com a escola, possibilitando estímulo e hábito à leitura. Todavia, a obra contém reflexões sobre questões atuais e identitárias de nossa sociedade. O conteúdo desenvolvido e mediado juntamente com as presentes práticas e métodos utilizou saberes prévios, tratando de questões sociais, agregando conhecimentos que contribuem na vida cotidiana do educando para o exercício da cidadania. Transversalmente tratamos de temas ligados à história afro-brasileira para explicar a desigualdade histórica que assola grande parte da população negra no país.

Introduzimos um formato de ensino que levou em consideração a educação antirracista muito importante de ser trabalhada para diminuir o preconceito racial ainda presente na sociedade brasileira. A dificuldade que enfrentamos foi em virtude da covid-19 que prejudicou a frequência de parte dos alunos da turma nos dias de aplicação do projeto interventivo. No entanto, os estudantes mostraram-se sempre receptivos aos conteúdos, atentos e participativos cumprindo a proposta do trabalho. As atividades foram válidas para o caráter formativo da Educação de Jovens e Adultos podendo ser incorporadas ao currículo

escolar da modalidade no formato transversal e multidisciplinar. Esperamos que o projeto tenha continuidade não só na escola em que foi aplicado, mas em outras instituições, assim como o alargamento desta pesquisa.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

CAVALCANTE, Pedro. **A questão da desigualdade no Brasil: como estamos, como a população pensa e o que precisamos fazer**. Brasília; Rio de Janeiro: IPEA, 2020. (Texto para discussão, 2593).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GABRÉ, Solange de Fátima. Contribuições da pesquisa intervenção na construção de um projeto educativo no Museu de Arte: pensando a mediação cultural para a pequena infância. In: SEMINÁRIO ANPED SUL, 9, Florianópolis, 2012. **Anais...** Caxias do Sul: UNIVILLE, 2012.

GANDARA, Lemuel da Cruz. **Educação de Jovens e Adultos mediada pelas TDICs**. Goiás: Instituto Federal de Goiás, 2020.

GONÇALVES, Marco Antônio. Um mundo feito de papel: sofrimento e estetização da vida (os diários de Carolina Maria de Jesus). **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 20, n. 42, p. 21-47, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832014000200002>. Acesso em: 18 jun. 2022.

IBGE. Cor ou raça. In: \_\_\_\_\_. **IBGE Educa Jovens**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens>. Acesso em: 06 mar. 2024.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Francisco Alves, 1960. (Coleção contrastes e confrontos).

PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. **Agência de Notícias IBGE**, 15 jul. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 06 mar. 2024.

QUEIROZ FILHO, Alfredo Pereira de. Sobre as origens da favela (as origens da 'favela'). **Mercator**, Fortaleza, v. 10, n. 23, p. 33-48, nov. 2011.

QUINTELA, Ariádne Joseane Félix. **Projeto de Intervenção Social**. Porto Velho: IFRO, 2016.

Diversidade e cidadania: relato de experiência sobre o uso do livro *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus, na educação de jovens e adultos

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Uma introdução a Pierre Bourdieu. **Revista Cult**, v. 128, p. 36-61. 14 mar. 2010.

SOUZA, Ari Herculano de. **A ideologia**. São Paulo: Editora do Brasil, 1989.

## Sobre a autora

**Karina Ribeiro Soares Reis**  

Graduada em Geografia pelo Instituto Federal Fluminense (IFF). Especialista em Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Rondônia (IFRO). Especialista em Cidades e suas Tecnologias pelo IFF. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Ambiente e Políticas Públicas (PPGDAP) no Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional (ESR) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora na Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes (PMCG).

Email: [nicholassmanhaes@gmail.com](mailto:nicholassmanhaes@gmail.com)

## Histórico

Recebido em: 17/05/2023. Aprovado em: 13/09/2023. Publicado em: 10/05/2024.

Este número foi editado pela Universidade Federal Fluminense nas cidades de Campos dos Goytacazes e Niterói, entre julho de 2023 e maio de 2024.  
Ele foi composto em Ubuntu e publicado apenas em formato digital.



[HTTPS://PERIODICOS.UFF.BR/MUNDOLIVRE](https://periodicos.uff.br/mundolivre)

