

MARCUS EUGÊNIO OLIVEIRA LIMA
DALILA XAVIER DE FRANÇA
RAQUEL MEISTER KO. FREITAG
organizadores

PROCESSOS PSICOSSOCIAIS DE EXCLUSÃO SOCIAL



Blucher Open Access



MARCUS EUGÊNIO OLIVEIRA LIMA
DALILA XAVIER DE FRANÇA
RAQUEL MEISTER KO. FREITAG

Organizadores

PROCESSOS PSICOSSOCIAIS DE EXCLUSÃO SOCIAL

2020

Processos psicossociais de exclusão social

© 2020 Marcus Eugênio Oliveira Lima, Dalila Xavier de França, Raquel Meister Ko. Freitag
Editora Edgard Blücher Ltda.

Diagramação: Laércio Flenic Fernandes

Revisão: Samira Panini

Blucher

Rua Pedroso Alvarenga, 1245, 4º andar
04531-934 – São Paulo – SP – Brasil
Tel 55 11 3078-5366
contato@blucher.com.br
www.blucher.com.br

Segundo Novo Acordo Ortográfico, conforme 5. ed.
do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa,
Academia Brasileira de Letras, março de 2009.

É proibida a reprodução total ou parcial por quaisquer
meios, sem autorização escrita da Editora.

Todos os direitos reservados pela Editora
Edgard Blücher Ltda.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Angélica Ilacqua CRB-8/7057

Processos psicossociais de exclusão social / Marcus
Eugênio Oliveira Lima, Dalila Xavier de França, Raquel
Meister Ko. Freitag – 1. ed. – São Paulo: Blucher Open
Access, 2020.
444p.

Bibliografia

ISBN 978-65-5506-042-3 (impresso)

ISBN 978-65-5506-039-3 (eletrônico)

Open Access

1. Exclusão social. I. Título. II. França, Dalila Xavier
de. III. Freitag, Raquel Meister Ko.

20-0421

CDD 305.5

Índices para catálogo sistemático:

1. Exclusão social

NOTAS BIOGRÁFICAS DOS AUTORES

Agnes Cristine Mendes - Estudante do curso de Psicologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Ana Karolyne Florencio Amorim - é psicóloga, mestra e doutoranda em Psicologia Social.

Andreza Conrado Conceição - é graduanda em Psicologia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Bruno Felipe Marques Pinheiro - Graduado em Letras – Português pela Universidade Federal de Sergipe.

Charles Vinicius B. de Souza - Graduado em Psicologia pela Faculdade Pio Décimo. Mestre em Psicologia (Psicologia Social) pela Universidade Federal de Sergipe e doutorando em Psicologia pela Universidade Federal de Sergipe.

Cícero Roberto Pereira - é psicólogo e mestre em psicologia social pela Universidade Federal da Paraíba. Doutor em Psicologia Social Experimental no Instituto Universitário de Lisboa e realizou estudos pós-doutorais no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Dalila Xavier de França - Professora Titular do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Sergipe.

Daniela Melo da Silva Carvalho - Graduada e Mestra pela Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Elder Cerqueira-Santos - é Doutor em Psicologia pela UFRGS/University of Nebraska, com pós-doutoramento pela University of Toronto e Professor do PPG Psicologia da UFS.

Elza Maria Techio - Professora Associada do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Psicóloga (1996) e mestre (1999) em Psicologia social pela Universidade Federal da Paraíba, doutora em Psicologia Social pela Universidad del Pais Vasco (UPV-EHU-Espanha), e pós-doutorado (2017) pela Universidade Federal da Paraíba.

Erica Karine Santana Santos - é Psicóloga pela UNIAGES e Mestranda em Psicologia pela UFS.

Iara Andrade de Oliveira - Possui graduação e mestrado em Psicologia pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR).

Isabel Cristina Michelin de Azevedo - é professora adjunta do Departamento de Letras Vernáculas, do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Israel Jairo Santos - Doutorando em Psicologia pela Universidade Federal de Sergipe – UFS e Mestre em Psicologia Social – UFS.

Izy Rebeka Gomes Lima - Graduada de Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe (2016). Membro do Programa de Educação Tutorial (PET/SS/UFS).

Joana dos Santos - Psicóloga formada pela Universidade Federal de Sergipe (UFS).

João Wachelke - é Doutor em Psicologia Social e da Personalidade pela Università degli studi di Padova (Itália).

Jocenilson Ribeiro - é Doutor em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com estágio de pesquisa na Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.

Khalil da Costa Silva - Possui graduação em Psicologia-Formação de Psicólogo pela Universidade Federal de Sergipe (2010) e mestrado em Psicologia Social pela Universidade Federal de Sergipe (2014). Doutor em Psicologia Social, em regime de cotutela, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e pela Universidade Complutense de Madrid (UCM/Espanha).

Luara Carvalho Fontes Menezes - Graduada em Letras – Português pela Universidade Federal de Sergipe. Monitora das disciplinas Fonologia da Língua Portuguesa e Sociolinguística.

Luciana Maria Maia - Graduada em Psicologia, Mestre e Doutora em Psicologia Social pela UFPB. É atualmente professora titular da Graduação em Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de Fortaleza (UNIFOR).

Luiza Hughes Barreto - Graduada em Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades com ênfase nos Estudos das Subjetividades e Comportamento Humano (UFBA).

Marcus Eugênio Oliveira Lima - Graduado em Psicologia e Mestre em Psicologia Social (UFPB), Doutor em Psicologia Social pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE). É atualmente Professor do

Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Sergipe.

Maria Augusta Rocha Porto - Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, Professora do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal de Sergipe.

Noemia Alice Nery Lobão Cruz - Mestra em Psicologia pela Universidade Federal de Sergipe, graduada em Psicologia pela mesma universidade.

Patrícia Modesto Matos - Doutoranda e Mestra em Psicologia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Graduada em Psicologia e em Pedagogia pela Universidade Tiradentes (Unit).

Paulo Rogério Meira Menandro - Graduado em Psicologia pela Universidade de Brasília. Doutor em Ciências (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo. Professor Titular da Universidade Federal do Espírito Santo.

Raianne Silva Calixto - é Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia e psicóloga formada pela Faculdade Pitágoras (MG).

Raquel Meister Ko. Freitag - Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do Departamento de Letras Vernáculas, e dos Programas de Pós-Graduação em Letras e em Psicologia da Universidade Federal de Sergipe.

Rayane Araújo Gonçalves - é graduada em Letras Vernáculas pelo Departamento de Letras da Universidade Federal de Sergipe. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras, tem interesse pelo ensino de português brasileiro para falantes de outras línguas.

Tiago Jessé Souza de Lima - Possui doutorado em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba, com estágio de doutorado no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (Portugal). É Professor Adjunto

do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho (PST) na Universidade de Brasília (UnB).

Ueliton Santos Moreira-Primo - Mestre e doutorando em Psicologia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), na linha de Psicologia Cognitiva e Psicologia Social. Psicólogo formado pelo Centro Universitário Ages (UniAges - 2018).

Verônica de Barros Santos - Mestra em Sociologia. Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal de Sergipe (PPGS/UFS).

Yasmim Nascimento de Oliveira - Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Sergipe (2016).

Yuri Sá Oliveira Sousa - Professor Adjunto do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Psicólogo (2010), mestre (2013) e doutor (2017) em psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com estágio doutoral (2014-2015) realizado no Laboratoire de Psychologie Sociale da Aix-Marseille Université (AMU-França).

UM LAMENTO TRISTE SEMPRE ECOOU

Dois ou mais projetos que objetivem reunir estudos sobre as múltiplas realidades da exclusão descritos e pensados a partir de fenômenos/noções como estereótipos, preconceitos, identidades, podem ser muito diferentes e terem relevância em tudo comparável. Projetos de tal natureza nunca pretendem ter completa abrangência, pois ela exigiria converterem-se em enciclopédicos empreendimentos históricos, culturais e político-econômicos capazes de considerar todas as sociedades humanas atuais e passadas.

Tal realidade decorre do fato de a construção de conhecimento sobre tais fenômenos/noções ser processo no qual estão implicadas ocorrências no âmbito da História, da Educação, da Economia Política, da Psicologia, da Comunicação, das Artes, da Sexualidade, da Saúde, das constituições étnico-raciais, das leis, das práticas religiosas, das adaptações e distribuições populacionais, das migrações, das formações de gênero, dos nacionalismos, da aprendizagem e do uso da língua, da memória social, da transmissão geracional, da organização do trabalho e das profissões, dos programas de políticas públicas, das interdições e permissões sob o controle hegemônico em determinado momento.

Esse extenso rol de áreas e subáreas de conhecimento é aqui mencionado para registrar que todos os itens arrolados, em algum grau, estão presentes no

conjunto dos capítulos disponibilizados no livro *Processos psicossociais de exclusão social*, ainda que alguns deles não constituam o conteúdo principal de um ou outro desses capítulos. Tal realização é notável, em especial quando se considera que todos os estudos constantes do livro nascem em grupos de pesquisadores originários de apenas duas grandes áreas de formação.

Os múltiplos ângulos de abordagem dos processos psicossociais focalizados são contribuições marcantes para a riqueza do livro. Trata-se de obra que deveria conter uma singela admoestação em local bem visível da capa: Os autores advertem que este produto contém diversidade. Trata-se de informação acautelatória considerando que diversidade é algo ofensivo ou impalatável para integrantes de muitos grupos humanos ou quase humanos. Daí que falar sobre processos psicossociais de exclusão social é também falar de diversidade, e falar de discriminação é falar de ódio à diversidade.

Sobre os temas estudados chama atenção, em vários capítulos, a atualidade da discussão à qual remetem, estando em jogo ocorrências surgidas já na vigência do atual contexto brasileiro, cujo apropriado bordão deveria ser: O preconceito acima de todos. Também em vários capítulos estão presentes introduções com dados históricos organizados de forma cuidadosa e que, efetivamente, fornecem valiosas informações sobre contextos de épocas anteriores que moldaram relações que ainda hoje persistem. É compreensível e quase inevitável haver perplexidade e desânimo diante dos fatos registrados em alguns capítulos, mas isso não impediu o esforço de apresentar indicações fundamentadas do que é possível fazer em busca de mudanças. É auspicioso verificar que entre as referências citadas em vários capítulos estão presentes com expressiva frequência estudos realizados no contexto brasileiro, o que talvez não fosse possível há algumas décadas. O incremento de estudos brasileiros é importante porque, a despeito de evidentes similaridades com outros contextos, não se pode abrir mão da elucidação a respeito de quais condições históricas específicas contribuíram para a produção dos fenômenos sobre os quais incide o foco da obra organizada por Marcus Eugênio Oliveira Lima, Dalila Xavier de França e Raquel Meister Ko. Freitag.

A diversidade dos capítulos não é apenas temática, é também metodológica. Alguns capítulos são revisões de estudos que os autores souberam aproveitar para chegar a conclusões não apenas descritivas ou classificatórias, mas interpretativas em relação ao fenômeno abordado. É razoável dizer que isso os transforma em relevante material ensaístico.

Outros capítulos foram construídos a partir de dados colhidos em fontes documentais de diversas modalidades (entre elas portais de notícias, documentos

institucionais, livros didáticos, blogs), tratados de forma cuidadosa com o objetivo de extrair informações diluídas em grande volume de material textual. Essa modalidade de dados é sempre muito reveladora por comportar elementos de interesse histórico.

Há também capítulos em que os dados analisados resultaram da participação de colaboradores em situações nas quais um possível fator influenciador do fenômeno de interesse foi manipulado, às vezes de forma engenhosa, propiciando aferir-se o efeito diferencial sobre os desempenhos, constituindo estudos experimentais ou quase experimentais. Algumas dessas investigações experimentais, tanto as realizadas pelos pesquisadores que participam do livro como algumas das que são citadas em seus textos, envolvem procedimentos eventualmente criticados por se valerem da criação de situações que não reproduzem com exatidão situações reais, ou seja, por se caracterizarem por certo grau de artificialismo. O que os críticos não percebem é que tais investigações fornecem uma série de elementos que contribuem para o aprimoramento das proposições teóricas, ampliando o conhecimento sobre o fenômeno, além de identificarem aspectos a serem verificados e testados em situações interativas do dia a dia.

Também estão presentes capítulos nos quais foram analisados dados obtidos diretamente de participantes em situações de entrevista ou em respostas a questionários. Tais participantes são homens e mulheres de grupos etários distintos (crianças, adultos, idosos), em alguns casos parte de certos grupos de atividade comum (estudantes universitários, professores, estudantes de um idioma).

A fundamentação teórica na qual as discussões dos dados estão apoiadas não é única, ainda que alguns conceitos e aspectos das teorias às quais se vinculam sejam utilizados em vários capítulos. É importante assinalar que o livro apresenta ainda alguns capítulos dedicados especificamente a discutir questões teóricas, com perspectiva integradora, ou a empreender análises teóricas sobre a aplicabilidade de determinados construtos.

A dificuldade de encontrar exemplos, em qualquer sociedade, de mudanças efetivas na realidade de discriminações e exclusões, mudanças cotidianamente comprováveis e culturalmente sedimentadas, talvez seja devido ao que a pesquisa sobre tais temas evidencia – o fato de estar em jogo o poder, as relações de poder sobre as quais as sociedades em que vivemos estão estruturadas. Transformações reais e duradouras implicam transformação da estrutura socioeconômica restritiva sob a qual vivem tanto aqueles que ocupam posição a partir da qual podem (e precisam) agir de forma preconceituosa e excludente como aqueles que

estão em situação de exposição diuturna na condição de alvos do preconceito e da exclusão social.

Considero ter lido um livro cujo interesse alcança pesquisadores, professores e estudantes. O enorme painel de exemplos disponível em vários capítulos tem grande potencial didático e fomentador de debates.

Tentando evitar incorrer em certo estereótipo de prefácio, encerro o presente texto aproveitando trecho de um dos capítulos do livro (não revelarei qual, deixando sua localização como tarefa lúdica para os leitores), no qual está dito que já na infância, no processo de socialização, as crianças aprendem o significado e o valor de pertencer a determinados grupos. A partir de tal observação concluo com um exemplo especial, desses com que a literatura nos presenteia.

São excertos (colhidos entre as páginas 38 e 41) do romance Jean-Christophe, de Romain Rolland, originalmente publicado no início do século XX, tendo sido mantidas grafia e pontuação originais (Jean-Christophe - Volume 1 - 1986, Rio de Janeiro, Ed. Globo). São descritas cenas em que, no dizer do autor, um menino *percebeu pela primeira vez que há no mundo pessoas que mandam e outras que são mandadas, e que ele e os seus não eram das primeiras*. A mãe do menino Jean-Christophe, Luísa Krafft, para ganhar algum dinheiro extra, empregava-se como cozinheira em casa de famílias ricas em ocasiões especiais. Em uma dessas ocasiões a mãe pediu que ele fosse ao seu local de trabalho:

Nesse dia a mãe vestira-lhe a melhor roupa, velhos trajes dados, dos quais a sua paciente habilidade soubera tirar partido. Ele foi procurá-la, conforme sua recomendação, na casa onde estava a trabalhar.

Ao chegar a casa, intimidado, encontrou um criado que estava na entrada e que lhe perguntou o que queria. Ele respondeu: venho procurar a Sra Krafft. E o criado:

- A sra. Krafft? E o que queres com a senhora Krafft? – continuou o criado, acentuando com ironia a palavra senhora. – É tua mãe? Sobe por ali. Vais achar Luísa na cozinha, no fundo do corredor.

Ele seguiu, cada vez mais vermelho; sentia vergonha de ouvir chamarem familiarmente sua mãe de Luísa.

Na cozinha, muito envergonhado, viu-se no meio de outros criados que o acolheram com exclamações ruidosas.

No fundo, perto dos fogões, a mãe sorria-lhe com ternura e um pouco vexada. [...] Sua mãe tinha um ar atarefado e importante que ele não conhecia; ia de uma caçarola a outra, provando, dando opiniões, explicando com precisão receitas que a cozinheira da casa ouvia com respeito. O coração do menino impava de orgulho, vendo o quanto a mãe era apreciada, e o papel que desempenhava nessa soberba peça, toda ornamentada de objetos magníficos de ouro e de cobre brilhante.

Bruscamente, as vozes emudeceram. A porta abriu-se. Entrou uma dama com um roçar de fazenda esticada. Lançou em torno um olhar desconfiado. Não era moça; no entanto, trajava um vestido claro, com mangas largas, segurando a cauda para não arrastá-la. Isso não a impediu de aproximar-se do fogão, de olhar os pratos e mesmo de prová-los. [...] Com que tom seco e peremptório ela se dirigia a Luísa! E como Luísa respondia-lhe com humildade! Christophe ficou impressionado. Dissimulou-se num canto para não ser visto, mas isso de nada lhe serviu. A senhora perguntou quem era aquele menino; Luísa foi buscá-lo e apresentou-o. Segurava-lhe as mãos para impedi-lo de tapar o rosto, e conquanto ele tivesse vontade de espernear e fugir, sentiu instintivamente que dessa vez não devia opor resistência.

A senhora fez algumas perguntas a ele e disse que queria levá-lo para junto dos seus filhos.

Christophe lançou um olhar desesperado à mãe, mas esta sorria à patroa com um ar tão bajulador, que ele compreendeu que dela não lhe viria auxílio, e deixou-se levar.

Foi deixado pela senhora com um menino e uma menina, mais ou menos de sua idade. Ambos o examinaram dos pés à cabeça e riram dele.

Quando Christophe começava a tranquilizar-se, o burguesinho postou-se com pretensão diante dele e tocando-lhe o casaco disse:

- Olha, isso é meu.

Christophe não compreendeu. Indignado por aquela pretensão de que o casaco não fosse dele, sacudiu a cabeça numa negativa enérgica.

- Ora se eu o reconheço! – disse o pequeno. – É a minha velha blusa azul: tem uma mancha aqui.

E pôs o dedo em cima. Depois, continuando a inspeção de Christophe, examinou-lhe os pés e perguntou-lhe de que eram feitos os remendos da ponta dos sapatos. Christophe ficou vermelho como lacre. A menina mostrou-se agastada e segredou ao irmão – Christophe ouviu-a – que ele era um menino pobre. Com isso Christophe recuperou a fala. Julgou combater vitoriosamente aquela opinião injuriosa, engrolando em voz estrangulada que era filho de Melchior Krafft e que sua mãe era Luísa, a cozinheira. Parecia-lhe que esse título era tão belo como outro qualquer, no que tinha razão. Mas os dois pequenos, que se interessaram pela notícia, nem por isso lhe dispensaram maior atenção.

A partir daí os dois pequenos ricos, tomados por uma dessas bruscas antipatias de criança procuraram atormentar Jean-Christophe com brincadeiras

que foram se tornando violentas até que ele reagiu, já com suas roupas rasgadas, derrubando o menino com um soco e desferindo uma bofetada na menina. Por tais feitos, apanhou da senhora da casa, com a ajuda da mãe, e mais tarde voltou a apanhar do pai e da mãe em casa.

Paulo Rogério Meira Menandro

Nota: o título do presente texto é empréstimo de um verso da canção *Canto das Três Raças*, de 1989, composta por Mauro Duarte e Paulo César Pinheiro.

APRESENTAÇÃO

O livro “Processos psicossociais de exclusão social” traz dezesseis capítulos que fornecem uma análise diversa e integrada dos temas dos estereótipos, preconceitos, racismo e xenofobia. Ele é produto dos trabalhos de quatro grupos de pesquisa da UFS: Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade – GELINS, Socialização das Atitudes Intergrupais e Racismo – GPSAIR, Normas Sociais, Estereótipos, Preconceito e Racismo – NSEPR e SeXus (Sexualidade, Saúde e Desenvolvimento Humano), e de mais quatro grupos de pesquisa de outras instituições do Brasil.

A leitura da realidade social proposta no livro adota perspectivas teóricas variadas. Temos, de um lado, a sociolinguística, com a ênfase no uso da linguagem nas comunidades falantes, e, de outro, a psicologia social e do desenvolvimento, com ênfase nos processos grupais e intergrupais. Entretanto, existem significativas simetrias ontológicas e epistemológicas entre essas perspectivas, ao ponto de as tornarem complementares.

A matriz da sociolinguística pode ser encontrada nos trabalhos de Mikhail Bakhtin (1895-1975), para quem a forma da língua se vincula às ideologias, expressando uma luta entre forças antagônicas, de forma que: “os gêneros do discurso estão vinculados a modos sociais de interação verbal constituídos

historicamente” (Severo, 2009, p. 269). Por sua vez, a matriz da psicologia social adotada é da integração de níveis de análise, desde o intrapsíquico, passando pelo interpessoal e intragrupal, para chegar no intergrupalo e ideológico (Doise, 1982). Em termos epistemológicos, as duas perspectivas também se aproximam, confluindo para análises “animadas pela paixão da investigação e pela preocupação com a intervenção” (Vala & Monteiro, 1996, p. 9).

Os textos promovem discussões teóricas e agregam dados de pesquisa sobre os mais variados aspectos dos processos psicossociais envolvidos na exclusão social de minorias, também muito diversas. São estudados os estereótipos de “usuários” e “traficantes” de drogas, de mulheres e de negros, tais quais os que são veiculados nos livros didáticos, com destaque para aqueles que ameaçam a escolha profissional e a performance cognitiva. O racismo é analisado na infância, nas escolas e nas falas de professores, na sua relação com as ideologias, especificamente da meritocracia. O sexismo é estudado tanto em pesquisas quase experimentais, quanto em análises de conteúdo de palavras-tabu na leitura. A xenofobia dos brasileiros em relação a latino-americanos é também investigada. Os estigmas do trabalho doméstico e a construção de identidades, regionais e masculina, são discutidos, e, por fim, a inclusão social de idosos e envelhescentes é promovida.

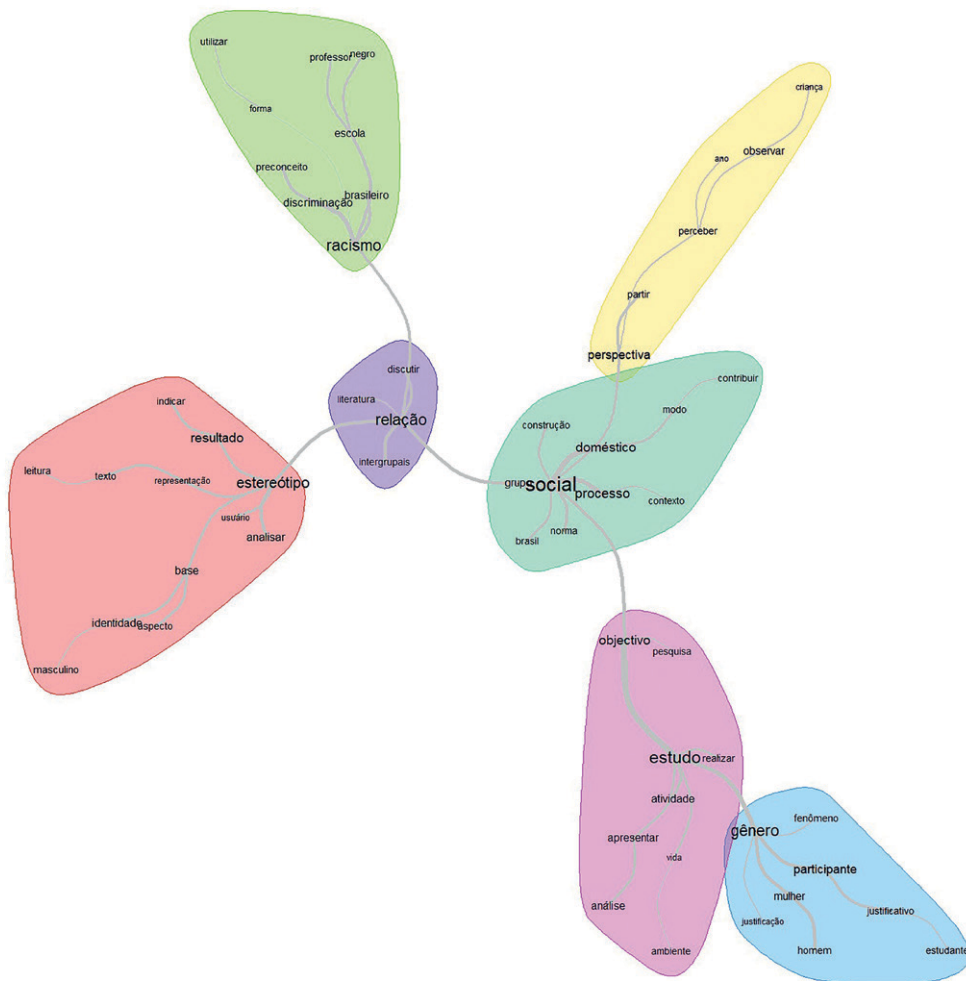
O objeto de análise deste livro é a exclusão social. Trata-se de um termo polissêmico de difícil definição. Em linhas gerais, entendemos a exclusão social como um processo dinâmico, multidimensional, por meio do qual se nega aos indivíduos, seja pela raça, etnia, gênero, idade, região, profissão, dentre outros pertencimentos sociais, o acesso a oportunidades e direitos que lhes permitam viver dignamente (Alvino-Borba & Mata-Lima, 2011). Os estereótipos são entendidos como estruturas cognitivas que contêm nossos conhecimentos e expectativas, bem como determinam nossos juízos e avaliações sobre os grupos humanos e seus membros (Hamilton & Trolie, 1986). O preconceito é concebido como uma atitude-em-contexto que expressa uma avaliação desfavorável de pessoas porque elas pertencem a grupos que são negativamente estereotipados (Allport, 1954; Eagly & Diekman, 2008). O racismo é abordado como uma ideologia, incorporada em práticas ou encarnada em comportamentos, tornados implícitos enquanto “preconceitos” ou explícitos em atos de fala, discriminações e restrições de acesso (Taguieff, 2001), que se dirige contra grupos percebidos de forma essencializadora. A xenofobia é considerada nas suas dimensões de ódio ao “estrangeiro” que implica discriminação direta, hostilidade e violência.

As análises empreendidas sobre os quatro mecanismos de exclusão social (estereótipos, preconceito, racismo e xenofobia) se amparam tanto em teorias clássicas da psicologia social, como as da identidade social e das representações sociais, quanto em teorias mais recentes, a exemplo da teoria da ameaça dos estereótipos, da socialização do preconceito na infância, as novas teorias do preconceito, abordagem comunicativa na perspectiva intercultural, dentre outras.

Uma análise dos dezesseis resumos dos capítulos, através do *software Iramuteq*, permite encontrar 84 segmentos de texto (UCE), 2872 ocorrências, 831 formas, sendo que 501 delas apareceram apenas uma vez no corpus. Selecionando as formas com no mínimo cinco ocorrências no *corpus*, excluindo preposições e conjunções, podemos ver, numa análise de similitude, a formação de cinco eixos semânticos mais destacados e dois em intersecção.

Os halos coloridos mostram um eixo dos trabalhos cujo núcleo figurativo é o racismo, onde aparecem “escola”, “professores”, “preconceito”, “negro”, “discriminação” e “brasileiro”. O eixo dos estereótipos foi orbitado por termos como “texto”, “representação”, “identidade” e “masculino”. Temos ainda um eixo híbrido, que integra os núcleos figurativos “estudos” e “gênero”, claramente empírico, habitado por termos como: “atividade”, “análise”, “participante”, “mulher” e “homem”. Um quarto eixo, também híbrido, integrando “perspectiva” a “social”, onde aparecem as palavras “processo”, “doméstico”, “contexto”, “grupo” e “construção”. Finalmente, no centro da representação temática do livro, temos o campo da “relações intergrupais”, juntamente com “literatura” (ver Figura 1). Esse é, sem dúvida, um bom mapa do que o leitor poderá encontrar neste livro. Em seguida, sumaremos os capítulos de forma mais detalhada.

Figura 1- Análise de Similitude do conteúdo dos resumos dos capítulos do livro.



Fonte: Elaborada pelos Organizadores.

O livro se inicia com uma discussão teórica, na qual Marcus Eugênio O. Lima analisa possibilidades de integração dos modos de compreensão da Teoria das Representações Sociais (RS) e da Cognição Social (CS) sobre os estereótipos. O autor adota na sua argumentação quatro postulados que estruturam o capítulo. Ele propõe que são comuns os pressupostos fundamentais das duas perspectivas: i) o solo onde se formam as representações e as cognições é o mesmo, o dos julgamentos sociais e dos processos de construção da realidade social; ii) o contexto de formação e difusão das cognições e representações é

idêntico, o das relações intergrupais; iii) o objeto das duas perspectivas também é o mesmo, os processos de significação do ambiente social a fim de torná-lo previsível, manejável e familiar; e iv) os principais conceitos dessas duas perspectivas são intercambiáveis e complementares (atitudes, crenças, opiniões, valores, representações sociais e ideologias).

No segundo capítulo, Yuri Sá Oliveira Sousa, Luiza Hughes Barreto, Agnes Cristine Mendes e Elza Maria Techio discutem a relação entre a construção social do campo das drogas e a difusão de estereótipos e representações sobre “usuários” e “traficantes”. Os autores procedem a uma análise lexical de 4025 matérias de jornal sobre crimes violentos cometidos contra usuários de drogas, operações policiais de repressão ao tráfico e a traficantes em territórios marginalizados, políticas socioassistenciais dirigidas a usuários em situação de vulnerabilidade e relatos de pessoas envolvidas com os eventos noticiados. Os resultados evidenciam conteúdos que reforçam estereótipos negativos sobre as categorias dos usuários e traficantes de drogas, contribuindo para naturalizar processos de violência e exclusão social.

No capítulo 3, Rayane Araújo Gonçalves e Isabel Cristina Michelan de Azevedo, analisando o livro didático “Bem-vindo! A Língua Portuguesa no mundo da comunicação”, discutem a relação que a língua e a cultura estabelecem na sociedade, além de tratar dos aspectos constitutivos da formação de estereótipos. As autoras observam que o material se preocupa em não divulgar estereótipos negativos, visto haver poucos exemplos nas atividades, mas, por outro lado, revela um reducionismo cultural que fica marcado na restrita imagem do brasileiro materializada no livro didático.

O papel do conteúdo dos estereótipos na discriminação de gênero é analisado no capítulo 4 por Andreza Conrado Conceição, Ana Karolyne Florencio Amorim e Cícero Roberto Pereira. Com base em dados de uma pesquisa empírica, os autores verificam que são atribuídos um maior salário e mais traços de competência intelectual positivos a uma pessoa fictícia de sexo masculino que a outra de sexo feminino. Esse fenômeno se associou com a elaboração de justificativas para a discriminação e não foi influenciado pelo grau de sexismo dos participantes. Os autores discutem esses achados à luz do modelo da discriminação justificada e da literatura sobre os processos de legitimação das desigualdades sociais.

Israel Jairo dos Santos, no capítulo 5, discorre sobre a teoria da ameaça dos estereótipos. O autor realiza uma revisão da literatura na qual focaliza os mecanismos que emprestam aos estereótipos do endogrupo um caráter amea-

çador, tais como a categorização social, a identidade social e os processos cognitivos. O autor salienta o impacto psicológico e de performance que a ameaça do estereótipo produz, o que resulta, muitas vezes, na própria confirmação da estereotipia do grupo. Conclui-se enfatizando a importância de mais investigações e intervenções sobre os impactos negativos que a estereotipia exerce sobre a cognição social nas relações intergrupais.

Os estereótipos também afetam as escolhas profissionais. Este é o objeto do capítulo 6, escrito por Erica Karine Santana Santos e Elder Cerqueira-Santos, que procedem a uma revisão integrativa da produção científica brasileira sobre a relação entre gênero e escolha profissional e de carreira. Os autores chegam a duas conclusões principais: existem poucos estudos recentes acerca do tema e, mais importante, os estudos existentes mostram diferenças de gênero em diversas facetas na área da orientação profissional e de carreira.

No capítulo 7 são aprofundados aspectos da ideologia de gênero na sua relação com a divisão do trabalho doméstico familiar. Raianne Silva Calixto e João Wachelke analisam o modo como os papéis sociais de gênero operam ideologicamente para promover a manutenção de relações assimétricas de poder. Os dados foram coletados numa pesquisa envolvendo 955 adultos, que, por meio de uma entrevista estruturada, indicaram as atividades domésticas que deveriam ser realizadas pelo homem, pela mulher ou por ambos. Os autores verificam indícios de um conflito entre uma ideologia tradicional, ligada à dominação masculina no âmbito doméstico e outra igualitária decorrente da luta feminista.

O processo de inclusão da população negra no contexto escolar é analisado no capítulo 8 por Daniela Melo da Silva Carvalho e Patrícia Modesto Matos. As autoras consideram quatro dimensões de análise: i) a inserção da população negra na educação básica brasileira; ii) a discriminação na escola; iii) os aspectos legais sobre as questões raciais na escola e iv) a função da escola no enfrentamento ao racismo. Na conclusão é destacado que, embora a legislação educacional venha buscando promover uma educação antirracista, ainda existe uma escassez de pesquisas nacionais sobre os efeitos dessas mudanças no enfrentamento do racismo nas escolas.

A temática do racismo na escola é retomada no capítulo 9, por Joana dos Santos, Dalila Xavier de França e Ueliton Santos Moreira-Primo, que investigam os processos de socialização do racismo na perspectiva de professores do ensino fundamental dos Estados da Bahia e de Sergipe. Os professores relatam que não se sentem preparados em termos de conteúdo para lidar com questões étnico-raciais em sala de aula e que também não se sentem

responsáveis pela socialização étnica dos seus alunos e apenas eventualmente fazem referência ao tema do racismo nas suas aulas. Os autores enfatizam a importância desses achados, considerando que a escola, por ser um espaço fértil de reprodução de racismo, preconceito e discriminação, deveria ser entendida pelos seus agentes como local estratégico de combate dessas formas de exclusões sociais.

No capítulo 10, Dalila Xavier de França, Khalil da Costa Silva, Izy Rebecka Gomes Lima e Yasmim Nascimento de Oliveira investigam os efeitos da internalização das noções de justiça, a percepção do ponto de vista do outro e a norma social antirracista sobre a expressão do racismo. Utilizando os postulados da teoria da mente num estudo com crianças de cinco a nove anos de idade, os autores concluem que: i) as crianças percebem o ponto de vista dos outros já aos cinco anos de idade; ii) os negros são discriminados, principalmente pelas crianças mais novas; iii) as crianças mais capazes de perceber a perspectiva do outro são mais igualitárias; e iv) aos cinco anos, a maioria das crianças foi capaz de compreender as normas de justiça da necessidade, do mérito e da igualdade.

Em um conjunto de estudos, no capítulo 11, Iara Andrade de Oliveira, Luciana Maria Maia e Tiago Jessé Souza de Lima analisam o racismo, o preconceito e a discriminação contra estudantes universitários cotistas. Através de cenários que simulavam a contratação de um candidato a uma vaga de emprego, verifica-se que embora as informações que os participantes receberam sobre o candidato (se cotista social, racial ou não-cotista) não tenham afetado diretamente a intenção de contratar, as justificativas dos participantes para contratar ou não o candidato indicaram uma associação entre crenças sobre a meritocracia, racismo e justificação da discriminação.

Bruno Felipe Marques Pinheiro, Luara Carvalho Fontes Menezes e Raquel Meister Ko. Freitag apresentam, no capítulo 12, um estudo em que observam o efeito das palavras-tabu e de gênero na situação de leitura. Para isto, consideram que as palavras-tabu de cunho sexual na leitura são evidenciadas pela quebra na compreensão do texto por meio do tempo de leitura, da presença de metadiscorso e de disfluências. Ao mesmo tempo, a leitura de palavras-tabu de participantes universitários tem efeito de gênero: as mulheres são mais sensíveis às palavras de natureza sexual do que os homens. O estudo revela a importância da observação de pistas indiretas em situações de controle, como em tarefas de leitura de palavras-tabu sexual, contribuindo com o desenvolvimento de estratégias de estudo para o desvelamento do preconceito.

No capítulo 13, a xenofobia e o discurso de ódio são analisados na tríplice fronteira (Argentina-Brasil-Paraguai). Jocenilson Ribeiro, baseando-se teórica e metodologicamente nos estudos discursivos, analisa as condições de emergência de discurso contrário à presença do estrangeiro no Brasil. O *corpus* foi constituído por textos verbais e não verbais selecionados de *blogs*, portais de comunicação e notícias e redes sociais. As conclusões indicam que a xenofobia se mantém aliada ao fenômeno do racismo sistêmico e estrutural emergindo nos discursos como trauma e como memória silenciada da cultura brasileira que, historicamente, esteve vinculada à imagem de sociedade hospitaleira e cordial.

A identidade social é analisada por Charles Vinicius B. de Souza no capítulo 14. De forma específica, as identidades sertaneja e masculina foram investigadas numa amostra de estudantes do sertão sergipano. Os resultados encontrados indicaram que as representações identitárias sobre o sertanejo foram caracterizadas por traços que enfatizam a força, trabalho e resiliência, imagem associada às representações compartilhadas no imaginário popular do sertão e seu povo. Sobre a identidade masculina, foi perceptível uma constituição ligada à manutenção da estrutura patriarcal, reafirmando a superioridade masculina em detrimento do feminino. O autor conclui afirmando a permanência de resquícios de uma identidade regional que institui a masculinidade como pilar central das formas de autoidentificação.

Uma breve história da formação dos estigmas associados ao trabalho doméstico e a legislação atinente a ele é apresentada por Noemia Alice Nery Lobão Cruz no capítulo 15. A autora procura estabelecer uma relação entre aspectos sócio-históricos presentes desde a época da colonização e da escravidão no Brasil até os dias atuais, com a formação de uma representação estigmatizadora do trabalho doméstico. As associações da cor negra, do sexo feminino e das noções de trabalho desqualificado para a construção do objeto “trabalho doméstico” são discutidas ao longo do texto, com base em contribuições de teorias psicossociais sobre processos de exclusão social.

Finalmente, depois de termos pesquisado e analisado várias formas de exclusão contra vários tipos de minorias ao longo do livro, no último capítulo, Maria Augusta Rocha Porto e Verônica de Barros Santos, trazem uma proposta efetiva de inclusão social de envelhescentes e idosos, a partir da participação em atividades sociais voltadas para a construção de um novo estilo de vida. As autoras conduzem um projeto de inclusão social através de atividades de aprendizado de uma língua estrangeira. Os resultados indicam que foi construída uma ideia

de continuidade da vida em que o ambiente doméstico não é o destino daqueles que estão fora da vida produtiva.

A elaboração e publicação deste livro só foram possíveis pelo apoio que recebemos da Universidade Federal de Sergipe, que permitiu a centralização dos esforços de organização do material que integram os capítulos, pela colaboração dos colegas de outras instituições, que nos enviaram seus capítulos e pelo apoio do Programa de Estímulo ao Aumento da Efetividade dos Programas de Pós-Graduação em Sergipe (PROEF), Edital 11/2016 da Fapitec (Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe) e da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que financiaram a publicação do material. Manifestamos nossos agradecimentos aos colegas que integram esse livro e às instituições que o financiaram, desejando que sua leitura contribua para a investigação e intervenção nos processos de exclusão social.

SUMÁRIO

1. A ANÁLISE DOS ESTEREÓTIPOS: DIÁLOGOS ENTRE A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E OS MODELOS DA COGNIÇÃO SOCIAL	33
1. INTRODUÇÃO	33
2 A COGNIÇÃO DOS ESTEREÓTIPOS.....	35
3. AVANÇOS E LIMITES DA ABORDAGEM DOS ESTEREÓTIPOS NA COGNIÇÃO SOCIAL.....	39
4. A SOCIOCOGNIÇÃO E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	40
5. AVANÇOS E LIMITES DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	42
6. UMA PROPOSTA DE ARTICULAÇÃO ENTRE MODELOS DA CS E DA TRS	44
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
2. QUEM SÃO OS USUÁRIOS E TRAFICANTES DE DROGAS? REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E ESTEREÓTIPOS DIFUNDIDOS NA MÍDIA IMPRESSA.....	47
1. INTRODUÇÃO	47
2. A DROGA, OS “USUÁRIOS” E OS “TRAFICANTES”: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA UMA ANÁLISE PSICOSSOCIAL.....	51
3. MÉTODO.....	57
3.1 FONTES.....	57
3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA.....	58
3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	58
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO: QUEM SÃO OS USUÁRIOS E TRAFICANTES DAS MATÉRIAS DE JORNAL?	59
4.1 CLASSE 1: OPERAÇÕES DE REPRESSÃO E COMBATE AO TRÁFICO E A TRAFICANTES.....	61
4.2 CLASSE 4: CRIMES VIOLENTOS E SUAS VÍTIMAS.....	64

4.3 CLASSE 2: EXPERIÊNCIAS E RELATOS PESSOAIS DIANTE DOS EVENTOS NOTICIADOS.....	65
4.4 CLASSE 3: POLÍTICAS SOCIOASSISTENCIAIS SOBRE O USO DE DROGAS	68
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
3. O PAPEL DOS ESTEREÓTIPOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS BRASILEIROS EM UM LIVRO DIDÁTICO DE PLE	73
1. INTRODUÇÃO	73
2. A ABORDAGEM COMUNICATIVA EM PERSPECTIVA INTERCULTURAL.....	74
3. OS ESTEREÓTIPOS E O LIVRO DIDÁTICO DE PLE	76
4. MÉTODO.....	79
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	81
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
4. O PAPEL DO CONTEÚDO DOS ESTEREÓTIPOS NA DISCRIMINAÇÃO DE GÊNERO.....	89
1. INTRODUÇÃO	89
1.1 O MODELO DA DISCRIMINAÇÃO JUSTIFICADA.....	90
1.2 SEXISMO AMBIVALENTE E O MODELO DO CONTEÚDO ESTEREOTÍPICO.....	91
1.3 OBJETIVOS E HIPÓTESES	92
2. MÉTODO.....	92
2.1 PARTICIPANTES E DESENHO EXPERIMENTAL	92
2.2 INSTRUMENTOS.....	92
2.3 PROCEDIMENTOS.....	93
2.4 ANÁLISE DOS DADOS.....	94
2.5 PRINCÍPIOS ÉTICOS.....	94
3. RESULTADOS.....	94
4. DISCUSSÃO.....	97
5. CONCLUSÃO.....	99

5. A AMEAÇA DOS ESTEREÓTIPOS: A INTERFERÊNCIA SOCIAL NOS PROCESSOS PSICOLÓGICOS	101
1. INTRODUÇÃO	101
2. A HISTÓRIA DO CONCEITO	103
3. QUAIS GRUPOS EXPERIMENTAM A AMEAÇA DOS ESTEREÓTIPOS?	106
4. AMEAÇA DO ESTEREÓTIPO E A IDENTIDADE SOCIAL.....	109
5. MANIPULANDO A AMEAÇA E OS PROCESSOS MEDIADORES DA ATIVAÇÃO DOS ESTEREÓTIPOS	111
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
6. ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NA ESCOLHA PROFISSIONAL E DE CARREIRA NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	117
1. INTRODUÇÃO	117
2. OBJETIVOS DOS ESTUDOS.....	122
3. ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DOS ESTUDOS.....	123
4. RESULTADOS DOS ESTUDOS	126
4.1 ESCOLHAS, INTERESSES E GÊNERO.....	126
4.2 MERCADO DE TRABALHO, CARREIRA E GÊNERO	128
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
7. IDEOLOGIA, GÊNERO E A DIVISÃO DO TRABALHO DOMÉSTICO FAMILIAR: INVESTIGANDO UMA INSTÂNCIA DE EXCLUSÃO PSICOSSOCIAL	133
1. INTRODUÇÃO	133
1.1 PAPÉIS SOCIAIS E PAPÉIS DE GÊNERO.....	134
1.2 PAPÉIS DE GÊNERO NA FAMÍLIA.....	135
1.3 IDEOLOGIA E RELAÇÕES DE GÊNERO NA FAMÍLIA.....	136
1.4 PAPÉIS DE GÊNERO E DIVISÃO DO TRABALHO DOMÉSTICO FAMILIAR....	138
2. OPINIÕES SOBRE A DIVISÃO DE GÊNERO DO TRABALHO DOMÉSTICO: UM ESTUDO EMPÍRICO.....	139
3. IDEOLOGIA E CONTRAIDEOLOGIA.....	145
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	150

8. O NEGRO NO ESPAÇO ESCOLAR: ACESSO, DIFICULDADES E ENFRENTAMENTO AO RACISMO.....	153
1. INTRODUÇÃO	153
2. INSERÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA....	155
3. DISCRIMINAÇÃO NA ESCOLA: REALIDADES E RESISTÊNCIAS.....	158
4. RACISMO E EDUCAÇÃO: ASPECTOS LEGAIS SOBRE AS QUESTÕES RACIAIS E A ESCOLA.....	161
5. A FUNÇÃO DA ESCOLA NO ENFRENTAMENTO AO RACISMO.....	168
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	171
9. SOCIALIZAÇÃO ÉTNICA DE PROFESSORES.....	173
1. INTRODUÇÃO	173
2. O RACISMO NO BRASIL.....	176
3. SOCIALIZAÇÃO ÉTNICA: A ESCOLA COMO AGENTE SOCIALIZADOR.....	178
4. A IDENTIDADE RACIAL DAS CRIANÇAS E A SOCIALIZAÇÃO ÉTNICO/RACIAL	181
5. PROFESSORES E AS AÇÕES DE ENFRENTAMENTO AO PRECONCEITO	183
6. MÉTODO.....	185
6.1 PARTICIPANTES.....	185
6.2 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS.....	186
6.3 ANÁLISE DOS DADOS.....	187
7. RESULTADOS	187
7.1 RESPONSABILIDADE DA ESCOLA E PREPARO DOS PROFESSORES PARA LIDAR COM A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL.....	187
7.2 PAPEL DOS PROFESSORES NA TRANSMISSÃO DA SOCIALIZAÇÃO ÉTNICA DOS ALUNOS.....	189
8. DISCUSSÃO.....	190
8.1 RESPONSABILIDADE DA ESCOLA E PREPARO DOS PROFESSORES PARA LIDAR COM A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL.....	190

8.2 PAPEL DOS PROFESSORES NA TRANSMISSÃO DA SOCIALIZAÇÃO ÉTNICA DOS ALUNOS.....	192
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	193
10. NORMAS SOCIAIS E MORAIS, DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E EXPRESSÃO DO RACISMO EM CRIANÇAS	197
1. INTRODUÇÃO.....	197
2. NORMA SOCIAL ANTIRRACISTA E EXPRESSÃO DO RACISMO.....	199
3. DESENVOLVIMENTO E ENTENDIMENTO DA MORAL E TEORIA DA MENTE.....	202
4. MÉTODO.....	207
4.1 PARTICIPANTES.....	207
4.2 PROCEDIMENTOS.....	208
4.3 INSTRUMENTOS.....	208
4.4 ANÁLISES DE DADOS.....	209
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	209
5.1 ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DO PONTO DE VISTA DO OUTRO (TEORIA DA MENTE)	209
5.2 ANÁLISE DAS NOÇÕES DE JUSTIÇA: NECESSIDADE, MÉRITO E IGUALDADE.....	210
5.2.1 ANÁLISES DA JUSTIÇA DA NECESSIDADE.....	210
5.3 ANÁLISES DA JUSTIÇA POR MÉRITO.....	211
5.3.1 ANÁLISES DA JUSTIÇA DE IGUALDADE.....	211
5.4 ANÁLISES DA COMPREENSÃO DAS NOÇÕES DE JUSTIÇA: NECESSIDADE, MÉRITO E IGUALDADE EM FUNÇÃO DA PERCEPÇÃO DO PONTO DE VISTA DO OUTRO (TEORIA DA MENTE)	212
5.5 ANÁLISES DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL DO NEGRO EM FUNÇÃO DA SALIÊNCIA OU NÃO DA NORMA SOCIAL ANTIRRACISTA.....	213
5.6 ANÁLISES DOS EFEITOS DA PERCEPÇÃO DO OUTRO (TEORIA DA MENTE) NA DISCRIMINAÇÃO	214
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	215

11. “FEZ UM BOM PROVEITO DAS COTAS”: UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE MERITOCRACIA E RACISMO	219
1. INTRODUÇÃO	219
2. O QUE SÃO AS COTAS UNIVERSITÁRIAS?.....	222
3. POSICIONAMENTOS SOBRE AS COTAS UNIVERSITÁRIAS E JUSTIFICATIVAS.....	225
4. MERITOCRACIA E RACISMO	227
5. MODELO DA DISCRIMINAÇÃO JUSTIFICADA.....	229
6. ESTUDOS BRASILEIROS: UM RACISMO (IN)JUSTIFICADO.....	231
7. ESTUDOS EMPÍRICOS.....	233
8. CONTRATAÇÃO DE COTISTAS	234
9. O QUE AS JUSTIFICATIVAS DIZEM?	236
10. JUSTIFICATIVAS, MERITOCRACIA E RACISMO	240
11. CONSIDERAÇÕES FINAIS	244
12. PALAVRAS-TABU E EFEITOS DE GÊNERO NA LEITURA	247
1. INTRODUÇÃO	247
2. PALAVRAS-TABU	249
3. GÊNERO, TABU E PROCESSAMENTO DA LINGUAGEM.....	252
4. MÉTODO.....	254
4.1 INSTRUMENTO.....	255
4.2 PARTICIPANTES.....	256
4.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA.....	256
4.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	256
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	256
6. CONCLUSÃO.....	261
13. XENOFOBIA E DISCURSO DE ÓDIO AO ESTRANGEIRO NO ESPAÇO DE ENUNCIÇÃO DA TRÍPLICE FRONTEIRA (ARGENTINA-BRASIL-PARAGUAI)	263
1. INTRODUÇÃO	263

2. A QUESTÃO DA XENOFOBIA EM FOZ DO IGUAÇU-PR E NO CONTEXTO ACADÊMICO: PROBLEMA DE ESTUDO	265
3. FOZ DO IGUAÇU E UNILA: ESPAÇO ENUNCIATIVO DE UMA POLÍTICA DE LÍNGUAS E INTEGRAÇÃO	269
4. MÉTODO.....	273
4.1 NATUREZA E CONSTITUIÇÃO DO ARQUIVO.....	273
4.2 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DE DADOS E IDENTIFICAÇÃO DAS RECORRÊNCIAS	274
4.3 A NOÇÃO DE XENOFOBIA E O DISCURSO DE ÓDIO A ESTRANGEIROS NO CAMPO TEÓRICO	275
5. RESULTADOS, ANÁLISES E DISCUSSÕES	279
5.1 ANÁLISE DE RECORRÊNCIA DA XENOFOBIA EM SITES DE NOTÍCIA E BLOGS.....	279
5.2 ANÁLISE DE SEQUÊNCIA DE ENUNCIADO: O DISCURSO DE ÓDIO NA FRONTEIRA.....	283
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	290
14. SER HOMEM NO SERTÃO: IDENTIDADES SERTANEJA E MASCULINA EM UNIVERSITÁRIOS DO SERTÃO SERGIPANO	293
1. INTRODUÇÃO.....	293
2. IDENTIDADE SOCIAL E PROCESSOS GRUPAIS	294
3. CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE SERTANEJA	298
4. O ESTUDO DAS IDENTIDADES SERTANEJA E MASCULINA NO SERTÃO DE SERGIPE.....	304
4.1 PARTICIPANTES.....	304
4.2 INSTRUMENTOS.....	304
4.3 PROCEDIMENTO.....	304
4.4 ANÁLISE DOS DADOS.....	305
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	305
5.1 REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS DO SERTANEJO	305
6 SER MASCULINO E SER FEMININO NO SERTÃO.....	310

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	317
15. AS MARCAS DO TRABALHO DOMÉSTICO	321
1. INTRODUÇÃO	321
2. EMERGÊNCIA DO TRABALHO DOMÉSTICO NO BRASIL: ESCRAVIDÃO E CLASSIFICAÇÃO SOCIAL.....	322
3. DOMINAÇÃO, SEGREGAÇÃO, ESTEREÓTIPO E PRECONCEITO: O LUGAR DO NEGRO NO CONTEXTO DA ESCRAVIDÃO BRASILEIRA	326
4. O NEGRO: ESTEIO DA ECONOMIA OU AMEAÇA AOS DOMINADORES?	328
5. DE ESCRAVIZADA A EMPREGADA DOMÉSTICA: RELAÇÕES E PAPÉIS.....	329
6. O MARCO REGULATÓRIO DO TRABALHO DOMÉSTICO: O PODER DETERMINA.....	332
7. O TRABALHO DOMÉSTICO NA ATUALIDADE	334
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	336
16. APRENDER INGLÊS COMO INCLUSÃO E CONSTRUÇÃO DE UM NOVO ESTILO DE VIDA NA VELHICE.....	341
1. INTRODUÇÃO	341
2. MÉTODO.....	347
2.1 DESCRIÇÃO DA AMOSTRA.....	348
2.2 DESCRIÇÃO DA AÇÃO.....	349
2.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	350
3. RESULTADOS.....	352
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	360
REFERÊNCIAS.....	363

A ANÁLISE DOS ESTEREÓTIPOS DIÁLOGOS ENTRE A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E OS MODELOS DA COGNIÇÃO SOCIAL

Marcus Eugênio Oliveira Lima

1. INTRODUÇÃO

A produção do conhecimento pode ser representada pela imagem proposta pelo filósofo Isaiah Berlin (1909-1997), no livro “O Ouriço e a raposa”. Berlin (1953) propõe uma elegia ao pluralismo a partir de uma cartografia da tensão entre o múltiplo e o uno. Para ele, haveria dois grupos de pessoas, aqueles que defendem uma visão pluralista da existência seriam as raposas, e outros que buscam explicações para os fenômenos a partir de um princípio único, os “ouriços”. Serge Moscovici, em “A máquina de fazer deuses”, utiliza essa imagem para representar as duas fases do trabalho do pesquisador. Na fase inicial, o pesquisador busca tenazmente, tal como uma raposa, coligir dados para encontrar as provas para as ideias que permitam interpretar o mundo. Depois de cumprir essa etapa, o pesquisador se enrola como uma bola e eriça seus espinhos, fechando-se como o ouriço. Temos, portanto, a raposa que tudo busca transformada num ouriço que tudo guarda (Moscovici, 1990).

Na Psicologia Social, esse movimento de busca/fechamento, de ênfase no múltiplo ou no uno, pode ser percebido em vários momentos da sua formação enquanto área de conhecimento. Um dos casos mais emblemáticos, pela

importância das teorias envolvidas, talvez seja o da relação entre os modelos da Cognição Social (CS) e os da sociocognição, representados pela Teoria das Representações Sociais (TRS). Como numa epopeia, a “nova” teoria supera a “velha” e, de alguma maneira, se fecha e erica seus espinhos em relação a ela. A Cognição Social, a “velha” teoria, neste caso, ignora a emergência e as potencialidades da “nova” teorização. Com efeito, como refere Valentim (2013), os principais manuais de Psicologia Social organizados por cognitivistas europeus não fazem referência à TRS. Por outro lado, Serge Moscovici propõe uma nova era na compreensão dos fenômenos psicossociais: “era das representações”: “Na minha opinião, a principal tarefa da psicologia social é o estudo dessas representações” (Moscovici, 2000, p. 27, tradução nossa).

Considerando o que propõem Doise (1982), Camino (1996) e Doise e Valentim (2015), adotamos neste capítulo uma abordagem de articulação psicossocial, com o objetivo de discutir as possibilidades de integração/contraste entre a Teoria das Representações Sociais com os Modelos da Cognição Social, tomando os estereótipos como objeto de análise. Em um texto anterior, introduzimos alguns dos elementos desenvolvidos aqui sobre a relação entre representações, atitudes e estereótipos (cf. Mendonça & Lima, 2014).

O pressuposto fundamental adotado é o de que o solo onde se formam as representações e as cognições é o mesmo: o dos julgamentos sociais (Doise, 1972) e dos processos de construção da realidade social (Moscovici, 1981; Tajfel, 1982). Outrossim, o contexto de formação e difusão das cognições e representações é idêntico: o das relações intergrupais (Almeida, 2009). O objeto das duas perspectivas também é o mesmo: o processo de significação do ambiente social a fim de torná-lo previsível, manejável, enfim, familiar (Rateau, Moliner, Guimelli & Abric, 2012). Os principais conceitos dessas duas perspectivas são intercambiáveis e complementares: atitudes, crenças, opiniões, valores, representações sociais e ideologias (Fraser, 1994; Rouquette, 2010).

Cabe mencionar que o próprio Moscovici (1981) propõe a TRS como um aporte europeu para complementar a cognição social norte-americana. Também consideramos que os métodos de pesquisa predominantes nas duas abordagens (experimentais e descritivo-exploratórios) podem ser utilizados de modo integrado, ampliando o poder de análise dos fenômenos e reconduzindo os estudos experimentais para o contexto das normas e das representações construídas nas relações sociais: “Reconstituir a natureza essencialmente sócio-histórica da dimensão cognitiva é um dos principais objetivos da teoria das representações sociais” (Voelklein & Howarth, 2005, p. 16, tradução nossa). Por outro lado,

a rigorosa empiria predominante na cognição social permitiria à TRS superar algumas das suas principais limitações, a exemplo do caráter vago e ambíguo dos seus conceitos e da noção genérica de grupo social e de consenso.

Análises anteriores propuseram a integração dos modelos da cognição social com outras teorias ou fenômenos, a exemplo das relações intergrupais (Cabecinhas, 2004), da identidade social (Smith, 1997) e das representações sociais (Vala, 1993). No nosso entendimento, essa articulação garante a força do pluralismo das concepções, pois supera a lógica do ouriço e da raposa. Como afirmam Rateau et al. (2012, p. 487): “Construir pontes entre esses dois fossos, entre esses dois campos de estudo, sem dúvida, constitui uma das questões científicas mais fascinantes para os próximos anos na área da psicologia social.”

Ainda que saibamos que as pontes conectam dois lugares e, assim, permitem, de forma recíproca, os fluxos e as trocas, neste texto, destacaremos principalmente as contribuições que a TRS pode incorporar da CS. Para tal, abordaremos aspectos da teoria cognitiva dos estereótipos, seus alcances e limites, em seguida, analisaremos a Teoria das Representações Sociais, destacando seus pontos críticos, para, por fim, destacar os avanços que a TRS pode obter de um contato mais estreito com a CS.

2 A COGNIÇÃO DOS ESTEREÓTIPOS

A Psicologia Cognitiva é definida por Eysenck e Keane (2000) como uma abordagem que se baseia na analogia entre a mente e o computador. Os estudos de Sherif na década de 1930 sobre o efeito autocinético e de Bartlett sobre esquemas, os de Bruner e Goodman na década de 1950 sobre o “new look in perception” e as teorias da atribuição desenvolvidas pelos gestaltistas Asch, Heider e Kelley definitivamente introduziram o grupo e a cultura nas análises sobre os processos cognitivos, fazendo emergir o paradigma da cognição social. A Teoria da Cognição Social (TCS) afirma a agência do ser humano, quando considera que os indivíduos são proativamente engajados em seu próprio sucesso e desenvolvimento (Schunk, 2012). Para Wegner (1981), a TCS se desenvolveu a partir dos estudos sobre atitudes na década de 1940, percepção de pessoa na década de 1950, consistência cognitiva na década de 1960 e atribuição na década de 1970.

É nesse sentido que Bandura (1986) define a cognição social como uma teoria que adota um modelo de causalidade que integra três dimensões: comportamento, cognição e ambiente: “As expectativas, as crenças, as emoções e

as competências cognitivas são desenvolvidas e modificadas pelas influências sociais, as quais transmitem informações e ativam reações emocionais mediante processos de modelagem, instrução e persuasão social” (Bandura, 1989, p. 3, tradução nossa).

O paradigma da cognição social (CS) se tornou temática fundamental na década de 1980. Vinte anos depois, os processos automáticos de resposta passaram a ocupar lugar central nas análises da cognição social, a tal ponto que as principais perspectivas da psicologia no século XX se distinguem entre aquelas que afirmam que as pessoas podem consciente e ativamente controlar seus atos e desejos daquelas que afirmam o contrário (Bargh & Chartrand, 1999).

O estudo dos estereótipos recobre-se de um enorme significado para a psicologia, de forma geral, e para a cognição social, de modo específico. Como sinaliza Stangor (2000), o interesse da psicologia em estudar os estereótipos decorre do fato de essas crenças poderem ter consequências negativas para indivíduos e grupos sociais e porque os estereótipos, juntamente com seu correlato, o preconceito, permitem compreender como as pessoas dão significado e reagem aos outros.

Os estereótipos são entendidos classicamente como *pictures in our heads* (Lippmann, 1922), ou seja, como um conjunto de características que são mentalmente associadas com uma etiqueta ou rótulo grupal (Stangor & Lange, 1994). Ou, ainda, como estruturas cognitivas que contêm nossos conhecimentos e expectativas, e determinam nossos juízos e avaliações sobre os grupos humanos e seus membros (Hamilton & Trolie, 1986). Ou, simplesmente, como traços que surgem na nossa mente quando nós pensamos sobre os grupos sociais (Stangor, 2000).

Hilton e von Hippel (1996) revisam as principais definições dos estereótipos e afirmam que estes são teorias sobre como e porque certos atributos estão juntos. Os autores apresentam um conjunto de modelos que concebem os estereótipos como representações. O *modelo do protótipo* concebe uma representação ideal, que encerra a média dos atributos típicos do grupo. O *modelo do exemplar* propõe uma representação concreta, objetiva de um ente particular que encerra em si a imagem geral do grupo. O *modelo das redes associativas* supõe os estereótipos como teias ou cadeias de atributos ligados entre si, podendo tais associações serem ativadas automaticamente e operarem fora do controle consciente do ator. O *modelo dos esquemas* concebe os estereótipos como conjuntos complexos e abstratos de crenças sobre os grupos e seus membros.

Os estereótipos seriam adquiridos muito cedo no processo de socialização (França & Monteiro, 2002) e passariam por um processo de “automatização”,

tornando-se um “hábito cognitivo”, muitas vezes fora do nosso controle consciente (Devine, 1989; Garcia-Marques, 1998). Iríamos, *pari passu*, a partir das nossas experiências pessoais, formando uma visão sobre os grupos humanos e fazendo julgamentos de justiça sobre o papel e *status* dos grupos na sociedade. Essas seriam nossas crenças pessoais, que são diferentes dos estereótipos culturais, e que podem colaborar para combatê-los ou para legitimá-los.

Hilton e von Hippel (1996) destacam que os estereótipos possuem funções que variam conforme os contextos das relações sociais. Algumas vezes, os estereótipos permitem simplificar a realidade, facilitando a percepção social; noutras ocasiões, eles emergem como resposta na avaliação de diferentes papéis sociais, ou como descritores de diferenças de poder entre os grupos, ou como um meio de justificar o *status quo* ou, ainda, como uma resposta à necessidade de identidade social.

Na década de 1950, Gordon Allport (1954) já havia referido o caráter híbrido, cognitivo e social dos estereótipos, quando afirmou que eles tinham como função justificar nossa relação com as categorias sociais. Tajfel (1981) sistematiza as funções dos estereótipos, considerando que estes possuem funções psicológicas e funções sociais. As funções psicológicas seriam: 1) sistematizar e simplificar as informações para dar sentido e ordem lógica ao mundo; e 2) proteger os valores do indivíduo, preservando sua identidade social através da manutenção das imagens dos outros grupos. As funções sociais dos estereótipos, por sua vez, são: 1) fornecer causalidade (explicação) para a compreensão de acontecimentos sociais complexos e normalmente lamentáveis; 2) justificar e legitimar ações em relação a outros grupos; e 3) permitir a diferenciação positiva do próprio grupo em relação ao grupo dos outros. Trata-se das funções de causalidade social, justificação e diferenciação.

Assim, podemos afirmar, juntamente com Tajfel (1981), que as teorias psicossociais precisam considerar nas suas análises que as funções sociais dos estereótipos, referentes ao macrocontexto, têm implicações diretas para as funções individuais de categorização e proteção dos valores, de forma tal que as investigações em Psicologia Social devem procurar relacionar as funções de causalidade e representação social dos grupos nos estereótipos com as funções psicológicas de estruturação cognitiva.

Tajfel (1981) propõe que os estereótipos, definidos classicamente enquanto generalizações ou simplificações cognitivas decorrentes dos processos de categorização, se tornam estereótipos sociais quando são compartilhados por um grande número de pessoas que pertencem a um grupo ou entidade coletiva,

sendo esse compartilhamento que implica no processo de difusão dos estereótipos. Se, por um lado, são as relações de poder e a competição entre os grupos que determinam as funções sociais dos estereótipos, por outro lado, é a necessidade cognitiva de dar sentido ao mundo físico e social que motiva e anima os processos de construção social da realidade.

Na mesma direção, Bourdieu (2013) afirma que os princípios de classificação são lógicos e sociológicos, pois, na medida em que produzem conceitos, produzem grupos. De acordo com essa lógica, os esquemas classificatórios se encontram na origem das representações. Os grupos se associam estreitamente às palavras que os designam, os sujeitos “classificantes” são igualmente objetos classificados ou classificáveis. A posição ocupada nessa luta de classificações repercute/decorre na/da posição na estrutura social.

Nas pesquisas sobre os estereótipos na cognição social, um avanço importante foi a análise do conteúdo ou do significado do traço atribuído e não somente da sua valência. É cabível afirmar que o interesse pela semântica do traço ou atributo remonta aos estudos clássicos de Solomon Asch sobre formação de impressões, ainda na década de 1940, os quais já contrapunham traços relativos à intelectualidade com traços relativos à sociabilidade. Essa oposição entre traços de conteúdo mais relacional e outros de conteúdo mais intelectual foi analisada posteriormente em uma série de estudos sobre preconceito de gênero (Eagly, 1987; Glick & Fiske, 2001), preconceito contra idosos (Fiske & Cuddy, 2006; Vieira & Lima, 2015), ou ainda, contra grupos étnicos (Fiske, Cuddy, Glick, & Xu, 2002).

Outras perspectivas consideram que o conteúdo dos traços reflete uma estratégia classificatória que aproxima ou distancia os grupos dos polos da natureza e da cultura, do humano e do animal; tecendo, dessa forma, uma representação social que inferioriza ou superioriza a diferença. Nessa direção, Moscovici e Pérez (1999) argumentam que as representações construídas sobre os grupos racializados podem estruturar-se em dois eixos: o eixo dos traços de natureza e o eixo dos traços de cultura. Estudos apresentam evidências do fenômeno da naturalização de minorias sociais, sejam os negros (Cabecinhas, 2002; Lima & Vala, 2004), sejam os imigrantes (Vala, Lopes, & Brito, 1999; Vala & Lima, 2002), sejam os ciganos (Correia, Brito, Vala, & Pérez, 2001; Lima & Almeida, 2010).

O paradigma de análise dos estereótipos da cognição social tem passado, desde a década de 1970, por intenso aprimoramento das formas de mensuração do fenômeno. Desde a primeira investigação realizada por Katz e Braly

(1933), até as modernas técnicas de latência de resposta e *priming*, um conjunto substancial de estratégias de medidas foi construído e têm permitido o acúmulo de evidências para o conhecimento da temática. Nesta senda, os estudos sobre os processos automáticos de resposta merecem destaque.

A automaticidade é atualmente um dos principais temas nos trabalhos sobre atitudes e estereótipos, de maneira geral (Bargh, 1989, 1994), e sobre o preconceito, de maneira particular (Devine, 1989; Dovidio, 2001). Esse paradigma considera que a presença de um membro de uma categoria, de um atributo típico, de um ícone ou de um rótulo categorial, deflagra processos automáticos de estereotipia. Para analisar a ativação automática e a aplicação dos estereótipos, geralmente controlada, surgem muitas medidas, que podem ser agrupadas, em função do seu conteúdo e da sua obstrutividade, em duas dimensões. Em relação ao conteúdo, as medidas podem focar o grau em que os atributos são percebidos como característicos de um membro típico do grupo (estereotipicalidade) e o grau da percepção de variabilidade dentro do grupo (dispersão) (ver Park & Judd, 1990; Judd & Park, 1993). Em relação ao caráter de obstrutividade, as medidas podem ser explícitas ou implícitas.

Brauer, Wasel e Niedenthal (2000) propõem três gerações de medidas dos estereótipos, considerando desde a escala de Katz e Braly, na década de 1930, até os anos 2000. As medidas mais recentes, que configuram a terceira geração, são as que acessam processos que estão fora do controle consciente dos indivíduos. Estas medidas são classificadas como não obstrutivas, uma vez que os indivíduos não têm controle consciente sobre as suas respostas, ou seja, a norma antipreconceito ou o desejo de se autoapresentar como igualitário não obstrui a resposta preconceituosa. O Teste de Associações Implícitas (IAT), de Greenwald, McGhee e Schwartz (1998), é uma das medidas implícitas mais utilizadas atualmente e pode facilmente ser adaptada para estudar associações automáticas de atributos com rótulos categoriais.

3. AVANÇOS E LIMITES DA ABORDAGEM DOS ESTEREÓTIPOS NA COGNIÇÃO SOCIAL

Uma grande potencialidade dos aportes da cognição social são os estudos sobre processos automáticos de resposta, que permitem analisar o fenômeno, livre da influência direta das normas sociais e, portanto, de forma não obstrutiva. Além disso, como vimos, é possível analisar a dissociação entre as crenças pessoais e as crenças coletivas de forma sistemática, fato que põe em destaque os processos de consenso e dissenso social. Schunk (2012) propõe que a Teoria da Cognição Social é um modelo amplo, que inclui, além dos

aspectos cognitivos, os motivacionais e os mecanismos de autorregulação. Uma compreensão integrada do funcionamento cognitivo humano, evocando fatores pessoais, individuais, sociais e ambientais, é fundamental para explicar os estereótipos e os comportamentos sociais.

No entanto, a abordagem da cognição social apresenta um conjunto de limitações que merecem destaque. Como pontua Vala (1993), nas análises da cognição social, importa mais encontrar estruturas universais que os conteúdos históricos e situacionais. Nos modelos explicativos da cognição, os processos internos, intrapsíquicos, são a questão central. Além disso, as abordagens dominantes nessa linha põem pouca ênfase nas emoções (Schunk, 2012; Smith, 1997).

No caso específico dos estereótipos, não obstante o avanço trazido pelas pesquisas que enfocam seu conteúdo, os estudos têm focalizado a descrição dos estereótipos dos grupos mais que os mecanismos ou processos implicados na sua formação (Rothbart, Fulero, Jensen, Howard & Birrell, 1978). Existem poucos estudos sobre a gênese dos estereótipos e menos ainda sobre as mudanças dos estereótipos em contextos relacionais diversos, de forma que uma perspectiva que entenda os estereótipos como repertórios representacionais, ancorados nos valores e ideologias dos grupos e objetivados em contextos relacionais, poderia ampliar a análise dos modelos mais cognitivos:

Uma perspectiva desse tipo representaria, indubitavelmente, um avanço significativo sobre a tradição de investigação descritiva que, muitas vezes, se limitou a evocar um consenso cultural sobre determinados ‘traços’ atribuídos a determinados grupos, e por vezes, a observar a estabilidade ou mudança, no tempo, dessas descrições coletivas. (Tajfel, 1982, p. 176)

4. A SOCIOCOGNIÇÃO E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Moscovici (2000) propõe que indivíduos e grupos criam representações no curso das suas comunicações e cooperações. Entretanto, uma vez criada, uma representação ganharia vida própria, circulando, se misturando, atraindo e repe-lindo outras representações. É nesse sentido que as representações sociais são formas específicas para compreender e comunicar aquilo que já sabemos. Elas possuem duas facetas, uma simbólica e outra icônica.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) surge a partir de um estudo, realizado na França em 1961, sobre as imagens e significados que os parisienses atribuíam à psicanálise. Como refere Farr (2007), nesse estudo Moscovici colheu

amostragens do conhecimento, das opiniões e atitudes das pessoas, com respeito à psicanálise e aos psicanalistas, a partir do que revitalizou o conceito de representação coletiva de Durkheim, cunhando o termo “representação social” para significar um fenômeno, ao passo que o termo “representação coletiva” se referia a um conceito (Wachelke & Camargo, 2007).

Para Moscovici (2003), as representações sociais surgem do nosso desejo de familiarizar o não familiar, servem para reduzir a margem de não comunicação, para superar o “vago”: “Elas são formadas através de negociações implícitas no curso das conversações onde as pessoas se orientam para modelos simbólicos, imagens, valores compartilhados específicos” (p. 209). O autor propõe duas conceituações do fenômeno, uma considerando-o de modo estático – e, neste caso, as representações se assemelham a teorias que organizam em torno de um tema uma série de proposições que servem para classificar, descrever ou explicar coisas ou pessoas –, e na outra, vistas de modo dinâmico, “as representações sociais se apresentam como uma rede de ideias, metáforas e imagens mais ou menos interligadas livremente, e por isso, mais móveis e fluídas que teorias” (Moscovici, 2003, p. 210).

Wagner (2007) enfatiza que o conceito de representações sociais é multifacetado, pois, de um lado, a RS é concebida como um processo social e, de outro, como um produto. A RS é um processo, pois envolve comunicação e discurso, na construção dos significados dos objetos sociais. As RS são um produto quando são operacionalizadas como atributos individuais, como células individuais de conhecimento, símbolos e afetos compartilhados entre as pessoas e grupos. Wachelke e Camargo (2007, p. 380) sintetizam as principais definições das representações sociais quando afirmam:

[...] pode-se dizer que o processo de representar resulta em teorias do senso comum, elaboradas e partilhadas socialmente (Wagner, 1998), ligadas a inserções específicas dentro de um conjunto de relações sociais, isto é, a grupos sociais (Doise, 1985), que têm por funções explicar aspectos relevantes da realidade, definir a identidade grupal, orientar práticas sociais e justificar ações e tomadas de posição depois que elas são realizadas.

Em termos de composição, as representações sociais podem ser consideradas como crenças amplamente compartilhadas (Fraser, 1994); ou, ainda, como valores, crenças e julgamentos sociais (Porto, 2006); ou como estruturas cognitivas correlatas à inteligência (Carugati, Selleri, & Scappini, 1994). Os elementos avaliativos de uma representação social são a estrutura subjacente de uma atitude em relação a um objeto (Campos & Rouquette, 2003).

Para Moscovici, as representações sociais – diferentemente das opiniões, imagens e outros conceitos atitudinais – não se referem apenas a construtos cognitivos, uma vez que são dinâmicas. Fraser (1994) propõe que, assim como as atitudes, que integram na sua composição afetos, cognições e intenções comportamentais, as representações sociais também seriam compostas por três elementos: sistemas de valores, ideias e práticas.

As representações sociais possuem quatro funções essenciais: de saber, identitária, de orientação e justificadora (Abric, 1998). A função de saber diz respeito à possibilidade de os indivíduos compreenderem e explicarem a realidade, tornando-a compreensível para eles próprios e, assim, permitindo a comunicação social. A função identitária vincula-se aos processos de comparação social, a representação social do endogrupo (“meu grupo”) é marcada pela valorização dos seus atributos e posições. As RS também possuem a função de orientação, pois atuam como um sistema de codificação da realidade social e, assim, guiam os comportamentos e as práticas sociais. A função justificativa das RS diz respeito ao fato de que elas, ao mesmo tempo em que justificam ações ou tomadas de posição já realizadas, possibilitam a legitimação das ações no momento em que elas estão ocorrendo, de forma que as RS servem para preservar e justificar a diferenciação social (Abric, 1998; Chaves & Silva, 2013).

5. AVANÇOS E LIMITES DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A TRS propõe um ponto de equilíbrio entre o fluxo dinâmico de experiências individuais e a rigidez estrutural da sociedade. Ela permite entender como os indivíduos dão sentido à vida cotidiana, estabelecendo processos de comunicação com os outros, de consenso e dissenso, em consonância com as posições e identidades sociais que ocupam na rede mais ampla de relações sociais (Carugati, Selleri, & Scappini, 1994). A TRS permite estudar os conteúdos dos fenômenos sociais na sua articulação com contextos históricos, e não apenas os processos (Billig, 1985; Vala, 1993), ainda que o próprio Moscovici (1985) afirme que, no estudo das representações sociais, interessam mais os aspectos formais do pensamento e da linguagem que os de conteúdo (ver Parker, 1987, p. 463, para uma revisão crítica). Na TRS, o plano cognitivo se articula com o avaliativo. Enfim, a TRS complementa a abordagem da cognição social com o nível simbólico (Moscovici, 1982).

A TRS, graças ao caráter transdisciplinar do seu objeto, produziu grande variedade de métodos e técnicas de pesquisa, os quais permitem pesquisar o

conteúdo das representações e que integram as abordagens quantitativas às qualitativas na geração dos dados (Rateau, Moliner, Guimelli, & Abric, 2012).

Todavia, a Teoria das Representações Sociais também recebe uma série de críticas por suas limitações. De forma geral, as críticas apontam três limites principais: 1) a inconsistência ou ambiguidade; 2) os problemas na definição de grupo social e de consenso; e 3) as descrições sobre o processo de formação e transformação das RS (ver Rätty & Snellman, 1992).

Em relação às inconsistências, Jahoda (1988) afirma que existe uma contradição e obscuridade conceitual na TRS. Para o autor, não fica claro qual a diferença entre representação social e representação coletiva: se as RS são gerais ou específicas, se são variáveis (fatores relacionais) dependentes ou independentes. Igualmente obscura seria a relação entre as RS e as ideologias e a cultura. Potter e Litton (1985) sintetizam as críticas à fluidez conceitual na TRS quando afirmam que a representação é um conceito em busca de uma teoria.

Jahoda (1988) chega a sugerir duas soluções para remediar a TRS da sua suposta obscuridade conceitual, uma “*hard*” e outra “*soft*”. A *soft* seria manter a representação como termo genérico que cobre uma série de fenômenos, como um conceito semelhante ao de “desenvolvimento”. A solução *hard* seria rever e mudar os pressupostos teóricos e metodológicos na busca de uma melhor definição dos termos e pesquisas que testem seus postulados teóricos:

A situação presente parece ser uma infeliz mistura de duas opiniões: uma teoria conceitualmente mal definida que, por um lado, estimula a pesquisa científica, mas que, por outro lado, não pode ser testada pelos resultados de suas pesquisas por causa da obscuridade de seus conceitos. (Rätty & Snellman, 1992, p. 5, tradução nossa)

Em relação à noção de consenso, Litton e Porter (1985) criticam a TRS pelo seu caráter estático. Para esses autores, as diferenças intragrupais são ignoradas ou obscurecidas nas análises da TRS, que focam as respostas médias, de forma que o consenso parece mais ser um artefato da análise empírica do que um resultado dela. Parker (1987, p. 459, tradução nossa) vai além quando afirma que: “Pode ser que a própria busca pelo “consenso” opere como construto ideológico”. Ele sugere que é necessário à TRS analisar os níveis de consenso de modo específico. Na mesma direção, Jahoda (1988) questiona o uso das estatísticas descritivas de frequência como forma de indicação do consenso. Harré (1984) afirma que o problema do consenso na TRS é, antes de tudo, um problema na definição de grupo social. Como referem Rätty e Snellman (1992), na teoria, e, sobretudo, na pesquisa em representações sociais, grupo é qualquer agregado ou categoria social formado por pessoas que compartilham um atributo específico

(por exemplo, brasileiros, mulheres, idosos, terraplanistas, coveiros etc.). Para esses autores, apenas grupos estruturados devem ser considerados grupos, pois têm suas relações reguladas por direitos, obrigações e papéis bem definidos. Além disso, o imperativo do consenso na TRS produziria uma marginalização da importância psicológica e social dos processos retóricos de argumentação, correndo o risco de descartar o caráter dialógico e conflitante dos processos comunicacionais (Billig, 1988).

Sobre o processo de formação e transformação das representações sociais, Billig (1988) pontua que estas, assim como as cognições no sentido geral, passam tanto pelo processo de homogeneização/universalização, típicos dos universos simbólicos reificados, quanto pelo processo de particularização. Billig (1988) afirma que a ancoragem e a objetivação são análogas aos fenômenos da categorização social e esquemas de pensamento na cognição social. O processo da ancoragem conduziria à universalização e o da objetivação, à particularização. O autor nos adverte que a TRS pode incorrer no mesmo equívoco da Psicologia Cognitiva, que negligenciou particularização, por considerar que a categorização seria um processo universal e inevitável. A noção de ancoragem não leva em conta as habilidades humanas para negar, não familiarizar e particularizar a informação. A ancoragem não é um processo automático; pensá-la como se o fosse pode levar a TRS a incorrer no mesmo reducionismo cognitivo que ela critica (ver Voelklein & Howarth, 2005, para uma revisão).

Parker (1987) faz uma crítica ao mau uso das ideias sociológicas pela TRS. Para este autor, a TRS faz o contrário do que pretendia, ou seja, faz as ideias sociológicas retornarem para dentro do universo individualista da psicologia. Parker propõe que a TRS reforça o dualismo quando considera os indivíduos como formas separadas e autônomas do mundo social, já que são eles, em última instância, que formam e expressam representações. Neste sentido, arremata Parker (1987, p. 454, tradução nossa): “O emprego de noções da sociologia pelo campo da sociocognição (aparentemente encorajado por Moscovici) não é, em nenhum sentido relevante, um desafio ao positivismo e ao individualismo da psicologia, ainda que tenha a intenção de sê-lo.”

6. UMA PROPOSTA DE ARTICULAÇÃO ENTRE MODELOS DA CS E DA TRS

Uma das limitações da Teoria das Representações Sociais é a pouca ênfase dada ao estudo da dimensão afetiva (Campos & Rouquette, 2003). Para estes autores, a partir do momento em que se produz uma avaliação do objeto representacional, uma dimensão afetiva é ativada, dentro de uma lógica avaliativa

semelhante à do universo de atitudes, como “isto me agrada/isto não me agrada”. Utilizar os métodos clássicos de estudos das atitudes pode colaborar para dar ênfase à dimensão emocional das representações sociais (RS). A versão de regulação emocional do Teste de Associações Implícitas (IAT), como empregada por Mauss, Evers, Wilhelm e Gross (2006), permite a análise dos afetos presentes nas representações, com a vantagem de se configurar como uma medida não obstrutiva, o que constituiria ainda um novo campo para análise da chamada “Zona Muda” das RS.

A superação da “Zona Muda” seria uma segunda contribuição fundamental de uma maior integração entre a CS e a TRS. Como vimos, os estudos sobre processos automáticos dentro da Cognição Social, de forma específica, os procedimentos de *priming* e os testes que avaliam latência de resposta, podem colaborar para o entendimento da face mais oculta de uma representação. Isso permitiria uma maior articulação dos estudos sobre RS no quadro das normas sociais, considerando que as funções das RS e dos estereótipos dependerão do campo relacional estabelecido neste quadro e, paralelamente, tornaria mais percucientes as análises da relação entre representação e prática social.

A abordagem estrutural das RS propõe que uma representação social é formada por dois sistemas de cognições: sistema central e sistema periférico. O sistema central compreende as cognições que determinam a identidade da representação, aquilo que é mais estável, consensual e importante para o grupo, enquanto o sistema periférico integra aquilo que é mais passível de mudança e mais típico dos indivíduos que compõem a RS (Sá, 1996). A integração analítica de pressupostos teóricos e metodológicos do Modelo Dissociativo dos estereótipos (Devine, 1989) com a Teoria do Núcleo Central, permitirá analisar o grau de dissenso de cada participante dos estudos em relação à ordem média das respostas. O grau de dissenso permitirá concluir se a representação formada é polêmica, emancipada ou hegemônica, contribuindo para a superação da excessiva força dada ao consenso e da visão simplista desse fenômeno que atualmente domina parte da pesquisa em representação social.

O conceito excessivamente amplo de representações sociais, que dificulta a realização de estudos rigorosos, pode ser circunscrito em análises mais estruturadas do ponto de vista metodológico, adotando elementos dos estudos da cognição social, a exemplo dos estudos experimentais. A TRS ganharia com o incremento das novas medidas que são utilizadas na cognição social para estudar os estereótipos. Novas formas de mensurar um fenômeno implicam no desenvolvimento da teorização sobre esse fenômeno e, do mesmo modo, a abordagem dos

estereótipos na cognição poderia ganhar com os incrementos teóricos trazidos pela TRS, uma vez que as formas de medir se aperfeiçoam graças aos avanços teóricos (Correll, Judd, Park, & Wittenbrink, 2010).

A noção vaga de grupo presente na TRS, que se constitui inclusive como um limite na análise do consenso, poderia ser superada utilizando métodos de saliência da identidade presentes em vários estudos no campo da cognição social, seja por meio de procedimentos de *priming* identitário (por exemplo, McLeish & Oxoby, 2008), seja considerando experimentalmente contextos de saliência de múltiplas identidades (por exemplo, Sinclair, Hardin & Lowery, 2006), seja manipulando a saliência da identidade de um grupo majoritário e um grupo minoritário (por exemplo, Charnysh, Lucas, & Singh, 2015). Finalmente, a definição e operacionalização de grupo poderia, ainda, ser aperfeiçoada na TRS adotando modelos mais psicossociais, como o Inventário de Identidade Psicossocial de Zavalloni e outros métodos de saliência cognitiva (ver Deschamps & Moliner, 2009).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste capítulo foi apresentar e discutir possibilidades de ampliação dos contatos entre os modelos da Cognição Social e a Teoria das Representações Sociais, com foco na contribuição que os estudos sobre estereótipos no âmbito da cognição podem trazer à TRS. Para tanto, apresentamos uma breve descrição das teorias e dos seus pontos mais fortes e mais fracos. Como referimos no início do texto, a integração de níveis de análise pode ser benéfica às duas abordagens, uma vez que nos modelos mais cognitivistas predominam os níveis de análise mais intra e interpessoal, enquanto que a TRS adota, sobretudo, os níveis posicional e ideológico (Doise, 1982).

Finalmente, consideramos como válidos todos os esforços no sentido de estimular as possibilidades de articulação entre os modelos teóricos, como forma de desenvolvimento da Psicologia Social, criando uma agenda de pesquisa pluralista e integradora, aberta à diferença, enfim, mais raposa que ouriço. Assim, poderíamos evitar o risco relatado por Peter Burke (2006, p. 39): “No mundo acadêmico, a América foi redescoberta e a roda reinventada muitas vezes, essencialmente porque os especialistas de uma área não têm tomado ciência daquilo que seus vizinhos andavam pensando”.

QUEM SÃO OS USUÁRIOS E TRAFICANTES DE DROGAS? REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E ESTEREÓTIPOS DIFUNDIDOS NA MÍDIA IMPRESSA

*Yuri Sá Oliveira Sousa
Luiza Hughes Barreto
Agnes Cristine Mendes
Elza Maria Techio*

1. INTRODUÇÃO

A droga é um objeto social complexo, polissêmico, regulado por leis, instituições e normas sociais, apreendido por diferentes sistemas de saber e disciplinas científicas, e cujas repercussões envolvem aspectos fisiológicos, farmacológicos, psicológicos e socioculturais. Embora a maior parte da produção científica sobre o campo das drogas aborde prioritariamente dimensões biológicas, individuais e psicológicas do consumo, diferentes pesquisas têm destacado a necessidade de analisar os aspectos psicossociais que constroem as drogas e outros objetos desse campo na cultura (Ronzani, 2018; Silveira, Soares, Noto, & Ronzani, 2013; Sousa, Santos, & Acioli Neto, 2019). Conforme salientam Silveira et al. (2013), muito se sabe sobre os efeitos das substâncias no organismo, mas há poucos estudos sobre a percepção da população acerca da droga, dos usuários e dos diferentes objetos típicos desse campo. Na tentativa de contribuir para esse debate, o presente capítulo discute a relação entre processos de construção social do campo das drogas e a emergência de estereótipos e representações sobre usuários e traficantes. Para tanto, o capítulo ilustra a discussão com a apresentação dos

resultados preliminares de uma pesquisa que analisou os conteúdos publicados em matérias de jornal sobre o tema.

Compreender a droga como um objeto social significa ir além do conceito de substância psicoativa, tradicionalmente entendida como toda aquela que, quando administrada no corpo humano, é capaz de alterar funções do Sistema Nervoso Central (Organização Mundial de Saúde, 2006). Mais do que isso, a droga é um objeto presente nas comunicações e práticas sociais cotidianas, sendo capaz de assumir diferentes significados e atributos em função do contexto sociocultural de inserção. Assim, “além dos efeitos ‘puros’ do fármaco, há um conjunto de efeitos culturalmente significativos” (Carneiro, 2018, p. 31). Não se trata de negar a materialidade dos efeitos das drogas no corpo e na sociedade, mas de atentar para as consequências sociais, políticas e discursivas que são geradas pelos significados hegemônicos construídos e compartilhados a respeito desses objetos (Fraser & Moore, 2011). Desse modo, compreende-se que não é possível analisar a inserção da droga em práticas sociais concretas (por exemplo, consumo, prevenção e tratamento), sem compreender como os grupos e a cultura constroem, percebem e dão sentido à realidade em questão.

Importa notar que os significados construídos sobre o fenômeno das drogas não são apenas simbólicos ou cognitivos, mas sociais por excelência, uma vez que são capazes de mediar relações interpessoais e intergrupais que decorrem da participação dos mais distintos atores sociais nesse campo, como usuários, seus familiares, profissionais de saúde, policiais, pessoas envolvidas com o tráfico de drogas, entre outros. Além disso, nota-se que os significados hegemônicos que constroem o chamado “problema das drogas” possuem estreita relação com as ações empreendidas para solucioná-lo, legitimando, frequentemente, estratégias discriminatórias de controle social dirigidas a grupos sociais estigmatizados (Ronzani, 2018).

No final do século XIX, nos Estados Unidos, o consumo de ópio era associado a imigrantes chineses e seus “fumódromos”, o que findava por intensificar o preconceito e legitimar práticas de discriminação contra esse grupo (Escohotado, 2008). No mesmo país, a chamada *marijuana* – a sonoridade latina do termo não é coincidência – foi associada aos imigrantes mexicanos no início do século XX (Fernandes, 2009). Mais tarde, na década de 1980, o uso e o tráfico de crack foram atribuídos à população negra de bairros periféricos, intensificando o quadro de segregação racial estadunidense, notadamente pelo encarceramento em massa de jovens negros (Hart, 2014). No Brasil, basta lembrar que a proibição da maconha foi precedida por campanhas explicitamente racistas, que

classificavam a planta como uma ameaça africana à raça brasileira (MacRae & Simões, 2004). Hoje, os estereótipos associados a traficantes de drogas também revelam uma lógica racista, contribuindo para o agravamento da seletividade punitiva, do encarceramento em massa e do extermínio da juventude negra (Borges, 2018; Karam, 2015; Vianna & Neves, 2011; Zaccone, 2011).

Presentes em toda a história da humanidade, as experiências de consumo de drogas são o resultado de uma complexa interação entre o organismo do indivíduo, as características da substância administrada e o contexto sociocultural em que elas ocorrem (Becker, 2008; Bergeron, 2012; Escohotado, 2008; Zinberg, 1986). Seus registros históricos mais remotos denotam uma relação com recursos naturais simples, como plantas, fungos e outros organismos (Carneiro, 2010), estando, principalmente, inseridas em práticas alimentares, medicinais e ritualísticas (Torcato, 2016). Mais recentemente, a partir da expansão mercantil que acompanhou a revolução industrial, o valor de troca dos psicoativos foi amplificado, tornando-se ainda mais intenso após a separação entre drogas lícitas e ilícitas (Carneiro, 2018). A partir do século XIX, outras mudanças contribuíram para definir os atuais contornos do campo das drogas, como distinção realizada pela medicina entre remédios e tóxicos, a invenção da seringa hipodérmica, o refinamento dos meios de extração de princípios ativos de plantas e o desenvolvimento de novas substâncias em laboratório (Bergeron, 2012). Mas o principal processo histórico que transformou o “problema das drogas” no que ele é hoje pode ser localizado no proibicionismo.

Segundo Rodrigues (2002, 2008), desde o final do século XIX havia nos Estados Unidos grupos religiosos que apelavam contra a “imoralidade” da sociedade e atacavam, principalmente, o uso de álcool, jogos de azar e a prostituição. A partir de então, houve no mundo uma adesão crescente ao apelo dos Estados Unidos no sentido de reprimir a produção e circulação de drogas entendidas como ameaçadoras ao indivíduo e à sociedade, resultando na lei seca estadunidense e nos primeiros tratados internacionais de controle de drogas (Carneiro, 2018; Rodrigues, 2008; Thornton, 2018). Em 1945, os tratados internacionais passaram a ter gestão direta da Organização das Nações Unidas (ONU), responsável pela promulgação da convenção única sobre drogas de 1961, considerada um marco no proibicionismo global. Junto com a convenção de 1961, as convenções de 1971 e 1988 serviram para definir os pilares contemporâneos das políticas proibicionistas: “Essas convenções proíbem o consumo, o fornecimento, a produção, o cultivo, a importação e a exportação de drogas específicas, exceto para finalidades médicas ou científicas” (Comissão Global de Políticas sobre Drogas, 2016, p. 12).

Além de estabelecer proibições, as convenções da ONU contribuíram para orientar modelos de ação pautados na guerra às drogas, entendida como uma estratégia de repressão com enfoque militar (Carvalho & Pellegrino, 2015). Deve-se enfatizar que a guerra às drogas encontra seu fundamento no combate a um inimigo, que não deve ser apenas contido, mas eliminado. A adoção dessa estratégia no Brasil não elege todo e qualquer consumidor, produtor e/ou comerciante de substâncias proibidas como inimigo. Os alvos preferenciais costumam ser:

[...] os pobres, os marginalizados, os negros, os desprovidos de poder, como os vendedores de drogas do varejo das favelas do Rio de Janeiro, demonizados como ‘traficantes’, ou aqueles que a eles se assemelham, pela cor da pele, pelas mesmas condições de pobreza e marginalização, pelo local de moradia que, conforme o paradigma bélico, não deve ser policiado como os demais locais de moradia, mas sim militarmente conquistado e ocupado. (Karam, 2015, p. 36–37)

O fundamento discursivo da proibição de determinadas drogas postula que a saúde pública é um bem jurídico que deve ser protegido pelo Estado, que deveria garantir o normal funcionamento dos organismos em uma sociedade (Zaccone, 2011). David e Christoffoli (2014) criticam esse argumento e afirmam que a saúde coletiva é um conceito impreciso e que pode ser utilizado em favor de uma autoridade estatal que antecipa as escolhas dos cidadãos a partir de critérios morais arbitrários. Sob o pretexto de combater um perigo abstrato de lesividade à saúde, o proibicionismo prescreve sanções mais graves do que aquelas definidas para crimes concretos de lesão corporal (David & Christoffoli, 2014). Além disso, não seria lógico proteger a saúde pública por meio de estratégias de guerra às drogas, uma vez que os danos à vida provocados pela adoção de um paradigma bélico são bem mais expressivos do que aqueles diretamente causados pelo consumo das substâncias em si (Karam, 2009).

Embora seja possível identificar experiências políticas alternativas ao proibicionismo e à guerra às drogas (cf. Carvalho & Pellegrino, 2015; Kiepper, 2015), é possível dizer que esse campo é hegemonicamente construído por normas proibicionistas e antidrogas, o que faz com que o consumo de psicoativos seja, há muito tempo, “[...] moralmente reprovado, medicinalmente apreendido e juridicamente sancionado” (Bergeron, 2012, p. 18). Mais do que um paradigma legal, o proibicionismo pode ser compreendido como um conjunto de valores políticos, morais e sociais fundamentados na compreensão de que o Estado deve reprimir a produção, o consumo e a circulação de determinadas drogas (Rodrigues, 2008). Ele se manifesta, fundamentalmente, por uma atitude antidrogas, de intolerância,

hostilidade e rejeição moral a determinadas substâncias e seus consumidores (Carneiro, 2018). O discurso antidrogas valoriza a abstinência do uso recreativo, constrói os consumidores e os comerciantes de drogas proscritas como figuras de alteridade e desvio, assim como instaura formas de controle social ancoradas na patologização e criminalização dos indivíduos rotulados como desviantes (cf. Sousa, 2017). Além disso, conforme discutem Bucher e Oliveira (1994), a droga assume a função de “bode expiatório”, sendo responsabilizada por diferentes problemas sociais, como violência, crime e loucura.

Feitas essas considerações, é possível depreender que os princípios normativos do campo das drogas produzem formas culturais de pensamento e ação, que, por sua vez, orientam as comunicações e práticas dos indivíduos em suas relações interpessoais e intergrupais. Além disso, ao definir padrões de normalidade e desvio, esses princípios normativos orientam decisões políticas e de controle social em campos como a saúde e o direito (Sousa, 2017). Assim, a natureza psicossocial do “mundo das drogas” convida-nos a analisar seus fenômenos, objetos e categorias identitárias a partir da articulação teórica entre dinâmicas simbólicas e interacionais (Santos & Aléssio, 2016). Nesse sentido, o arcabouço teórico da Psicologia Social é especialmente relevante, uma vez que permite perscrutar aspectos psicológicos, cognitivos e simbólicos que acompanham processos de exclusão típicos de uma sociedade desigualmente estratificada (Jodelet, 2013). Mais especificamente, a Teoria das Representações Sociais (TRS) (Moscovici, 2009, 2012) é aqui utilizada como uma abordagem heurísticamente útil para o estudo do conhecimento social que constrói o “mundo das drogas” e que, ao mesmo tempo, produz as categorias sociais dos usuários e dos traficantes na cena pública.

2. A DROGA, OS “USUÁRIOS” E OS “TRAFICANTES”: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA UMA ANÁLISE PSICOSSOCIAL

Na psicologia, as representações sociais são entendidas como formas de pensamento elaboradas e partilhadas coletivamente que possuem a função de organizar e interpretar a vida cotidiana, orientar condutas e comunicações, bem como se apropriar de novos objetos sociais, tornando-os familiares (Moscovici, 2009). Por serem socialmente elaboradas e partilhadas, essas representações são influenciadas pelo modo como se organizam as relações de determinado contexto, o que implica considerar as pertencas sociais dos indivíduos e as dinâmicas intergrupais que daí decorrem. Em síntese, representações sociais constituem

“programas de percepção e de ação, sintomáticos da esfera sociocultural e regulados pelas posições sociais e pelos princípios que regem o funcionamento social” (Apostolidis, 2017, p. 159, tradução nossa).

Esse ponto deve ser salientado uma vez que a construção da realidade social não pode ser traduzida por uma relação binária entre um sujeito epistêmico (indivíduo, grupo, comunidade ou cultura) e um objeto, mas designa um processo que ocorre na interação com o outro. Como insiste Moscovici (2009), as relações com os outros precedem de modo prático e lógico as relações com os objetos do mundo, o que, em outras palavras, significa dizer que o modo como atribuímos sentido e estabilidade à realidade depende das nossas relações sociais. Assim, as representações sociais são marcadas tanto pela relação dos indivíduos com o objeto, como pela sua inscrição em dado contexto social, cultural e histórico (Apostolidis, 2017). Esse modo de compreender os processos de construção social da realidade exemplifica o que o autor chamou de olhar psicossocial (Moscovici, 1984), caracterizado como uma forma de analisar os fenômenos e processos psicossociais a partir de relações triádicas que se estabelecem entre sujeito, objeto e outro (ver Marková, 2006).

Ainda que a droga seja um objeto social polissêmico e polimorfo, determinados conteúdos simbólicos e representações são recorrentes no campo. Por exemplo, é possível destacar os sentidos de periculosidade social e sanitária associados ao uso e ao usuário de drogas, a apropriação simbólica do campo por saberes médico-psiquiátricos e a regulação sociopolítica dos seus fenômenos pelo proibicionismo e guerra às drogas (Bergeron, 2012; Carneiro, 2010; Escohotado, 2008; Rodrigues, 2008). Nesse contexto, o consumo e o tráfico de drogas constituem temas interdependentes e princípios estruturantes de discursos sociais a respeito do campo (Sousa, 2017). Eles podem ser considerados temas interdependentes na medida em que falar sobre o consumo de drogas em um contexto social proibicionista e antidrogas implica considerar os circuitos de produção, armazenamento, transporte e comercialização das substâncias tornadas ilícitas. Esses dois contextos temáticos guardam relação com a produção de duas categorias sociais típicas: os “usuários de drogas” e os “traficantes de drogas”. É importante observar que o produto dessa classificação e os significados associados a cada categoria repercutem na orientação e legitimação de práticas sociais relacionadas a diferentes técnicas de exame (e.g., diagnóstico e julgamento), tipos de desvio comportamental (e.g., dependência e crime) e modelos de intervenção (e.g., internação e prisão).

Do ponto de vista jurídico, a posse de drogas ilícitas para consumo pessoal culmina na tipificação de um indivíduo como usuário de drogas, que, de acordo

com a legislação brasileira, não é punido com prisão. Por sua vez, a sanção penal de privação de liberdade é reservada aos chamados traficantes, que são aqueles indivíduos tipificados pela conduta de tráfico de drogas ou comportamentos análogos (Brasil, 2006). Deve-se mencionar, entretanto, que as condutas de porte de substâncias ilícitas para consumo pessoal ainda são consideradas crime. A descriminalização do porte de drogas tem sido discutida pelo Supremo Tribunal Federal (STF) por meio do Recurso Extraordinário nº 635.659. Deve-se mencionar que, na ausência de critérios objetivos de classificação, tipificar alguém como usuário ou traficante resulta em uma tarefa bastante sensível ao poder discricionário dos operadores do direito. Além disso, para o indivíduo que porta drogas para o consumo pessoal, não é uma tarefa fácil provar que a substância apreendida não indica atividade comercial (Maronna, 2006). Esse modelo, pautado na separação de comportamentos e tipos criminais virtualmente distintos, apesar de ter sido adotado com o objetivo de despenalizar os consumidores de drogas, tem propiciado o aumento da população carcerária do Brasil (Borges, 2018; Campos & Alvarez, 2017).

De toda maneira, observa-se que a construção do desvio e a aplicação de normas antidrogas e proibicionistas para usuários e traficantes são processos mediados por relações de poder que se estabelecem em uma sociedade desigualmente estruturada: “[...] Distinções de idade, sexo, etnicidade e classe estão todas relacionadas a diferenças em poder, o que explica diferenças no grau em que grupos assim distinguidos podem fazer regras para outros” (Becker, 2008, p. 30). Na sociedade capitalista contemporânea, marcada por desigualdades raciais, de gênero e de classe, a droga funciona como um dispositivo que expõe determinados grupos aos danos do proibicionismo e da guerra às drogas, assim como da possibilidade de rotulação como usuário ou como traficante (Borges, 2018). Por conta disso, quando flagrados com drogas ilícitas, indivíduos negros e pobres têm mais chance de serem categorizados como traficantes e não como usuários (Zaccone, 2011), enquanto pessoas brancas e/ou de classes abastadas tendem a ser classificadas como usuárias no sistema penal (Ribeiro Júnior, 2016). Esse processo repercute, por exemplo, no perfil da população prisional do Brasil, que no último Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - INFOPEN (Brasil, 2017) continha 726.712 pessoas, dentre as quais 64% eram negras.

Desde um ponto de vista sociossimbólico, o usuário e o traficante de drogas são categorias sociais que se relacionam com diferentes discursos e práticas sociais. Em uma pesquisa que analisou o tratamento midiático dado à relação entre crack e adolescência (Espíndula, Alves, Carvalho, Almeida, &

Cruz, 2015), foram identificados discursos ancorados na patologização e criminalização dos usuários e dos traficantes, respectivamente. Nesse estudo, o primeiro grupo foi relacionado à dependência química, ao sofrimento familiar e à necessidade de ações terapêuticas por parte do Estado. O segundo foi representado como inimigo público destinado à morte ou à prisão. Resultados similares também foram encontrados na pesquisa de Sousa, Santos e Apostolidis (no prelo), que analisou comunicações midiáticas sobre drogas, assim como em pesquisas sobre maconha em meios de comunicação de massa (Santos, Acioli Neto, & Sousa, 2012; Sousa, Santos, & Aléssio, 2018). Esses trabalhos indicam que o uso e o tráfico de drogas constituem eixos discursivos que organizam as comunicações midiáticas.

Ressalta-se que os termos “usuários” e “traficantes” remetem a categorias grupais cuja definição depende inteiramente de processos de categorização social, bem como dos significados que lhes são atribuídos nas comunicações cotidianas. Nessa direção, é preciso considerar simultaneamente os processos de categorização social e a formação de estereótipos. A categorização social é o processo a partir do qual diferentes indivíduos passam a ser classificados em função de um atributo comum, seja uma característica física, um marcador social, racial, de classe, entre outros (Pereira, 2013). Um dos efeitos da categorização social é a acentuação das similaridades percebidas entre os membros de uma categoria, assim como das diferenças percebidas entre aqueles que fazem parte de categorias distintas (Tajfel, 1982). Portanto, a categorização social permite que os indivíduos organizem o ambiente e seus objetos a partir de classes, generalizando características e atribuindo-as aos membros das diferentes categorias (Deschamps & Moliner, 2014). O produto dessa generalização se relaciona com a formação de estereótipos, entendidos como estruturas mentais basais que atuam na organização do conhecimento sobre o mundo e nas relações entre os grupos (Pereira, 2013). Dado que os estereótipos são crenças compartilhadas sobre as características, atributos e condutas dos membros de um grupo social (Mackie, Hamilton, Susskind, & Rosselli, 1996; Stangor, 2016), eles desempenham funções importantes nas representações que constroem a alteridade, pois possibilitam o estabelecimento da distância entre o outro e o próprio grupo de pertença (Jodelet, 1998, 2005). Ressalta-se que os estereótipos possuem uma dimensão avaliativa e, por isso, são comumente compreendidos como a base cognitiva do preconceito (Lima, 2013; Pérez-Nebra & Jesus, 2011), entendido como “uma atitude aversiva ou hostil em relação a uma pessoa que pertence a um grupo, simplesmente porque

ela pertence àquele grupo e, portanto, presume-se que tenha as qualidades condenáveis atribuídas a esse grupo” (Allport, 1979, p. 7, tradução nossa).

De modo específico ao uso de drogas, por exemplo, observa-se que representações e estereótipos negativos são associados ao usuário, notadamente por meio dos sentidos de crime, doença e/ou desvio moral (Mota, 2009). Essas representações constituem uma barreira para o acesso a serviços de atenção e cuidado à saúde por parte dessas pessoas (Silveira et al., 2013). Além disso, os estudos que analisam a dimensão simbólica do tráfico de drogas têm evidenciado que as imagens associadas aos traficantes são marcadas por pertencas raciais – indivíduos negros e pardos – e de classe – pobres e moradores de periferias e favelas (Oliveira, Gianordoli-Nascimento, Santos, & Freitas, 2015; Sousa, 2017; Sousa et al., no prelo; Vianna & Neves, 2011; Zaccone, 2011). Esse tipo de construção tende a reforçar a manutenção de mecanismos ideológicos que responsabilizam grupos minoritários pelo problema da violência e tráfico de drogas ao mesmo tempo em que exime consumidores brancos e ricos da crítica social (Oliveira et al., 2015). De modo análogo, não se pode perder de vista que certos grupos de usuários de drogas, como os consumidores de crack, são constantemente objetivados em populações minoritárias e/ou marginalizadas, de modo que estereótipos raciais e de classe são igualmente reforçados nos discursos sobre o tema (Acioli Neto & Santos, 2016).

Feita essa breve apresentação, depreende-se que as representações sociais que constroem as categorias grupais dos traficantes e usuários de drogas no senso comum comportam estereótipos e elementos afetivos que, por sua vez, indicam tendências avaliativas negativas diante das pessoas que são assim rotuladas. Diante disso, analisar como são representados os usuários e os traficantes de drogas na cena pública se faz relevante no sentido de contribuir para compreender como essas duas categorias são construídas por distintos significados, contextos temáticos e práticas sociais. O interesse recai tanto sobre os conteúdos de representação social que constroem os grupos mencionados, como sobre as funções que as representações desempenham nas relações e práticas sociais. Uma das maneiras de se analisar o modo como determinado objeto social é construído encontra lugar nos estudos sobre representações sociais em meios de comunicação de massa.

O interesse pela relação entre comunicação de massa e representações sociais surgiu na abordagem desde a publicação, em 1961, da obra seminal de Moscovici (2012). Naquele contexto, o autor buscava investigar como a psicanálise era apropriada por diferentes veículos da imprensa francesa e a sua análise

distinguiu três sistemas de comunicação: difusão, propagação e propaganda. De acordo com Camargo e Bousfield (2011), essa tipologia marcou uma concepção teórica classificada como orgânica, a qual compreende que os conteúdos midiáticos são o produto de uma relação circular entre emissor e destinatário. Adotar uma concepção teórica orgânica, circular e dialógica significa, então, considerar que as produções midiáticas expressam conteúdos, ideias e práticas que já fazem parte da realidade social, marcada pela participação de diferentes grupos sociais e relações de poder (Camargo & Bousfield, 2011). Assim, entende-se que as comunicações midiáticas produzem e são produzidas por interações comunicativas cotidianas, atuando na visibilização de fenômenos de interesse coletivo, assim como na manutenção e legitimação de comportamentos e normas sociais (Simoneau & Oliveira, 2014).

Os meios de comunicação de massa são veículos sustentados pela economia de mercado, geralmente organizados por grandes empresas, com o objetivo de difundir informações para um público extenso (Alexandre, 2001). Esses veículos suprem necessidades de informação, mas também de entretenimento e de educação, sendo capazes de alimentar conversas e controvérsias cotidianas, ao mesmo tempo em que podem influenciar a definição da agenda nos debates públicos, principalmente quando os eventos abordados são de cunho político e social (Clémence, Green, & Courvoisier, 2011; Fuks, 2000). Nesse sentido, os fatos sociais também são, em alguma medida, construções midiáticas (Verón, 1997). Considerando que a difusão da informação em meios de comunicação de massa nunca ocorre de maneira unilateral, em que a audiência assumiria uma posição de recepção passiva (Clémence et al., 2011), os sentidos produzidos por essas comunicações também dependem das representações e tomadas de posição dos espectadores. De todo modo, os veículos comunicativos de difusão participam ativamente da criação de um corpo de conhecimento social comum, ainda que o façam de acordo com a inferência das expectativas de um público heterogêneo e não estruturado (Doise, 2011).

No campo das drogas, a análise de representações sociais em meios de comunicação tem dado atenção especial à construção do crack na imprensa (por exemplo, Espíndula et al., 2015; Rodrigues, Conceição, & Iunes, 2015; Santos et al., 2012), mas também inclui outros temas e objetos, como a maconha (Sousa et al., 2018), o tráfico de drogas em matérias de revista (Oliveira et al., 2015) e o próprio fenômeno das drogas em matérias de jornal (Sousa et al., no prelo; Souza & Oliveira, 2009). É preciso notar que, quando tratam de fenômenos relacionados ao uso de drogas, os meios de comunicação de massa não abordam diferentes substâncias da mesma maneira. Estudos anteriores têm indicado, por

exemplo, que drogas lícitas tendem a ser inseridas em contextos temáticos da saúde (por exemplo, prevenção, tratamento, riscos e benefícios do consumo), ao passo que substâncias ilícitas são constantemente evocadas em discussões sobre violência e criminalidade (Noto et al., 2003; Ronzani et al., 2009; Sousa et al., no prelo; Souza & Oliveira, 2009). A própria categoria genérica “droga” está mais associada a matérias que tematizam as dinâmicas do tráfico de substâncias ilícitas do que a assuntos ligados ao consumo (Sousa, 2017).

A despeito da relevância dos trabalhos citados, a literatura psicossocial acerca do tema também apresenta lacunas no que se refere à construção e difusão de representações sobre usuários e traficantes em meios de comunicação de massa. Diante disso, para ilustrar a discussão apresentada, serão apresentados os resultados preliminares de uma pesquisa que buscou analisar as representações sociais que constroem as categorias grupais dos usuários e dos traficantes de drogas em matérias de jornal. De modo específico, buscou-se identificar e descrever os principais conteúdos simbólicos produzidos nessas comunicações, as especificidades temáticas associadas a cada uma das categorias analisadas e, por fim, investigar a relação entre os conteúdos analisados e a difusão de estereótipos.

3. MÉTODO

O estudo apresentado possui alcance exploratório-descritivo e pode ser descrito como uma pesquisa documental de corte transversal. O seu delineamento é qualitativo quanto à natureza dos dados e quali-quantitativo quanto aos procedimentos de tratamento e análise do material (cf. Bauer, Gaskell, & Allum, 2003).

3.1 Fontes

O material de análise reuniu 4.025 matérias publicadas em portais de notícias de amplo acesso no Brasil durante o ano de 2018. Todas essas matérias possuíam como tema central algum fenômeno relacionado às categorias dos usuários e traficantes de drogas. As comunicações jornalísticas analisadas apresentam as características dos veículos de difusão (cf. Moscovici, 2012), que são aqueles que participam da criação de uma agenda comunicativa ampla sobre objetos e acontecimentos salientes no espaço público, de acordo com a inferência das expectativas de um público heterogêneo e não estruturado (Doise, 2011). De modo geral, a análise de conteúdos difundidos nesses veículos midiáticos permite identificar os principais acontecimentos, temas, contextos simbólicos e formas de pensar que caracterizam a apropriação de determinado objeto social em dado contexto (Sousa, Acioli Neto, & Santos, 2019). No presente estudo, essa

estratégia metodológica foi adotada com a finalidade de explorar os conteúdos midiáticos que atuam na construção de estereótipos e representações sobre as categorias dos usuários e traficantes de drogas.

3.2 Procedimentos de coleta

As matérias foram coletadas em formato de texto a partir da busca refinada nos bancos de dados da plataforma Google Notícias (news.google.com), que reúne publicações de veículos noticiosos de alcance regional e nacional (por exemplo, Folha de S. Paulo, UOL, G1, Estadão, R7, O Globo). Com o propósito de constituir um *corpus* de análise homogêneo, a coleta de dados ocorreu em duas etapas. Primeiramente, foram identificadas todas as matérias publicadas durante o ano de 2018 que continham pelo menos um dos seguintes descritores no texto: usuário(a/os/as) de drogas e traficante(s). Os termos buscados permitiram acessar um conjunto de textos potencialmente relevantes aos propósitos da pesquisa. Em seguida, foi realizada uma leitura flutuante com o objetivo de excluir as matérias que não tematizavam diretamente algum fenômeno relacionado ao campo das drogas. Tal procedimento foi realizado com o intuito de minimizar a dispersão dos dados, reunindo apenas conteúdos relevantes ao estudo e homogêneos quanto ao tema central, conforme indicam os princípios de pertinência e homogeneidade descritos por Bardin (1977).

3.3 Procedimentos de análise

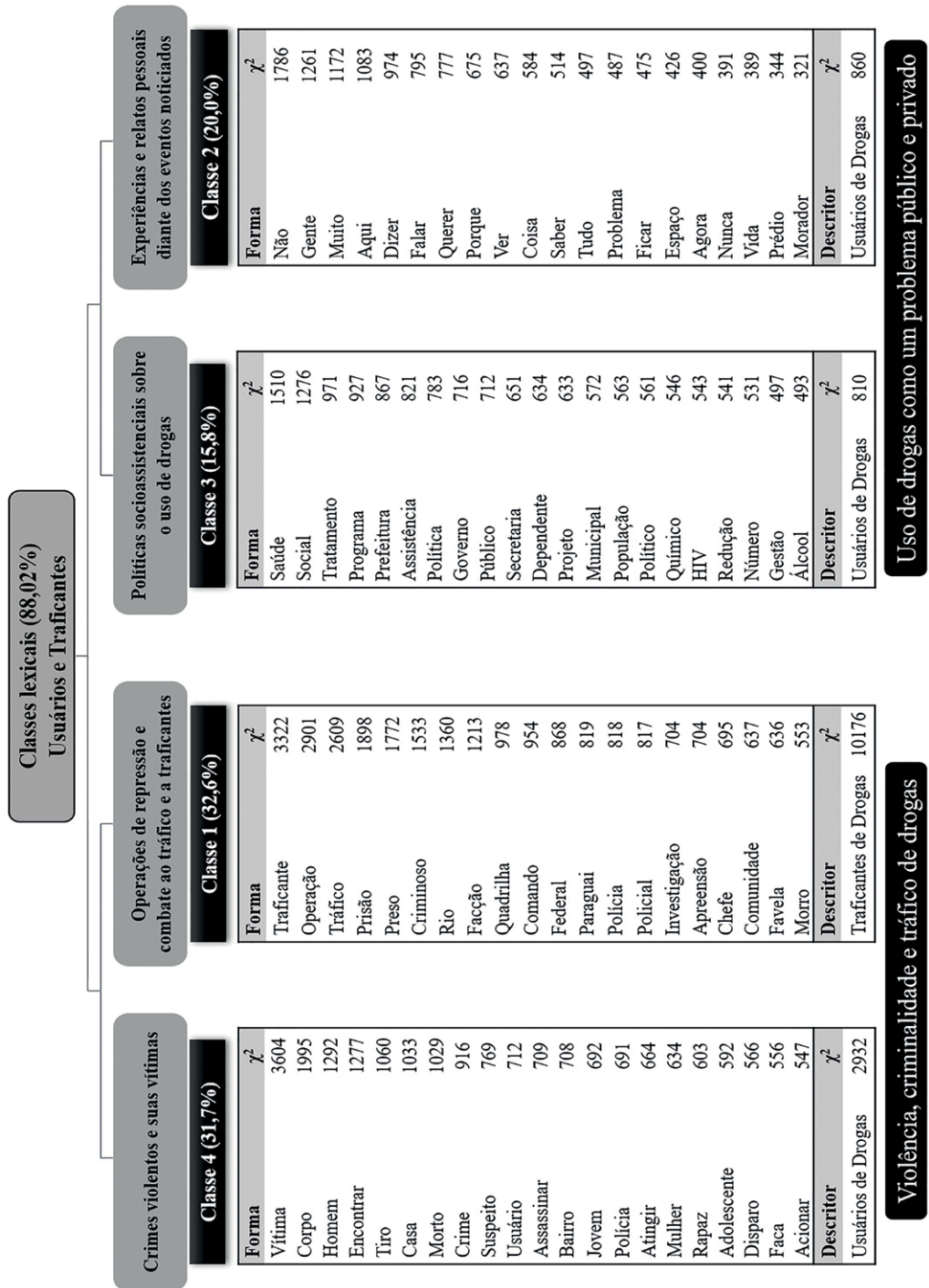
O *corpus* foi submetido a procedimentos de análise lexical (Camargo & Justo, 2013; Nascimento & Menandro, 2006), auxiliados pelo software Iramuteq, com base na Classificação Hierárquica Descendente (CHD). A CHD é uma técnica de tratamento automático de dados textuais que identifica conjuntos de segmentos de texto (enunciados) em função da coocorrência de palavras. Esse procedimento permite reconstituir classes lexicais que, por sua vez, indicam formas específicas de pensar sobre determinado objeto ou tópico de interesse (Nascimento & Menandro, 2006). Nesse procedimento é possível incluir variáveis categóricas, que funcionam como marcadores associados a cada texto, com o objetivo de verificar a relação entre essas e as classes lexicais resultantes. No presente estudo, o descritor utilizado para identificar cada matéria (i.e., usuário ou traficante) foi utilizado como variável de contexto. As relações entre as modalidades dessa variável e as classes lexicais foram mensuradas através de testes de qui-quadrado, indicando associações entre o contexto semântico do descritor e o conteúdo das classes lexicais.

Os conjuntos de segmentos de texto agrupados em classes lexicais, bem como as suas formas linguísticas características, constituem o material bruto para a realização de interpretações fundamentadas em análises temáticas de conteúdo (Bardin, 1977; D. C. Oliveira, Teixeira, Fischer, & Amaral, 2003). Assim, as classes lexicais constituíram categorias empíricas que, posteriormente, foram nomeadas com base na análise dos segmentos de texto característicos de cada classe. Esse procedimento permitiu explorar as principais dimensões temáticas das comunicações, assim como identificar particularidades no conteúdo de matérias sobre usuários e traficantes.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO: QUEM SÃO OS USUÁRIOS E TRAFICANTES DAS MATÉRIAS DE JORNAL?

O tratamento realizado pelo Iramuteq permitiu classificar 33.496 segmentos de textos em quatro classes (88,02% do material). O resultado da CHD é resumidamente apresentado no dendrograma da Figura 1, que reúne as formas lexicais características de cada classe, seguidas pelo indicador de qui-quadrado. As associações significativas ($p < 0,001$) entre classes lexicais e o descritor utilizado são indicadas abaixo das palavras características. Deve-se mencionar que todas as palavras destacadas no texto obtiveram um valor de qui-quadrado superior a 10,82 ($p < 0,001$; gl: 1), indicando tendências significativas na distribuição da forma linguística na classe em questão.

Figura 1- Dendrograma de palavras características e classes resultantes da CHD.



Fonte: Elaborada pelos Organizadores.

Conforme observado na Figura 1, o resultado da CHD distribuiu os segmentos de texto em quatro classes que, por sua vez, estão organizadas em dois eixos lexicais. O primeiro eixo foi nomeado como “Violência, criminalidade e tráfico de drogas” e agrupou as Classes 1 e 4. O segundo reuniu as Classes 2 e 3, sendo nomeado como “Uso de drogas como um problema público e privado”. A divisão entre os dois eixos, como se verá a seguir, indica contrastes entre os vocabulários das classes: enquanto o primeiro possui um léxico mais próximo do campo da segurança pública, o segundo indica relações com o campo da saúde coletiva e assistência social. Com o objetivo de explorar os resultados da classificação, o conteúdo de cada classe será discutido a seguir.

4.1 Classe 1: Operações de repressão e combate ao tráfico e a traficantes

Com 10.916 segmentos de textos (32,59%), a Classe 1 agrupou enunciados que tematizam *operações policiais de repressão ao tráfico de drogas*, notadamente em *morros, comunidades e favelas*. Em relação às outras, essa foi a classe que apresentou a maior quantidade de segmentos de texto, assim como foi a única em que as matérias coletadas com o descritor “traficantes de drogas” estão sobrerrepresentadas. Dito de outro modo, o vocabulário que estrutura os discursos aqui encontrados é característico das matérias que tematizam o tráfico e os traficantes de drogas.

O vocabulário da classe reúne palavras associadas à atuação das *polícias civil, militar e federal em operações, investigações e confrontos*. Os eventos narrados resultam, principalmente, na *prisão de criminosos, bandidos, suspeitos, líderes, chefes e integrantes de organizações criminosas e facções* ligadas ao *tráfico de drogas e armas*, como o *PCC* e o *Comando Vermelho*. Os seguintes trechos ilustram os temas citados:

- 1) Robozinho e mais dois traficantes são mortos pela polícia em Saquarema. Apontado pela Polícia como um dos líderes da facção criminosa Comando Vermelho no estado do Rio e chefe do tráfico em várias comunidades de São Gonçalo. (O São Gonçalo)
- 2) Polícia Civil prende traficantes ligados ao PCC no Rio. Prisão em flagrante é resultado da Operação Fractions, que investiga criminosos do Rio ligados ao PCC, que da apoio logístico para tomar o comando do tráfico em comunidades do Rio. (O Dia)

- 3) Em interrogatório realizado na última quarta-feira (11), através do sistema de videoconferência, Rogério 157 negou ter sido chefe do tráfico na Rocinha. O traficante foi preso no dia 6 de dezembro durante uma operação na favela do Arará, zona norte do Rio.
- 4) Operação do Denarc prende traficantes, apreende armas de fogo, drogas e carro blindado. Grupo criminoso comandava o tráfico no Conjunto Marcos Freire, em Nossa Senhora do Socorro. (Portal Itnet)

O conteúdo dessa classe constrói a imagem dos traficantes de drogas de maneira seletiva ao privilegiar o comércio varejista controlado por organizações armadas que operam em territórios onde o Estado costuma ser ausente, exceto pela força policial (cf. Fleury, 2012). As narrativas são construídas com base na relação entre dois grupos bem definidos, os policiais e os traficantes, contribuindo para reforçar uma lógica de bem contra o mal que é típica do discurso antidrogas (Bucher & Oliveira, 1994). As prisões, apreensões e mesmo o extermínio de traficantes produzem um sentido de resolutividade diante dos anseios culturais que frequentemente exigem respostas rápidas e violentas diante do problema do tráfico de drogas. Embora os segmentos de texto da classe assumam uma forma descritiva, é importante notar que eles facilitam tomadas de posição avaliativas diante de objetos como a polícia, a estratégia política de redução da oferta, as facções envolvidas com o comércio de drogas, entre outros.

Conforme ressalta Carneiro (2018), o traficante ocupa a posição de bode expiatório em um contexto proibicionista. Trata-se de um inimigo por definição, a quem as penas formais podem ser mais rigorosas do que para aqueles que cometem homicídio. Diante desse inimigo público e ameaçador, ações violentas de enfrentamento parecem ser legitimadas em nome da vida, ainda que seja necessário lidar com a morte daqueles que estão no *front* da guerra – policiais e comerciantes (Karam, 2015). Além disso, sabe-se que os efeitos adversos dessas *operações* e dos *tiroteios* que as acompanham não se limitam a quem anda com armas em punho. São frequentes os casos de pessoas “confundidas” com criminosos que são executadas pela polícia nessas operações. O fato de existirem vieses raciais envolvidos com a decisão de atirar ou não em suspeitos negros (Lima, Araujo, & Poderoso, 2018), indica que os danos à vida produzidos pela guerra às drogas são desigualmente distribuídos para determinadas populações (Borges, 2018).

Na Classe 1, a associação entre o tráfico de drogas e o potencial de violência dos grupos que se ocupam do comércio varejista de substâncias ilícitas pode

ser observada nos enunciados que tematizam o *arsenal* dos traficantes, como a frequente menção a *munições, armas, pistolas, fuzis, metralhadoras e granadas* como produto das apreensões. O apelo ao poderio bélico dos traficantes produz um sentido de naturalização da violência como um elemento intrínseco à atividade de comercialização e distribuição de drogas ilícitas. Embora a relação entre tráfico e violência seja bastante documentada, há evidências de que a sua expressão depende das características do mercado (Daudelin & Ratton, 2017). Por exemplo, a violência é mais presente quando o mercado em questão é aberto e descoberto, onde os atores envolvidos nas transações não costumam manter relações de confiança e as transações ocorrem em espaços públicos e visíveis. Além disso, a presença ostensiva ou iminente da polícia nesses mercados e a sua forma de atuação também são características relacionadas ao aumento da violência, o que não costuma ocorrer nos mercados fechados e cobertos da classe média (Daudelin & Ratton, 2017).

Conforme evidenciado, as comunicações jornalísticas da classe 1 focalizam um tipo muito específico de tráfico e de pessoas rotuladas como traficantes. Ao privilegiar pessoas que fazem parte de grupos fortemente armados e organizações criminosas conhecidas pela sua atuação em territórios periféricos e marginalizados, essas matérias reforçam a construção de estereótipos de periculosidade social e criminalização da pobreza. Em outras palavras, não é todo e qualquer indivíduo que se envolve em atividades de comercialização e distribuição de drogas proscritas que ganha espaço nessas matérias. O tráfico empreendido por pessoas de camadas socioeconômicas privilegiadas escapa desses temas, não apenas por conta da seletividade punitiva, mas, muito possivelmente, também por conta de processos de categorização social que fazem com que “jovens”, “estudantes” e “empresários” de classe média não sejam rotulados como traficantes. Nos enunciados da Classe 1, a imagem do traficante é reduzida ou aproximada àquela descrita por Vianna e Neves (2011):

Cruéis, desumanos, capazes de infligir as piores torturas, pequenos demônios que promovem o vício, a morte; representantes do crime organizado, fortes o bastante para engendrar um estado paralelo e um estado de guerra civil. Em seus territórios, ou suas bases de apoio logístico, valem suas leis arbitrárias, e não as do Estado de Direito. Alguns ainda podem evocar um traço assistencialista na figura do traficante, que teria se apropriado das lacunas deixadas pelo Estado com o fim de alcançar legitimidade e apoio por parte da população local – uma espécie de Robin Hood urbano pós-moderno. O traficante é uma figura mítica, e se confunde com outras figuras que passam cotidianamente ao nosso lado pelas ruas, especialmente nas grandes metrópoles brasileiras. Nesse cenário, é também um inimigo – uma afronta ao Estado e aos seus cidadãos. E a partir do consenso de que o traficante é o inimigo começa a ser

delineada a resposta que eles merecem, inclusive por parte do Estado: a anulação, o extermínio, a neutralização, a tolerância zero, os choques de ordem. (p. 34)

4.2 Classe 4: Crimes violentos e suas vítimas

Constituída por 10.609 segmentos de textos (31,67%), a classe 4 tematizou a ocorrência de *crimes* violentos, sobretudo *assassinatos/homicídios*, incluindo *tentativas*, *agressões* e *espancamentos*. Depois da Classe 1, que faz parte do mesmo eixo lexical da Classe 4, esta é a mais volumosa. As duas juntas perfazem 64,26% de todo o material classificado, o que evidencia uma predominância nos dados de discursos policiais sobre o uso e o tráfico de drogas.

Nos enunciados dessa classe, os *usuários* de drogas assumem predominantemente a condição de *vítima*, ao passo que os *autores* do *crime* (e.g., *assassinos*, *suspeitos*, *agressores* etc.) não são, no momento da reportagem, *identificados*. Por conta disso, a *polícia* é constantemente convocada a *investigar* os *casos*, *averiguar informações* e *colher depoimentos* de *testemunhas* na tentativa de *elucidar* os *crimes*. As *vítimas* são descritas pelas suas características (e.g., *homem*, *mulher*, *jovem*, *adolescente*, *rapaz*) e os relatos são acompanhados de detalhes sobre as *circunstâncias* do ocorrido quanto ao *local* e, principalmente, sobre os eventos que resultaram na *morte* da *vítima* (e.g., *tiros* e *facadas*). Os trechos apresentados a seguir ilustram alguns dos temas mencionados:

- 5) Segundo a família, cerca de sete tiros atingiram Souza pelo corpo. Os suspeitos fugiram do local. A polícia informou que a vítima era usuário de drogas e passava por uma boca de fumo na hora do crime. (G1 Amazonas)
- 6) O autor do crime ainda não foi localizado. A vítima não tinha passagens pela polícia. Entretanto, familiares de Guilherme contaram aos agentes da GCM que ele era usuário de drogas. (Diário da Manhã)
- 7) Homem de 22 anos é morto a tiros dentro de casa no Grande Recife. De acordo com a polícia, vítima foi encontrada com pelo menos três disparos de arma de fogo em uma residência em Jardim Primavera, em Camaragibe. (G1 Pernambuco)

Conforme é possível depreender, o conteúdo da Classe 4 não tematiza aspectos do consumo de drogas, muito embora faça menções constantes à suposição ou constatação de que a vítima era usuária. Considerando que os “usuários de drogas” são socialmente construídos a partir de estereótipos negativos,

marcados por sentidos de falta de controle, adoecimento pela dependência química, desvio moral, degradação social e periculosidade criminal (Bergeon, 2012; Bucher & Oliveira, 1994; Melo & Maciel, 2016; Santos, Sousa, & Aléssio, 2018; Wurdig & Motta, 2014), categorizar uma pessoa como usuária de drogas produz, muito frequentemente, efeitos de estigmatização. Conforme explicam Silveira e colaboradores (2013), estigmatizar significa atribuir uma marca negativa a um indivíduo, que, por sua vez, passa a ser publicamente desmoralizado e percebido em função desse estigma.

Nessa direção, quando os relatos reunidos na Classe 4 sugerem que a vítima era usuária de drogas, mais do que informar sobre as suas características, essas matérias de jornal oferecem teorias implícitas sobre os eventos de violência narrados e reforçam a perda de *status* daquele que é chamado de usuário de drogas. Em primeiro lugar, naturaliza-se mais uma vez a associação entre drogas e violência, o que faz com que os indivíduos se familiarizem com esses fenômenos e construam uma representação do “mundo das drogas” como uma realidade previsível. No limite, essas comunicações atuam em favor da manutenção de uma crença no mundo justo, assumindo que as pessoas têm o que merecem e merecem o que têm (Lerner, 1980). Em outras palavras, as explicações sobre as causas da violência são simplificadas e justificadas pela relação com a droga: “morreu porque era usuário, afinal isso não acontece sem motivo”. Em segundo lugar, como consequência do primeiro desdobramento, esse tipo de comunicação atualiza dinâmicas identitárias que protegem as pessoas que não se identificam com o grupo dos “usuários de drogas” da exposição ao risco: “se não sou usuário, não tenho o que temer”. Nesse contexto, as representações permitem proteger a identidade pessoal e social dos indivíduos por meio da diferenciação diante de um outro que é hegemonicamente desvalorizado.

4.3 Classe 2: Experiências e relatos pessoais diante dos eventos noticiados

Inserida no segundo eixo lexical, denominado “uso de drogas como um problema público e privado”, a Classe 2 agrupou 6.687 segmentos de texto (19,96%) que tematizaram *histórias* e relatos pessoais sobre as *situações* noticiadas. Essas narrativas são *contadas* por atores sociais que, de alguma maneira *conhecem* ou *convivem* com o *problema* do uso de drogas ou com usuários, tais como os chamados “viciados”, membros da *família*, *moradores* e *comerciantes* da região onde os eventos se passam. Em vez de fazer referência a um tema central, os segmentos de texto da Classe 2 se aproximam pelo modo como os enunciados

são construídos, a saber, pelas características de um discurso oral e pessoal, conforme indicado pelos termos *eu, nós, meu, minha e a gente*.

Assim como as Classes 3 e 4, os resultados da Classe 2 indicam uma sobre-representação de segmentos de texto provenientes de matérias coletadas pelo descritor “usuários de drogas”. Nesta classe, o consumo e os consumidores de drogas são inseridos nas experiências subjetivas e interpessoais que se desenvolvem na relação com o “vício” e com a *dependência* química. A apropriação discursiva da *história de vida* do outro – o *viciado* – ocorre pela tematização das práticas de consumo problemático. Nesses relatos, a abstinência é colocada como norma comportamental, o que é evidenciado pelos discursos daqueles que conseguiram *parar* com o uso de drogas e *vencer* o “vício”. Se a interrupção do consumo é considerada um resultado exitoso, a continuidade da carreira de uso é representada de acordo com a lógica hegemônica (cf. Bergeron, 2012), revelando uma trajetória típica de *degradação* ao longo do tempo que pode levar à morte. Os trechos a seguir permitem ilustrar alguns desses temas:

- 8) Às vezes que eu passava aqui, eu não olhava porque nunca queria ver meu reflexo, sabia que estava muito debilitada. Nunca imaginei estar lá dentro na situação que ocupo hoje. (G1 Acre)
- 9) “Eu não peguei HIV graças a eles. Vi muita gente morrer contaminada porque não sabe usar drogas com responsabilidade.” Ela se emociona quando perguntada sobre família. (BBC)
- 10) “Ele tinha conseguido um emprego, ia começar a trabalhar em janeiro. Não sei porque isso aconteceu, ele nunca foi de vir pra cá. Só sei que ele tinha acabado de se separar”, disse a irmã da vítima. (D24am)
- 11) “Ele era uma pessoa que tinha uma vida normal, tinha família, três filhos, a gente não tinha preocupação”, disse um parente de Maxwuel, que não quis se identificar. (G1 Espírito Santo)

O uso de drogas é, assim, inserido em contextos de vulnerabilidade e os discursos são marcados por emoções e *sentimentos* que indicam, principalmente, formas de *sofrimento* (e.g., *insegurança, tristeza, medo, dor, ansiedade, desespero e depressão*). A dimensão afetiva relacionada às trajetórias de consumo é frequentemente expressa por pessoas próximas dos indivíduos (e.g., *família, mãe, pai, irmão, tio, avô e amigo*). Esses enunciados constroem o fenômeno do uso

de drogas como um problema psicológico e individual, mas cujas consequências afetivas são observadas nas relações interpessoais do usuário, principalmente pelo sofrimento causado pela morte do indivíduo cuja história é narrada. Nesses casos, os enunciados da Classe 2 mantêm uma relação de complementariedade com aqueles da Classe 4, cujo conteúdo reúne, sobretudo, relatos de crimes violentos. Se os enunciados daquela classe apresentam possibilidades de justificação das mortes relatadas, os segmentos da Classe 2 oferecem discursos de aproximação e sensibilização com a história de vida das vítimas. Ainda assim, essas matérias tendem a adotar uma narrativa policlesca, em que as mortes são vistas como consequência natural do “envolvimento” do usuário com as drogas.

Além de segmentos de texto que tematizam as relações próximas dos indivíduos, a Classe 2 reúne relatos daqueles que reagem à presença de usuários no *espaço público*. Esses enunciados revelam a construção do grupo como figura de alteridade que oferece riscos à segurança dos moradores da região. Nesses discursos, é evidente a influência de um ideal higienista, que percebe a presença de pessoas em situação de vulnerabilidade nas *ruas, praças, prédios e terrenos abandonados* como um desafio para as *prefeituras*, que são constantemente convocadas a *limpar o lixo* e a *sujeira* desses locais, *revitalizar* os espaços e, eventualmente, *retirar os viciados, marginais, vagabundos, vândalos, drogados e desajustados* do local. O problema do consumo de drogas é, então, recolocado em uma dimensão coletiva, que envolve a gestão dos espaços urbanos e seus riscos. Nesse contexto, os usuários de drogas são construídos como criminosos em potencial e não há, exatamente, uma diferenciação entre os campos temáticos do consumo e do tráfico:

- 12) “A gente fica muito vulnerável com essa Cracolândia, com essa movimentação de pessoas suspeitas. A gente fica preocupado, assim que eu comecei a vir para cá, as pessoas me falaram para eu não vim com cordão de ouro, aliança, porque as pessoas passam puxando”, disse. (G1 Rio de Janeiro)
- 13) “Não dá mais para andar com celular aqui porque os ladrões ficam de olho”, disse. Segundo ele, a situação piora à noite, quando usuários de drogas se unem no prédio do aquário. (Tribuna Paraná)
- 14) Segundo ela, muitos dos usuários aproveitam a passagem mais escondida entre as árvores para esperar um estudante distraído para furtar seus pertences. “A gente aqui mesmo não vê muita coisa ali [Palácio],

né, porque a gente fica no movimento aqui, mas ali realmente está numa situação bem ruim. (Mais Goiás)

- 15) Aquela ação do dia 21 foi um total despreparo. Olharam como se ali só houvesse usuário e traficante, e não famílias, crianças, comerciantes. Esse tempo que estou aqui me deixa um pouco descrente, porque você vê como o poder público abandona as pessoas. (O Globo)

Conforme observado, a vivência do medo é um aspecto fundamental para a compreensão desses enunciados. Mais do que uma emoção individual, o medo compartilhado indica a construção coletiva das ameaças sociais (Jodelet, 2019). Nesse contexto, as representações que equiparam usuários em situação de rua a criminosos ameaçadores desempenham funções na orientação e legitimação de práticas sociais. O último trecho citado ilustra bem a questão ao sugerir que ações truculentas da polícia nos espaços abertos de consumo seriam justificadas se lá estivessem apenas os usuários e traficantes. Em outras palavras, essas representações constroem figuras de alteridade que findam por justificar intervenções estatais baseadas na lógica de guerra às drogas, desumanizando populações que já se encontram em situação de vulnerabilidade social.

4.4 Classe 3: Políticas socioassistenciais sobre o uso de drogas

Com 5.284 segmentos de textos (15,78%), a Classe 3 tematiza as repercussões do *uso* de drogas na cena pública, construindo o fenômeno como um *problema* coletivo, que deve ser *regulado* por *programas e políticas intersetoriais desenvolvidas na saúde, assistência social, economia, direito e educação*. Importa notar que o tema possui desdobramentos em diferentes poderes e níveis de gestão, conforme indicado pelos termos *executivo, legislativo, judiciário, municipal, estadual e federal*. A autoridade política é objetivada por figuras públicas e seus cargos (por exemplo, *Doria, Haddad, Jungmann, Alckmin, presidente, legislador, governador, deputado, prefeito, superintendente e secretário*). Nessa classe, as *estratégias de intervenção* estatal se dirigem ao *uso abusivo e dependência química*, notadamente a partir de temas ligados à *prevenção, cuidado, tratamento, desintoxicação, redução de danos, internação, reabilitação e reinserção social*. Os trechos apresentados a seguir ilustram os principais temas da classe:

- 16) Ressalta que situações que envolvem usuários de drogas e moradores de rua continuam sendo uma questão de saúde pública e social, por isso apoia

acompanhas e ações da prefeitura municipal, que é quem possui a responsabilidade de planejar políticas públicas para esse público. (Folha Vitória)

- 17) A Prefeitura também encaminha as pessoas para os Centros de Atendimento Psicossocial (Caps), onde há atendimento composto por enfermeiros, psicólogos, médicos e agentes redutores de danos. O trabalho é feito em conjunto com a Unidade de Gestão de Assistência e Desenvolvimento Social (UGADS). (Jornal de Jundiá)
- 18) (...) ligada ao de Braços Abertos – chega ao fim no dia 31 de março e não será renovado. Segundo a Prefeitura, as bolsas serão substituídas por outras ações vinculadas ao Redenção, o programa da gestão João Doria (PSDB) voltado para o tratamento de dependentes químicos. (Estadão)
- 19) Defendo propostas e iniciativas que não sugiram repressão, mas que sejam baseadas na redução de danos, a exemplo do que a gestão (Fernando Haddad) havia começado a fazer na Prefeitura de São Paulo, com êxito em políticas sociais de emprego, moradia, alimentação e cuidados de saúde. (A Gazeta)

Os discursos produzidos pelos saberes da saúde e da medicina, em suas dimensões individuais e sociais, exercem um papel primordial nas formas de construir os fenômenos relacionados ao uso de psicoativos. Exemplo disso é o fato de a separação entre drogas lícitas e ilícitas ter sido legitimada por argumentos ligados à periculosidade sanitária de algumas substâncias e a defesa da saúde pública (Zaccone, 2011). Se no contexto proibicionista o campo das drogas é medicinalmente apreendido, ele é, ao mesmo tempo, juridicamente regulado (Bergeron, 2012). Assim, as políticas intersetoriais tematizadas nos enunciados da classe 3 evidenciam uma articulação entre saberes e práticas médico-sanitárias que servem para fundamentar ações de gestão da vida dos indivíduos e da população (Sousa, 2017).

Muitos dos segmentos de texto dessa classe fazem referência a populações em situação de rua que circulam em cenas abertas de uso de drogas nos grandes centros urbanos, como é o caso da chamada “Cracolândia”. Embora a formação desses territórios remeta a um contrafluxo tardio do processo de periferização da pobreza e não possa ser explicada apenas pelo consumo do crack (Raupp & Adorno, 2010), as matérias em que se inserem os enunciados dessa classe sugerem uma relação de causa e efeito entre o uso de drogas e a vulnerabilidade

social. A focalização que elege o *crack* como mote para desenvolver políticas socioassistenciais parece refletir discursos alarmistas que constroem o consumo dessa droga como um grave e urgente problema de saúde e de segurança pública, o que muitas vezes finda por justificar a adoção de medidas baseadas em recursos excepcionais, como é o caso da internação compulsória (Cunda & Silva, 2014). Nos enunciados dessa classe, os modelos asilares de intervenção são ilustrados pela sobrerepresentação de termos como *internação involuntária/compulsória* e *hospital psiquiátrico*. De acordo com Wurdig e Motta (2014), o modelo baseado em internações psiquiátricas é muitas vezes colocado como principal estratégia de intervenção em saúde mental no Brasil.

É preciso notar, entretanto, que a apropriação do fenômeno das drogas pelo campo da saúde não ocorre de maneira homogênea, mas contempla tensões e disputas a respeito dos princípios que regem a formulação de políticas públicas (Teixeira, Ramôa, Engstrom, & Ribeiro, 2017). Nessa direção, os enunciados da classe permitem identificar diferentes lógicas de atenção ao usuário de álcool e outras drogas, não apenas discursos pautados no modelo médico-psiquiátrico. Nessa direção, a classe 3 também reúne segmentos de texto que tematizam políticas públicas baseadas do modelo da *Redução de Danos*, entendido como uma alternativa ao modelo moral, baseado na guerra às drogas, e ao modelo da doença, focado na dependência química (Marlatt, 1996).

Assim, os discursos encontrados na Classe 3 permitem identificar conteúdos representacionais que inserem os usuários de drogas em contextos temáticos ligados à dependência química e vulnerabilidade social. Tal como observado na classe 2, esses usuários são representados como um problema de gestão dos espaços públicos. Entretanto, se naquela classe os relatos explicitavam estereótipos ligados à criminalização, nesta os enunciados constroem a imagem dos usuários com base em elementos de patologização. Em outras palavras, esses indivíduos são percebidos como *dependentes químicos*, *doentes* que perderam a *autonomia* e o controle do uso da substância, características frequentemente associadas a usuários de crack (Santos et al., 2018).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse capítulo foi explorar a relação entre a construção social do campo das drogas e a emergência de estereótipos e representações sobre usuários e traficantes. A discussão apresentada no início do capítulo foi ilustrada pelos resultados preliminares de uma pesquisa que buscou analisar os conteúdos publicados em matérias de jornal sobre as categorias sociais abordadas. Os

resultados permitem identificar a relação entre determinadas dimensões temáticas e a construção de estereótipos e representações sobre usuários e traficantes a partir da organização do material em quatro classes lexicais.

A Classe 1 foi a única que se relacionou especificamente com a categoria dos traficantes de drogas. Ela tematizou operações policiais de repressão ao tráfico em periferias, comunidades e favelas, onde os traficantes foram objetivados como membros perigosos de organizações criminosas. A Classe 4 tematizou a ocorrência de crimes violentos, notadamente homicídios e agressões, em que as vítimas eram categorizadas como usuários de drogas. Nessa classe, é possível identificar conteúdos representacionais que naturalizam a relação entre o consumo de drogas e a exposição à violência. Ao seu turno, a Classe 3 reuniu enunciados que inserem o uso e o usuário de drogas em políticas públicas, principalmente no âmbito da saúde e assistência social. Nessa classe, há uma focalização sobre consumidores em situação de vulnerabilidade social decorrente da dependência química. Por fim, a Classe 2 reuniu enunciados que tematizam relatos e experiências subjetivas de pessoas envolvidas com os eventos narrados, como “viciados”, familiares e moradores. Além disso, a classe também trata da presença de usuários de drogas no espaço público e estabelecem uma relação entre dependência química e periculosidade criminal. Assim, as Classes 2 e 3 constroem o consumo de drogas como um problema de gestão da população, dos espaços urbanos e que exige respostas do poder estatal.

Em consonância com os resultados de outros estudos (Oliveira et al., 2015; Romanini & Roso, 2013; Sousa et al., no prelo; Vianna & Neves, 2011), observa-se que as representações difundidas na mídia sobre os usuários e traficantes possuem conteúdos marcados por processos de exclusão social. Pertencas raciais e de classe são frequentemente evocadas para naturalizar associações entre drogas, pobreza, criminalidade e violência. Embora isso não ocorra sempre de maneira explícita, o fato de localizar o tráfico de drogas em territórios marginalizados (por exemplo, morros, favelas, periferias e comunidades) contribui para reforçar estereótipos de criminalização da juventude negra. Com base nesses estereótipos, pobres, negros, moradores de bairros periféricos e pessoas em situação de rua são constantemente colocados em condição de suspeita, quando não, transformados em inimigos públicos. A partir do momento em que a droga e determinados grupos passam a ser responsabilizados pelos problemas sociais do país, o aparato coercitivo do Estado torna-se não apenas legitimado, mas convocado a intensificar suas estratégias de controle social. Se as comunicações analisadas refletem premissas proibicionistas, é interessante notar que os danos

e efeitos adversos de uma política baseada na guerra às drogas são muitas vezes interpretados como evidência da sua necessidade (cf. Fiore, 2012).

Por fim, deve-se lembrar que os meios de comunicação de massa estabelecem uma relação orgânica com a sociedade: ao mesmo tempo em que aquilo que é produzido e difundido possui origem nas dinâmicas grupais e ideológicas de determinado contexto, sabe-se que os discursos midiáticos também são capazes de promover interações comunicativas e práticas sociais (Camargo & Bousfield, 2011; Morigi, 2004; Simoneau & Oliveira, 2014). Isso significa que as representações difundidas nesses meios de comunicação refletem princípios normativos que já fazem parte da cultura e que desempenham funções na relação com os outros. Nesse contexto, o discurso proibicionista e antidrogas assume um caráter hegemônico no pensamento social e constrói “usuários” e “traficantes” de drogas como categorias de alteridade, contribuindo para naturalizar processos de violência, exclusão e vulnerabilidade social. No limite, quando utilizadas em situações comunicativas concretas, essas categorias permitem relativizar o valor da vida do indivíduo rotulado e naturalizar a sua morte. Trata-se de um processo sociossimbólico que radicaliza a cisão entre um *nós*, membros da sociedade normalizada, detentores de direitos fundamentais, e um *eles*, os marginais, desviantes, criminosos, vândalos, viciados, bandidos e desajustados, cujas vidas importam tão pouco a ponto de terem suas mortes comemoradas.

O PAPEL DOS ESTEREÓTIPOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS BRASILEIROS EM UM LIVRO DIDÁTICO DE PLE

*Rayane Araújo Gonçalves
Isabel Cristina Michelin de Azevedo*

1. INTRODUÇÃO¹

Desde o final da década de 1970, diversos autores, em diferentes partes do mundo, têm analisado metodologias de ensino que possibilitem o aprendizado mais efetivo de uma língua pelo estudante no processo de estudo de uma língua materna ou estrangeira. Leffa (1988) explica que o desenvolvimento de métodos de ensino se multiplicou após a Segunda Guerra Mundial, período em que os norte-americanos passaram a investir sistematicamente em pesquisas linguísticas, possibilitando o aprimoramento dos métodos existentes e a criação de novas alternativas didático-pedagógicas.

¹ Este trabalho decorre de uma pesquisa realizada entre os anos 2018 e 2019, que se direcionou à observação da disposição dos estereótipos acerca do ser brasileiro em um livro utilizado como recurso didático em aulas de português para estrangeiros (PLE). As análises foram realizadas com o objetivo de verificar se os estereótipos estão sendo construídos de forma a reforçar o conhecimento preexistente na memória dos estudantes ou se contribuem para a desconstrução das noções preconcebidas. Assim, nosso trabalho se realiza não só na identificação do estereótipo, mas propõe uma análise do modo como a imagem é significada no livro didático.

Diante da profusão de abordagens e métodos disponíveis aos professores de línguas, e em função das necessidades apresentadas por estudantes com os quais tivemos contato em cursos destinados ao ensino de PLE, assumimos a abordagem comunicativa em perspectiva intercultural, divulgada no Brasil por Mendes (2007), a fim de observar a presença de estereótipos em livros didáticos, uma vez que esse recurso serve de apoio às variadas práticas escolares.

2. A ABORDAGEM COMUNICATIVA EM PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Para entendermos a abordagem comunicativa em perspectiva intercultural, antes de qualquer outro conceito, é necessário compreender a concepção de competência. Esse conceito, proposto por Dell Hymes na década de 1970, associa o conceito de língua ao de linguagem, o que possibilitou reconhecer o valor de sua dimensão comunicativa e perceber que o aprendizado de uma língua depende das interações humanas, ou seja, do contínuo processo intersubjetivo de agir pela linguagem.

Mendes (2004) recupera a contextualização dos métodos de ensino ao longo da história e apresenta um resumo das linhas teóricas de destaque na linguística no que concerne ao ensino de línguas para ressaltar que o conceito de competência comunicativa está associado aos usos da linguagem e aos modos de organizar e produzir a expressão verbal. O conceito de competência comunicativa foi antecedido pela compreensão de que a estrutura linguística deveria fundamentar a aprendizagem das línguas. Por isso, as práticas dos professores estavam orientadas nesse sentido. Essa noção contribuiu para a difusão de variados métodos, como o audiolingual, “que se centrava na prática contínua e repetitiva das estruturas da língua com o objetivo de fazer o aprendiz, pela experiência e treinamento constante, utilizar essas estruturas automaticamente.” (Mendes, 2007, p. 141).

Posteriormente, com críticas relacionadas à concepção estruturalista, outras áreas, como a etnografia da comunicação, começaram a ganhar destaque e provocaram mudanças nesse modo de orientar o trabalho pedagógico. Se antes o interesse maior era o sistema linguístico em si mesmo, com a etnografia da comunicação surge a ideia de deslocar o foco para “[...] o que um falante precisa saber para se comunicar adequadamente em uma determinada comunidade de fala e como ele ou ela aprende a fazê-lo.”² (Saville-Troike, 2003, p. 2, tradução nossa).

² No original: “[...] what does a speaker need to know to communicate appropriately within a particular speech community, and how does he or she learn to do so [...]” (Saville-Troike, 2003, p. 2).

Nessa concepção comunicativa, a interação é importante para o aprendizado de uma determinada língua, por esta ser vista como um fenômeno social e dependente do contexto. Nesse sentido, o falante não se separa de sua realidade sociocultural, o que sustenta o conceito de competência comunicativa. Resumidamente: ao demonstrar a capacidade de adequação de uso da língua em contextos diferentes, o sujeito manifesta sua competência comunicativa.

É relevante ressaltar que esse conceito foi aperfeiçoado ao longo dos anos, por isso “a competência comunicativa de um falante representa um conjunto complexo de conhecimentos e habilidades, os quais se interrelacionam de diferentes modos, a depender da situação e contexto de uso da linguagem”, segundo Mendes (2007, p.149). Isso nos orienta a considerar variados elementos quando assumimos uma abordagem como comunicativa no ensino de línguas.

Ao associarmos esse conceito à noção de interculturalidade, notamos que, na interação, as diferentes culturas dos sujeitos escolares – ou os mundos culturais (Mendes, 2007) – impactam os modos de interagir no aprendizado de uma língua específica. Sendo a língua um fenômeno social, envolve também os códigos culturais; assim, aprender uma língua é aprender uma cultura, ou seja, aprender uma língua-cultura, indissociavelmente, o que remete a um modo específico de mediação dos diferentes mundos culturais, tanto quando se trata da aprendizagem de língua materna quanto da língua estrangeira.

A abordagem comunicativa em perspectiva intercultural se configura, então, como uma forma de orientar professores e estudantes a participarem de diálogos entre culturas, por meio da língua-cultura a ser aprendida. Nessa perspectiva, os professores são vistos como mediadores culturais que trabalham em conjunto com os estudantes num processo de ensino/aprendizagem contextualizado, ou seja, para aprender a língua-cultura, deve-se entender como ela funciona socialmente.

Nessa relação, sempre há uma tensão entre as formas convencionalmente acordadas e compartilhadas coletivamente e os usos idiossincráticos individuais da língua, e isso é ainda mais acentuado no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, pois as relações com a língua materna impactam a visão que se tem do outro, bem como a compreensão dos elementos linguístico-discursivos. Essa percepção fez com que Kramsch (1993) propusesse a criação de uma terceira cultura em classe, que se encontra na interseção dessa dualidade e possibilita emergir alternativas para a efetivação de um trabalho educacional que considere as realidades plurilíngues e pluriculturais.

Essa perspectiva teórico-analítica nos orienta a analisar também como ocorre a produção e circulação de materiais didáticos, a organização de cursos e

a construção de atividades voltadas ao processo de ensino/aprendizagem de uma língua-cultura, para que possamos avaliar (i) se as práticas promovem diálogos e interação entre os sujeitos implicados nas práticas pedagógicas; e (ii) quais imagens são privilegiadas na representação das culturas no espaço educacional.

As formas de representação de uma cultura podem ser variadas, incluindo opiniões, julgamentos, atitudes que guiam uma certa percepção. Quando há uma simplificação das características culturais, uma generalização, e o uso contínuo de fórmulas prontas nas interações sociais, estamos diante de estereótipos, isto é, de padrões que regulam as trocas cotidianas. Diante disso, nosso objetivo neste capítulo é observar se o livro didático de PLE, enquanto recurso didático, promove a circulação de estereótipos.

3. OS ESTEREÓTIPOS E O LIVRO DIDÁTICO DE PLE

A intercultura é o espaço no qual as culturas de diferentes sujeitos interagem e, portanto, é um meio propício à formação de estereótipos. Como o ato de estereotipar é realizado pelo homem como uma maneira de organizar a realidade que o cerca, o estereótipo pode ser considerado como um conjunto de crenças e expectativas criadas sobre os grupos e, portanto, indica a maneira como o sujeito vê a si mesmo e aos outros, separando-os em categorias por características que se aproximam ou se distanciam. É nessa relação de categorização dos sujeitos e de outros grupos que os estereótipos atuam, com uma função individual, social e cultural (Tajfel, 1981).

Techio (2011) destaca que algumas perspectivas de diferentes vertentes da psicologia social formulam que

[...] os estereótipos são concebidos como um produto normal dos processos cognitivos de categorização entre dois ou mais grupos, levando as pessoas a diferenciarem indivíduos pertencentes a diferentes grupos, simplificando ou exagerando as características de um grupo, bem como servindo para justificar e racionalizar as condutas intergrupais. (Techio, 2011, p.26)

O papel do estereótipo no nível individual, então, está relacionado ao julgamento que o sujeito tem de si, por isso é comum haver a criação de uma imagem positiva, que protege seu “eu” de visões que possam ser interpretadas negativamente. Quando associados a um grupo, os estereótipos assumem as funções sociais e culturais que explicam as percepções construídas. A análise dos estereótipos permite explicar a relação entre as fórmulas em circulação na sociedade, e um exemplo disso é a aceitação social da ideia de que a mulher é mais afetiva

que o homem, por isso deve se dedicar a cuidar de crianças. A justificação social de uma profissão se relaciona com uma visão estereotipada de mulher, o que possibilita explicar a preferência das escolas por professoras nas turmas da primeira infância e, ainda, nos indica como ocorre a perpetuação de estereótipo em um sistema social. Já a diferenciação social é o que colabora para que, a partir de comparações com outros grupos, o sujeito possa se identificar com certo grupo sociocultural, o que pode gerar segurança social pelo pertencimento a um grupo de referência.

Assim, os estereótipos se configuram como imagens construídas socialmente e, por isso, estão diretamente ligados à formação de uma identidade. A identidade social é criada quando o sujeito categoriza o que está à sua volta e estabelece relações a partir das semelhanças ou diferenças observadas, por meio de comparações. Ao realizar comparações, o sujeito não só define as categorias nas quais os outros se encaixam, como também define as suas, criando, com isso, os modelos culturais em vigência na sociedade, isto é, que dependem das representações, às quais os estereótipos são associados.

Para Tajfel (1983, p. 294), “[...] um grupo social só pode preencher esta função de proteger a identidade social de seus membros se conseguir manter a sua distinguibilidade positivamente valorizada em relação a outros grupos”, por isso “um estereótipo não é um estereótipo social até e a não ser que seja amplamente partilhado dentro duma entidade social” (Tajfel, 1983, p. 176). Em síntese, “Tajfel entende que os estereótipos envolvem um processo cognitivo. Ou seja, os indivíduos que pertencem a um determinado grupo apreendem a simbologia que envolve a estereotipia e reproduzem-na ao longo da história” (Fleuri, 2006, p. 498) e, assim, são mantidas as diferenças identitárias entre os grupos.

Logo, não basta ter apenas a categorização de certo grupo, a imagem mental que um indivíduo atribui a esse grupo; deve haver a aprovação social, pois essa imagem passa a fazer parte da bagagem cultural comum a uma comunidade, o que orienta como são estabelecidas relações com outros grupos e define as imagens reconhecidas como próprias de outros grupos sociais. A disseminação das representações de uma cultura depende da forma com que ela se estabelece e mantém, por isso é possível reconhecer uma cultura nacional, que também estabelece relação com a formação da identidade de um povo.

Os estereótipos assumem uma função produtiva na comunicação entre os sujeitos e favorecem a adequação pragmática da linguagem, por integrarem nosso conhecimento sociocultural e, conseqüentemente, mobilizarem as regras implícitas que estruturam nossas relações sociais. Ademais, devido à sua força

simplificadora e redutora, os estereótipos desempenham um papel semântico importante nas trocas diárias, pois possibilitam a reconstrução dos processos de compreensão de posicionamentos alheios, colaborando com a intercompreensão.

No contato intercultural, os conhecimentos cotidianos que carecem de eficácia explicativa podem compor estereótipos que nem sempre são percebidos por um enunciador, mas que podem ser identificados pelo outro como sinais de costumes, crenças, percepções que integram o sistema cultural de uma comunidade. Quando isso acontece, pode haver dificuldades na intercompreensão e a necessidade de rever certos automatismos. Nesse caso, uma reavaliação dos marcadores de identidade e alteridade, a recategorização da realidade e a reconstrução de significados podem ser exigidas para que as interações aconteçam de maneira culturalmente sensível.

Quando relacionamos a formação de estereótipos e da identidade cultural ao ensino de uma língua-cultura, observamos que os conhecimentos prévios e as crenças acerca de determinado grupo sociocultural interferem no aprendizado, uma vez que o envolvimento do sujeito em um ambiente intercultural vai colaborar para a confirmação ou a alteração das concepções formuladas acerca do grupo sociocultural em questão. Essa situação nos motiva a atentar para os usos de materiais didáticos, sobretudo para que a classe possa ser transformada em um ambiente intercultural.

O livro didático de PLE, por exemplo, reproduz variadas imagens acerca da cultura brasileira, o que pode contribuir para uma visão idealizada do Brasil, visto que outros aspectos que fazem parte da realidade brasileira são apagados, e a imagem é construída a partir dos elementos selecionados que reforçam estereótipos em circulação acerca do brasileiro (Diniz, Scaramucci, & Stradiotti, 2009, p. 293).

Os processos de formação de um estereótipo nas atividades analisadas no LD são influenciados pelas as noções de atenção, recuperação e codificação (Techio, 2011). A primeira está relacionada à seleção das informações que serão fixadas e depois poderão servir de conhecimento prévio, podendo influenciar as interpretações de determinadas situações, em detrimento de outras que serão consideradas menos importantes. A codificação está ligada ao armazenamento das informações e à recuperação de fatos conhecidos, e isso constitui um processo de resgate de informações já assimiladas.

Na análise de uma atividade com marcas de estereotipia, em um LD de português para estrangeiros, Diniz, Scaramucci e Stradiotti (2009) concluem que “não se abre, assim, espaço para rupturas com os efeitos de sentido produzidos

no texto” (Diniz et al., 2009, p.293), ou seja, a atividade analisada não possui abertura para a discussão da imagem estereotipada que foi posta no texto, o que não só prejudica o aprendizado da língua-cultura pelo aluno, como também entra em oposição à perspectiva de ensino intercultural de língua portuguesa. Por isso, considerando o aprendizado de uma língua e sua relação com estereótipos, faz-se necessária a produção ou a adaptação de materiais didáticos que sirvam de suporte para uma visão cultural democrática.

4. MÉTODO

As reflexões em torno da presença (ou não) de estereótipos em sala de aula neste estudo estão circunscritas à análise de um livro didático destinado a falantes de outras línguas, *Bem-vindo! A Língua Portuguesa no mundo da comunicação*, produzido por Otuki de Ponce, Andrade Burin e Florissi (2009); em 2019, essa obra chegou a vender 210 mil exemplares. Trata-se, de um estudo reflexivo apoiado em uma metodologia documental exploratória, cujos resultados podem colaborar para a qualificação das práticas pedagógicas.

O material está dividido em cinco blocos temáticos: 1º) “Eu e você”; 2º) “O Brasil e sua língua”; 3º) “A sociedade e sua organização”; 4º) “Trabalho e suas características”; e 5º) “Diversão e cultura”. Cada bloco possui quatro unidades que desenvolvem aspectos gramaticais fundamentais, exceto no último, que, além de uma revisão geral, propõe-se a enriquecer o vocabulário e obter práticas conversacionais.

Cada unidade do livro está organizada em dez páginas e, até o quarto bloco temático, se apresenta com a seção “Aprenda”, voltada para aprendizagem de vocabulário, seguida da seção “Estudo de...”, que enfoca conteúdo gramatical, além da seção “Psiu”, geralmente disposta no final da maioria das páginas de cada unidade e que apresenta rapidamente informações complementares ao conteúdo trabalhado na unidade. Apenas no último bloco temático, ou seja, nas quatro últimas unidades, há uma mudança na organização das seções, já que não enfatizam mais os aspectos gramaticais. Essas unidades se iniciam com curiosidades sobre a língua portuguesa e fazem referência aos países que a oficializaram, e, em seguida, apresentam elementos da cultura brasileira a partir de textos e exercícios. Das seções anteriores, somente “Psiu” continua compondo essas unidades. Por fim, o livro também dispõe de apêndices, com o objetivo de facilitar o processo de aprendizado da língua.

Para a análise, consideramos a natureza do livro didático, doravante LD, ou seja, os fatores externos que interferem em sua composição, bem como o perfil

dos elementos reunidos para subsidiar as aulas de português para estrangeiros. O foco da análise são as atividades de leitura e compreensão que tematizam o brasileiro de maneira generalizada, para que fosse possível apresentar ao estrangeiro referências que pudessem dizer respeito à identidade brasileira.

Realizamos uma leitura inicial de enunciados de quatro das vinte unidades dispostas no livro, a fim de encontrar atividades de caráter pedagógico voltadas à leitura e compreensão de textos passíveis de análise. A definição do nosso primeiro critério se voltou à delimitação das atividades³ suscetíveis à análise. As seções “Aprenda” e “Psiu” não apresentam atividades, apenas informações extras relacionadas ao conteúdo abordado, portanto, os enunciados observados em análise preliminar compunham a seção “Estudo de”. Dos 59 enunciados observados, conferimos um total de 24 atividades que respondiam aos critérios estabelecidos acima. Considerando que, em relação às demais, a seção oferecia quantidade considerável de atividades passíveis de análise – as que mais se aproximaram do critério referente à leitura e compreensão de textos –, constituímos o *corpus* com as atividades que compõem a seção “Estudo de...”, na qual observamos a disposição dos estereótipos dos brasileiros – explícitos ou implícitos – nos textos, bem como a sua recorrência nos exercícios.

Nosso segundo critério estava relacionado à identificação de estereótipos, que foi por escolha lexical, a partir da presença de palavras-chave e seus e sinônimos. Após as análises, além de identificarmos a disposição de elementos estereotipados, observamos se quatro grupos que são comumente associados aos brasileiros estariam dispostos no livro didático em análise: praia, futebol, festa e Rio de Janeiro.

O primeiro grupo se refere a atividades que se utilizaram da característica do Brasil, enquanto país tropical, e colaboraram para a criação da imagem de um brasileiro amante da praia, como se não houvesse cidadão que rejeitasse esse tipo de lazer. O segundo grupo é o mais comum e fácil de identificar, pois se relaciona à imagem de que todo brasileiro é fanático por futebol, assim como o terceiro grupo, que faz parte da tríade estereotipada na expressão “país do samba, carnaval e futebol” e representa a imagem de um brasileiro sedento por

³ O conceito de atividade é bastante discutido na área educacional. Para haver um esclarecimento acerca do que é considerado “atividade” nesta reflexão, destacamos que uma atividade possibilita paulatinamente que os estudantes façam a reestruturação de seus processos psíquicos particulares (Asbahr, 2005, p. 114), guiados pelas orientações didáticas. Assim, todos os exercícios que se caracterizassem por mediar algum tipo de conhecimento irão compor o grupo de análise.

diversão, por isso está continuamente comemorando algo e, conseqüentemente, está sempre feliz. O último grupo colabora para a construção de imagem do Brasil restrito à cidade do Rio de Janeiro, o que contribui para a construção da imagem do brasileiro identificado com o carioca.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A língua estabelece uma forte relação com a cultura de um povo; na perspectiva que adotamos, língua e cultura compartilham o mesmo espaço e, quando nos dispomos a aprender determinada língua, entramos em contato com outra cultura, no meio da intercultura. Nessa relação de ensino/aprendizagem no espaço intercultural, há a necessidade de materiais que possibilitem a interação, a fim de que as culturas se manifestem.

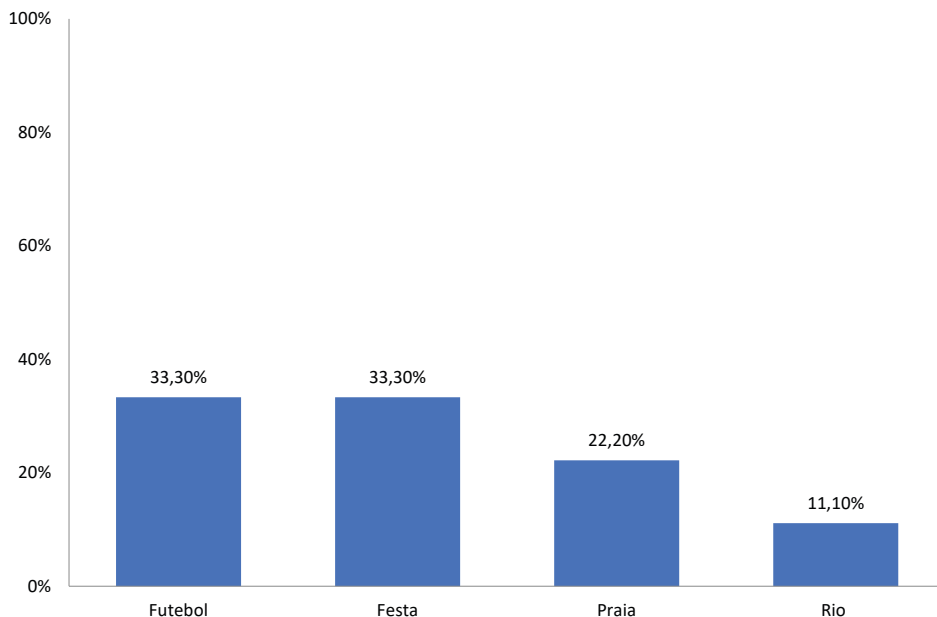
O livro didático se insere nesse contexto como uma possibilidade de auxílio ao professor. Porém, como afirmam Diniz, Scaramucci, & Stradiotti (2009, p. 266), o ensino de uma língua estrangeira acaba se pautando em mistura de materiais didáticos, de acordo com os objetivos do professor, sem a adoção de um LD específico para todo o ensino da língua. Ainda assim, como destaca Ur (1995 como citado em Diniz, Scaramucci, & Stradiotti, 2009, p.268), o LD apresenta alguns pontos positivos, como a possibilidade de funcionar como guia para professores iniciantes, a disposição de textos e a gradação de conteúdos para desenvolver diferentes competências, ou seja, o LD funciona como um facilitador do ensino à medida que se estabelece como um material pronto para uso.

O livro didático de PLE em análise indica preocupação com o aspecto interativo da língua e, ao considerarmos o ensino na abordagem comunicativa em perspectiva intercultural, utilizando esse LD, não descartamos as preocupações acerca da cultura. A comparação do quantitativo de atividades estereotipadas encontradas (12) com o total de atividades analisadas (85) – o que representa 10,2% – confere um caráter positivo ao LD, o que demonstra preocupação com a questão da estereotipia, já que a recorrência desse fenômeno é baixa.

Por outro lado, mesmo que o livro apresente pouca disposição de estereótipos em suas atividades, consideramos importante observar como esses poucos estereótipos encontrados se comportavam dentro das tarefas. Com essa meta, encaminhamo-nos para exames aprofundados no LD, a fim de processar as marcas de construção da imagem do brasileiro. Das 12 atividades estereotipadas encontradas, quatro atividades mostraram estereótipo de teor cultural

e uma o estereótipo de gênero. Porém, sete atividades também apresentaram a disposição de estereótipos relacionados ao futebol, à praia, festas e ao Rio de Janeiro (Gráfico 1).

Gráfico 1- Tópicos associados aos estereótipos identificados nas atividades




Fonte: Elaborado pelos Organizadores.

Identificamos mais de um tipo de estereótipo em apenas uma atividade; futebol e festa representam 33,3%, respectivamente, praia corresponde a 22,2%, enquanto referências ao Rio de Janeiro equivale a cerca de 11,1% de estereotipia.

Cabe salientar que o público-alvo de um livro de PLE é formado por estudantes estrangeiros, com algum conhecimento preestabelecido sobre o que vem a ser o Brasil. Assim, um estrangeiro disposto a aprender o português, na variante brasileira, ao fazer a leitura do texto, pode confirmar as expectativas que já tinha a respeito desse país, ou seja, se ele tiver assimilado crenças pessoais sobre o brasileiro, o foco da sua atenção se voltará para as informações que têm compatibilidade com as que possuía anteriormente em sua memória.

A atividade apresentada na Figura 1 ilustra como esses processos se realizam no momento de leitura do texto, considerando a presença um estereótipo bastante divulgado na sociedade brasileira.

Figura 1- Diálogo entre amigos (Paula, Jorge e Bernardo).



Paula e Jorge **estão** fora do país participando de uma importante conferência. Eles **telefonam** para Bernardo, seu colega de trabalho. Ouça a fita e leia o diálogo:

BERNARDO: Recursos Humanos, Bernardo!
PAULA: Oi, Bernardo, como **estão** as coisas? Aqui é Paula.
BERNARDO: Olá, Paula! Estou sentindo sua falta. Estou trabalhando por mim e por você! E aí, como **estão** indo as palestras da conferência? Você **está** entendendo bem os palestrantes nativos?
PAULA: Eu **estou encontrando** muita dificuldade mas Jorge **está** entendendo tudo. Estamos aprendendo muito e ele **está** me ajudando bastante.
BERNARDO: Como **está** o tempo? **Está** fazendo muito frio?
PAULA: Sim, **estamos gastando** muito em agasalhos e também em comida pois com o frio **estamos comendo** mais! **Temos** muita fome e assim **estamos engordando** um pouco.
Por favor, diga ao chefe que estamos levando conosco muito material interessante. Um beijo. Vou passar pro Jorge.

JORGE: Bernardo, que saudades dos nossos jogos de futebol! **Estou enferrujando todo. Os meus músculos estão doendo** com este frio!
BERNARDO: Por aqui **está** chovendo muito e assim não estamos podendo jogar! Parabéns! Paula me disse que você **está** entendendo muito bem os palestrantes nativos! As aulas de Inglês **estão dando** bons resultados.
JORGE: Obrigado. **Estou prestando muita atenção e tentando falar o máximo possível. Estou fazendo muitas perguntas. Alguma novidade?**
BERNARDO: Não, por aqui tudo bem. Estamos aguardando a volta de vocês. O chefe **está** esperando ansiosamente pelas novidades que vocês **estão** trazendo. Tchau Jorge!
JORGE: Tchau Bernardo. Um abraço!

Fonte: Otuki de Ponce, Andrade Burim e Florissi (2009, p. 27).

A atividade da Figura 1 propõe a integração entre compreensão leitora e prática de audição de textos orais. O aluno deve fazer a leitura do texto, escutar um áudio e responder a perguntas referentes ao texto. Nesse texto, há a simulação de um diálogo entre três colegas de trabalho, Bernardo, Paula e Jorge, que participam de uma situação comunicativa específica: os dois últimos estão em uma conferência no exterior. Na primeira parte do diálogo, Bernardo conversa com Paula sobre a conferência, a condição climática da região onde ocorre a conferência e os gastos relativos à alimentação no lugar em que o evento acontece. Na segunda parte, o diálogo se passa entre os dois homens e há a mudança brusca na temática da conversa. Há uma quebra na progressão dos assuntos discutidos antes, pois o que se tematiza com a fala de Jorge é o futebol.

Na atividade ilustrada, encontramos a imagem estereotipada de dois brasileiros que conversam naturalmente sobre futebol. O estrangeiro disposto a aprender a língua e a cultura brasileira fará a leitura do diálogo e, no primeiro momento, fará o resgate do conhecimento armazenado na memória de que o Brasil é o país do futebol e, assim, focará sua atenção na parte do diálogo referida

ao esporte, na qual o esquema mental preexistente sobre brasileiros é confirmado, ou seja, as informações já assimiladas se tornam compatíveis com a imagem do brasileiro que o exercício apresenta. Nesta atividade, o estereótipo existente na memória do estrangeiro é reforçado pelo livro de PLE, de forma negativa, pois ressalta a imagem de que todo brasileiro é fanático por futebol, o que mascara as diferenças sociais e os variados interesses culturais da população que ocupa o território nacional.

Ao refletir sobre o ensino de língua estrangeira, Kramersch (2017) nos alerta para o tipo de profissional que estará à frente das turmas. Por haver uma tendência em realizar o ensino de língua de modo separado do de cultura, os professores não nativos podem não ter segurança suficiente para se arriscar no ensino da língua-cultura, com receio de cair em estereótipos, e isso faz com que venham a permanecer no ensino tradicional de gramática e expansão vocabular, separadamente dos aspectos sociais. Em contrapartida, estudantes podem supor que os falantes nativos tenham conhecimentos suficientes para o ensino da cultura e, por isso, deixam de exigir a qualificação técnica necessária para o ensino da língua-cultura. Esse conflito de perspectivas pode impactar negativamente o ensino de português para falantes de outras línguas.

No acompanhamento de cursos de formação de professores de línguas estrangeiras, observa-se que os falantes nativos (FNs) também podem sofrer com a criação ou com o reforço de estereótipos, uma vez que a avaliação do que deve ou não ser discutido em sala de aula, por vezes, perpassa por critérios subjetivos e, como afirma Kramersch (2017), “esses FNs não conhecem, necessariamente, a cultura de seus alunos nem a tradição intelectual do seu sistema escolar”. Supondo que um professor nativo estivesse disposto a discutir as imagens estereotipadas como na atividade da Figura 2, o conhecimento da cultura do seu aluno possibilitaria maior envolvimento entre eles e, conseqüentemente, maior entendimento do que o professor deseja ensinar; ou seja, para que ensinemos a nossa cultura, devemos nos mostrar abertos à cultura do outro.

O excerto da Figura 2 foi extraído do livro didático em análise e ilustra uma atividade repleta de estereotípias, pois embora seja o tipo de atividade que deveria possibilitar a discussão dos estereótipos, está restrita à resolução de questões no nível da tradução do texto, ou seja, não avança para o nível discursivo e cultural do ensino de língua.

Figura 2- Expectativas sobre o Brasil.

Na sala de aula

Prof.: Hoje eu quero **que** vocês **escrevam** uma pequena redação sobre o Brasil. Quero **que** me **descrevam** a imagem que vocês têm do país. Coloquem tudo o que vocês acham que vão encontrar lá. Vocês entenderam? Podem começar.

Aluno 1: É a primeira vez que vou ao Brasil, mas me disseram que é um país tropical e que o povo é muito alegre. **É pena que eu não tenha** estudado espanhol para poder falar com eles. **Tomara que eu possa** comunicar-me através de gestos e de desenhos. **Mas receio que não consiga** fazer amigos, principalmente porque vou ficar apenas dois meses. Vou ficar na capital, Rio de Janeiro, famosa pelo Carnaval e pelas mulatas bonitas. Vou poder ver o Carnaval porque vou em abril para lá. **Espero que** alguma mulata bonita me **ensine** a sambar.

Aluno 2: A firma onde eu trabalho **exige que eu fique** um ano no Brasil, mas não gostaria de ficar tanto tempo separado de minha família.

Receio que eu não saiba muita coisa sobre o Brasil. Sei que os brasileiros gostam muito de futebol, café e rumba. **Talvez eu goste** de morar lá, porque adoro futebol e dança. Mas quase nunca tomo café. **Quem sabe eu me acostume** com a bebida. **Talvez seja** mais saudável do que cerveja, que eu tomo sempre. Será que eles não tomam cerveja?

Ouvi dizer que é proibido fumar dentro de casa. **Tomara que seja** verdade para **que eu possa** deixar de fumar.

E você? Que outra informação teria a acrescentar sobre o Brasil? 

1 Leia o texto acima e responda ou complete.

1. O que o professor quer que os alunos façam? _____
2. Quais são os receios e as expectativas do aluno 1? _____
3. O aluno 1 sente pena de que... _____
4. Quais são os receios e as expectativas do aluno 2? _____
5. O que a firma do aluno 2 exige dele? _____

Fonte: Otuki de Ponce, Andrade Burim e Florissi (2009, p.43).

Nesta atividade, o estudante deve realizar leitura de um texto, a fim de que, a partir de sua tradução, ele faça a resolução das questões ao final. Neste material escrito, encontra-se a simulação de uma sala de aula, em que os personagens, em posição de alunos, devem redigir uma redação acerca do Brasil, expondo as expectativas relativas ao país bem como a imagem que eles têm dele. Para tanto, devem escrever de acordo com sua bagagem cultural e seus conhecimentos preexistentes acerca da cultura brasileira, o que resulta na demarcação de estereótipos.

Nesta atividade, além de identificarmos afirmações equivocadas (“ficar na capital” do Brasil, “Rio de Janeiro”, “ver o Carnaval” “em abril”), há a disposição

de estereótipos de quatro grupos. No grupo de festas, encaixamos os comentários relativos ao carnaval e samba: todos os brasileiros gostam de dançar e toda mulata sabe sambar; em relação ao futebol, registra-se que, para os estrangeiros, os brasileiros, indistintamente, gostam muito de futebol, confirmando estereótipos relativos a ambos.

A forma como os estereótipos são dispostos no material didático pode colaborar (ou não) com a desconstrução de rótulos equivocados. Além disso, como no estudo de uma língua, é essencial a criação de um terceiro espaço (cf. Kramsch, 1993) que possibilite a pertença cultural por parte do “estrangeiro” – uma categoria de identidade que favorece as trocas diárias e o envolvimento dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem –, observar os elementos constitutivos dos estereótipos é uma ação que precisa estar apoiada em materiais específicos.

Assim, as imagens que aparecem neste exercício poderiam ser discutidas em sala de aula; contudo, os enunciados das perguntas que acompanham o texto não contribuem para que esse debate seja feito, visto que orientam os estudantes a fazer apenas a retirada das informações contidas na superfície textual e não favorecem o questionamento das imagens estereotipadas expostas. Esse tipo de atividade faz com que o trabalho pedagógico produza o efeito oposto: o reforço da visão limitada que os estrangeiros podem ter dos brasileiros.

O professor pode evitar a tendência em associar determinados estereótipos ao brasileiro, desde que inclua em seu planejamento atividades que não persistam em reafirmá-los, mas que busquem promover a reflexão acerca deles, de modo a não permitir a associação direta de uma imagem às características de um povo, evitando, assim, colaborar com a cristalização de visões reduzidas de uma certa cultura.

A atribuição estereotipada de um traço cultural refere-se a um tipo de categorização que é acompanhada de atributos generalizados relativos às características associadas a visões de mundo, a juízos e à percepção de certas afiliações, que refletem cenários culturais coletivos. Nesse sentido, enfatizamos que não existe um agente normatizador da elaboração dos livros didáticos de PLE, fator que dificulta o acompanhamento da produção das obras didáticas e, função disso, a orientação para como lidar com aspectos sociais significativos, como os estereótipos. Esta é uma situação diferente do que ocorre com o ensino de português como língua materna, que, além de ter respaldo na Lei de Diretrizes e Bases para a educação (LDB), nº 9.394/96, tem o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e ambos instrumentos legais direcionam a produção dos livros voltados à educação básica no Brasil e estabelecem critérios para o tratamento

tanto da diversidade cultural brasileira, quanto ao modo como a discussão das culturas existentes em nosso país devem acontecer.

Por outro lado, alguns materiais didáticos têm se baseado nos fundamentos do Celpe-Bras, exame de proficiência em língua portuguesa (modalidade brasileira) que tem suas bases na abordagem comunicativa e concebe a cultura como

As experiências de mundo e práticas compartilhadas pelos membros de uma comunidade. Os indivíduos agem em contexto e, como tal, são influenciados por sua própria biografia, ou seja, pelo contexto social e histórico no qual estão inseridos. Cultura não é vista aqui como uma lista de fatos, autores ou datas importantes, mas como vários processos culturais inter-relacionados, tais como formas de interagir em diversas situações e contextos, atribuição de valores, representações de si próprio e do outro, modos de relacionar a interação e a organização cotidiana com sistemas e processos culturais mais amplos. Cultura não é algo acabado, mas co-construído nas práticas cotidianas de uma comunidade. (Ministério Da Educação, 2006, p.3)

Se o LD concebe a língua de tal forma, como parte de processos culturais, a preocupação com o que está disposto nas atividades torna-se algo de fundamental importância, posto que as práticas escolares estarão associadas às práticas cotidianas sociais. No entanto, observamos que o livro didático analisado, mesmo assumindo a perspectiva intercultural, inclui os estereótipos mais comuns em relação ao ser brasileiro. Notamos ainda que os questionamentos que podem ser associados ao modo como os estereótipos são dispostos foram insuficientes ou ausentes, e que, por isso, não favorecem a ampliação das discussões relativas à variedade cultural em nosso país.

Em síntese, embora em pouca quantidade (10,2% das atividades do livro), no livro sob análise é reproduzida a imagem de um Brasil configurado a partir de um número bastante reduzido de comportamentos e gostos, contribuindo para a permanência da caricatura que ainda temos do brasileiro para estudantes provenientes de outros países.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados indicaram que as imagens estereotipadas assumiram um percentual pequeno em relação ao total de exercícios disponíveis na obra supracitada, com marcas mínimas de estereotipia, o que demonstra a preocupação do LD acerca da construção de imagens acerca do Brasil e do povo brasileiro junto ao público estrangeiro. Apesar disso, observamos um padrão reduzido a tipos específicos de comportamentos, que só contribuem para reproduzir uma identidade cultural limitada do brasileiro para os estrangeiros; ou seja, mesmo

que o livro exponha marcas de estereotipia em poucas atividades, elas ainda reproduzem imagens que contribuem para a permanência e o reforço de uma visão reduzida a certos tipos de brasileiros, a partir do momento que o LD apenas expõe imagens estereotipadas e não desenvolve a discussão intercultural sobre cada uma delas. Evidenciamos a necessidade de os professores democratizarem e ampliarem a visão cultural dos estudantes a partir da criação de um terceiro espaço favorável à reflexão acerca dos estereótipos que são expostos e comumente difundidos em sociedade, e ao desenvolvimento de um processo relacional orientado para a construção de identidades dos implicados em classe, por meio da interculturalidade.

O PAPEL DO CONTEÚDO DOS ESTEREÓTIPOS NA DISCRIMINAÇÃO DE GÊNERO

*Andreza Conrado Conceição
Ana Karolyne Florencio Amorim
Cícero Roberto Pereira*

1. INTRODUÇÃO

Surgido no final do século XIX, o movimento feminista estabeleceu-se como uma luta não apenas pelo espaço das mulheres na vida pública, como também por uma nova forma de relacionamento entre homens e mulheres. No Brasil, esse movimento foi fundamental para conquistas como a do direito ao voto, em 1932, e a garantia de diversos direitos para as mulheres na Constituição de 1988 (Pinto, 2010), como a igualdade nas relações de gênero. No entanto, mesmo após mais de um século de luta, as mulheres ainda enfrentam barreiras no caminho em direção à igualdade efetiva nessas relações. Exemplo disso é o fato de que, mundialmente, elas ainda recebem 32% a menos do que os homens para exercerem a mesma função, estando o Brasil próximo dessa média mundial (Fórum Econômico Mundial, 2018). Mas o que explica esse tipo de situação ainda ser aceita? Quais mecanismos psicossociais poderiam estar por trás disso?

Este capítulo pretende contribuir para responder a essas questões no contexto dos estudos sobre o modelo da justificação discriminada (Pereira, Vala, & Costa-Lopes, 2010) e da literatura sobre o conteúdo dos estereótipos de gênero (Fiske, Cuddy, Glick, & Xu, 2002) e o sexismo ambivalente (Glick & Fiske,

1996). A nossa proposta é a de que as pessoas valorizam socialmente mais os homens, especialmente no contexto do trabalho, e justificam isto recorrendo a estereótipos de gênero mais positivos para os homens, como a percepção de que eles são mais competentes do que as mulheres. Analisamos essa possibilidade com base no modelo da discriminação justificada.

1.1 O modelo da discriminação justificada

O modelo da discriminação justificada foi elaborado para compreender a relação entre o preconceito e a discriminação contra grupos minoritários (Pereira et al., 2010). O modelo propõe que a discriminação é decorrente do preconceito institucionalizado e integrado no sistema de valores adotado pelas pessoas. De fato, como já havia sido postulado por Crandall e Eshleman (2003) em seu modelo da justificação-supressão do preconceito, embora tenham internalizado valores e normas antipreconceito aceitas socialmente, os indivíduos também internalizam o preconceito institucionalizado, mas ativamente tentam suprimir ou esconder esse preconceito nas interações com pessoas de grupos minoritários, pois expressá-lo seria incoerente com os valores e normas antipreconceito. O modelo da discriminação justificada vai além e propõe que essa supressão leva as pessoas a elaborar justificações aparentemente não preconceituosas para o seu comportamento discriminatório, o que, para elas e para a sociedade, passa a ser visto como justo, legítimo e necessário. Essas justificações são, normalmente, ideologias culturalmente aceitas como válidas e justas. De acordo com a Teoria da Justificação do Sistema de Jost e Banaji (1994), a adoção dessas ideologias ocorre porque as pessoas são motivadas para procurar e elaborar justificativas que legitimam o modo como a sociedade funciona, mesmo em suas desigualdades.

Em síntese, as pesquisas com base no Modelo da Discriminação Justificada têm mostrado que as pessoas mais preconceituosas tentam dissimular o seu preconceito utilizando justificações que aparentemente legitimam os seus atos discriminatórios perante si e a sociedade, fazendo com que sejam percebidos como justos, legítimos e necessários (e.g., Pereira, Álvaro, & Vala, 2018; Pereira, Vala, & Leyens, 2009). Com isso, evitam sofrer retaliação em uma sociedade onde se prega a igualdade e normas antipreconceito (Pereira & Vala, 2010). As justificativas elaboradas podem ser constituídas, por exemplo, pela percepção do endogrupo de que o exogrupo representa uma ameaça realista – ao poder econômico e político, ao bem-estar material e físico – ou simbólica – aos valores e à moral do endogrupo (Pereira et al., 2010). O modelo da discriminação justificada, porém, ainda não analisou o papel dos estereótipos com justificações

para a discriminação, especialmente a desvalorização das mulheres no contexto laboral. O presente estudo se propõe a superar essa lacuna.

1.2 Sexismo ambivalente e o modelo do conteúdo estereotípico

Glick e Fiske (1996) argumentam que o sexismo expressa-se na sociedade de forma ambivalente: partindo do pressuposto de que, como homens e mulheres são intimamente interdependentes, o preconceito contra estas últimas não assume uma forma apenas claramente negativa. Assim, o sexismo seria composto por um lado hostil e um aparentemente benevolente. O lado hostil do sexismo seria aquele relacionado a uma visão abertamente negativa da mulher, como, por exemplo, a visão de que a mulher é menos capaz do que os homens em exercer funções de poder e de que usa o sexo para dominá-los. Já o lado “benevolente” corresponde à visão da mulher como um ser frágil que deve ser protegido, que complementa o homem, tanto afetivamente, quanto em seus papéis sociais. Embora o sexismo benevolente aparente ser mais positivo, ele reforça uma visão tradicional da mulher tanto quanto o sexismo hostil e contribui para a manutenção da desigualdade nas relações de gênero (Glick & Fiske, 1996). Essa visão do sexismo se relaciona conceitualmente com o modelo do conteúdo estereotípico, que descreve a percepção que temos dos grupos sociais com base em duas dimensões principais.

De fato, ainda considerando que o preconceito nem sempre se expressa por atitudes claramente negativas, Fiske et al. (2002) elaboraram o Modelo do Conteúdo Estereotípico defendendo que os estereótipos em relação ao exogrupo variam de acordo com os traços de competência (confiança, inteligência, independência etc.) e de sociabilidade (tolerância, sinceridade, cordialidade etc.) atribuídos a ele. Enquanto alguns grupos são vistos como mais competentes, porém com menos traços de sociabilidade, portanto menos calorosos (por exemplo, asiáticos), outros são considerados menos competentes e mais sociáveis (por exemplo, pessoas idosas). As pesquisas desenvolvidas no âmbito desse modelo têm mostrado que as pessoas percebem os homens como mais competentes e menos sociáveis do que as mulheres, enquanto veem estas como mais sociáveis, por serem mais afetuosas, porém menos competentes do que os homens (Fiske, 2017). Seria essa representação diferencial de homens e mulheres usada pelas pessoas para justificar a maior valorização que dão aos homens quando são solicitadas a emitir opiniões sobre a maior ocupação deles em profissões mais rentáveis? A pesquisa que apresentamos a seguir foi orientada para responder a essa questão.

1.3 Objetivos e hipóteses

Considerando que o sexismo, os estereótipos e a discriminação justificada participam do mecanismo subjacente à discriminação de gênero e que é fundamental entender esse mecanismo para a construção de estratégias de combate ao sexismo, o estudo relatado a seguir tem como objetivo geral avaliar se a mera elaboração de justificações facilita a discriminação de gênero. Dessa forma, diferencia-se de outros estudos sobre a questão do sexismo ao relacioná-la à discriminação justificada. Como objetivos específicos, visa analisar se o sexismo medeia a discriminação de gênero, além de compreender se as justificações para a discriminação têm relação com os traços de competência e de sociabilidade atribuídos a cada gênero e a discriminação sofrida pelas mulheres.

Como explicado anteriormente, as pessoas são motivadas para justificar seus atos discriminatórios de modo que esses sejam percebidos como legítimos e necessários. No caso do sexismo, o conteúdo dessas justificativas pode ter relação com os estereótipos comumente associados às mulheres, que são vistas como menos competentes e mais sociáveis. Desse modo, e a partir dos objetivos colocados, espera-se que as justificativas tenham um efeito sobre a discriminação de gênero, ocasionando menor valorização salarial das mulheres do que dos homens (Hipótese 1), que se atribuem mais traços de competência a um homem e mais traços de sociabilidade a uma mulher (Hipótese 2); e que o sexismo é uma variável mediadora nesse processo de atribuição do salário (Hipótese 3).

2. MÉTODO

2.1 Participantes e desenho experimental

Foram coletados dados de 305 estudantes de graduação, entre 18 e 57 anos ($M = 22,5$, $DP = 5,99$), sendo 129 homens e 172 mulheres. A maioria afirmou ter ensino superior incompleto (87,5%) e não seguir uma religião (37,7%). Os participantes foram alocados aleatoriamente em uma de quatro condições num desenho fatorial do tipo 2 (gênero do candidato: feminino vs. masculino) x 2 (condição de justificação: justificação vs. não justificação) com os fatores variando entre sujeitos.

2.2 Instrumentos

Para a coleta dos dados utilizados na análise, foram elaborados questionários a serem respondidos pelos participantes. Esses questionários iniciavam

por um currículo fictício de uma pessoa que estava concorrendo a uma vaga de assistente administrativo(a), cargo escolhido para o estudo por ter sido considerado “neutro” em pesquisas anteriores (Glick, Zion, & Nelson, 1988), isto é, não é visto socialmente nem como uma profissão feminina, nem masculina. Para manipular o gênero, metade dos participantes recebeu o currículo com o nome de uma mulher, e a outra metade recebeu o currículo com o nome de um homem, sendo esta a única diferença de um currículo para o outro. Na condição em que os participantes poderiam elaborar justificações para a contratação do(a) candidato(a), eles escreveram respostas para as seguintes questões: “Quais as qualidades positivas que essa pessoa tem que justifica ser contratada?” e “Quais as qualidades negativas que essa pessoa tem que justifica não ser contratada?”.

Em todos os questionários foram colocadas quatro perguntas acerca da atitude do participante em relação à contratação do candidato fictício que variavam em uma escala de 1 (discordo muito) a 6 (concordo muito). A seguir, era solicitada uma estimativa salarial que a pessoa do currículo deveria receber, caso fosse contratada, sendo esta a principal variável dependente. Além disso, para verificar se a manipulação do gênero foi efetiva, colocamos uma pergunta sobre qual era o sexo do candidato ao cargo, que o participante deveria responder sem olhar esta informação novamente no currículo, como forma de confirmar se ele havia prestado atenção a isso antes de atribuir o salário. Os participantes responderam também os 22 itens do Inventário de Sexismo Ambivalente - ISA (Glick & Fiske, 1996), validado no Brasil por Formiga, Gouveia e Santos (2002), o qual é dividido em dois fatores (sexismo hostil e sexismo benevolente), de modo a mensurar o sexismo apresentado na amostra. Por fim, pediam-se alguns dados sociodemográficos do participante, referentes à ocupação, idade, sexo, escolaridade e religião.

2.3 Procedimentos

Os dados foram coletados presencialmente em salas de aula de uma Instituição de Ensino Superior. Inicialmente, era apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), informando sobre o caráter da pesquisa e garantindo o sigilo. Para evitar enviesamento nas respostas, não foi dito aos participantes que se tratava de uma pesquisa acerca da justificação da discriminação de gênero, e sim que o objetivo era investigar processos de tomada de decisão. Ao aceitarem participar da pesquisa, os sujeitos responderam ao questionário descrito anteriormente, do qual foram retiradas as informações posteriormente utilizadas nas análises.

2.4 Análise dos dados

Os dados coletados foram analisados através do software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 21. Antes da análise, foram retirados 13 casos do banco de dados *outliers*, conforme recomendado por Field (2009); do mesmo modo, 19 participantes foram excluídos porque deixaram de responder variáveis importantes, como a atribuição de salário; e aqueles que falharam em identificar o sexo do candidato ao cargo na confirmação da manipulação ($n = 26$). Após a exclusão desses participantes do banco de dados, pelos critérios já apresentados, resultou-se em uma amostra de 247 participantes, no total, para as análises.

As justificativas dos participantes passaram por uma categorização, baseando-se no Modelo de Conteúdo Estereotípico (Fiske et al., 2002), para que fosse identificada a quantidade de traços de competência e de sociabilidade, positivos e negativos, que eram atribuídos ao candidato do sexo masculino e à do sexo feminino, sendo possível, assim, realizar uma comparação entre as médias da quantidade de traços evocados. A categorização foi realizada por dois juízes. Essa categorização demonstrou ter uma boa consistência interna, assim percebido pelo coeficiente alfa de Cronbach de cada categoria: traços de competência positivos, $\alpha = 0,992$; traços de competência negativos, $\alpha = 0,995$; traços de sociabilidade positivos, $\alpha = 1,00$; traços de sociabilidade negativos, $\alpha = 0,958$. Para analisar possíveis modelos de mediação, utilizou-se o modelo 4 de Hayes (2013) na extensão PROCESS para o SPSS.

2.5 Princípios éticos

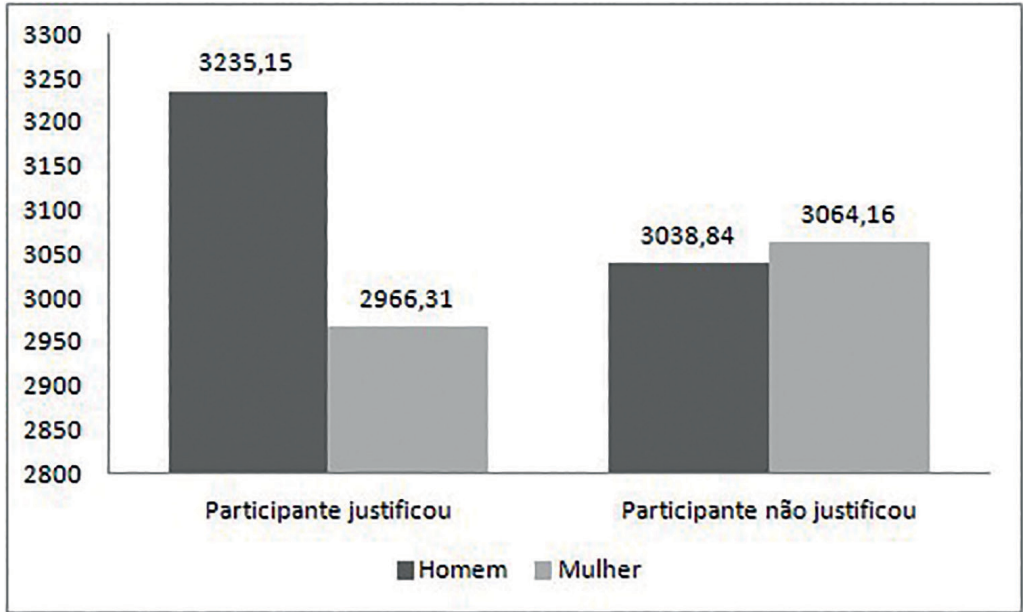
Sendo este um estudo realizado com a participação de seres humanos, o projeto de pesquisa que deu origem a ele foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição onde foi desenvolvido (CAEE: 94619018.4.0000.5188).

3. RESULTADOS

Para testar se as justificativas têm um efeito sobre a discriminação de gênero foi realizada uma ANOVA 2 (homem vs. mulher) x 2 (justificação vs. não justificação) com a estimativa salarial como variável dependente. O fato de os participantes terem justificado ou não suas atitudes em relação à contratação do candidato não teve um efeito significativo sobre suas estimativas salariais [$F(1, 247) = 0,09, p = 0,77, \eta^2 = 0$], nem sobre a diferença do salário atribuído de acordo com o sexo do candidato [$F(1, 247) = 0,79, p = 0,38, \eta^2$

= 0]. Também não foi observada uma diferença significativa entre os salários atribuídos à candidata do sexo feminino e ao candidato do sexo masculino [F (1, 247) = 0,54, $p = 0,46$, $\eta^2 = 0$].

Figura 1- Média do salário atribuído ao candidato de acordo com seu sexo e a condição de justificação do participante.



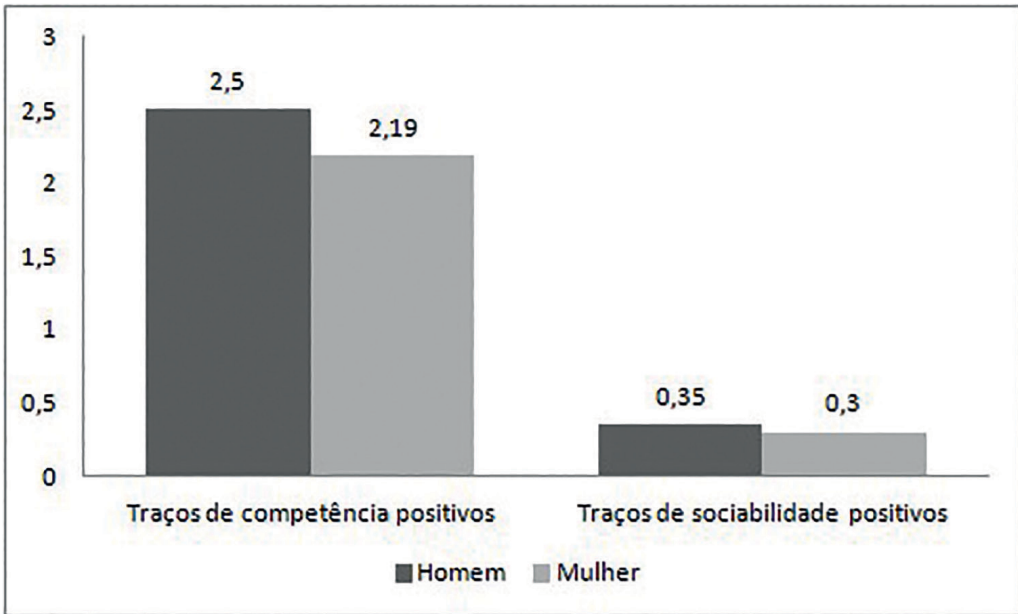
Fonte: Elaborada pelos Organizadores.

Em relação ao sexismo, não foi observado um efeito significativo do escore dos participantes no Inventário de Sexismo Ambivalente sobre o salário atribuído ao candidato do currículo de acordo com seu sexo, tanto em relação ao fator “sexismo hostil” [F (1, 250) = 0,45; $p = 0,51$; $\eta^2 = 0,002$], quanto ao “sexismo benevolente” [F (1, 252) = 0,03; $p = 0,87$; $\eta^2 = 0$]. Considerando os resultados obtidos, não foi testado um modelo de mediação envolvendo a variável sexismo, visto que, para isso, o efeito desta sobre o salário deveria ser significativo.

Com a categorização das justificativas dadas pelos participantes, foi possível observar uma diferença significativa na atribuição desses traços de acordo com o sexo do candidato. Este efeito foi percebido tanto na interação entre a valência dos traços (se eram positivos ou negativos) e o sexo do candidato [F (1, 127) = 5,24, $p = 0,02$, $\eta^2 = 0,04$], quanto na interação entre o tipo de traço (competência ou sociabilidade), a valência e o sexo do candidato [F (1, 127) = 3,93, $p = 0,05$, $\eta^2 = 0,03$]. O candidato do sexo masculino recebeu uma média de traços de

competência positivos ($M = 2,46$, $DP = 1,05$) maior do que a candidata do sexo feminino ($M = 2,19$, $DP = 0,94$). Do mesmo modo, foram atribuídos mais traços de sociabilidade positivos ao candidato do sexo masculino ($M = 0,34$, $DP = 0,5$) do que à candidata do sexo feminino ($M = 0,25$, $DP = 0,44$).

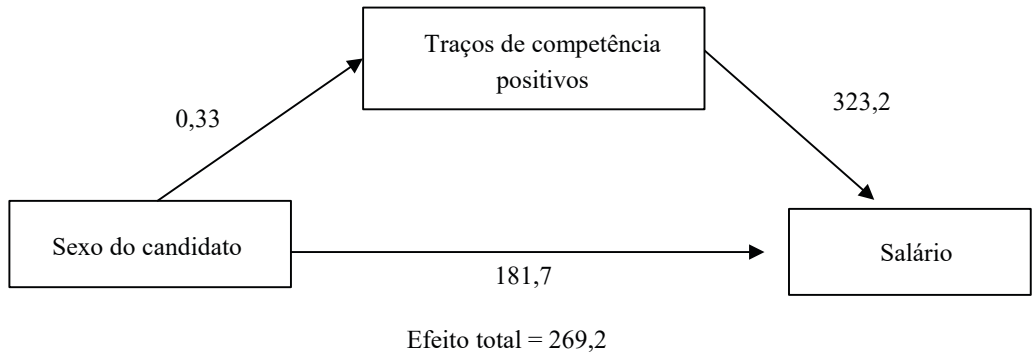
Figura 2- Média dos traços positivos atribuídos ao candidato de acordo com seu sexo.



Fonte: Elaborada pelos Organizadores.

Considerando a interação observada entre o sexo do candidato e o tipo e valência dos traços que recebeu, decidiu-se realizar a análise de uma possível mediação com os traços de competência positivos como mediadores na relação entre o sexo do candidato e o salário atribuído a ele. Nesta análise, o efeito total do sexo do candidato sobre o salário não se mostrou ser significativo ($b = 269,2$, $p = 0,33$, $IC95\% = -277$ a $815,5$), o que já era esperado de acordo com os resultados obtidos anteriormente. O mesmo foi observado quando se calculou o efeito direto do sexo sobre o salário ($b = 181,71$, $p = 0,51$, $IC95\% = -270,2$ a $633,8$). Ainda assim, o sexo do candidato teve um efeito marginalmente significativo sobre os traços de competência positivos atribuídos a ele ($b = 0,33$, $p = 0,07$, $IC95\% = 0,03$ a $0,62$), assim como esses traços tiveram um efeito significativo sobre o salário ($b = 323,2$, $p = 0,02$, $IC95\% = 105,17$ a $541,23$). Isto significa que os participantes perceberam o candidato do sexo masculino como sendo mais competente, e quanto maior foi a percepção dessa competência, maior a atribuição salarial.

Figura 3- Modelo de mediação com os traços de competência positivos como mediadores entre o sexo do candidato e o salário atribuído.



Fonte: Elaborada pelos Organizadores.

4. DISCUSSÃO

A Hipótese 1 não foi corroborada, pois as estimativas salariais não se diferenciaram de acordo com o sexo, mesmo quando os participantes justificavam suas escolhas. O resultado em relação à diferença salarial por sexo entra em conflito com o que é observado na realidade mundial, como mostram os dados do Fórum Econômico Mundial (2018) citados no início deste capítulo. Além disso, é contrário ao que é apontado pela literatura na área. Segundo Beyer (2016), as pessoas tendem, na verdade, a subestimar essa diferença salarial existente entre homens e mulheres, ainda que estimem salários maiores para os homens, inclusive em cargos considerados “neutros”.

Os resultados em relação ao efeito da justificativa sobre o salário também contradizem o que tem sido visto na literatura. Uma possível explicação para isso seria que, devido ao fato de os questionários terem sido entregues junto com as folhas do currículo dos candidatos ao emprego, os participantes podem ter respondido às questões em uma ordem aleatória que não a pensada para os fins deste estudo, como, por exemplo, podem ter respondido a pergunta sobre o salário que atribuiriam à pessoa do currículo antes de justificarem suas atitudes em relação à contratação dessa pessoa, o que seria a ordem de resposta inversa ao que se esperava.

Uma outra questão é a de que, de acordo com o Modelo da Discriminação Justificada, os sujeitos tendem a encontrar uma justificativa mais forte para seu comportamento discriminatório em situações aparentemente ambíguas, isto é,

situações nas quais possam surgir julgamentos tanto positivos quanto negativos (Pereira & Vala, 2010). Assim, é possível que o fato de o estímulo apresentado aos participantes ter sido um currículo, documento no qual as pessoas costumam colocar apenas suas qualidades positivas, tenha diminuído as possibilidades de os sujeitos utilizarem supostas características negativas da candidata do sexo feminino como justificativa para discriminá-la.

A maior atribuição de traços de competência positivos ao candidato do sexo masculino está de acordo com o que se esperava pela Hipótese 2, além de também corroborar o que é defendido pelo Modelo do Conteúdo Estereotípico. O fato de também terem sido atribuídos mais traços de sociabilidade ao candidato homem do que à mulher denota uma discriminação ainda maior em relação à candidata, se considerarmos que o currículo mostrado em todas as condições apresentava as mesmas qualificações.

Além disso, segundo o Modelo do Conteúdo Estereotípico, as mulheres tendem a receber mais traços de sociabilidade positivos quando estão desempenhando papéis mais tradicionalmente relacionados a elas, como o de cuidadora da família (Fiske et al., 2002). Exemplo disso é a ocorrência de uma maior atribuição desses traços a uma mulher que é mãe do que a uma que não tem filhos (Cuddy, Fiske, & Glick, 2004). No entanto, a mulher apresentada aos participantes no currículo não estava se propondo a uma atividade considerada tradicionalmente feminina, o que poderia explicar o número menor de traços de sociabilidade que foram atribuídos a ela. O efeito dos traços de competência positivos sobre o salário do candidato, observado na realização da mediação, já era esperado, visto que já foi demonstrado que estes traços, mais do que os de sociabilidade, são capazes de prever decisões de contratação (Cuddy et al., 2004).

Por fim, a Hipótese 3, de que o sexismo seria uma variável mediadora no processo de atribuição do salário, não foi corroborada, o que não está de acordo com a literatura, pois o sexismo, em especial o sexismo hostil, costuma estar relacionado com atos de discriminação contra mulheres, como a aceitação da discriminação salarial (Connor & Fiske, 2018). Nesse ponto, é preciso considerar que o Inventário de Sexismo Ambivalente, utilizado aqui como medida do sexismo, é uma escala que foi validada na década de 1990. Desde então, muito já foi discutido, socialmente, sobre o sexismo, e é possível que a escala tenha se tornado menos sensível ao construto que pretende medir, principalmente se os participantes tiverem percebido o que estava sendo mensurado e tenham se sentido pressionados a darem respostas consideradas socialmente desejáveis.

Uma possível limitação deste estudo é o fato de a amostra ser composta apenas por universitários, o que poder-se-ia argumentar que dificulta a generalização dos resultados para a população em geral. Uma outra limitação, como já mencionado, foi a entrega do questionário junto com o currículo dos candidatos, o que dificulta garantir que esses responderam às questões na ordem proposta e que não olharam o sexo do candidato no currículo quando chegaram à pergunta da confirmação da manipulação.

Portanto, é necessário realizar novos estudos que superem essas limitações. Poderia ser feita, por exemplo, uma pesquisa na qual a amostra fosse composta por pessoas que trabalham em processos seletivos, para que se comparasse com os resultados desta amostra de graduandos. Além disso, considerando que o Inventário de Sexismo Ambivalente pode não ter sido uma boa medida do sexismo neste estudo, outros estudos poderiam ser realizados utilizando instrumentos alternativos para medir esse construto, embora, em termos de escalas, o ISA seja o único validado no Brasil (até o momento da escrita deste capítulo), o que limita bastante as opções para os pesquisadores. Por fim, como o presente estudo envolveu o uso de cargos considerados “neutros” nos currículos, é possível que fossem obtidos resultados diferentes em um estudo que envolvesse não apenas um cargo “neutro”, mas também um cargo estereotipicamente “masculino”, para efeito de comparação, já que a literatura aponta para uma discriminação ainda maior das mulheres nesse contexto (Hogue et al., 2010).

5. CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo geral avaliar se a elaboração de justificações é o mecanismo pelo qual a discriminação de gênero acontece, o que foi apenas parcialmente alcançado. A maior atribuição de traços de competência ao candidato do sexo masculino confirma uma das hipóteses do estudo e está de acordo com o Modelo do Conteúdo Estereotípico. No entanto, foram encontrados resultados em relação à diferença de estimativa salarial entre os sexos, à justificação, aos traços de sociabilidade e ao sexismo da amostra que não correspondem ao que havia sido hipotetizado e nem vão na direção apontada pela literatura da área, por isso a necessidade de que hajam novos estudos para melhor analisar o mecanismo da discriminação de gênero à luz da elaboração de justificações e do sexismo ambivalente.

Ainda assim, os resultados aqui relatados demonstram a tendência de se considerar as mulheres menos competentes do que os homens e a influência que a percepção que temos da competência de alguém pode ter sobre o salário

que lhe será atribuído. Poder-se-ia, então, apontar como uma das soluções para a questão da discriminação de gênero uma mudança na visão estereotipada que temos de homens e mulheres.

A AMEAÇA DOS ESTEREÓTIPOS A INTERFERÊNCIA SOCIAL NOS PROCESSOS PSICOLÓGICOS

Israel Jairo Santos

1. INTRODUÇÃO

Na psicologia social tem crescido cada vez mais o interesse de pesquisadores em investigar os efeitos dos processos sociais em dimensões específicas da vida dos indivíduos (Quinn, Kallen, & Spencer, 2010). Particularmente na teoria das relações intergrupais (Tajfel, 1981), observa-se um novo olhar sobre a dinâmica social que desnaturaliza processos intergrupais anteriormente vistos como naturais (Cabecinhas, 2007; Krüger, 2004; Lima, 2013). Os estereótipos, fenômeno produzido nas relações intergrupais, e que impacta a percepção de si, a identidade, e as escolhas pessoais; são exemplos de fenômenos sociais que interferem nos processos psicológicos dos indivíduos através da ameaça que representam (Steele & Aronson, 1995). No presente capítulo analisa-se teoricamente o construto Ameaça dos Estereótipos.

Dentre os fenômenos intergrupais, os estereótipos ou imagens mentais que se inter cruzam com a realidade (Lippmann, 1922), resultam da simplificação e distorção da mesma (Krüger, 2013; Moya, 1999; Tajfel, 1981; Techio, 2011). Esses, destacam-se pelo seu papel de perpetuação da dominação. Sobretudo, os estereótipos negativos servem aos grupos dominantes na preservação de suas ideologias

e posições hierárquicas (Brown, 2010; Tajfel, 1981, 1982; Techio, 2011). Caracterizam-se por serem resistentes ao tempo, conservando-se mesmo em meio aos mais variados avanços sociais da vida moderna, constituindo também as bases que fundamentam as desigualdades sociais.

Uma vez que os estereótipos possuem ação eficaz sobre as expectativas e julgamentos sociais (Brown, 2010; Picho & Brown, 2011; Tajfel, 1981), os estudos buscam aferir o seu grau de interferência na vida dos indivíduos, ao mesmo tempo em que desvelam as consequências e as causas desses. Contudo, se os estereótipos em si já possuem esta ação potencializada de distorção da realidade, num contexto em que haja a possibilidade de confirmação de um estereótipo negativo, qual seria a amplitude e impacto desta ameaça para o sujeito? Esse aspecto foi analisado por Steele e Aronson (1995) na Teoria da Ameaça do Estereótipo.

O objetivo do presente capítulo é analisar teoricamente o construto Ameaça dos Estereótipos. Especificamente, pretende-se apresentar as bases conceituais desse fenômeno, suas influências nas distintas categorias sociais e na identidade social, bem como os mecanismos que tornam os estereótipos do próprio grupo ameaçadores.

A teoria ameaça do estereótipo (TAE) investiga as formas e dimensões do impacto dos estereótipos na cognição do sujeito ameaçado, ou seja, a dimensão social interferindo na cognição individual. O fenômeno processa-se em um contexto intergrupar, quando há estereótipos negativos compartilhados a respeito do grupo de um indivíduo, e este encontre-se em situação na qual sinta-se ameaçado frente à possibilidade de confirmar como característica individual o estereótipo do grupo. Diante da percepção desta realidade situacional, a teoria pontua que o sujeito terá seu desempenho na tarefa comprometido e o resultado diminuído (Steele & Aronson, 1995).

Em outras palavras, a teoria postula que o desempenho na realização de uma determinada tarefa num cenário social será significativamente diminuído se o indivíduo pertencer a um grupo social que tem estereótipos negativos relacionados à execução da tarefa. O mesmo acontecerá quando eles forem submetidos à situação ameaçadora em que suponham que o seu rendimento será analisado por crenças estereotipadas a respeito de seu grupo (Silva & Pereira, 2009; Steele, 1997; Wout, Shih, Jackson, & Sellers, 2009). A ameaça do estereótipo é, portanto, um fenômeno psicológico que rebaixa o desempenho do indivíduo, e circunscreve a instabilidade e preocupação em confirmar um estereótipo negativo a respeito do próprio grupo de pertencimento (Picho & Brow, 2011; Murphy & Taylor, 2012; Lewis & Sekaquaptewa, 2016).

De certo, os estereótipos tornam-se indispensáveis ao indivíduo, visto que eles ajudam na compreensão do mundo social e constroem a realidade cognitiva do sujeito (Brown, 2010). Entretanto, ao analisar o papel dos estereótipos nas relações intergrupais, surgem questionamentos quanto aos efeitos antecipatórios que ele provoca no sujeito pertencente ao grupo alvo da estereotipia. As consequências do contexto ameaçador seriam meros reforçadores dos estereótipos? Ou mesmo, quais grupos estão sujeitos a experimentar a ameaça? A partir destes questionamentos, buscaremos esclarecer conceitualmente a TAE e seus aspectos constitutivos. Para tal, abordaremos distintamente as informações teóricas a partir de quatro seções, de modo que os assuntos abordados trarão maiores informações de como processa-se a dinâmica cognitiva no indivíduo a ponto de prejudicá-lo socialmente.

2. A HISTÓRIA DO CONCEITO

Os estudos sobre como processavam-se as experiências para os indivíduos que tinham suas identidades estereotipadas foram escassos no campo da psicologia social até o final da década de 1980. Foi somente a partir dos anos 1990 que houve um crescente interesse de pesquisas as quais objetivavam a compreensão da percepção e do enfrentamento que os indivíduos alvos de preconceito e discriminação adotariam e de como tal condição afetava a realidade (Quinn, Kallen, & Spencer, 2010).

Uma das análises sociais que as pesquisas sobre estereótipos buscavam elucidar era o porquê da existência de diferenças no desempenho dos grupos étnicos raciais na avaliação das habilidades acadêmicas dos sujeitos. A realidade teórica que se apresentava à época era a de que as diferenças grupais tinham como explicação o processo de socialização (e.g., Eccles, Jacobs, & Harold, 1990), a situação socioeconômica (e.g., White, 1982) ou mesmo as equivocadas diferenças genéticas de inteligência entre os grupos humanos (e.g., Herrnstein & Murray, 1994). Contudo, conforme Quinn et al. (2010) argumentaram, a TAE diferenciou-se destas outras formas de análise sobre a estereotipia.

Steele e Aronson (1995) foram os primeiros a empregar o termo “ameaça do estereótipo” na literatura psicológica. Eles investigaram a experiência do indivíduo que é alvo de um estereótipo negativo e os possíveis fatores que declinariam o desempenho intelectual de estudantes negros. Os autores não aceitavam as explicações sociais para abarcar o fenômeno da diferença intergrupar que caracterizava os grupos raciais estadunidenses pelo grau de inteligência e ou pelas limitações que lhe eram impostas na vida social; embora estas imposições

fossem vistas como condição natural dos grupos alvos de estereotipia negativa (Murphy & Taylor, 2012). Steele e Aronson (1995) examinaram como os estereótipos negativos poderiam constituir-se em agentes que reduziriam o desempenho intelectual dos indivíduos pertencentes ao grupo estigmatizado.

A exposição conceitual da TAE (Steele & Aronson, 1995) significou uma quebra de paradigma nos estudos sobre o desempenho dos universitários negros, uma vez que as explicações a respeito das diferenças de desempenho intelectual nos testes eram creditadas às diferenças culturais ou à falta de preparo dos negros. A teoria, portanto, proporcionou uma ampliação no campo de investigação dos psicólogos sociais que buscavam os porquês do desempenho intelectual rebaixado nos membros dos grupos que eram alvos de estereótipos negativos (Murphy & Taylor, 2012).

A TAE trouxe uma perspectiva situacional para a compreensão das causas do declínio nos resultados dos testes de inteligência. Imaginemos que um jovem X, considerado pelos seus professores como um aluno de desempenho escolar excelente, disciplinado e aplicado, o qual, durante toda a sua vida acadêmica, frequentou uma mesma escola pública. Entretanto, os estereótipos dos alunos da escola de “X” eram: despreparados, semialfabetizados e pouco inteligentes. Certo dia, o jovem “X” e outros alunos preparam-se para realizar uma prova idealizada pela secretaria de educação de sua cidade. Momentos antes da aplicação da prova, o jovem “X” fica sabendo por meio do aplicador que é o único aluno de escola pública presente e todos os outros eram provenientes da rede particular, cujos estereótipos não possuíam nenhuma relação com o desempenho acadêmico. O aplicador faz uma breve apresentação dos alunos informando a qual escola cada participante pertencia, acrescentando ainda a informação de que a prova visa avaliar o nível de competência acadêmica ou de inteligência dos candidatos. Como este desenho situacional afetaria o desempenho do jovem “X”? Pode-se dizer que o resultado decorreu de uma condição situacional se o decréscimo no desempenho surge em função da saliência do estereótipo negativo. Ou seja, se no exemplo em questão, o aplicador não fizesse menção à origem grupal dos participantes (escolas de procedência) ou ao estereótipo do grupo (competência acadêmica), talvez o jovem não tivesse motivos para temer confirmar como característica particular, o estereótipo que é de seu grupo de pertença (Quinn et al., 2010).

Ademais, dois pontos são demasiadamente importantes sobre a compreensão da TAE no que se refere à perspectiva de situação ameaçadora. O primeiro deles diz respeito ao diagnóstico que o teste proporciona e o poder nele investido

de revelar, ou não, habilidades e potencialidades do sujeito. Já o segundo é referente à relevância que possuem os estereótipos para a tarefa a ser realizada, ou seja, de como a estereotipia negativa a respeito do grupo se torna um preditor para a realização da tarefa. Deste modo, a correlação dos dois fatores caracteriza a situação de ameaça a qual o indivíduo possa ser submetido em situação de testagem (Steele & Aronson, 1995; Steele, 1997).

Os pressupostos teóricos da TAE foram evidenciados no estudo de Steele e Aronson (1995) realizado com estudantes universitários brancos e negros norte-americanos. Eles foram submetidos a um teste de habilidade verbal de difícil nível de realização (o “Record Examination” Verbal Pós-Graduação – GRE). Os participantes foram divididos em três grupos de amostra interracial distintos. Para um dos grupos, o teste foi descrito como uma atividade diagnóstica da capacidade intelectual do sujeito, um teste de Q.I. Tornando, desta forma, o estereótipo racial sobre a capacidade intelectual relevante para o desempenho dos participantes negros, dada a estereotipia de inferior capacidade intelectual partilhada na sociedade norte-americana a respeito dos negros; estabelecendo, de tal modo, a ameaça para os participantes deste grupo na possibilidade de reafirmar ou comprovar a estereotipia a respeito do grupo a partir dos resultados do exame.

Já ao segundo grupo foi atribuída uma condição de não ameaça. O mesmo teste foi descrito aos participantes como uma simples tarefa experimental de resolução de problemas. Assim, a informação dada ao segundo grupo manteve o estereótipo racial sobre a capacidade de desempenho irrelevante, ou melhor, inexistente, dentro do contexto controlado da pesquisa. E ao terceiro grupo, a atividade foi apresentada como um desafio intelectual, de igual modo sem a presença da ameaça, no qual os indivíduos eram incentivados para a conclusão de toda a tarefa.

Os resultados deste experimento mostraram que apenas os estudantes negros que pertenceram ao grupo no qual a tarefa foi apresentada como “diagnóstica” tiveram um desempenho inferior aos brancos que pertenciam à mesma amostra experimental. Os negros do grupo de condição experimental tiveram resultados significativamente inferiores aos negros que pertenceram aos outros dois grupos experimentais. E entre os integrantes do grupo 2, no qual a tarefa não era “diagnóstica”, houve uma relativa equivalência nos resultados das amostras dos dois grupos étnicos.

De forma semelhante, testando os mesmos pressupostos, o padrão de TAE foi empregado em um estudo com mulheres no domínio da matemática (Spencer,

Steele, & Quinn, 1999). Os autores se aproveitaram dos estereótipos negativos compartilhados sobre a categoria social “mulheres”, especificamente, de que as elas são de capacidade inferior aos homens no domínio da matemática. Durante a realização do teste que avaliava o desempenho individual, num contexto em que o grupo de participantes era misto, o aplicador discute sobre as diferenças de gênero no domínio da matemática que foram historicamente construídas e explicita que a aplicação do teste seria uma medida avaliativa da possível comprovação de que os estereótipos a respeito das mulheres fossem verídicos.

Como resultado, mais uma vez o grupo que esteve na condição da ameaça do estereótipo teve seu rendimento diminuído. Entretanto, em um outro grupo também misto, no qual não houve referência ao estereótipo negativo das mulheres na situação da testagem, estas desempenharam a tarefa em grau de equivalência aos homens. De modo que com a TAE, proposta por Steele e Aronson (1995), pôde-se constituir novas bases para o entendimento das diferenças intergrupais considerando-se o desempenho de seus membros, entendendo que tais diferenças de desempenho entre os grupos sociais podem ser anuladas por mudanças situacionais do contexto (Quinn et al., 2010).

Um breve exame dos resultados da TAE, podem dar a impressão que essa teoria se dedica à compreensão do comportamento e ações dos grupos minoritários ou mesmo historicamente estereotipados. Entretanto, será que podemos de fato entender que a TAE seja para explicar apenas estes agrupamentos?

3. QUAIS GRUPOS EXPERIMENTAM A AMEAÇA DOS ESTEREÓTIPOS?

Após Steele e Aronson (1995) apresentarem uma nova perspectiva situacional para se compreender a realidade das diferenças negativas no desempenho dos grupos estigmatizados, várias pesquisas reproduziram os efeitos antecipatórios da ameaça dos estereótipos e as consequências dela no contexto situacional. Muitos estudos investigaram a dinâmica racial em situação de teste intelectual (Blascovich, Spencer, Quinn, & Steele, 2001; Deaux et al., 2007; Steele & Aronson, 1995; Silva & Pereira, 2009), outros avaliaram a condição de gênero, sinalizando os efeitos sobre as mulheres quando salientados os estereótipos no domínio da matemática e espacial (Inzlicht & Ben-Zeev, 2000; Johns, Schmader, & Martens, 2005; Quinn et al., 2010; Schmader & Johns, 2003).

Entretanto, a aplicabilidade da teoria não se limita às dinâmicas raciais e/ou de gênero. Diversos grupos e minorias também foram alvos de pesquisas nos mais variados modelos possíveis. Há estudos em que foram salientados os efeitos dos estereótipos em grupos etários, associando raça e gênero, com

crianças pequenas (McKown & Weinstein, 2003; Neuville & Croizet, 2007) e adolescentes (Keller, 2002). Outros avaliaram a estereotipia associada à condição socioeconômica (Croizet & Millet, 2011) e também com interfaces racial e de gênero (Croizet & Claire, 1998).

O mesmo efeito da TAE foi encontrado no estudo de Levy (1996), realizado na “Harvard University”, no qual a tarefa avaliaria a capacidade de memorização de idosos. Os sujeitos foram separados em grupos e, para um deles, a tarefa foi aplicada após serem evocados os estereótipos negativos dos idosos. Constatou-se, então, que tanto o desempenho cognitivo quanto o julgamento a respeito de si foram alterados no grupo que foi submetido à condição ameaçadora, em relação ao grupo em que não foram suscitadas as estereotipias quanto ao desempenho do idoso.

Huber, Brown e Sternad (2016) avaliaram os efeitos da TAE além do comprometimento cognitivo, afetando o sistema sensorio-motor como resultado de um contexto de ameaça. Os participantes foram avaliados em seu desempenho motor numa tarefa em que cada sujeito, em uma simulação virtual de um jogo de tênis, emitiria movimentos semelhantes ao rebater e quicar a bola virtual no chão. A condição de ameaça foi exposta a um dos grupos pela evocação dos estereótipos positivos dos homens no domínio de matemática e noções espaciais apresentadas pelo aplicador como necessárias para a realização da tarefa. Os resultados demonstraram que as mulheres submetidas à ameaça do estereótipo tiveram seu desempenho inferior quando comparado ao grupo que não foi submetido à ameaça, e igualmente inferior quando comparado ao grupo dos homens pertencentes às duas condições de controle da pesquisa.

O diferencial da TAE está no seu aspecto situacional (Quinn et al., 2010), logo esta peculiaridade a torna mais adequada para os estudos dos estigmas sociais, de modo que as pesquisas apresentadas levam a pensar que a teoria pode ser aplicada a todos os grupos sociais, desde que sejam salientados os estereótipos negativos deles. Conseqüentemente, considerando-se que a ameaça do estereótipo é uma condição situacional, e são múltiplas as estereotipias, a respeito do grupo, podendo ser positivas e negativas, a TAE não se aplica apenas aos grupos minoritários. Assim, os grupos majoritários também podem ser alvos de situações ameaçadoras.

Aronson et al. (1999) averiguaram o aspecto da teoria no qual postula que a aplicabilidade do conceito não se limita apenas aos membros dos grupos dominados na dinâmica intergrupala. Pois a condição ameaçadora é passível a todos indivíduos, isso porque os estereótipos são diversos e múltiplas são as

identidades assumidas pelos sujeitos nos mais variados conceitos. Na pesquisa realizada com estudantes norte-americanos do sexo masculino, de etnia branca, com altos escores de desempenho no *Scholastic Aptitude Test* (SAT), foi testada a possibilidade de eles experimentarem o declínio em seu desempenho em face de uma condição ameaçadora. No experimento, os participantes foram informados que realizariam um teste de difícil execução, no qual os asiáticos tinham história de superior desempenho aos dos brancos. Da mesma forma, o teste matemático foi aplicado em um grupo em que não foi salientado a estereotipia positiva dos asiáticos. E mais uma vez, os resultados apontaram para o que postula a teoria: os integrantes do grupo ameaçado, neste experimento os brancos, obtiveram um desempenho inferior ao dos asiáticos e aos dos brancos que pertenceram ao grupo na condição de “não ameaça”.

Em seu experimento, Pansu et al. (2015) testaram a ameaça do estereótipo no grupo de gênero. Porém, o autor analisou o grupo dos homens alvo da estereotipia no experimento em que media a capacidade de leitura de pessoas do sexo masculino, comparando-os a um grupo de mulheres, corroborando assim com a ideia apresentada por Murphy e Taylor (2012) de que todas as pessoas podem experimentar a condição da ameaça dos estereótipos, muito embora a maior frequência social deste fenômeno se processe na análise dos grupos que estejam em desvantagem social.

De fato, a literatura vem comprovando esta especificidade de que a TAE não está limitada a grupos que foram historicamente estereotipados (e.g., Leyens, Desert, Croizet, & Darcis, 2000; Koenig & Eagly, 2005; Kray, Galinsky, & Thompson, 2002), mas sim, ameaça do estereótipo está intimamente ligada à contextualização situacional, podendo ser empregada a todos os grupos que possuem estereótipos negativos (Quinn et al., 2010).

Assim, concluímos que o cerne da ameaça do estereótipo é o próprio estereótipo, conforme Quinn et al. (2010). Isto porque é ele que assume importante papel dentro das características situacionais que influenciarão o desempenho do sujeito alvo. Portanto, a ameaça dos estereótipos não se limita às problemáticas das dinâmicas intergrupais apenas no tocante a raça e gênero, ou mesmo minorias, mas também elas podem emergir de situações em que a idade, o status social, ou outras identidades sociais estejam em destaque. A evidência produzida a partir dos resultados das pesquisas sobre TAE comprova seu impacto em grau elevado no indivíduo. Contudo, o fato de o sujeito sentir-se ameaçado é um aspecto que merece maiores esclarecimentos, porque dele decorrerão interferências ou não na percepção da ameaça.

4. AMEAÇA DO ESTEREÓTIPO E A IDENTIDADE SOCIAL

A identificação com o grupo é um aspecto significativo na análise da ameaça dos estereótipos, pois através dela o sujeito avalia uma situação como ameaçadora. A teoria da identidade social (Tajfel & Turner, 1986) pressupõem que cada indivíduo possui múltiplas identidades sociais em conformidade com os grupos aos quais pertença, e que estas são importantes para ele pois definem seu lugar no mundo, a exemplo das identidades de gênero, raça e profissional. Os autores citados afirmam ainda que a autoestima e o autovalor dependem do modo pelo qual o próprio grupo é percebido socialmente, de modo que se atributos negativos relativos ao próprio grupo de pertencimento são salientados, o sujeito pode sentir-se ameaçado em sua identidade, e isso terá impacto sobre sua autoestima e sobre seu comportamento.

A identificação do indivíduo com o grupo é tão significativa para o conceito da TAE que estudos revelam que o grau de identificação estará intimamente ligado à percepção da situação como ameaçadora ou não, de modo que quanto maior a identificação do sujeito com o grupo estereotipado, maior será a vulnerabilidade dele às situações que ele possa perceber como ameaçadoras (Aronson, et al., 1999; Steele, Spencer, & Aronson, 2002).

Em outras palavras, a ameaça do estereótipo é percebida pelo sujeito quando há identificação dele com o grupo, e consciência dos estereótipos construídos e compartilhados na comunidade (Murphy & Taylor, 2012). O declínio no desempenho ocorre somente no contexto em que o sujeito alvo tem internalizado os estereótipos negativos a respeito do grupo e passa a vê-lo como um atributo próprio ou do grupo ao qual pertence (Quinn et al., 2010). Assim, o conhecimento dos estereótipos sociais do próprio grupo, somado à consciência de que esses podem ser aplicados à própria identidade, são condições para a percepção de ameaça à identidade do indivíduo. Condição essa que estabelece um processo de vigilância no qual o indivíduo buscará mais informações ambientais que possam certificá-lo do possível risco; caracterizando a ameaça em termos cognitivos (Quinn, et al., 2010; Picho & Brown, 2011; Murphy & Taylor, 2012). Consequentemente, na tentativa de encontrar informações ameaçadoras à identidade, é possível que o sujeito, erroneamente perceba até em informações que em outras circunstâncias não teriam nenhum destaque, um caráter ameaçador. A exemplo do gênero ou raça do instrutor de uma avaliação, como testaram Kaiser, Vick e Major (2006) e Wout et al. (2009).

Já na infância, a ameaça do estereótipo produz seus efeitos, como evidenciou McKown e Weinstein (2003). Os autores se pautaram no argumento de que

o conhecimento sobre o estereótipo é necessário para que a ameaça se efetive de fato, e avaliaram como a compreensão dos estereótipos grupais em crianças de seis a dez anos modificava-se para a consciência dos estereótipos negativos de seu grupo. Os resultados evidenciaram que as habilidades para inferir os estereótipos dos grupos aumenta com a idade, assim como a consciência dos estereótipos relativos às habilidades acadêmicas de grupos estigmatizados e não estigmatizados. As crianças dos grupos étnicos estigmatizados (negras e latinas), em todas as faixas etárias, mostraram-se mais conscientes dos estereótipos a respeito de seu próprio grupo, e apresentaram os efeitos negativos da ameaça dos estereótipos reduzindo seu desempenho nas tarefas realizadas.

Igualmente, os efeitos da ameaça dos estereótipos em indivíduos pertencentes a múltiplos grupos, a exemplo da interação gênero e etnia, foram investigados por Gonzales, Blanton e Williams (2002). Para isso, universitários brancos e latinos foram alocados aleatoriamente em grupos experimentais nas condições “ameaça e não ameaça” para realizarem um difícil teste de matemática. Ao grupo da condição de ameaça, a instrução foi acrescida da informação que seria uma medida diagnóstica da capacidade individual. Tal procedimento foi baseado nos estereótipos negativos a respeito dos latinos e das mulheres no domínio da matemática. Os resultados demonstraram que os latinos que integraram o grupo “ameaça” tiveram o desempenho inferior quando comparado ao desempenho dos brancos nas duas condições experimentais. Já as mulheres latino-americanas que integraram o grupo de ameaça tiveram o pior desempenho de todos os grupos analisados. Desse modo, evidenciou-se o efeito negativo da ameaça do estereótipo quando se enfatiza a dupla identidade minoritária, ser mulher e ser latina.

Assim, pode-se ver que o fenômeno da ameaça do estereótipo exerce uma pressão mental extra e suficiente para produzir interferência no desempenho (ver Britto & Lomonaco, 1983; Otta et al., 1983). Para Picho e Brown (2011), dois aspectos subjazem à compreensão dos mecanismos que produzem a alteração do desempenho em situação de ameaça. O primeiro refere-se ao fato de que a ameaça induz a um estado ansiogênico, o que seria altamente prejudicial ao desempenho da atividade, aspecto que pode ser confirmado nos estudos de Schmader (2002) e Spencer, Steele e Quinn (1999). Já no segundo, num nível crônico, a ameaça do estereótipo provocaria uma despersonalização, podendo este processo ser entendido como um desinvestimento do indivíduo na realização da tarefa, no qual o sujeito se desengaja da atividade, perdendo interesse nela (Steele, 1997). De acordo com essa perspectiva, em indivíduo que tenha

consciência dos estereótipos negativos de seu grupo, se submetido a longo prazo a situações ameaçadoras, será eliciado um processo de desidentificação com a tarefa que de forma lenta se enraizará e manifestar-se-á tarde demais para ser remediado (Picho & Brown, 2011), conforme investigaram Ambady, Shih, Kim e Pittinsky (2001) e Huguet e Regner (2007), os quais concluíram haver relação da desidentificação das mulheres com a matemática, pois elas são inseridas em settings ameaçadores desde o ensino fundamental.

Analisando a realidade processual da desidentificação, preocupa-nos a forma como a estereotipia dos grupos veste-se de uma verdade baseada na ação comportamental dos membros do grupo alvo. Entretanto, essa verdade é fruto de uma realidade ameaçadora, porém vista pelo grupo dominante como uma ação confirmatória de algum atributo negativo, de forma que se cristaliza ainda mais as crenças a respeito dos grupos e minorias (Picho & Brown, 2011).

A ameaça do estereótipo, portanto, tende a favorecer a confirmação de estereotipias em membros de grupos baixo status que experimenta toda a perturbação cognitiva, comportamental e emocional que a própria ameaça à identidade estigmatizada proporciona. Sendo este processo ameaçador configurado de diversas formas através das sugestões situacionais, produzindo a grande fonte de ameaça que será percebida pelo indivíduo, aspectos que discutiremos na seção a seguir.

5. MANIPULANDO A AMEAÇA E OS PROCESSOS MEDIADORES DA ATIVAÇÃO DOS ESTEREÓTIPOS

Cientes de que a TAE é pautada na relação entre a consciência da estereotipia do grupo e a iminência da realização de uma determinada tarefa, é ressaltada a necessidade de esclarecimentos sobre como se processa o emprego da ameaça situacional proposta pela teoria. Se diversas situações reais de estereotipia acontecem no cotidiano das relações intergrupais, envolvendo os mais variados aspectos, como é forjado o enquadramento da realidade de ameaça intergrupar num contexto controlado, próprio para o experimento?

Os estudos que averiguam a aplicabilidade da TAE dão ênfase à estereotipia, ou sutilmente sugerem que os estereótipos são importantes para o desempenho e realização da tarefa (Murphy & Taylor, 2012). A exemplo, nas pesquisas com estereótipos de gênero e o domínio da matemática, o experimentador apresenta como pista ameaçadora a informação de que os homens são superiores às mulheres no desempenho em matemática (e.g., Beilock, Rydell, & McConnell,

2007; Keller, 2002), ou explicita que os resultados dos testes das mulheres serão comparados aos dos homens para se averiguar a veracidade da estereotipia (e.g., Rosenthal, Crisp, & Suen, 2007). Há também estudos em que a ameaça foi instaurada apenas pela informação ao participante de que a atividade se tratava de um diagnóstico de sua capacidade intelectual, então o “setting” composto pelos sujeitos daria conta de evocar os estereótipos do grupo ao qual o participante identificasse-se (Steele & Aronson, 1995; Pansu *et al.*, 2015).

E há ainda estudos que ao avaliarem a ameaça exercida sobre minorias raciais, manipularam a variável raça do experimentador como uma condição ameaçadora. Por exemplo, no estudo de Marx e Goff (2005) os participantes foram recrutados para a realização de um teste verbal divididos em quatro grupos diferentes, de modo que a condição de ameaça do estereótipo e não ameaça fosse testada por experimentador de etnia branca e negra. A ameaça foi manipulada pela informação do caráter diagnóstico do teste, pela autoidentificação da etnia do participante e, posteriormente ao teste, pelo questionário de relato da experiência da ameaça. Outro experimento que teve objetivo semelhante foi o de Danso e Esses (2001), que investigava se a identificação do avaliado com a etnia do experimentador anulava o efeito da manipulação da ameaça. Os participantes foram recebidos para realização de um teste de matemática de alto nível de dificuldade por aplicadores brancos e negros, entretanto, o processo foi individualizado, programado e intencional.

A pesquisa teve um desenho 2x2 composta pela etnia do aplicador e a condição de “feedback” e “não feedback” da atividade realizada. A condição de “não feedback” forjava o entendimento no participante de que o resultado do teste de matemática não o avaliaria individualmente em questões de desempenho. Para o grupo na condição de “feedback”, a ação ganharia um teor avaliativo da capacidade individual e seria ampliada a ameaça de ser confirmado o estereótipo de seu grupo pelo aplicador. Como previsto, a raça do aplicador teve grande importância para realização do teste. Em ambas as condições de análise, o de “feedback” e “não feedback” em que o aplicador era negro, os participantes tiveram melhor desempenho quando comparado ao grupo de condições de análise em que o aplicador era branco.

De um modo geral, os experimentos de Marx e Goff (2005) e Danso e Esses (2001) ratificam a necessidade de problematizar uma manipulação da ameaça constituída a partir da etnia do aplicador do experimento, inclusive em casos em que o experimento foi realizado inteiramente por meio virtual, como no estudo de Wout *et al.* (2009), no qual o recorte racial do aplicador se constituiu numa

variável que interferiu nos resultados de maneira significativa. Num contexto geral, a literatura apresenta que a manipulação da ameaça pode ser efetivada em variadas facetas e podem ser construídas a partir de diferentes realidades e aplicações da teoria a diferentes contextos e grupos, a exemplo de gênero, raça, idade, fator socioeconômico e outros, desde que configurem um cenário social em que os estereótipos sejam sugeridos como relevantes para o indivíduo alvo. Entretanto, a manipulação da ameaça contempla apenas a forma de fazer o alvo sentir-se ameaçado, permanecendo uma lacuna sobre os porquês do comprometimento do desempenho do sujeito, como quais seriam os processos psicológicos que acontecem entre o hiato da ativação do estereótipo e o efetivo desempenho do sujeito.

Os primeiros estudos que propuseram medir diferentes fatores cognitivos estariam subjacentes ao processo de ativação dos estereótipos e, por conseguinte, relacionar-se-ia ao comportamento do sujeito e seu baixo desempenho. Foram eles os de Steele e Aronson (1995). Na pesquisa, autores investigaram a distração, a competência acadêmica e o valor pessoal como sendo os fatores que interfeririam nos resultados. Houve pesquisas que se detiveram sobre o endosso dos estereótipos (Leyens et al., 2000), ou mesmo a apreciação de avaliação da autoeficácia (O'Brien & Crandall, 2003; Spencer, Steele, & Quinn, 1999), a autoestima (Levy & Langer, 1994), o esforço percebido e dificuldade da tarefa (Keller & Dauenheimer, 2003). Entretanto, os mediadores relatados não foram fortes, pois os resultados consideravelmente variados enfraqueceram a abordagem defendida pelos autores.

Houve estudos em que a ansiedade foi avaliada como mediadora do baixo desempenho. Spencer, Steele e Quinn (1999) e Osborne (2001) apresentaram resultados da ansiedade interferindo parcialmente nos efeitos da ameaça dos estereótipos. No entanto, houve também outros estudos em que não foi encontrada nenhuma evidência da ansiedade como mediadora (Gonzales, Blanton, & Williams, 2002; Schamader & Johns, 2003), caracterizando uma situação de evidências mistas. Entretanto, foram as pesquisas que avaliaram a ansiedade por meio de respostas fisiológicas que deram à ansiedade o maior peso teórico como mediadora da ameaça do estereótipo (Quinn et al., 2010). Blascovich et al. (2001) constataram experimentalmente que em situação de ameaça, os negros apresentaram pressão arterial significativamente aumentada, se comparada aos níveis de pressão dos negros da condição de “não ameaça” e a dos brancos nas duas condições experimentais. Resultados semelhantes também foram encontrados no estudo de Osborne (2007) com recorte de gênero e que avaliava a pressão

arterial e a temperatura da pele das mulheres ameaçadas. Resultados positivos foram também encontrados por Cadinu, Maass, Rosabianca e Kiesner (2005), que avaliaram a interferência dos pensamentos intrusivos em situação de teste como mediadores que influenciariam no desempenho das mulheres que estavam sob a ameaça dos estereótipos.

Numa perspectiva pouco investigada, estudos argumentaram que a redução da capacidade de memória de trabalho teve efeito no decréscimo do desempenho (ver Beilock, Rydell, & McConnell, 2007; Schmader & Johns, 2003). Outras pesquisas, como as de O'Brien e Crandall (2003) e a de Ben-Zeev, Fein e Inzlicht (2005), analisaram a excitação como um moderador que influenciaria no desempenho, ou seja, o estereótipo provoca uma excitação e esta, provocada pela ameaça, levaria a uma alteração no desempenho.

Em suma, a literatura a respeito da avaliação dos mecanismos que operam como mediadores entre ameaça e o comportamento emitido passaram de autorrelatos conscientes, para medidas implícitas de ansiedade e excitação, até chegar a medidas não conscientes de diminuição da memória de trabalho (Quinn et al., 2010). Entretanto, de modo algum os relatos aqui apresentados abrangem a totalidade de pesquisas e perspectivas de análise e estudo sobre o tema. Pela variabilidade de estereótipos e possíveis situações em que ele exerça interferência na vida do sujeito, parece provável que a ameaça dos estereótipos seja operada por múltiplos caminhos, ou que existam vários tipos de ameaça, cada uma com seu próprio mecanismo de mediação (Quinn et al., 2010)

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo teve como objetivo analisar teoricamente o construto Ameaça dos Estereótipos, a partir das bases conceituais e dos aspectos intergrupais a ele relacionados, de modo que a análise nos possibilitou um espaço para esclarecimento sobre o construto e a constatação do elevado grau de importância que ele possui para a compreensão da realidade psicossocial do indivíduo circunscrita na dinâmica intergrupar em contextos estereotipados.

A aplicabilidade teórica do construto é amplamente comprovada pelos resultados dos estudos experimentais que, através do manejo controlado, ensaiam situações reais da vida cotidiana que em muito se assemelham à realidade das dinâmicas intergrupais de pertencimento aos grupos e os efeitos sobre a identidade ameaçada pela possível confirmação de um estereótipo negativo.

O contexto da ameaça dos estereótipos favorece que a realidade social seja forjada pelas crenças compartilhadas entre os grupos sociais, tornando-se cada

vez mais limitadoras do indivíduo que se vê prestes a confirmar um atributo negativo a respeito de seu grupo como uma característica própria. Os efeitos deletérios da ameaça do estereótipo resultam diretamente numa debilidade do domínio cognitivo do sujeito. Pois o alvo, diante da preocupação em confirmar um estereótipo, dispensará energia cognitiva, numa diversificada realidade de fatores, o que resultará na debilidade percebida no desempenho, sendo interpretada erroneamente pelo senso comum como confirmação do estereótipo.

O campo sobre os efeitos da ameaça do estereótipo mostra-se um desafio a ser conquistado no que tange aos efeitos da ameaça no contexto não experimental. A literatura a respeito da ameaça do estereótipo concentra-se no contexto limitado do laboratório, com local e duração programada. Entretanto, coadunando com o argumento de Quinn et al. (2010), há uma necessidade de investigar a ameaça dos estereótipos em contexto de vida real, na qual os indivíduos sofrem a ameaça continuamente, e averiguar os reais efeitos que esta dinâmica assumirá na vida social do indivíduo, que é constituído de identidade múltiplas.

Quinn et al. (2010) afirmaram que a experiência da ameaça dos estereótipos pode ser comparada às experiências de preconceito e discriminação. Entretanto, esta afirmação abre espaço para uma ampla problematização de como deve ser a experiência de se viver com uma identidade estereotipada. Os efeitos da ameaça dos estereótipos, certamente, não se limitam aos resultados apresentados nos experimentos. A exemplo, pode-se refletir como ela pode influenciar na escolha da vida profissional de uma pessoa que possui identidade estereotipada e vive num contexto altamente ameaçador a sua identidade, conforme os achados de Santos (2018). Portanto, ainda há outros caminhos e direcionamentos a serem abordados pela teoria da ameaça dos estereótipos, os quais necessitam de maiores esclarecimentos sobre os seus efeitos para além dos limites experimentais.

ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NA ESCOLHA PROFISSIONAL E DE CARREIRA NO CONTEXTO BRASILEIRO

*Erica Karine Santana Santos
Elder Cerqueira-Santos*

1. INTRODUÇÃO

A cada ano, milhares de estudantes se submetem aos processos seletivos para o ingresso nas universidades, os quais têm como marco a escolha profissional e de carreira. Segundo dados do INEP (2018), a edição 2018 do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) recebeu 6.774.891 inscrições; quanto ao perfil dos participantes, 59,1% dos inscritos confirmados eram do sexo feminino e 40,9% do sexo masculino. A escolha profissional pode ser considerada como um fato social que integra o indivíduo ao mundo do trabalho, a partir de suas habilidades e competências. Seu objetivo é uma sincronização entre o universo do trabalho e a realização pessoal, cujas raízes situam-se no mundo lúdico da infância, no que Dejours (1994, apud Silva, 2006) denomina “teatro da infância”, quando as crianças brincam de faz-de-conta sobre profissões, para posteriormente acontecer o exercício de busca de satisfação no mundo dos adultos, no “teatro do mundo do trabalho”.

O cultivo do projeto vital juvenil carrega um paradoxo. Os jovens devem descobrir seus projetos vitais pessoais com base em seus interesses e crenças. Ainda assim, suas descobertas são guiadas por outras pessoas, e os projetos vitais que eles descobrem são inevitavelmente formatados pelos valores que encontram

na cultura em torno de si. O paradoxo é que o projeto vital é tanto um fenômeno profundamente pessoal quanto inevitavelmente social. É construído internamente, ainda que se manifeste na relação com os outros. É fruto de reflexão interna, ainda que também seja de exploração externa. Quando um projeto vital está totalmente formado, reflete aspirações genuínas do *eu* quanto necessidades práticas do mundo além do *eu* (Damon, 2009). De acordo com Lucchiari (2008), a escolha da profissão, independentemente da idade, sofre profundas influências sociais, visto que recai sobre o sujeito toda a sua história de vida e de aprendizagem, bem como os valores e as crenças da sociedade da qual faz parte em seus aspectos temporais e culturais. Nesta fase, não estão apenas em jogo seus interesses e aptidões, mas também a maneira como se percebe o mundo, como se vê, as informações que possui acerca das profissões, as influências externas advindas do meio social, dos pares e, principalmente, da família.

Segundo Bock (2002), a questão da escolha de uma profissão ou ocupação não se constitui como um problema universal da cultura humana. Isto é, só recentemente, levando-se em conta a história da humanidade, os humanos colocam a questão “do que fazer para alcançar sua sobrevivência”. Os ancestrais da humanidade viviam para sobreviver ou sobreviviam para viver, isto é, seu trabalho organizava-se como atividade de coleta e mais tarde de caça, e não havia muita diferenciação de funções, a não ser aquelas determinadas pelo sexo e, conseqüentemente, causadas pela especificidade orgânica na reprodução da espécie. A vida tribal, como pode ser verificada até hoje nos descendentes destes primeiros humanos que mantiveram e preservaram suas culturas, não prevê e nem pressupõe atividades e ocupações distintas entre seus membros, havendo apenas uma hierarquia no que se refere aos assuntos de guerra e aos cuidados com a saúde, funções que são exercidas por questão de bravura e/ou idade avançada e que alcançam grande respeitabilidade entre indivíduos da comunidade. De fato, a caça é atribuição dos homens, pelo vigor físico e possibilidade de deslocamento ágeis que possuem, uma vez que as mulheres estão encarregadas do cuidado dos filhos. De acordo com Louro (2012), a segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas teve como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito, que é produzida a partir de múltiplos discursos que caracterizam o mundo doméstico, como o verdadeiro universo da mulher, o qual já vinha sendo gradativamente rompido por algumas mulheres. Essa mesma autora afirma que, desde muito tempo, as mulheres de classes trabalhadoras e camponesas exerciam atividades fora do lar, nas fábricas, nas oficinas e na lavoura. Gradativamente, essas e outras mulheres passaram a ocupar também escritórios, lojas, escolas e hospitais. Suas atividades, no entanto, eram quase

sempre (como são ainda hoje, em boa parte) rigidamente controladas e dirigidas por homens e geralmente representadas como secundárias, de apoio, assessoria ou auxílio, muitas vezes ligadas à assistência, ao cuidado ou à educação.

De acordo com Bohoslavsky (2007), se é certo que nossa sociedade se desenvolve em direção à igualdade de oportunidades ocupacionais para homens e mulheres, não é menos certo que as ocupações não são consideradas como sexualmente neutras. Há ocupações consideradas socialmente mais ou menos “masculinas” ou “femininas” e o adolescente integra essa valoração em sua identidade ocupacional. Os padrões culturais quanto ao papel social do homem e da mulher vão se interiorizando ao longo das etapas da gênese da identidade ocupacional do adolescente e desempenham um papel importante como causas de gostos, interesses, atitudes e inclinações.

Neste sentido, entende-se que a formação de estereótipos (Stangor & Shaller, 2000) impõe um conjunto de características a determinados grupos sociais, e que a cultura ocidental criou tais grupos baseada nas diferenças de gênero. As profissões são assim associadas aos grupos binários (masculino e feminino), formando uma espécie de categorização social. Segundo Tajfel (1982), a categorização social permite reunir objetos, pessoas ou acontecimentos sociais em grupos “que são equivalentes no que diz respeito às ações, intenções e sistemas de crenças do indivíduo” (pp. 288-289).

A partir desse panorama, esse estudo busca mapear e revisar a produção científica brasileira acerca do Gênero na Escolha Profissional e de Carreira. Acredita-se que, no Brasil, os projetos de vida relacionados à escolha profissional e de carreira perpassa por uma questão cultural muito específica, que contribui significativamente para a reprodução de lugares sociais diferentes para homens e mulheres a partir da atribuição de papéis de gênero, levando à construção de crenças e comportamentos que influenciam nos interesses e nas escolhas.

Como o objetivo da revisão foi recuperar trabalhos desenvolvidos no contexto nacional, foram consultadas as bases Bvs Psi, Lilacs, PePsic e Scielo, que são consideradas as principais bases de acesso aberto no Brasil. Nesta revisão, foram selecionados apenas os artigos indexados, visto que estes passam por um processo de avaliação rigorosa. Sendo assim, foram excluídos artigos não indexados, livros, capítulos de livros, resumos publicados em anais de congressos, teses e dissertações, monografias, resenhas e notícias. Foram descartados aqueles que não se relacionavam ou não se aproximavam do tema gênero na escolha profissional e de carreira. Foram incluídos trabalhos concernentes ao assunto, sem restrição de idioma, sendo publicado em revista brasileira. O período selecionado foi de 2013 a 2018, buscando priorizar a produção recente acerca do tema.

A etapa de levantamento de artigos ocorreu no primeiro semestre de 2019. Foram utilizados os descritores: gênero e escolha profissional, gênero e orientação profissional, sexo e escolha profissional, sexo e orientação profissional. Em um primeiro momento, foi realizada a leitura dos títulos dos artigos, sendo excluídos aqueles que não tinham nenhuma relação com os descritores, ou até mesmo que traziam o termo escolha/orientação profissional, mas que não estavam relacionados com gênero/sexo. Posterior ao rastreamento pelo título dos artigos, foi realizada uma leitura minuciosa dos resumos de todos os artigos que possuíam relação com os descritores. Após essa leitura minuciosa dos resumos, os artigos compatíveis com o tema de pesquisa foram selecionados e lidos na íntegra. Em seguida, o investigador principal criou uma lista de categorias de análise, as quais foram posteriormente analisadas pelo segundo investigador. Assim, as duas categorias definidas foram: Escolhas, interesses e gênero e Mercado de trabalho, carreira e gênero.

A Tabela 1 permite visualizar os passos do procedimento de seleção dos artigos e sua recuperação na íntegra a partir dos descritores utilizados. Apresentam-se o número de artigos encontrados em cada base de dados, a quantidade de artigos removidos por não atender aos critérios de inclusão/exclusão e o número de artigos selecionados para análise. Na etapa final, após examinar os artigos selecionados, notou-se que os estudos se repetiam em todas as bases, assim, foram recuperados 9 artigos.

Tabela 1- Etapa do procedimento de seleção de artigos e quantidade em cada base de dados.

Descritores	BVS-Psi	Lilacs	PePsic	SciELO
Gênero e escolha profissional	20	14	0	2
Gênero e orientação profissional	42	32	3	0
Sexo e escolha profissional	26	21	1	2
Sexo e orientação profissional	64	52	6	0
Total de artigos encontrados em cada base	152	119	10	4
Removidos de acordo com os critérios de inclusão/exclusão	136	107	6	1
Selecionados para análise	16	12	4	3
Total de artigos recuperados				9

Fonte: Elaborada pelos Organizadores.

O quadro 1 permite identificar a amostra de artigos recuperados em termos de título, autores, ano de publicação, periódico e tipo de estudo. Sete artigos são de cunho empírico e dois de caráter teórico. Do ponto de vista da população

investigada, os estudos empíricos incluíram: estudantes do sexo feminino que foram atendidas em um serviço de Orientação Profissional (Shimada & Melo-Silva, 2013), professores do sexo masculino (Rabelo, 2013), estudantes do ensino médio (Gonzaga & Lipp, 2014), estudantes do 3º ano do ensino médio (Leal, Melo-Silva, & Teixeira, 2015), casais em um relacionamento estável cujo o marido é bancário (Oltramari, Grisci, & Eccel, 2015), estudantes de um curso técnico de agropecuária (Salvaro, Quadros, & Estevam, 2016) e estudantes finalistas do ensino fundamental (Resende & Pasian, 2017). No que se refere ao ano de publicação, os anos de 2013/2015/2017 se destacaram com duas publicações, os demais 2014/2016/2018 tiveram apenas uma publicação. As revistas Avaliação Psicológica, Revista Brasileira de Orientação Profissional e Psicologia & Sociedade tiveram dois estudos publicados. As demais, Educar em Revista, Psicologia Argumento e Cadernos de pesquisa, tiveram apenas um estudo publicado.

Quadro 1- Identificação dos artigos recuperados segundo o título, autores, ano, periódico em que foram publicados e tipo de estudo.

	Título	Autores	Ano	Periódico	Tipo de estudo
1	Interesses profissionais e papéis de gênero: escolhas femininas no BBT-Br	Shimada e Melo-Silva	2013	Avaliação Psicológica	Empírico
2	Debates sobre gênero na docência: o professor do sexo masculino nas séries iniciais do Rio de Janeiro-Brasil e Aveiro-Portugal	Rabelo	2013	Educar em Revista	Empírico
3	Relação entre escolha profissional, vocação e nível de estresse em estudantes do ensino médio	Gonzaga e Lipp	2014	Psicologia Argumento	Empírico
4	Crenças para lidar com tarefas de carreira em estudantes do ensino médio	Leal, Melo-Silva e Teixeira	2015	Avaliação Psicológica	Empírico
5	Career and Family life: a study of bank executives	Oltramari, Grisci e Eccel	2015	Revista Brasileira de Orientação Profissional	Teórico-Empírico
6	Projetos profissionais de estudantes de um curso técnico em agropecuária	Salvaro, Quadros e Estevam	2016	Psicologia & Sociedade	Empírico
7	Escolhas profissionais e impactos no diferencial salarial entre homens e mulheres	Madalozzo e Artes	2017	Cadernos de Pesquisa	Teórico
8	Inclinações motivacionais de adolescentes concluintes do ensino fundamental em Manaus a partir do BBT-Br	Resende e Pasian	2017	Revista Brasileira de Orientação Profissional	Empírico
9	Panorama da participação feminina na educação superior, no mercado de trabalho e na sociedade	Barros e Mourão	2018	Psicologia & Sociedade	Teórico

2. OBJETIVOS DOS ESTUDOS

Em relação aos objetivos dos artigos recuperados, Shimada e Melo-Silva (2013) buscaram compreender os interesses profissionais de ex-usuárias de um Serviço de Orientação Profissional por meio do Teste de Fotos de Profissões – BBT-Br, debatendo à luz da literatura científica sobre gênero e suas influências nos comportamentos vocacionais, bem como discutir as implicações e possibilidades para o trabalho de orientador profissional. Muito próximo disso, Resende e Pasion (2017) tinham como objetivo avaliar as estruturas de inclinação motivacional de estudantes concluintes do ensino fundamental, identificando os perfis de interesse desse nível de ensino a partir dos indicadores do BBT-Br, levantando ainda os dados relativos à fidedignidade do teste.

Três estudos objetivaram comparar os resultados por gênero. O trabalho de Gonzaga e Lipp (2014) verificou a relação entre escolha, vocação e estresse em estudantes na fase de escolha profissional. Analisar a confiança com que estudantes do ensino médio lidam com tarefa de desenvolvimento de carreira era o que visava o estudo de Leal, Melo-Silva e Teixeira (2015). O artigo de Salvaro, Quadros e Estevam (2016) teve como objetivo descrever como se constituem projetos profissionais de jovens rurais estudantes de cursos técnicos em agropecuária a partir de uma perspectiva de gênero.

Tendo como foco as questões relacionadas à carreira, o artigo de Rabelo (2013) buscou descrever algumas considerações sobre os poucos professores do sexo masculino que trabalham no ensino primário, averiguando os motivos e consequências da escolha profissional destes docentes que se enveredam por uma área tipicamente associada ao feminino. Oltramari, Grisci e Eccel (2015) procuraram descrever as implicações da escolha de uma carreira bancária no compartilhamento de trabalho doméstico e suas consequências na vida profissional da mulher, o que eventualmente corrobora o papel dos homens como provedores. Madalozzo e Artes (2017) buscaram entender os dois principais fatores ligados à escolha profissional: o perfil dos indivíduos que optam por diferentes ocupações (tipificação das ocupações por gênero) e a consequente diferenciação da remuneração dessas pessoas tanto por suas características pessoais (gênero) como pelas escolhas ocupacionais. O estudo mais recente da revisão, o de Barros e Mourão (2018), procurou apresentar o panorama da participação feminina na sociedade brasileira, com especial atenção para a educação superior e o mercado de trabalho.

3. ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DOS ESTUDOS

Na presente revisão de literatura foram identificados seis estudos empíricos (Shimada & Melo-Silva, 2013; Rabelo, 2013; Gonzaga & Lipp, 2014; Leal, Melo-Silva, & Teixeira, 2015; Salvaro, Quadros, & Estevam, 2016; Resende & Pasian, 2017), dois estudos teóricos (Madalozzo & Artes, 2017 e Barros & Mourão, 2018) e um estudo teórico-empírico (Oltramari, Grisci, & Eccel, 2015).

Os estudos recuperados utilizaram instrumentos e medidas de avaliação para atingir os seus respectivos objetivos. Cabe ressaltar que, alguns autores utilizaram instrumentos específicos do campo da Orientação Profissional e de Carreira (Shimada & Melo-Silva, 2013; Gonzaga & Lipp, 2014; Leal, Melo-Silva, & Teixeira, 2015; Resende & Pasian, 2017). O Quadro 2 permite identificar os instrumentos utilizados em cada estudo por seus respectivos autores.

Quadro 2- Identificação dos instrumentos utilizados nos estudos.

Autores	Tipo de estudo	Instrumentos utilizados
Shimada e Melo-Silva	Empírico	1. Roteiro de Triagem 2. Resumo de Atendimento 3. Teste de Fotos de Profissões - BBT-Br
Rabelo	Empírico	1. Entrevistas narrativas semiestruturadas 2. Questionário objetivo e subjetivo
Gonzaga e Lipp	Empírico	1. Questionário de Autoavaliação da Escolha Profissional 2. Questionário de Busca Autodirigida 3. Inventário de Sintomas de Stress para Adulto – ISSL
Leal, Melo-Silva e Teixeira	Empírico	1. Career Development Self-Efficacy Inventory (CD-SEI)
Oltramari, Grisci e Eccel	Teórico - Empírico	1. Entrevistas
Salvaro, Quadros e Estevam	Empírico	1. Questionário
Madalozzo e Artes	Teórico	1. Dados do IBGE
Resende e Pasian	Empírico	1. Teste de Fotos de Profissões - BBT-Br
Barros e Mourão	Teórico	1. Revisão da literatura brasileira e estrangeira

Fonte: Elaborado pelos Organizadores.

As autoras Shimada e Melo-Silva (2013), ao realizar seu estudo junto às ex-usuárias de um Serviço de Orientação Profissional, utilizaram um roteiro de triagem, um resumo de atendimento e o Teste de Fotos de Profissões – BBT

(Berufsbilder Test); este é um método projetivo para a clarificação da inclinação profissional, criado por Martin Achtnich (1991). O BBT é o único método projetivo aprovado pelo Conselho Federal de Psicologia para utilização em Orientação Profissional, entre os instrumentos disponíveis na área para uso e comercialização (CFP, 2013), sendo que neste estudo utilizou-se sua versão feminina (Jacquemin, Okino, Noce, Assoni, & Pasian, 2006). Ressalta-se que o BBT-Br apresenta adequadas evidências de validade junto ao contexto sociocultural brasileiro. Achtnich (1991) propôs oito fatores, ou radicais de inclinação, como os elementos básicos para se classificar as tendências motivacionais, as inclinações e os interesses das pessoas. Esses radicais, em conjunto com variáveis ambientais e socioculturais, influenciariam as escolhas dos indivíduos, inclusive as vocacionais. No BBT, a estrutura de inclinação profissional é elaborada a partir da classificação, por parte do orientando, das 96 fotos que compõem o teste em três grupos: fotos que o agradam (escolhas positivas), fotos que o desagradam (escolhas negativas) e fotos que o deixam indeciso ou indiferente (escolhas neutras). Os radicais de inclinação propostos por Achtnich (1991) são: W: relacionado à ternura, feminilidade, sensibilidade e necessidade de tocar; K: relacionado à força física, dureza e agressividade; S: subdividido em: Sh - disponibilidade em ajudar, curar, interesse pelo outro e Se - energia, dinamismo, necessidade de movimento, coragem; Z: necessidade de mostrar (a si e ao produto do seu trabalho), de representar, de admirar a beleza e a estética; V: relacionado com a razão, inteligência, objetividade e necessidade de conhecimento; G: intuição, criatividade, ideia, imaginação; M: relacionado à matéria, à substância e posse (afetiva e material); O: subdividido em Or (necessidade de falar e de comunicar) e On (necessidade de nutrir, alimentar).

O estudo de Resende e Pasian (2017) com alunos do nono ano do ensino fundamental utilizou o mesmo instrumento que Shimada e Melo-Silva (2013), o Teste de Fotos de Profissões BBT, porém agora na versão masculina e feminina. Os dados desse estudo derivaram das versões feminina e masculina do *Teste de Fotos de Profissões BBT* (Achtnich, 1991), adaptadas para o Brasil por Jacquemin (2000, forma masculina) e por Jacquemin et al. (2006, forma feminina). Esse instrumento de avaliação psicológica possui natureza projetiva e proporciona, a partir da frequência de distribuição de escolhas positivas, negativas e neutras de fotos e dos radicais (representados em cada foto), a elaboração das estruturas de inclinação motivacional (primária e secundária, positiva e negativa) do indivíduo. As versões masculina e feminina do BBT-Br são compostas por 96 fotos que representam diferentes profissionais em situação de trabalho. Cada foto representa um fator motivacional principal (letra

maiúscula – motivação profissional) e um radical secundário (letra minúscula – ambientes e objetos de trabalho), derivados dos radicais propostos por Ach-nitch, a saber: W, K, S, Z, V, G, M e O.

Rabelo (2013), ao investigar a figura do professor do sexo masculino, realizou entrevistas narrativas semiestruturadas e utilizou ainda um questionário objetivo e subjetivo, com questões fechadas (de vários tipos: questões dicotômicas de sim e não, de múltipla escolha, de escala de valores) e outras abertas. O estudo realizou uma análise qualitativa do material obtido nas entrevistas e questionário.

Gonzaga e Lipp (2014), em pesquisa com estudantes em fase de escolha profissional, utilizaram o Questionário de Autoavaliação da Escolha Profissional adaptado ao modelo de Questionário de Escolha Profissional, de Gabaldi (2002), do Instrumento de pré e pós-intervenção, de Moura (2008), baseado no modelo de Vasconcelos e Oliveira (2004), e do instrumento de avaliação das perspectivas de futuro entre adolescentes de Oliveira, Pinto e Souza (2003). O mesmo estudo utilizou também o Self-Directed Search - SDS de Primi, Mansão, Muniz e Nunes (2010), traduzido como Questionário de Busca Autodirigida, que sistematiza uma tipologia profissional, e proposto por seis tipos: Realista (R), Investigativo (I), Artístico (A), Social (S), Empreendedor (E) e o Convencional (C), chamada de RIASEC. E também o Inventário de Sintomas de Stress para Adulto – ISSL (Lipp, 2005).

No estudo de Leal, Melo-Silva e Teixeira (2015) foi utilizada a versão brasileira do Career Development Self-Efficacy Inventory – CD-SEI (Aguillera, 2013), cuja versão original é chinesa, de Hong Kong (Yuen, Gysbers, Chan, et al., 2004; Yuen, Gysbers, Hui, et al., 2005). O CD-SEI avalia a confiança dos estudantes para lidarem com as tarefas de carreira, designadamente as que caracterizam a fase de exploração (Super, 1990). De acordo com os autores (Yuen, Gysbers, Chan, et al., 2004), as escalas do CD-SEI (Planejamento de Carreira, Questões de Gênero na Carreira, Informação para Escolha Profissional, Preparação para Busca de Emprego, Procura de Emprego e Definição de Objetivos) representam as competências necessárias para a transição da escola para o mundo do trabalho.

O estudo de Oltramari, Grisci e Eccel (2015), com casais, foi realizado por meio de entrevistas com os executivos bancários e suas esposas. Foram incluídos 14 participantes (7 casais) e realizadas entrevistas individuais em profundidade, que duraram cerca de 60 minutos e seguiram um roteiro para executivos e suas esposas, que incluiu os seguintes aspectos: rotina cotidiana da família, percepção

das esposas sobre a construção das carreiras de seus maridos, ajudar nas tarefas domésticas, cuidados de saúde da família, participação da família no percurso profissional do executivo.

O trabalho de Salvaro, Quadros e Estevam (2016), com jovens estudantes de um curso técnico em agropecuária, foi realizado através de questionário. O artigo original não apresenta especificações sobre o método com procedimentos de pesquisa.

Na pesquisa de Madalozzo e Artes (2017) com o intuito de analisar o diferencial salarial sob a ótica ocupacional, os autores usaram dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios – PNAD – 2013 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2014). Foram realizadas estatísticas descritivas sobre a situação nacional.

O trabalho de Barros e Mourão (2018) discutiu teoricamente a participação feminina na sociedade brasileira com ênfase na educação superior e mercado de trabalho. Para tal, foram apresentadas estatísticas geradas pelas seguintes entidades: CAPES, CNPq, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Inep, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

4. RESULTADOS DOS ESTUDOS

A seguir são descritos os principais resultados encontrados pelos estudos em análise. Tais resultados estão aqui divididos em duas categorias: “Escolhas, interesses e gênero” e “mercado de trabalho, carreira e gênero”.

4.1 Escolhas, interesses e gênero

Gênero, nível educacional e situação socioeconômica são variáveis relevantes em investigações sobre a escolha de carreira, conforme aponta Shimada e Melo-Silva (2013) no estudo com ex-usuárias de um Serviço de Orientação Profissional. Os achados indicaram que, de uma forma geral, as estruturas de inclinações apontadas nos testes das participantes se assemelham aos encontrados por Jacquemin et al. (2006), nos estudos normativos da Forma Feminina do BBT-Br. Ficou evidenciado no estudo o interesse por atividades relacionadas à ajuda e ao cuidado com o outro (demonstrados pela elevada escolha dos radicais S e W do BBT-Br), características apontadas na literatura como socialmente esperadas para o papel feminino. Já os radicais rejeitados se relacionam com

agressividade (K), bem como a ambientes profissionais caracterizados pela organização e racionalidade (v).

A conclusão do ensino fundamental é marcante evento na vida do jovem, abrindo caminho para as escolhas educacionais e de carreira, requerendo autoconhecimento e informações das profissões, conforme elucidado por Resende e Paisan (2017). Partindo desse pressuposto, as autoras buscaram caracterizar inclinações motivacionais de estudantes do nono ano do ensino fundamental também a partir do BBT-Br, agora utilizando as versões feminina e masculina. As principais motivações do grupo feminino envolveram atividades profissionais vinculadas a contato interpessoal e ajuda ao outro (S), pensamento criativo e abstrato (G), raciocínio lógico e pensamento organizado (V). Na estrutura secundária positiva (que revela preferência por ambientes, locais e objetos de trabalho) as estudantes apontaram apreciar locais que ofereçam possibilidade de contato interpessoal e trabalhos com objetos suaves e utilizando o tato (*w*), instituições de ajuda (educacional ou de saúde) e disponibilidade para o cuidado ao outro e/ou que requeiram energia psíquica (*s*), mas também locais fechados em que se possa expor a criatividade e agir com espontaneidade (*g*). No que se refere ao grupo masculino, as inclinações profissionais se caracterizaram pelo pensamento criativo, curiosidade, pesquisa e abstração (G), relacionamentos interpessoais e ajuda ao outro (S) e raciocínio lógico e organizado (V). Na estrutura secundária masculina, que revela as preferências por locais e objetos de trabalho, as preferências sugeriram locais como instituições de ajuda (*s*), oficinas e indústrias e trabalho com materiais resistentes (*k*) e que utilizem a comunicabilidade e o trabalho em interação com outras pessoas (*o*). O estudo conclui que existe semelhança nos radicais que compõem a estrutura de inclinação motivacional feminina e masculina dos concluintes do ensino fundamental (G, S, V), apenas com alteração na ordem de aparecimento de cada um deles. Entretanto, em relação aos ambientes, locais e objetos de trabalho (expressos nos radicais da inclinação secundária positiva), foi possível notar preferências particulares em função do sexo, sendo (*w z m*) para as adolescentes de sexo feminino e (*s k v*) para os adolescentes do sexo masculino. Esses resultados evidenciam especificidades nas escolhas por atividades profissionais em função do sexo nesses estudantes.

A escolha profissional se constitui como um processo contínuo composto de decisões tomadas ao longo de vários anos da vida, é o que destacam Gonzaga e Lipp (2014) em sua pesquisa com estudantes do ensino médio. Verificou-se no estudo que 72,97% dos participantes estavam estressados. Observou-se que as mulheres apresentaram uma maior incidência de estresse (70,37%) quando

comparadas aos homens (29,63%), embora a diferença entre eles não tenha sido significativa quando analisada pelo Teste Exato de Fisher ($p = 0,132$). Com relação aos dados referentes à tipologia profissional dos estudantes, a amostra apresentou uma prevalência do tipo Artístico (A) com 46%, e a prevalência mais baixa foi do tipo Realista (R) com 34%. Na análise referente à congruência entre a tipologia profissional avaliada pelo Self-Directed Search (SDS) e a escolha profissional do candidato, foi apontada uma percentagem de 56,76% para congruência e 43,24% para incongruência. No entanto, ao se comparar a congruência entre a escolha e a vocação com o gênero dos participantes, foram encontradas diferenças significativas, sendo que as respondentes mulheres apresentaram menor congruência entre a escolha e o perfil vocacional.

A relação entre crenças para lidar com as tarefas de carreira e o construto de autoeficácia foi vista no estudo de Leal, Melo-Silva e Teixeira (2015), que investigou estudantes do ensino médio regular e técnico pertencentes a diferentes níveis socioeconômicos. Nesse estudo, os alunos do ensino médio, independentemente de frequentarem ensino regular ou técnico, apresentaram crenças equivalentes de autoeficácia em desenvolvimento da carreira. Em relação à variável sexo, também não foram encontradas diferenças significativas entre moças e rapazes na percepção da autoeficácia em desenvolvimento de carreira, o que sugere que ambos os grupos apresentam percepções semelhantes quanto às suas capacidades nesse domínio.

Salvaro, Quadros e Estevam (2016) analisam projetos profissionais de jovens estudantes de um curso de agropecuária na interface com subjetividades, relações de gênero e reprodução da agricultura familiar. Fica evidente no estudo que os aspectos socioeconômicos, culturais e subjetivos, na interface com normas de gênero e geração, entre outros marcadores, estão envolvidos na produção e nas condições de tais projetos. Trata-se de um espaço de formação com um predomínio masculino, ainda que se constate um aumento da presença feminina no curso. Sobre tal aspecto, não se pode desconsiderar a relação que se estabelece entre trabalho e gênero, historicamente, produtora de determinada divisão sexual do trabalho, que dizem das diferentes posições ocupadas por mulheres e homens na organização social do trabalho.

4.2 Mercado de trabalho, carreira e gênero

Considerando a participação feminina na educação, Barros e Mourão (2018) afirmam que atualmente, no Brasil, as mulheres são maioria entre os estudantes da educação superior, fato que deriva da maior escolarização feminina em geral,

haja vista elas somarem 52% das matrículas no ensino médio no ano de 2015 (CAPES, 2016). Os autores ainda salientam que as diferenças nos percentuais de homens e mulheres na educação superior, em termos de distribuição por gênero, não se restringem à graduação. Na pós-graduação *stricto sensu* há, também, um expressivo desequilíbrio nas escolhas feitas por homens e mulheres. Dados da Plataforma Lattes do CNPq (2016) apontam diferenças percentuais entre os currículos cadastrados: as Ciências da Saúde e as Ciências Humanas concentram, respectivamente, 17,6% e 18,4% das mulheres doutoras contra 12,4% e 12,7% dos homens.

No que diz respeito às associações de profissões com o gênero masculino/feminino, o estudo de Rabelo (2013) traz contribuições acerca da figura do professor do sexo masculino que trabalha no ensino primário. A autora afirma que existem formas diferentes de enxergar o mundo, a diferenciação de gêneros acaba trazendo implicações para o magistério, principalmente nos discursos das competências necessárias para ensinar crianças mostrando-as como atributo feminino; desta forma, o sexo masculino historicamente diminuiu drasticamente a sua participação nos setores educativos, tanto na área administrativa quanto na atuação pedagógica junto às crianças. E que, diante de tantas dúvidas e preconceitos, muitos professores se veem desmotivados e ambicionam mudar de carreira. Um dado importante levantado pela autora refere-se ao fato de que a presença do professor do sexo masculino na docência do ensino primário é uma forma de inserir as questões de gênero na educação e demonstrar às crianças na escola que o homem também pode escolher essa atividade e ter sucesso.

Oltramari, Grisci e Eccel (2015) trazem contribuições sobre carreira e vida familiar, mais especificamente sobre a carreira de executivos bancários e as consequências para a vida profissional das mulheres/esposas frente à mobilidade geográfica que os bancos impõem. Dessa forma, as esposas são responsáveis pela reorganização da vida doméstica, pelo cuidado com as crianças, pela relativa disponibilidade à mobilidade espacial e pelo apoio dado à carreira bancária de seus maridos, mesmo que isso resulte na desistência da delas. Reafirmando os achados no estudo, segundo Connell (1998, apud Oltramari, Grisci, & Eccel, 2015): “a ordem mundial de gênero é inegavelmente patriarcal”.

Interessados em analisar o diferencial salarial sob a ótica da segregação ocupacional e o impacto da escolha de profissões tradicionais no diferencial de remuneração, Madalozzo e Artes (2017) concluíram que escolhas profissionais implicam remunerações potencialmente diferentes ao longo do tempo. As características dos indivíduos que trabalham em ocupações “imperiais” (direito, en-

genharia e medicina), em comparação aos que atuam em outras ocupações, são bastante distintas. Uma variável de grande relevância nesse estudo é a variável “sexo”; nesse sentido, foi possível concluir que as mulheres recebem remuneração inferior aos homens, mas essa remuneração é mais próxima quando as mulheres exercem profissões imperiais ou quando trabalham no setor público.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta revisão mostram um número pouco expressivo de estudos recentes acerca da influência do estereótipo de gênero na escolha profissional e de carreira. Cabe ressaltar que a busca foi realizada apenas em bases nacionais, o que limitou a quantidade de estudos encontrados. Todavia, nem todas as publicações encontradas compuseram o *corpus* de análise desta revisão, levando em consideração os critérios de inclusão e exclusão propostos. Aqueles que foram selecionados para este estudo eram todos nacionais e em sua maioria publicados em língua portuguesa, com exceção de um estudo que foi publicado em língua inglesa.

Foi possível observar que os estudos empíricos utilizaram instrumentos psicométricos para avaliar os interesses profissionais e os construtos correlatos. Alguns artigos mencionaram recorrer a testes psicológicos (BBT-Br); inventários (Inventário de Sintomas de Stress - ISSL, Inventário de Autoeficácia em Desenvolvimento de Carreira); questionários (Questionário de Autoavaliação da Escolha Profissional, Questionário de Busca Autodirigida); roteiros de triagem e entrevistas; os quais posteriormente foram codificados para a realização das análises estatísticas.

De um modo geral, os resultados deste estudo apontam para diferenças de gênero em diversas facetas na área da Orientação Profissional e de Carreira. Na adolescência, meninos e meninas em processo de escolha profissional se diferem quanto aos interesses profissionais (Resende & Pasian, 2017; Shimada & Melo-Silva, 2013), quanto ao estresse durante o processo de escolha profissional (Gonzaga & Lipp, 2014) e quanto à inserção em espaços que são predominantemente ocupados pelo gênero oposto (Salvaro, Quadros, & Estevam, 2016). Na vida adulta, diferenças significativas quanto à carreira e gênero também foram observadas nessa revisão, entre elas: a participação feminina na educação superior, com especial atenção para a pós-graduação *stricto sensu*, onde há um expressivo desequilíbrio nas escolhas feitas por homens e mulheres (Barros & Mourão, 2018); o preconceito na figura do professor do sexo masculino que trabalha no ensino primário (Rabelo, 2013), a vida profissional das mulheres/

esposas de executivos bancários que acabam desistindo da própria carreira para apoiar seus esposos (Oltremari, Grisci, & Eccel, 2015) e a diferença salarial entre homens e mulheres que exercem a mesma profissão (Madalozzo & Artes, 2017).

Os resultados evidenciam o quanto é importante pensar nas questões de gênero dentro desse contexto, uma vez que a construção social acerca dos papéis de gênero desenvolvida ao longo do tempo tem impactado diretamente na escolha profissional e de carreira. Essa construção reflete nas escolhas e interesses profissionais de adolescentes: meninas caracterizaram a preferência por atividades voltadas para o senso social, isto é, disponibilidade para ajudar, dinamismo e atividades que envolvem relacionamentos interpessoais; e meninos sinalizaram preferência por atividades ligadas à pesquisa, criatividade e inovação (Resende & Pasian, 2017). O reflexo dessa construção social também pode ser visto na educação superior, onde as diferenças percentuais de homens e mulheres em termos de distribuição por gênero não se restringem apenas à graduação, há um expressivo desequilíbrio também na pós-graduação *stricto sensu*. Os dados da Plataforma Lattes do CNPq apontam diferenças entre os currículos cadastrados, uma vez que as Ciências da Saúde e as Ciências Humanas concentram mais mulheres doutoras, enquanto nas Ciências Exatas e da Terra e nas Engenharias concentram mais homens doutores (Barros & Mourão, 2018). No que se refere aos espaços ocupados no mercado de trabalho e as diferenças entre as médias salariais de homens e mulheres que realizam as mesmas atividades, pode-se afirmar que as mulheres recebem remuneração inferior aos homens na média, mas essa remuneração é mais próxima à deles quando as mulheres exercem profissões imperiais (direito, engenharia ou medicina) ou quando trabalham no setor público (Madalozzo & Artes, 2017). Outro dado que aponta diretamente para o reflexo dessa construção social refere-se ao preconceito quando homens se enveredam por uma área tipicamente associada com o feminino, como a docência no ensino primário. Ouvir professores que são minoria absoluta no magistério primário (os professores do sexo masculino) possibilitou mostrar que a docência infantil não é um atributo apenas feminino e permitiu que se levantem as vozes masculinas na educação que surgem no ato de reescrever os meandros da sua escolha e exercício profissional; a potencialidade destas novas vozes mostra que as discriminações dos papéis relacionados ao gênero na educação são provocadas por forças sociais (Rabelo, 2013).

Em termos gerais, a presente revisão buscou discutir os estudos publicados nos últimos cinco anos que tratam de gênero na escolha profissional e de

carreira. Depreende-se do levantamento bibliográfico realizado a existência de poucos estudos sobre a temática no contexto brasileiro, evidenciando a necessidade e importância de novas pesquisas que viabilizem a reflexão e discussão das questões de gênero no tocante a escolha profissional e de carreira. Uma limitação encontrada nesse estudo refere-se ao fato de que esta revisão não é exaustiva, uma vez que estudos que abordam o assunto e que não usam especificamente os mesmos descritores utilizados nessa revisão podem ter ficado de fora.

O debate a respeito da influência do gênero na escolha profissional e de carreira aponta para o fato de que as construções sociais acerca de papéis de gênero contribuem para o desenvolvimento de crenças sobre as profissões, o que leva a uma ideia de que existem “profissões femininas” e “profissões masculinas”, e que são necessárias características e habilidades próprias de cada gênero para a execução de determinadas tarefas. Dessa forma, o universo de possibilidades de profissões que poderiam ser escolhidas e executadas por homens e mulheres ficam restritas a um destes gêneros, o que mantém esse círculo vicioso de estereótipos e preconceitos quanto às profissões.

A partir desta revisão integrativa empreendida na literatura científica nacional, espera-se fornecer subsídios para estudos posteriores na área da “Orientação Profissional e de Carreira”, a fim de fomentar reflexões que abordem a variável gênero dentro desse contexto.

IDEOLOGIA, GÊNERO E A DIVISÃO DO TRABALHO DOMÉSTICO FAMILIAR INVESTIGANDO UMA INSTÂNCIA DE EXCLUSÃO PSICOSSOCIAL

*Raianne Silva Calixto
João Wachelke*

1. INTRODUÇÃO

Conforme Jodelet (2001), a exclusão admite diversos significados, mas trata sempre de configurações específicas de relações intergrupais e interpessoais e de promoção e manutenção de distâncias, de desigualdades entre grupos. Fenômenos psicossociais que tratam do conhecimento do senso comum, construídos por grupos e também sobre grupos, são foco importante do estudo desses processos, tais como: estereótipos, preconceito, e representações sociais.

Os fenômenos ideológicos consistem em campo pertinente para avaliação da exclusão psicossocial, e as relações de gênero – no presente capítulo, as relações entre homens e mulheres – constituem contexto de disputa e assimetria que acaba por caracterizar a exclusão feminina, na medida em que prescrevem e justificam práticas que sustentam a dominação masculina.

Neste capítulo é relatada uma pesquisa sobre como as pessoas percebem a divisão de atividades domésticas entre homens e mulheres, mais especificamente, uma investigação sobre as opiniões de adultos de uma cidade de médio porte do interior do Brasil, de faixas etárias e condições sociais variadas, sobre quem

deve fazer o quê no cotidiano da vida familiar, abordando a manutenção da casa e o cuidado com os filhos.

Partimos do entendimento de que as atribuições de tarefas domésticas aos gêneros refletem expectativas (descrições e prescrições) de práticas de homens e mulheres, que podem ser explicadas e justificadas de modo ideológico, correspondendo a crenças que sustentam funcionalmente posições de poder desiguais entre os gêneros. Para detalhar o marco teórico, é necessário definir e relacionar entre si pontos-chave como o contexto da família, os conceitos de papéis sociais, papéis de gênero e ideologia.

1.1 Papéis sociais e papéis de gênero

Na psicologia social, papel social é um conceito que se origina de uma metáfora teatral, em que atores executam atividades conforme o que lhes é prescrito por um roteiro. De modo análogo, os papéis sociais prescrevem e explicam comportamentos, presumindo que as pessoas ocupam posições sociais que envolvem expectativas para seus comportamentos e os dos outros, conforme o contexto em que estão (Biddle, 1979, 1986). Assim, papéis sociais são expectativas compartilhadas socialmente aplicadas às pessoas que pertencem a algum grupo social ou têm alguma característica socialmente marcada (Eagly, Wood, & Diekman, 2000). Goffman (2002) aproxima o indivíduo social do personagem de uma peça, que interage com os demais por meio dos papéis que desempenha em instituições ou grupos de que faz parte; o papel constitui a representação de si mesmo perante a sociedade.

As divisões de sexo e gênero constituem uma dimensão importante para diferenciar posições sociais. A teoria dos papéis, portanto, também pode dar contribuições voltadas para as crenças que as pessoas têm sobre as diferenças entre os gêneros e a atuação destes no contexto social, como um esforço para entender as causas das diferenças e similaridades sexuais que se refletem no comportamento social (Eagly, Wood, & Diekman, 2000).

Autores como Eagly e Wood (2012), Matias, Andrade e Fountaine (2011) e Poeschl (2010) utilizam o termo “papel de gênero” para se referirem aos papéis atribuídos a homens e mulheres; também adotamos essa denominação, em detrimento de “papel sexual”, pois, conforme Louro (2003), o termo “gênero” vai além do sexo biológico e se propõe como uma ferramenta de análise social e política que não nega as características biológicas e a diferença dos corpos de homens e mulheres, mas enfatiza a construção social, histórica e política relacionada às características sexuais para redirecionar à dimensão social e as

relações de desigualdade entre os sujeitos. É, portanto, apropriado para nossa perspectiva psicossocial.

Contudo, cabe indicar a necessidade de sofisticar um pouco o entendimento do conceito, para fugir ao risco da analogia teatral pura e simples, tentadora no caso do conceito dos papéis sociais. Esses papéis são construções sociais compartilhadas de descrições e prescrições de práticas a pessoas que ocupam determinadas posições sociais – aqui, posições ligadas à dimensão do gênero – que dirigem a percepção de normalidade e consenso. Referimo-nos a descrições e prescrições pois o entendimento de que tal grupo de pessoas age geralmente de certo modo também implica, socialmente, o entendimento de que o normal, o consensual, é que assim o seja; é assim que deve agir, isto é, temos também uma prescrição de práticas que exerce pressão de norma. E, como trataremos sobre ideologia, a caracterização desses papéis pode contribuir para a manutenção da assimetria das relações de poder entre os gêneros.

1.2 Papéis de gênero na família

Feito esse esclarecimento sobre o sentido de papel social que nos interessa, é pertinente indicar o contexto em que propomos a investigação das relações de gênero. A família permite avaliar as relações entre os homens e as mulheres. Há uma socialização e reprodução predominantes do modelo de família nuclear burguesa, composta por pai, mãe e filhos, modelo que ainda estrutura a sociedade. Embora haja outras configurações familiares e elas tenham mais visibilidade do que em tempos anteriores, o modelo nuclear, apesar de ter sido questionado, não foi substituído, e se mantém através da sua transmissão entre as gerações e pela formação da identidade humana segundo esse modelo (Ponciano & Féres-Carneiro, 2003). Mesmo que esse modelo de família, em que o pai é voltado para o trabalho e a mulher para o lar e os filhos de forma exclusiva, não seja mais hegemônico, essa configuração persiste enraizada ao imaginário social e contribui para estabelecer os papéis de gênero e ideais de casamento (Jablonski, 2010). Para este trabalho, tomaremos como referência o modelo de família nuclear, e pretendemos caracterizar a divisão dos papéis de gênero nessa configuração.

Há diferenças genéticas, biológicas, hormonais, psicológicas e físicas entre ambos os sexos; porém, em sociedades complexas, tais diferenças interagem com a economia e o desenvolvimento tecnológico, gerando uma divisão de trabalho baseada no sexo, reservando às mulheres papéis ligados às funções reprodutivas, e, aos homens, funções ligadas à força e vigor físicos, que foram mais

valorizadas economicamente, resultando-lhes em mais poder e status. Ademais, devido à ocupação com atividades reprodutivas e domésticas, as mulheres tiveram menos oportunidades de desempenhar atividades prestigiadas e produtivas, e essa divisão permaneceu mesmo com mudanças sociais e avanços tecnológicos posteriores, como a valorização do trabalho intelectual e mudanças nos processos de cuidado infantil que poderiam reduzir o fardo feminino, como as menores taxas de nascimento e lactação opcional (Eagly & Wood, 2012; Eagly, Wood, & Diekmann, 2000; Wood & Eagly, 2012). Nas últimas décadas, nas sociedades ocidentais, houve maior escolarização feminina e a inserção das mulheres no mercado de trabalho se intensificou. Porém, tais mudanças não foram suficientes para estabelecer a igualdade de gênero. Tal constatação pode ser percebida através da divisão sexual do trabalho doméstico, que ainda permanece amplamente feminino, bem como na manutenção de valores tradicionais (Simões & Matos, 2010). As mulheres continuam a desempenhar o trabalho doméstico, mesmo que desempenhem estas tarefas como trabalho pago (Bourdieu, 2002; Villas-Boas, Oliveira, & Las Heras, 2014).

1.3 Ideologia e relações de gênero na família

Como as relações de gênero na família tratam também de relações de poder e sua manutenção, o conceito de ideologia mostra-se pertinente. Dentre vários conceitos e sentidos que assume o termo “ideologia”, lidamos com o entendimento de que é uma interpretação que descreve a sociedade e pode levar à ação social que sempre possui efeitos políticos, contribuindo para a manutenção de relações de poder ou sua transformação (Wachelke, 2017). Neste trabalho, a ideologia está refletida em ideias de conservação de relações de poder assimétricas entre os gêneros, compatível com a concepção mais específica de Thompson (2011, p. 76), de ideologias como “maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação”.

Conforme Bourdieu (2002), a divisão social com base nos órgãos sexuais é produto de uma construção detalhadamente orientada para a acentuação de alguns aspectos biológicos e obscurecimento de outros. A diferença entre os órgãos masculino e feminino é perceptível e real; porém, a dominação a partir de um princípio que estabelece o masculino como referência que gera a divisão pode ser questionada. A relação de dominação é legitimada pela inscrição da natureza biológica em uma construção social naturalizada, e esse é o fundamento da dominação masculina. O autor afirma que a oposição entre masculino e feminino é inserida em um sistema de oposições homólogas para fundamentar

a divisão das coisas e atividades a partir de classes de equivalências. A divisão entre os sexos é inscrita na ordem social, e as diferenças são naturalizadas. O corpo é tomado como princípio que fundamenta essa divisão sexualizada, pois é a partir da divisão anatômica que a divisão social de gênero se sustenta, por meio de uma operação de extrapolação do anatômico ao social.

Essa perspectiva se relaciona diretamente aos mecanismos ideológicos que funcionam por mecanismos similares, permitindo-nos relacionar ambos os conceitos. O tipo de dominação que a ideologia possibilita é o que Bourdieu (2012) chama de poder simbólico, um poder invisível que “só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (p. 7-8). Então, a ideologia, ao explicar a divisão entre gêneros de modo naturalista, legitima essa diferença e torna a relação desigual de poder entre os gêneros algo aceitável, exercendo força e domínio sem que isso seja percebido. É a forma mais eficiente de poder.

As ideologias legitimam atividades e práticas que passam a ser consideradas típicas de cada gênero no desempenho dos papéis sociais, incluindo aí o interesse especial deste trabalho: as atividades e tarefas domésticas. Estas, por sua vez, reforçam e eternizam os modos de pensar esses papéis. Trata-se de um fenômeno que pode ser analisado conforme a contribuição de Bourdieu (1977), que se refere a um sistema em que práticas sustentam um senso comum que, por sua vez, gerará práticas futuras compatíveis com disposições herdadas. Essas disposições que se situam em condições sociais específicas são os *habitus*, concepções e percepções da realidade social comuns aos membros de um grupo ou classe; esse conceito se aplica bem ao conhecimento e percepções de homens e mulheres na realidade social, o que corrobora a tese da dominação masculina proposta pelo autor (Bourdieu, 2002), em que relações de poder que favorecem os homens, construídas histórica e socialmente, são ocultadas a partir de explicações fundadas em diferenças biológicas que não são responsáveis reais pela valorização relativa das diferenças entre os gêneros – qualidades masculinas sendo mais apreciadas e valorizadas socialmente – e da subordinação de um gênero ao outro. No contexto específico dos estudos feministas, Butler (2003) parece referir-se ao mesmo mecanismo quando aborda a permanência das relações de poder por meio de sua consolidação a partir de performances sociais de homens e mulheres que contribuem para formar crenças que baseiam as ações e promovem consensos, determinando os sentidos vigentes de masculinidade dominante.

1.4 Papéis de gênero e divisão do trabalho doméstico familiar

Para que possamos abordar a desigualdade de gênero na família, é central nos basearmos na divisão do trabalho doméstico, sendo este a chave para a manutenção dessas diferenças. Autores como Araújo e Scalon (2005), Eagly e Wood (2012), Greenstein (1996) e Parsons (1942) apontam que a divisão de papéis na família é centrada no entendimento de que as mulheres são voltadas para o cuidado com a casa e com os filhos e os homens devem prover o sustento, ou seja, a mulher como cuidadora e o homem como provedor.

Houve mudanças ocorridas nas relações de gênero com a maior inserção da mulher no mercado de trabalho e novas configurações familiares, mas ocorreram poucas mudanças na distribuição do trabalho doméstico (Matias, Andrade, & Fountaine, 2011). As esposas são responsáveis por uma carga muito maior de trabalho doméstico do que os maridos, e há uma divisão clara entre tarefas femininas, que incluem lavar, cozinhar e limpar, e tarefas masculinas de manutenção da casa. Mesmo frente a essa desigualdade, a percepção dessa divisão parece operar função ideológica, já que as mulheres tendem a aceitar a divisão como justa (Greenstein, 1996).

Poeschl (2000) realizou estudo com solteiros e casados e observou fraca participação masculina e maior participação feminina nas tarefas domésticas, bem como uma restrição da participação masculina e maior participação feminina nas tarefas domésticas, bem como uma restrição da participação masculina no lar a assuntos como lazer e a parte financeira. A autora concluiu que as mulheres casadas se conformam com o ponto de vista dos homens e tendem a aceitar seu papel na organização familiar, enquanto as jovens solteiras se distanciam de concepções tradicionais, ao apontar posicionamentos mais igualitários tanto em relação ao papel da mulher quanto ao conceito de família; porém, há uma sugestão de que quando forem adultas e mães, as jovens assumirão o pensamento das respondentes adultas. Essa particularidade de posicionamento de jovens foi encontrada também em pesquisa de Villas-Boas, Oliveira e Las Heras (2014), que avaliaram a percepção sobre a divisão de tarefas domésticas no âmbito das famílias de estudantes universitários. No estudo, a maioria das famílias tinham as mães como principais responsáveis pelas tarefas domésticas, mas a maior parte das mulheres jovens rejeitava esse modelo, declarando intenção de adotar futuramente uma divisão igualitária no casal.

Em outro estudo de Poeschl (2010), dois terços dos respondentes afirmaram ser justo que a mulher que não trabalha assuma a totalidade das tarefas domésticas quando o cônjuge trabalha, mas que, em circunstâncias iguais, os homens

exercem metade das tarefas. Aponta-se que, em situação de desemprego, seja justo que um contribua mais da metade que o outro.

Em estudo qualitativo, Jablonski (2010) entrevistou casais que dispunham de situação privilegiada economicamente ao poderem contar com apoio de profissionais diaristas ou mensalistas. Nesse contexto, constatou uma participação masculina no lar mais voltada para cuidados com os filhos, e que a participação dos homens era entendida como ajuda; estes eram coadjuvantes, e persistiam modelos tradicionais de divisão doméstica.

Os estudos empíricos apresentados, em síntese, apresentam resultados complementares: prevalece a divisão de tarefas familiares em que fica a cargo das mulheres e mães a maior parte das atividades, reservando-se aos homens e pais atividades ocasionais, secundárias e suplementares, de cuidado com os filhos. No caso de mulheres com melhor situação econômica, uma estratégia comum é a delegação dessas tarefas a outras mulheres, empregadas domésticas. Entretanto, essa divisão corresponde a um modelo vigente há algumas décadas, justificado pelo papel masculino de provedor exclusivo ligado ao mundo do trabalho. Esse modelo vem sendo questionado pelas novas gerações, pelo menos em termos de práticas discursivas, provavelmente em decorrência da emergência de discussões de gênero e de novas realidades profissionais com a ampliação da inserção profissional feminina.

2. OPINIÕES SOBRE A DIVISÃO DE GÊNERO DO TRABALHO DOMÉSTICO: UM ESTUDO EMPÍRICO

O objetivo do estudo apresentado neste capítulo é caracterizar opiniões de adultos sobre a divisão de gênero de atividades domésticas na família, relacionando-as a aspectos ideológicos envolvendo o gênero. Além disso, buscamos verificar a distribuição social dessas opiniões, avaliando eventuais diferenças ligadas às condições de vida dos participantes. Destacamos três características sociais: a renda dos participantes, um modo de se aproximar de sua classe econômica, o que, por sua vez, é indicativo dos recursos que podem ser mobilizados pelas pessoas e constitui um tipo de poder socialmente importante (Bourdieu, 1986; Wachelke, 2017); a faixa etária, dados os contrastes na adesão a modelos domésticos de diferentes gerações, como relatado nos estudos de Poeschl (2000) e Villas Boas et al. (2014); e o gênero, operacionalizado como sexo dos participantes para fins da pesquisa. A pesquisa busca contribuir para o entendimento sobre o tema ao avaliar as variáveis pertinentes de modo

quantitativo numa amostra um pouco maior que a dos estudos de contexto cultural semelhante revisados.

O estudo baseia-se em dados da Pesquisa de Percepções Sociais e Opiniões (PEPSO), com coleta de dados realizada em 2017, em projeto realizado na cidade de Uberlândia pelo grupo de pesquisa Eclipse – Laboratório de Ideologia e Percepção Social da Universidade Federal de Uberlândia. Trata-se de uma pesquisa exploratória de opinião pública com amostra não-probabilística diversificada em termos de sua composição, em que adultos foram entrevistados em locais públicos e em suas residências. A PEPSO teve por temática a ideologia e relações de gênero envolvendo homens e mulheres.

A pesquisa teve um total de 1000 respondentes, todos adultos residentes em Uberlândia, Minas Gerais. Para o presente estudo, a amostra foi composta por respondentes que não tivessem dados omissos relativos às informações sobre seu sexo, renda familiar e idade, e tampouco sobre opiniões acerca da divisão de gênero de atividades familiares. O estudo teve uma amostra de 955 respondentes, equilibrada quanto ao sexo biológico: 501 (52,4%) eram mulheres. As idades dos participantes variaram de 20 a 49 anos ($M = 32,5$; $DP = 8,6$). Os participantes foram agrupados em três faixas etárias: 20 a 29 anos ($n = 406$ ou 42,5%; $M_{idade} = 24,4$; $DP_{idade} = 2,9$), 30 a 39 anos ($n = 313$ ou 32,8%; $M_{idade} = 33,8$; $DP_{idade} = 3,1$) e 40 a 49 anos ($n = 236$ ou 24,7%; $M_{idade} = 44,5$; $DP_{idade} = 3,2$). Quanto à renda familiar, foram considerados quatro grupos: R1 ($n = 206$; 21,6%), de nenhuma renda até 2 salários-mínimos (à época da pesquisa, R\$ 1.874); R2 ($n = 255$; 26,7%), entre 2 e 3 salários-mínimos (de R\$ 1.875 a R\$ 2.811); R3 ($n = 266$; 27,9%), entre 3 e 5 salários-mínimos (de R\$ 2.812 a R\$ 4.685); e R4 ($n = 228$; 23,9%), mais de 5 salários-mínimos (mais de R\$ 4.685).

Houve um cruzamento das características sociais para contemplar as peculiaridades das configurações sociais envolvendo os participantes. A Tabela 1 apresenta as frequências das 24 configurações. As primeiras duas letras de cada configuração dizem respeito às faixas de renda (r1, r2, r3, r4), seguidas pelo sexo (sM para sexo masculino e sF para feminino) e faixa etária (f20 para 20-29 anos; f30 para 30-39 e f40 para 40-49).

O instrumento foi um roteiro de entrevista estruturada, um questionário aplicado oralmente por um entrevistador. O instrumento da PEPSO continha seções referentes aos conceitos de masculino e feminino, às atividades de lazer de homens e mulheres, e à divisão de papéis de gênero nas famílias. São descritas aqui as seções sobre divisão de papéis na família e dados sociodemográficos.

Tabela 1- Frequências absolutas e relativas de configurações sociais envolvendo combinações de renda familiar, sexo e faixa etária dos participantes.

Config. social	Freq. (%)	Config. social	Freq. (%)	Config. social	Freq. (%)
r1sMf20	63 (6,6)	r1sMf30	12 (1,3)	r1sMf40	15 (1,6)
r1sFf20	64 (6,7)	r1sFf30	29 (3)	r1sFf40	23 (2,4)
r2sMf20	50 (5,2)	r2sMf30	41 (4,3)	r2sMf40	30 (3,1)
r2sFf20	63 (6,6)	r2sFf30	44 (4,6)	r2sFf40	27 (2,8)
r3sMf20	37 (3,9)	r3sMf30	49 (5,1)	r3sMf40	42 (4,4)
r3sFf20	54 (5,7)	r3sFf30	49 (5,1)	r3sFf40	35 (3,7)
r4sMf20	32 (3,4)	r4sMf30	51 (5,3)	r4sMf40	32 (3,4)
r4sFf20	43 (4,5)	r4sFf30	38 (4)	r4sFf40	32 (3,4)

Fonte: Elaborado pelos Organizadores.

Os participantes avaliaram atividades realizadas por pais e mães em famílias, e indicaram se correspondiam, em suas opiniões, a atribuições do homem ou da mulher. Foram apresentadas doze atividades ou situações, divididas em três categorias, conforme divisão temática realizada pelos autores com base na revisão de literatura efetuada para o estudo: divisão de despesas e trabalho (pagar despesas da família, trabalhar fora de casa), tarefas de manutenção da casa (limpar a casa, lavar a louça, cozinhar no dia a dia, realizar consertos na casa, fazer compras no supermercado), e cuidado e educação dos filhos (brincar com filhos, acompanhar atividades escolares, interferir quando filhos fazem algo errado, levar filhos ao médico). Houve cinco opções de resposta: *Quase sempre do homem*, *Mais do homem*, *Mais da mulher*, *Quase sempre da mulher*, e *de ambos igualmente*. Caso o respondente não soubesse optar por uma das alternativas, ele podia marcar a opção “?”.

Uma equipe de aplicadores formada por estudantes e profissionais vinculados ao grupo de pesquisa, devidamente treinados, realizou a pesquisa. A coleta se deu de duas formas, a primeira em locais de grande circulação de Uberlândia como praças e ruas, e a segunda em residências de bairros de regiões variadas da cidade, de forma a abranger maior diversidade e heterogeneidade da amostra. A coleta de dados ocorreu em horários e dias da semana variados, para atenuar vieses de seleção dos participantes (por exemplo, participação apenas de pessoas que não trabalham presentes em residências durante o horário comercial). Os aplicadores interpelaram transeuntes ou convidaram pessoas adultas presentes em residências a participarem. Após a confirmação do interesse, os aplicadores

apresentaram um cartão de instruções e explicaram-lhes verbalmente as informações. Posteriormente, realizaram a entrevista. De acordo com a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, as pesquisas de opinião pública com participantes anônimos, caráter a que se dispõe esta pesquisa, não são avaliadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Após a coleta, analisamos os dados utilizando o Programa R (R Core Team, 2017), para realizar análises de frequências e uma análise de correspondências de uma tabela de contingências empilhada (Greenacre, 2007). Essa análise permite estudar associações entre linhas e colunas de uma tabela, decompondo as variações dos dados (inércia) em relação ao perfil médio da amostra em dimensões – também chamadas fatores ou eixos. Os valores que indicam as frequências das linhas e colunas da tabela em relação aos totais, isto é, perfis relativos, são representados como pontos numa projeção síntese das principais associações e contrastes dessa tabela. Pontos próximos têm proporções associadas parecidas; pontos distantes um do outro têm proporções bem diferentes. A tabela de contingências empilhada diz respeito à sobreposição de diversas tabelas com os mesmos indivíduos; concatenando-as, com uma só análise, é possível ter os resultados resumidos num mesmo espaço dimensional (Greenacre, 2007). Na análise específica deste capítulo, as variáveis em linha foram as modalidades de sexo, renda familiar, faixa etária e configuração social, e em coluna as respostas de opinião que atribuíam ao homem, à mulher ou a ambos a responsabilidade de realizar as atividades domésticas mencionadas. Os pacotes específicos do R que utilizamos foram *FactoMineR* (Lê, Josse, & Husson, 2008) para calcular a análise e *sjPlot* (Lüdecke, 2018) e para gerar gráficos.

Aglutinamos as respostas “quase sempre o homem” e “mais o homem”, bem como as respostas “quase sempre a mulher” e “mais a mulher”; a intenção foi de caracterizar a quem, na família mononuclear, o participante atribuiu responsabilidade por cada tarefa, e não avaliar a frequência dessa atribuição. As opções de resposta com gradações tiveram por objetivo permitir respostas moderadas (opções “mais o/a”), para evitar que os respondentes escolhessem a categoria “ambos” como um refúgio, se tivessem percepção tendendo para um dos sexos.

A Figura 1 apresenta as respostas da amostra total ($n = 955$) referentes à opinião quanto a quem, numa família, cabe a responsabilidade pela realização das atividades domésticas. As atividades de limpar a casa e cozinha são atribuídas majoritariamente às mulheres, com proporções importantes de atribuição a ambos e quase total ausência de responsabilidade masculina. Outras respostas que têm alta proporção de atribuição às mulheres, mas maior proporção de

respostas “ambos”, são lavar a louça, levar filhos ao médico, e acompanhar atividades escolares. Algumas atividades de cuidado com os filhos apresentam indicação de responsabilidade masculina exclusiva um pouco maior, mas ainda inferior à feminina, e ambas inferiores às respostas dominantes de responsabilidade a ambos: brincar, levar à escola, interferir quando filhos fazem algo errado. A única atividade marcadamente atribuída majoritariamente aos homens é a de realizar consertos em casa. Contudo, as duas atividades de natureza econômica – pagar as despesas e trabalhar fora de casa – têm poucas respostas de atribuição à mulher, resposta majoritária de atribuição a ambos, e proporções importantes de responsabilização masculina, especialmente no caso das despesas.

Após descrever as proporções gerais de respostas, a análise de correspondências possibilitou identificar as principais associações das atribuições de atividades com as características sociais dos participantes. Houve duas dimensões, responsáveis por 57,4% da inércia total. Consideramos importantes somente modalidades de variáveis com contribuições a cada fator superiores à média ou com qualidade de representação elevada – optamos pelo critério de 0,40, que significa que pelo menos 40% da variação da modalidade fossem explicadas pela dimensão, de acordo com indicações de LeRoux e Rouanet (2004).

A primeira dimensão, responsável por 33,4% da inércia, opõe principalmente as respostas de homens (contribuição para o fator, $CF = 9,7$; qualidade da representação, $\cos^2 = 0,58$) e participantes das faixas etárias mais elevadas, principalmente de 30 a 39 anos (CF 30-39 anos: $= 4,2$; $\cos^2 = 0,54$; CF 40-49 anos: $3,3$; $\cos^2 = 0,24$), bem como de configurações específicas de homens envolvendo especialmente rendas mais elevadas e maior faixa etária (destacando homens da maior faixa de renda e com idade entre 40 a 49 anos, $CF = 20,7$; $\cos^2 = 0,80$), a participantes do sexo feminino ($CF = 8,8$; $\cos^2 = 0,58$), ou da faixa etária de 20 a 29 anos ($CF = 10,2$; $\cos^2 = 0,67$), ou configurações específicas que destacam mulheres de rendas inferiores e a faixa etária menor, especialmente mulheres com até 2 salários mínimos de renda e 20 a 29 anos ($CF = 4,7$; $\cos^2 = 0,76$) e mulheres com rendas entre 3 e 5 salários mínimos e 20 a 29 anos ($CF = 3,2$; $\cos^2 = 0,63$). Enquanto estes opinam mais que o perfil médio da amostra que as tarefas trabalhar fora ($CF = 3,7$; $\cos^2 = 0,71$), pagar despesas ($CF = 8,3$; $\cos^2 = 0,75$), e consertar coisas ($CF = 2,9$; $\cos^2 = 0,49$) cabem a ambos, aqueles definem mais que o perfil médio da amostra atividades de um rol ainda maior, como responsabilidade de um dos sexos. Para esse segundo grupo de participantes, há proporções maiores de respostas que direcionam ao homem a responsabilidade

por trabalhar (CF = 12,9; $\cos^2 = 0,76$), pagar despesas (CF = 11,1; $\cos^2 = 0,79$), acompanhar atividades escolares dos filhos (CF = 8,3; $\cos^2 = 0,64$), levar os filhos à escola (CF = 8,7; $\cos^2 = 0,65$) e interferir quando filhos fazem coisas erradas (CF = 11,8; $\cos^2 = 0,63$).

Na segunda dimensão, o contraste se dá entre homens (CF = 9,1; $\cos^2 = 0,39$) e jovens da faixa dos 20 a 29 anos (CF = 4,6; $\cos^2 = 0,22$), e configurações específicas envolvendo rendas mais baixas, sexo masculino e faixas de 20 a 39 anos (especialmente homens com renda familiar entre 2 e 3 salários mínimos e 20 a 29 anos, CF = 12,8; $\cos^2 = 0,68$), que atribuem a ambos os sexos uma série de atividades mais que o perfil geral da amostra, especialmente no que diz respeito ao cuidado dos filhos (CF levar filhos à escola = 2,9, $\cos^2 = 0,61$; CF acompanhar atividades escolares = 4,1, $\cos^2 = 0,66$; CF interferir quando filhos fazem algo errado = 3,4, $\cos^2 = 0,63$; CF brincar com filhos = 1,9, $\cos^2 = 0,66$); e mulheres (CF = 8,2; $\cos^2 = 0,39$) e mais fortemente participantes da faixa de 40 a 49 anos (CF = 12,7; $\cos^2 = 0,66$), bem como algumas configurações diversificadas, com destaque para mulheres com renda de até 2 salários mínimos e 40 a 49 anos (CF = 8,5; $\cos^2 = 0,72$), que tendem na maior parte das atividades importantes para o fator a indicar que cabe à mulher realizá-las. As maiores contribuições residem nas atividades ligadas à interação com os filhos: acompanhar atividades escolares (CF = 7,8; $\cos^2 = 0,64$), interferir quando fazem algo errado (CF = 10,8; $\cos^2 = 0,66$), brincar com eles (CF = 10,6; $\cos^2 = 0,79$) e levá-los à escola (CF = 7,9; $\cos^2 = 0,64$).

A Figura 2 apresenta as distribuições de respostas pelas modalidades das características sociais ligadas a duas atividades que mostraram variações importantes: trabalhar fora de casa, com contribuição de maior magnitude para a primeira dimensão, e interferir quando filhos fazem algo errado, pertinente para os dois fatores. Essas duas atividades ilustram alguns dos contrastes mais fortes encontrados. Quanto a trabalhar fora de casa, as respostas que designam a ambos os sexos a responsabilidade da atividade são majoritárias, mas há uma diferença de dez pontos percentuais nessa categoria para as participantes mulheres, e de doze pontos para os homens quanto à responsabilidade exclusiva masculina. Com as faixas etárias, há crescente tendência entre os mais jovens a aumentarem as respostas igualitárias e diminuírem as proporções de exclusividade masculina, também implicando variações que chegam nos extremos a cerca de dez pontos percentuais. Por fim, quanto às combinações de renda, sexo e faixa etária dos participantes, as combinações com sexo masculino e faixa de 40 a 49 anos apresentaram maiores proporções de respostas atribuindo

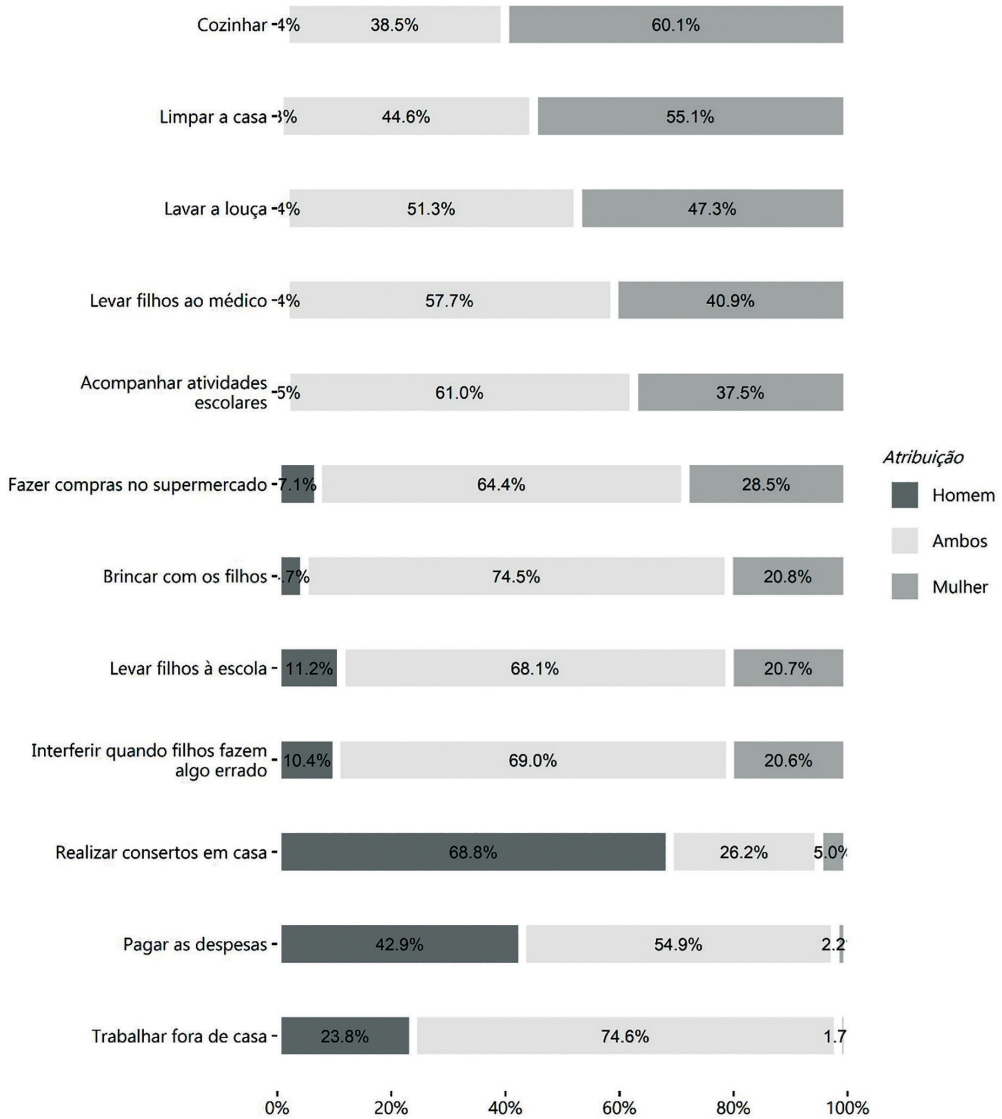
ao homem o trabalho fora de casa: entre os homens com 40 a 49 anos e faixa de renda mais elevada, essa proporção chega a 0,56, bem superior à proporção geral da amostra (0,24).

As atribuições de responsabilidade por interferir quando os filhos fazem algo errado tiveram as participantes mulheres enfatizando mais essa tarefa como sua, enquanto os homens atribuem mais que elas a ambos e aos homens. Contudo, trata-se de diferenças de proporções de menos de dez pontos percentuais. Nas faixas de renda, os participantes mais jovens tiveram mais respostas igualitárias que os demais, enquanto que os mais velhos destacaram-se por atribuir a tarefa exclusivamente a um dos sexos. Essas mesmas diferenças se encontram também nas proporções associadas às combinações de características sociais; a renda por si só não apresenta grandes contrastes ou especifica o papel de outras variáveis.

3. IDEOLOGIA E CONTRAIDEOLOGIA

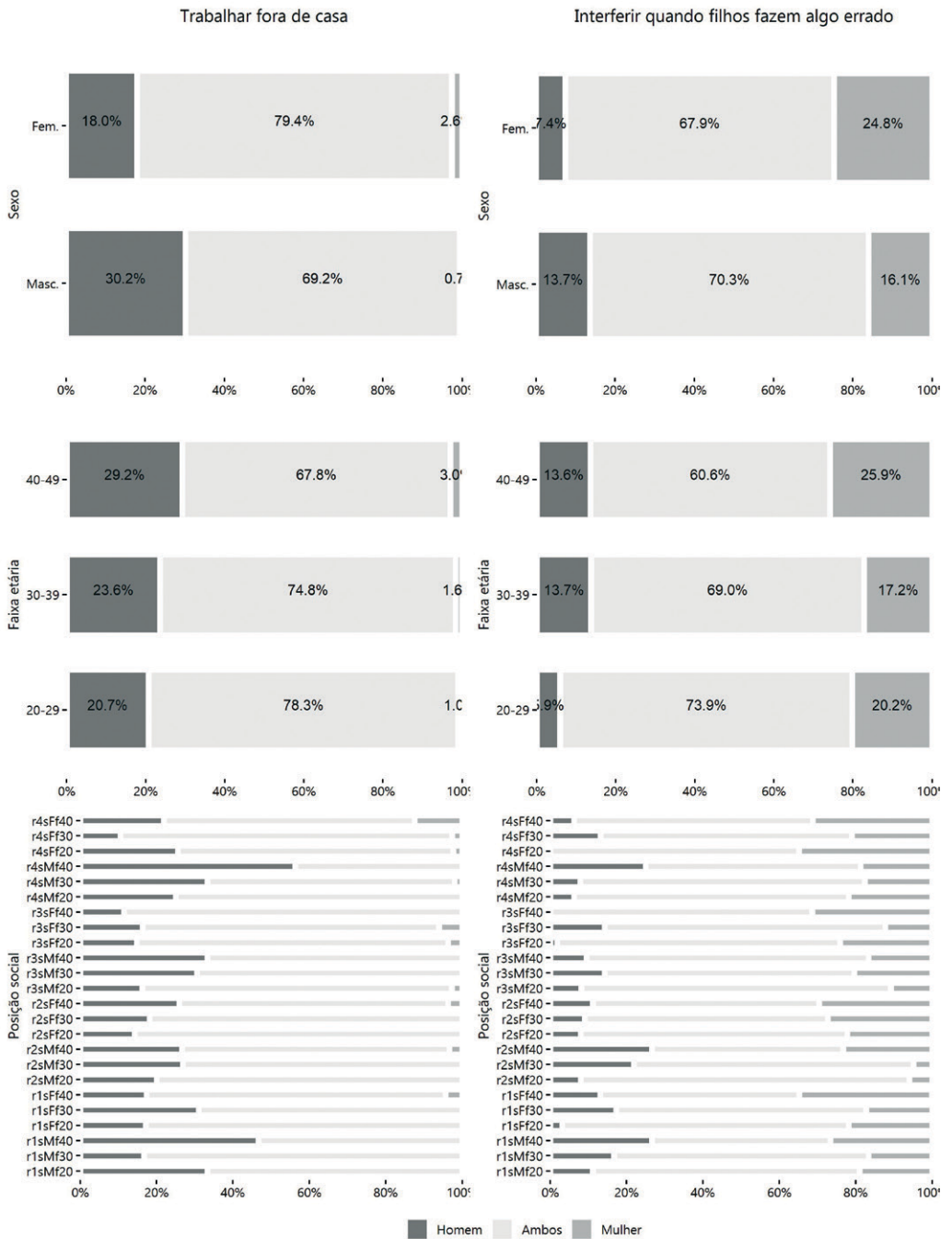
Os resultados do estudo indicam mais a pertinência de diferenças gerais na amostra a respeito das divisões de papéis de gênero nas atividades domésticas familiares que associações de atribuições com características sociais. Os padrões gerais indicam por vezes clivagens importantes na amostra que, entretanto, não se encontram fortemente ligadas às configurações de variáveis sociais dos participantes.

Figura 1- Respostas da amostra geral de atribuição de responsabilidade a homens e mulheres acerca da realização de atividades domésticas familiares.



Fonte: Elaborada pelos Organizadores.

Figura 2- Proporções de respostas de atribuição de responsabilidade a trabalhar fora de casa e interferir quando filhos fazem algo errado, organizadas por características sociais.



Fonte: Elaborada pelos Organizadores.

A literatura teórico-analítica e os estudos empíricos apontam que cabe à mulher a maior parte das atividades domésticas (Greenstein, 1996; Poeschl, 2000; Simões, & Matos, 2010; Villas Boas et al., 2014), e no presente estudo houve atribuição majoritária à mulher, por parte da amostra geral, às atividades de cozinhar e limpar a casa. Contudo, para a maior parte das demais atividades, houve maior proporção de respostas igualitárias – atribuição a ambos os sexos –, por vezes equilibrada com atribuições femininas. As respostas de atribuição masculina destacaram-se somente na realização de concertos e, superadas pela atribuição igualitária, nas atividades ligadas ao trabalho e despesas. Para as demais, as proporções de respostas masculinas foram pouco importantes.

Assim, as percepções dos participantes parecem sustentar os aspectos mais marcantes da concepção tradicional caracterizada pelo homem provedor como principal responsável pelas despesas – talvez até mesmo por um entendimento de que o trabalho feminino, uma realidade, tem remuneração ou valor inferior ao masculino, e, portanto, não poderia contribuir tanto para a vida familiar –, e pela mulher cuidadora da casa, que cozinha e limpa.

No entanto, para as demais atividades, abarcando tanto aspectos de manutenção doméstica quanto do cuidado com os filhos, as respostas fornecidas com maior frequência foram as que consideram que ambos, homem e mulher, devem desempenhar as tarefas domésticas. Assim, o estudo aqui relatado sugere um ponto de vista um pouco diferente em relação aos padrões encontrados na literatura, que enfatiza a realização de práticas, com menos foco na percepção de quem deve ser responsável pelas atividades.

A esse respeito, cabe lembrar, contudo, que Villas-Boas, Oliveira e Las Heras (2014) observaram que mulheres jovens tendiam a ter opiniões mais igualitárias, e Poeschl (2010) também deparou com maiores proporções de atribuições equilibradas, condicionadas, entretanto, pela situação de emprego dos integrantes da família. Como não avaliamos isso diretamente no nosso questionário, podemos apenas inferir que a maior parte dos participantes teve por referência uma família em que a mulher trabalhava, já que quase três quartos das respostas atribuíam a ambos os sexos o trabalho fora de casa. No entanto, isso não significa que seja uma ocupação com a mesma importância ou prestígio do trabalho masculino, dado que o trabalho dos gêneros é valorizado diferentemente: há conhecido e documentado desequilíbrio salarial em favor dos homens, como demonstram estudos como os de Pinheiro, Lima Júnior, Fontoura e Silva (2016) e Madalozzo e Artes (2017).

Talvez o entendimento de que as mulheres supostamente tenham uma ocupação menos importante, por ter remuneração inferior – à semelhança dos participantes de Poeschl (2010), que na situação de desemprego feminino tenderam a considerar justo que a mulher desempenhasse a maior parte das atividades domésticas – funcione como justificativa para atribuir mais atividades a elas, juntamente com o peso das crenças ideológicas a respeito de papéis de gênero, abordadas em Bourdieu (2002) e Eagly e Wood (2012), dentre outros. Isso pode explicar as proporções maiores de respostas de atribuição feminina às atividades, em comparação às masculinas. Parece pertinente ressaltar, de todo modo, que se trata de proporções elevadas às respostas igualitárias obtidas num estudo com tamanho amostral mais elevado que o das pesquisas revisadas, ainda que não se possa generalizá-lo estatisticamente devido ao caráter não-aleatório da amostra.

A atribuição majoritária de divisão igualitária de sexo às tarefas indica uma tendência de mudança substancial na amostra, uma vez que contradiz estereótipos, práticas e percepções tradicionais ligadas a essa esfera. Contudo, não se pode descartar a existência de um viés nos resultados, na medida em que parte dos participantes pode ter respondido desse modo para alinhar-se com percepções mais aceitas socialmente nos dias atuais, em que o sexismo vem sendo questionado; nesse caso, há que se considerar o fenômeno da desabilitação social, descrito, entre outros, por Paulhus (1984). Porém, mesmo face a eventuais problemas desse tipo, defendemos que os resultados são efeitos de uma mudança social real em termos das concepções de gênero no contexto familiar.

A mudança na cultura a respeito do gênero envolve crenças, opiniões, percepções, normas e, evidentemente, práticas. As alterações na composição da força de trabalho, com a maior inserção feminina no trabalho assalariado, mencionada já em Simões e Matos (2010) e Matias et al. (2011), implicam uma mudança de práticas que frequentemente é o motor por trás de como as pessoas representam a realidade em termos de concepções (Flament, 1994), o que envolve suas opiniões. A ascensão do movimento feminista, que se tornou mais intenso a partir da década de 1960, teve impacto cultural forte, problematizando e modificando as relações de gênero de forma ampla, abrangendo influência em domínios variados como ideias do senso comum, práticas científicas e políticas públicas (Farah, 2004; Heywood, 2010; Keller, 2006).

A predominância de respostas igualitárias na divisão de atividades domésticas, nesse contexto, diz respeito ao sucesso de novas maneiras de entender as relações de gênero, expressando o entendimento de que a assimetria correspondente às concepções tradicionais de homem provedor e mulher cuidadora

são inadequadas. Dentro do entendimento de ideologia como interpretação com efeitos políticos, as concepções elaboradas e disseminadas relacionadas ao movimento feminista constituem também conhecimento ideológico, e as mudanças em opiniões e percepções relatadas são evidências do sucesso do trabalho de consolidação e validação dessas ideias, constituindo uma contraideologia no que se refere à ideia da dominação masculina. Trata-se de uma instância, possivelmente, do processo de inovação propiciado por minorias sociais estudado e elaborado teoricamente por Moscovici (2011), em que um grupo organizado e consistente desafia perspectivas majoritárias e consegue com que sua posição seja ao menos reconhecida como uma alternativa ao pensamento tradicional. No caso da divisão de tarefas em casa, o reconhecimento da inadequação da divisão de atividades tradicional e assimétrica parece ter mesmo ultrapassado esse estágio, já que se apresenta como novo padrão mais frequente. A maior importância das respostas igualitárias junto aos participantes mais jovens, encontrada nos resultados e que encontra paralelo no estudo de Poeschl (2010), serve como indicador de consolidação futura dessa nova maneira de pensar, vinculada a dinâmicas geracionais, que ainda apresenta possibilidades de expansão.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe ressaltar a distância entre pensar novas práticas, falar em novas práticas – que constituem práticas discursivas – e passar para a adoção concreta de práticas em termos de divisão de tarefas. Esta pesquisa não caracterizou propriamente práticas no sentido de divisões concretas de tarefas, mas a literatura em diversos contextos aponta que as práticas geralmente se encontram alinhadas majoritariamente com perspectivas tradicionais. Ainda que se considere que esteja ocorrendo algum processo de mudança nesse nível, pois pelo menos as práticas discursivas encontram-se sob influência de novos modos de pensar, e se entende que a linguagem tem papel estruturante para o entendimento que as pessoas fazem da realidade, na sua condição de suporte material de ideologias (Orlandi, 2015), em nível observável aparenta ser um processo lento. Como explicar eventuais discrepâncias entre o que as pessoas indicam verbalmente e como de fato ocorre a divisão de tarefas familiares em contextos concretos?

Dentre diversos modos de explicar essa lacuna, não se deve subestimar a ação de mecanismos psicológicos de harmonização de contradições, como a dissonância cognitiva (Festinger, 1957). Frente à constatação de uma eventual aceitação de normas igualitárias que contradiz uma divisão injusta de tarefas em alguma família, uma possibilidade para lidar com essa incompatibilidade

poderia estar, por exemplo, na supervalorização da contribuição masculina, equalizando desempenhos desiguais de homens e mulheres, ou tratando como contribuições efetivas e regulares as intervenções masculinas que poderiam ser mais bem descritas como “ajuda” pontual, secundária e complementar. Afinal, se existe um esforço coletivo que resulta na constituição de uma ideologia feminista que questiona as relações de gênero existentes e propõe sua redefinição, também a ideologia da dominação masculina permite redefinições e ajustes que implicam a permanência de estratégias a ela atreladas, na forma de práticas discursivas e também arranjos institucionais imbricados em práticas que perpetuam a divisão tradicional, como a imposição de dupla jornada a mães trabalhadoras. A modificação dessas estruturas tradicionais é difícil e lenta, demandando questionamento forte e generalizado, pois se trata de modos de pensar que se mostraram pertinentes por muito tempo, o que lhes confere uma inércia que resulta em estabilidade, isto é, resistência a mudanças.

O estudo aponta predominância de percepções de que a divisão de tarefas domésticas por gênero numa família nuclear deve ser igualitária entre homem e mulher, salvo no que diz respeito a algumas atividades mais fortemente ligadas aos estereótipos do homem provedor – trabalhar fora, consertar coisas – e da mulher cuidadora – limpar a casa. As respostas apresentaram baixo nível de variação social, ainda que os resultados apontem para aceitação crescente da divisão mais igualitária nas faixas etárias mais jovens. Interpretamos os resultados como indício de um conflito entre uma ideologia tradicional, sexista e ligada à legitimação e consumação da dominação masculina no âmbito doméstico, e outra igualitária decorrente da luta feminista.

Mesmo que as práticas discursivas apontem na direção de mudança na divisão concreta das atividades, aspecto que não foi avaliado diretamente no estudo, provavelmente esse processo só irá se tornar mais claro e capaz de obter sucesso se medidas concretas para favorecer a mudança nesse nível forem efetuadas. A exemplo do preconceito, que pode ser combatido por meio da criminalização da discriminação, favorecendo a interiorização de normas antirracistas por gerações posteriores a mudanças legislativas (Lima, 2013), medidas que estimulem a redivisão de tarefas concretamente provavelmente acelerariam modificações. Exemplo que pode ser dado é o que ocorre em países como a Noruega, em que legalmente parte da licença maternidade deve ser gozada obrigatoriamente pelo pai da criança, o que tanto dá condições à mãe retomar a atividade profissional quanto resulta na realização de diversas tarefas domésticas de manutenção do lar e do cuidado com os filhos por parte dos pais.

Como limitação do estudo que deve ser ressaltada, além dos aspectos já aludidos referentes a não termos avaliado diretamente as práticas de divisão de tarefas e também as limitações metodológicas de validade de respostas inerentes ao método de levantamento de dados, é importante ressaltar que a estratégia exploratória e descritiva de análise dos dados impede a generalização estatística dos resultados. Ademais, entendendo que a inferência estatística demandaria amostragem probabilística, sob pena de obtenção de resultados incorretos (Berk & Freedman, 2003), recomendamos que a pertinência dos resultados para outros contextos seja avaliada somente por meio de realização de estudos semelhantes ou da análise de semelhanças de amostras, instrumentos, e assim por diante.

Finalmente, a principal sugestão de curso de ação para pesquisas futuras, além da verificação da reprodução dos padrões encontrados, está na caracterização de práticas concretas de divisão de tarefas domésticas e na sua relação com as atribuições realizadas. Desse modo, haverá mais elementos para compreender a lógica social subjacente ao conflito ideológico identificado e a permanência ou transformação de modos de agir a respeito. De todo modo, a existência de uma disputa, de tensão na ideologia, é positiva: é etapa necessária, ainda que não suficiente, para combater o processo de exclusão na instância das relações de gênero em ambiente doméstico.

O NEGRO NO ESPAÇO ESCOLAR

ACESSO, DIFICULDADES E

ENFRENTAMENTO AO RACISMO

Daniela Melo da Silva Carvalho
Patrícia Modesto Matos

1. INTRODUÇÃO

O Brasil é conhecido como o país da multiplicidade. Essa diversidade aparece não só nas exuberantes paisagens, mas também na formação cultural brasileira caracterizada pela fusão de etnias e culturas diversas. No entanto, essa miscigenação racial costuma ser simplificada e romantizada. Muito já foi ouvido sobre o Brasil ser um país mestiço e livre de preconceitos, entretanto, por trás desse discurso de miscigenação, esconde-se uma realidade violenta e racista. Esse pensamento que, na nossa história, sugeriu uma fusão fraterna e tranquila entre brancos, negros e índios, serve ainda hoje para a manutenção das desigualdades raciais e se manifesta nos vários espaços da estrutura social do país, sendo a escola o mais evidente e danoso.

A educação é um direito de todos e obrigação do Estado, e essa obrigatoriedade limita-se basicamente ao acesso a esse direito. Dessa forma, é preciso que a educação tenha qualidade e que atinja seus objetivos, além de promover para todos, igualdade de oportunidades e respeito às diferenças culturais. Historicamente, as Diretrizes Curriculares (2004) mostram que o Brasil, no período inicial da construção de um modelo de educação, demonstrou-se excludente, impedindo

que muitos brasileiros negros acessassem as escolas. Isso pode ser observado no Decreto nº 1.331, de 1854, que estabelecia a não admissão de escravos nas escolas públicas brasileiras, e a instrução destes passaria a depender da disponibilidade de professores. Já em 1878, o Decreto nº 7.031 também versava sobre essa questão, estabelecendo que os negros poderiam somente estudar no período noturno.

A garantia do direito de estudar, para os negros, ao longo dos anos, foi atrelada à perda da herança cultural de seu povo. Para muitos filhos de negros, a única possibilidade de educação era o aprendizado por meio do colonizador, e os poucos que tinham acesso às escolas públicas brasileiras estudavam uma história que não era a da sua gente, com livros de personagens brancos de olhos azuis. Enfim, os professores e a escola representavam um mundo muito diferente daquele do povo negro (Munanga, 1988).

É certo que o negro sofreu e ainda sofre discriminação no Brasil, e o espaço escolar é mais um desses lugares onde esse fato torna-se evidente. Desde a publicação dos decretos supracitados até os dias atuais, muitos avanços importantes aconteceram tanto no campo teórico, que permitiram o reconhecimento do racismo e a definição de suas manifestações, quanto no campo prático. Um exemplo dessas mudanças práticas que será detalhado neste capítulo é a Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica. O objetivo dessa lei vai além de garantir vagas para negros nos bancos escolares. Essa regulamentação tenta reparar danos que se repetem há cinco séculos, valorizando a história e a cultura do povo negro, bem como garantir sua identidade e direitos (Brasil, 2004a).

Destaca-se a importância da escola enquanto instituição fundamental para o desenvolvimento e a socialização dos sujeitos. Dessa forma, é importante entender como se deu o processo de inclusão do negro na educação brasileira e qual o caminho que permitiu o acesso desse grupo ao contexto escolar. É preciso ir além e discutir ainda sobre a permanência, bem como sobre a trajetória desses alunos nas escolas brasileiras, as dificuldades e desafios por eles enfrentados ao vivenciar o racismo nesse espaço. É imprescindível a existência de estudos que fundamentem e relacionem a temática entre racismo e escola, observando a expressão e as consequências deste no ambiente escolar, assim como a função social da escola no enfrentamento ao racismo e no exercício da cidadania.

A partir disso, alguns questionamentos podem ser evidenciados: como se deu a inserção do negro na escola? Como é a realidade educacional do discente negro nas escolas brasileiras? Como está a legislação atual para a promoção de uma educação antirracista? Qual a função da escola no enfrentamento dessa

realidade discriminatória no ambiente escolar brasileiro? Para tanto, o presente estudo tem o objetivo de analisar teoricamente o processo de inclusão da população negra no contexto escolar, abordando a realidade de racismo enfrentada por esse grupo nas escolas brasileiras para entender o papel da escola no enfrentamento do racismo.

Buscou-se, a partir desse objetivo, responder aos questionamentos propostos, relacionando e discutindo os aspectos legais e raciais, ao envolver a escola no enfrentamento ao racismo. Os quatro tópicos abordados são: inserção da população negra na educação básica brasileira; discriminação na escola: realidades e resistências; racismo e educação: aspectos legais sobre as questões raciais e a escola; e a função da escola no enfrentamento ao racismo. Acredita-se que este trabalho pode contribuir com a ampliação do debate acerca da temática racial e, sobretudo, favorecer as escolas com material teórico para fomentar a discussão a respeito do tema, ao inspirar novas estratégias pedagógicas que contribuam para transformar a escola em um espaço mais democrático.

2 INSERÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

A educação formal, no Brasil, teve início com a chegada dos padres jesuítas, em 1549, para cumprir os “Regimentos” propostos pelo rei de Portugal que objetivava orientar a política educacional na Colônia. Inicialmente, a atuação dos jesuítas estava baseada na catequização dos indígenas através da instrução elementar, que conquistaria mais adeptos para a Igreja Católica, bem como uma mão de obra barata (Santos et al., 2013; Saviani, 2008). Além dos nativos, os brancos poderiam ter acesso aos ensinamentos, e a formação ofertada era chamada de educação média, que catequizava e preparava para o trabalho (Santos et al., 2013). Após a expulsão dos jesuítas, a educação brasileira passou a ser organizada pelo Estado. O ensino era ofertado aos filhos de fazendeiros, senhores de engenho, farmacêuticos, militares e outras autoridades. As meninas eram instruídas pelas mães ou pela ama, que ensinavam a leitura, a escrita e as prendas domésticas (Santana, 2015).

Nesse sentido, a sociedade escravocrata fez uso de diversos mecanismos para impedir o acesso e a permanência do negro no sistema escolar. Contudo, pesquisas mostram que, em algumas províncias, professores realizaram o registro censitário das turmas, ao incluir o nome e a cor dos alunos. Assim, foi possível encontrar informações que comprovam a forma como ocorreu o processo de escolarização dos negros, ainda no período escravocrata, e desconstruir a ideia de que essa população não frequentava as escolas (Santos et al., 2013).

A província de Minas Gerais foi a primeira a realizar o censo populacional no Brasil. Foram encontrados os registros de dez distritos que apresentam dados significativos sobre a escolarização da época. Na média geral, havia, nas escolas, a presença de 77% de negros para 23% de alunos brancos nas aulas de instrução elementar. O autor destaca que o predomínio de negros nas escolas de Minas Gerais, no século XIX, está vinculado ao perfil populacional e em concordância com a elite dirigente, a qual tinha o objetivo de promover a educação elementar gratuita como instrumento de controle e ordenamento social. Mesmo com a presença majoritária de negros, nas escolas, não houve movimento para práticas pedagógicas diferenciadas no que diz respeito ao favorecimento do negro e ao combate do preconceito racial. Na verdade, ofereceu-se uma educação hierarquizada que favoreceu a elite branca em relação aos negros escravizados (Fonseca, 2011). Dessa forma, existe também uma escassez, na historiografia brasileira, de informações sobre a atuação de professores negros e sobre a existência de escolas para a promoção do ensino à população negra livre ou cativa (Santos et al., 2013).

Nessa perspectiva, além de Minas Gerais, foram encontrados registros em outras províncias que contribuíram para a educação da população negra. Há relatos de escolas no Rio de Janeiro e em São Paulo, criadas para desenvolver o ensino, nas quais professores negros ministravam as aulas para alunos negros, escravos ou livres. Destacam-se as escolas de Pretextato dos Passos e Silva, no Rio de Janeiro, em 1853, e o Colégio Perseverança ou Cesarino, em Campinas, criado em 1860, a primeira escola destinada às mulheres (Santos et al., 2013).

Através de ações isoladas, outras instituições também colaboraram para a escolarização dos negros, como o Colégio São Benedito, em Campinas, fundado no ano de 1902, que buscava alfabetizar os filhos de cor da cidade, e as aulas públicas ofertadas pela irmandade de São Benedito até 1821, em São Luís do Maranhão (Pereira, 1999). Alguns trabalhos citam a escola originada no Quilombo da Fazenda Lagoa Amarela, em Chapadinha, no Maranhão, criada pelo negro Cosme (Cunha, 1999); a Escola Primária, no Clube Negro Flor de Maio, localizada em São Carlos (SP); a Escola dos Ferroviários de Santa Maria, no Rio Grande do Sul; e os cursos de alfabetização, de primário regular e preparatório para o ginásio, desenvolvidos pela Frente Negra Brasileira em São Paulo (Barbosa, 1997; Cunha Jr., 1997).

Compreende-se, com o contexto histórico, que, desde a reforma Pombalina até o período abolicionista, o Brasil fez alterações no sistema educacional

que não conseguiram dar visibilidade à população negra (Santos et al., 2013). A elite escravocrata não tinha interesse em mudar o modo como estavam estabelecidos os papéis na sociedade. “O negro era colocado à margem da história, da qual nunca era considerado um sujeito e, sim uma mercadoria de alto valor” (Pereira, 2016, p. 31).

Para garantir o funcionamento, a educação brasileira passou por sucessivas reformas, a exemplo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827, do Ato Adicional, no ano de 1834; a reforma Couto Ferraz, de 1854; a Leôncio de Carvalho, de 1879, e de outros projetos de reformas que foram apresentados ao Parlamento nos últimos anos do final do império, mas que não tiveram êxito (Saviani, 2008). Dentre a legislação que aprovou as mudanças na educação brasileira, destaca-se o Decreto de nº 1.331, aprovado em 17 de fevereiro de 1854, que proibia o acesso dos escravos à escola pública. Anos mais tarde, os negros foram aceitos nas escolas, no entanto, poderiam estudar apenas durante o período noturno, acesso que foi possível apenas a partir do Decreto nº 7.031 – A, de 6 de setembro de 1878 (Santos et al., 2013).

Relatórios produzidos por professores apresentam depoimentos que destacam os diversos mecanismos utilizados pelo sistema educacional para dificultar o acesso e a permanência da população negra no espaço escolar. A exemplo disso, podem-se destacar as críticas destinadas às famílias que tirassem da escola os filhos antes de finalizar a escolarização ou as dificuldades encontradas para realizar a matrícula por falta de “vestimentas adequadas” e de um adulto responsável, o que consequentemente dificultava a aquisição do material escolar e da merenda. Com isso, “as dificuldades enfrentadas por alunos negros, presentes durante o século XIX, permaneceram nas primeiras décadas do século XX; no mesmo período em que aconteciam os debates acerca da importância da disseminação da educação popular” (Barros, 2005, p. 85).

A partir da abolição da escravidão, buscaram-se instruções normativas para regulamentar o ensino público no Brasil. Nesse período, não havia mais escravos, e os libertos estavam à mercê da própria sorte. A educação passou, então, por um período de muitas reformas, como a realizada por Benjamin Constant, cujo objetivo era normalizar a conduta moral da sociedade, já que brancos e negros compartilhariam os mesmos espaços, especificamente, as escolas. Assim, inseriu, no currículo escolar, a disciplina “Moral e Cívica”, além de outras medidas de controle para punir, proibir, centralizar e elitizar. O Estado, pois, propôs mudanças na educação, com o intuito de tornar o negro um sujeito civilizado (Silva & Araújo, 2005).

O processo educativo tem ascensão quando ocorre o desenvolvimento industrial, já nos anos finais do século XIX, quando foram construídos grupos escolares que ofertavam cursos diurnos e noturnos, nas cidades e no campo, impulsionando o ensino popular e profissionalizante. Essas instituições propiciaram, a uma pequena parcela da população negra, a possibilidade de tornar-se independente e intelectualizada. Isso gerou um movimento de autoproteção e resistência, na luta por reivindicações sociais, para a melhoria da vida após o processo de abolição da escravidão (Silva & Araújo, 2005).

A partir da década de 1960, com a LDBN 4.024, de 1961, os movimentos negros reivindicavam a ampliação da rede de ensino público, para que em todo país, os negros tivessem acesso às escolas. No entanto, apesar de obter mais possibilidades para cursar uma educação formal, havia muita discriminação na sala de aula (Cruz, 2005). Mais tarde, os movimentos negros, ainda mais fortalecidos, começaram a denunciar a exclusão dos temas e fontes históricas ignorados no processo de aquisição da educação formal (Cruz, 2008).

É perceptível que as políticas da educação brasileira se ampliaram durante esses anos para que a população negra pudesse ter acesso à educação básica através das escolas. Mas, além do acesso, a trajetória escolar dos alunos negros, durante esse período de escolarização, é igualmente preocupante. A seguir, discutimos a realidade educacional do discente negro nas escolas brasileiras.

3. DISCRIMINAÇÃO NA ESCOLA: REALIDADES E RESISTÊNCIAS

A escola é uma importante instituição social que dá continuidade ao processo de socialização iniciado pela família e pode ser o primeiro local de vivência de tensões raciais. O racismo aparece na escola de maneira sutil, camuflado em forma de brincadeiras e apelidos que podem impedir os alunos negros de construir a sua identidade étnica de maneira positiva. A consequência disso é que, mesmo depois de adultos, as experiências de preconceito racial vivenciadas na escola ficam guardadas na memória do sujeito, ainda que a maturidade e a consciência racial lhes permitam superar a introjeção do preconceito (Gomes, 2003; Williams & Davidson, 2009).

A literatura sobre esse tema revela que o racismo pode ser manifestado na escola de diversas formas, seja na relação com seus pares na sala de aula ou em outros espaços, seja na relação com os professores ou com a equipe diretiva, seja na falta de representatividade no espaço escolar, entre outros. Dessa forma, as pesquisas a seguir demonstram a abrangência das situações

de racismo e discriminação dentro da escola e as consequências destes para todos os envolvidos.

A pesquisa conduzida por Matos e França (2019a) encontrou 16 trabalhos que apresentam as formas mais evidentes do racismo no ambiente escolar. O racismo pode ser observado: na distribuição da atenção reduzida às crianças negras que estão inseridas na educação infantil; quando os professores rotulam os alunos negros como indisciplinados; com o embranquecimento, por parte dos docentes, dos alunos negros que têm melhor desempenho; na demonstração de estranhamento ao encontrar estudantes negros ocupando os bancos escolares antes ocupados somente por estudantes brancos; entre outros. Além disso, as autoras apontam que o racismo contribui para as maiores taxas de evasão, reprovação e fracasso escolar pelos alunos negros.

Outro estudo realizado por Santos (2005) buscou identificar as incidências de preconceito e discriminação racial no cotidiano escolar dos alunos negros, brancos e índios de duas escolas públicas de Mato Grosso. Os resultados mostraram que os alunos negros têm mais dificuldade de serem incluídos nos grupos de amigos, como também nos grupos para a realização de atividades escolares. Além disso, os alunos negros são depreciados através de apelidos, que são interpretados pelos perpetradores como brincadeiras. Alguns até reconhecem como sendo brincadeiras de mau gosto, mas continuam a fazer por considerarem divertidas. Outra característica física dos negros bastante evidenciada nesse estudo foi o cabelo, que passa a ser mais um atributo de depreciação para os estudantes negros. A autora enfatiza que, nesse caso, o cabelo passa a ser mais funcional como veículo de preconceito do que a cor da pele, porque, ao se referir ao cabelo, eles acreditam que não estão sendo abertamente racistas.

Além da relação aluno-aluno, no ambiente escolar, onde já se percebeu que não é muito igualitária, os alunos negros ainda enfrentam outras violências simbólicas por parte dos professores, não tão claras ou diretas, mas que acabam interferindo na trajetória escolar desses estudantes. Essa violência simbólica é reafirmada ainda pela linguagem não verbal e pela ausência de contato físico afetivo com crianças negras por parte dos professores. Para as crianças brancas, são feitos elogios a elas enquanto pessoas: são boas, bonitas, inteligentes. Já para as crianças negras, os elogios são feitos às tarefas que elas executam e não a elas como seres humanos dignos de admiração e incentivo (Carneiro, 2011; França, 2017).

Critérios de avaliações semelhantes foram encontrados na pesquisa realizada por França (2017), cujo objetivo era analisar o papel do professor no processo de discriminação de crianças negras. Nesse estudo, 109 professores teriam que

analisar uma redação escrita por uma criança e atribuir uma nota - de zero a dez - a essa redação, especificando os critérios utilizados para a avaliação. Seria uma única redação posta em análise, mas o texto estaria acompanhado pela foto da criança que supostamente a escreveu. Para um grupo, a foto seria de uma criança negra, e, para o outro grupo, de uma criança branca. Os resultados demonstraram que os professores atribuíram notas mais altas às redações acompanhadas pela foto da criança branca, em detrimento das redações acompanhadas pela foto da criança negra. Além disso, os critérios de correção utilizados também divergiram: enquanto que, para a criança branca, foram atribuídas características referentes à inteligência e à capacidade de pensar, como criatividade, expressão, idade e construção textual, para as crianças negras, utilizaram critérios como correção gramatical, caligrafia e principalmente o esforço.

Apesar de os dados supracitados refletirem a realidade vivida pelos alunos negros nas escolas brasileiras, o reconhecimento da presença de racismo nesse ambiente ainda é negado pelos atores envolvidos nesse processo. Algumas pesquisas realizadas com professores demonstram que as discriminações ocorridas entre os alunos são vistas como ações inerentes à interação das crianças. Quando associam algumas dessas ações a fatores raciais, desvalorizam-nas, considerando-as pequenas e raras de acontecer (Cavalleiro, 2005; Feitosa dos Santos, 2014; Bernardo & Maciel, 2015). Não existe também o reconhecimento dos prejuízos que tais acontecimentos podem provocar no dia a dia e na vida das crianças envolvidas. Percebe-se, então, que a opinião dos professores sobre os aspectos raciais varia muito, indo desde o não reconhecimento da presença de racismo no ambiente escolar, ou seja, não aceitam a possibilidade de as crianças cometerem discriminação, passando pela desvalorização dessa problemática, até chegar ao reconhecimento da discriminação racial (Cavalleiro, 2005).

O não reconhecimento pelos professores de que o racismo é um fato recorrente e presente nas escolas brasileiras resulta na perpetuação de práticas discriminatórias graves e nas resoluções inadequadas de conflitos raciais nessas instituições. Uma pesquisa mais recente, realizada a partir das observações de estagiários de Pedagogia sobre situações de preconceito e discriminação, revelou que os professores da educação infantil comparavam o desempenho de alunos brancos e negros e faziam comentários sobre as características físicas dos alunos, além de dispensarem afetos de forma diferente a esses grupos. Outro resultado importante foi que os estagiários relataram apresentar dificuldades em reconhecer situações de preconceito e discriminação. Isso demonstra que a temática étnico-racial é pouco discutida durante a formação docente

(Aguiar et al., 2015). Esses achados também corroboram com os resultados de Orlando e Ferreira (2014) ao retratarem os argumentos dos professores de que se sentem despreparados para lidar com os aspectos raciais na prática e acabam tomando decisões equivocadas para resolver as situações.

Outra ideia que permeia o discurso dos professores e que reforça o não reconhecimento do racismo é a atribuição à causa das discriminações existentes entre os alunos às questões socioeconômicas. Os professores ignoram as diferenças étnico-raciais presentes no cotidiano escolar e consideram que a discriminação não estaria voltada à cor de pele e sim ao pertencimento social. Nesse ponto, eles deixam de reconhecer sua responsabilidade e culpabilizam as famílias, fazendo-as responsáveis pelas situações de conflitos e comportamentos inadequados das crianças. Observa-se ainda que, ao atribuírem as causas a questões econômicas ou a problemas familiares, desvinculam a escola desse processo e não reconhecem a função social desta de respeitar a diversidade e combater o racismo (Santos, 2005).

Fica claro, por meio dos estudos apresentados, que a escola, enquanto instituição, precisa considerar a pluralidade cultural existente no seu espaço educacional para que possa atender a uma sociedade plural, de modo imparcial; as questões que envolvem o negro na escola, como a valorização e o respeito à sua cultura, a diversidade e a representatividade nos livros didáticos. O respeito e a intolerância a práticas racistas na escola, se negligenciadas, podem contribuir, além do sofrimento dos alunos negros, para o aumento da exclusão em outros espaços sociais. O que seria necessário, portanto, para mudar essa realidade discriminatória nas escolas brasileiras? Para começar a responder a essa questão, será apresentada, no tópico seguinte, a legislação brasileira que contempla as questões raciais na educação básica e como essas normas podem contribuir para a consolidação dessa mudança.

4. RACISMO E EDUCAÇÃO: ASPECTOS LEGAIS SOBRE AS QUESTÕES RACIAIS E A ESCOLA

Apesar do avanço na promulgação de políticas públicas para promover a educação étnico-racial, a escola ainda conta com uma história de exclusão e invisibilidade da população negra, sendo configurada por meio do racismo percebido nas relações entre os sujeitos no universo escolar (Cruz, 2014; Santiago, 2015), nos livros didáticos (Roza, 2017; Santos et al., 2019), nos modos diferenciados de avaliação (Cavalleiro, 2005; França, 2017; Feitosa dos Santos, 2014). Além disso,

é possível encontrar uma proximidade em relação à cor negra e ao fracasso na trajetória escolar (Chagas & França, 2010; Moreira-Primo & França, 2020). Os discentes negros são aqueles que são apontados com mais problemas disciplinares (Carvalho, 2005), apresentam os maiores números de evasão e reprovação (Jesus, 2018; Maggie, 2006), enfrentam mais dificuldades e estão em menor quantidade nas instituições de ensino superior (São Paulo, 2010).

No Brasil, os dados disponíveis para analisar os níveis educacionais atingidos pela população negra ainda são pouco substanciais para caracterizar os efeitos cumulativos da discriminação racial na educação formal. Mas, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), em 2017, 11,5 milhões de pessoas ainda não sabiam ler e escrever. A incidência desses dados chega a ser mais que o dobro quando se compara os resultados entre pretos e pardos (9,3%), e brancos (4%) (PNAD, 2017).

Além do acesso, a exclusão também ocorre quando os alunos não conseguem permanecer no espaço escolar. A impossibilidade de exercer o direito à educação formal afeta 5,6% dos alunos brancos e 7,0% dos negros, totalizando 6,5% das crianças e adolescentes brasileiros com idades entre 4 a 17 anos (IBGE, 2015). Tal contexto também é uma realidade no estado de Sergipe, onde, dos 75 municípios, 5 apresentam os maiores índices em relação a crianças e adolescentes negros e brancos fora da escola (ver Tabela1).

Tabela 1- Alunos brancos e negros fora da escola em Sergipe.

Municípios	Total de Alunos	Branços	Negros
Tobias Barreto	1837	26,0%	74,0%
Itaporanga d' Ajuda	1150	27,5%	72,5%
Poço Redondo	1028	30,8%	69,2%
Barras dos Coqueiros	820	14,9%	85,1%
Neópolis	527	16,3%	83,7%

Fonte: Fora da Escola Não Pode! (UNICEF, 2020).

A evasão escolar na educação básica também contribui para a ausência de jovens negros nas instituições de ensino superior. Nesse contexto, a realidade chega a ser ainda mais discrepante e as diferenças de oportunidades tornam-se mais acentuadas. Para a realidade educacional brasileira, possuir a cor de pele branca significa ter 14% a mais de chances de concluir o ensino superior (PNAD, 2017). Apesar de atualmente os alunos negros (50,3%) já serem a maioria nas

instituições públicas, ainda seguem sub-representados em relação à população negra brasileira, 55,8%. Além do mais, os negros são maioria dos desempregados, recebem salários menores, ocupam menos cargos de liderança e cargos políticos (IBGE, 2018).

Entende-se que um dos papéis da educação é permitir a mobilidade social, mas os dados apresentados anteriormente nos fazem refletir se essa mobilidade está garantida e se é acessível a todos os grupos sociais. Historicamente, a educação sempre apareceu como opção para a resolução dos graves problemas sociais, e após a Segunda Guerra Mundial, foi utilizada como chave para tentar resolver a situação do racismo, pois acreditava-se que este seria fruto da falta de informação e de conhecimento. Nesse caso, a educação ganhou uma função fundamental e foi atribuído à escola o papel de esclarecimento, acreditando que, dessa forma, seria possível combater o racismo (Pereira, 2001).

É sabido que somente o esclarecimento e o acesso à informação a respeito da diversidade cultural estão longe de combater o racismo e permitir a mobilidade social por meio da educação. A Constituição Federal garante a universalidade do direito à educação e a obrigação do Estado em garantir esse direito. Além disso, o princípio da dignidade da pessoa humana, no art. 3º, repudia qualquer forma de discriminação, deixando muito claro que, em qualquer ambiente social, como também na escola, é preciso acolher as diferenças étnicas, de raça e de sexualidade. Em contrapartida, como foi observado no tópico anterior, o sistema educacional brasileiro está repleto de práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias que trazem prejuízo para o desenvolvimento de alunos, principalmente os negros (Cavalleiro, 1998).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) prioriza a igualdade e proteção das crianças e adolescentes e assegura, no art. 53, que o acesso à educação e a permanência na escola devem ocorrer em condições iguais para todas as crianças e adolescentes. O Estatuto diz, ainda, que todos eles têm o direito de ser respeitados por seus educadores. É compreensível que existam diferenças dentro do ambiente escolar, mas é preciso que os mecanismos legais possam assegurar uma educação de qualidade correspondente ao ideal garantido, por direito, pela Constituição Federal (Brasil, 1988; Brasil, 1990).

Em conformidade com a norma que rege as relações entre os brasileiros, e em consonância com a promoção da educação para todos, seja através de instituições públicas ou particulares, vigora desde 20 de dezembro de 1996, a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBN). Nesse documento, estão expressos os princípios e fins da educação

nacional que foram citados na CF e outros pontos específicos do contexto educacional. Destaca-se o artigo 1º, o qual preconiza que a educação é ampla e abrange vários processos formativos relacionados à vida familiar, à convivência humana, do trabalho, das instituições de ensino, entre outros. Além disso, enfatiza que o ensino ocorre em instituições culturais e que deve ser associado ao mundo do trabalho e à prática social. Diante da dimensão dessa lei para a construção educacional, é importante destacar o papel que o ensino da História do Brasil tem por meio das “contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (Brasil, 1996).

No entanto, a realidade encontrada nas práticas educativas difere daquela preconizada pela legislação. Por mais que as normas orientem para uma educação que valorize a diversidade étnico-racial, pesquisadores constaram que o conhecimento transmitido nas escolas brasileiras ainda segue o modelo eurocêntrico, valorizando os saberes transmitidos pelos colonizadores oriundos da cultura europeia. Isso impede a valorização e a apreciação das contribuições culturais de outros povos, como os indígenas, africanos, orientais, entre outros que contribuíram de forma significativa para a formação da história, da cultura e da ciência no Brasil. É necessário e urgente buscar outros modelos de humanidade que são milenares e que permanecem vivos além dos muros da escola (Nogueira & Guzzo, 2017).

É nessa esfera de garantia dos direitos e valorização da diversidade étnica e cultural que surgiu a Lei nº 10.639/2003 que alterou a Lei nº 9.394, de 20 novembro de 1996, para incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. O conteúdo programático incluiu o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Brasil, 2003). Além disso, a Lei nº 10.639/2003 incluiu o dia da consciência negra no calendário escolar, comemorado no dia 20 de novembro. A abordagem dessa data no ambiente escolar, assim como o 13 de maio, traz em si grandes questionamentos sobre a efetividade dessa lei, pois, a depender de como serão abordadas as temáticas dos negros nessas festividades, poderá ser resumida a um cumprimento obrigatório ao gerar ainda mais naturalizações e tornar a proposta ineficaz (Macêdo, 2016).

Concebe-se que a Lei nº 10.639/2003 deve ir além das datas comemorativas. Precisa-se construir uma educação, em consonância com as relações étnico-raciais,

que possibilite aprendizagens entre brancos e negros, a troca de conhecimentos e a construção conjunta de uma sociedade justa e igualitária (Brasil, 2004a). Faz-se necessário, por meio dessa norma e através da educação, reparar os danos históricos para com os negros e promover igualdade de identidades e de direitos no Brasil. Trabalhar com essas dimensões é muito mais construtivo do que transformá-las em conteúdos ou temas transversais, além de perceber como esses processos estão presentes e se manifestam na esfera social e na escola (Gomes, 2005). Assim, a Lei nº 10.639/2003 surge como uma “mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial” (Gomes, 2012, p. 08).

Sabe-se, como já foi exposto, que apenas a publicação da Lei nº 10.639/2003 não garante que as escolas promovam um currículo escolar mais inclusivo, sendo necessário o incentivo e o acompanhamento dos gestores e dos órgãos competentes para que as instituições escolares possam implementá-la (Arruda, 2014). Diante desse contexto, Matos e França (2019b) conduziram uma pesquisa com o objetivo de averiguar as formas como a implementação da Lei nº 10.639/2003 está ocorrendo nas escolas e os possíveis entraves para a efetivação dela. Constatou-se, a partir da análise de 30 documentos (artigos, teses e dissertações), que essa lei está sendo implementada nos currículos escolares, nas disciplinas, por meio do desenvolvimento de projetos interdisciplinares, entre outros. Essas mudanças estão ocorrendo na Educação Infantil, na Educação Básica, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Os achados também apontam os principais entraves no cumprimento da norma, ou seja, é possível encontrar escolas onde há resistência em promover alterações no currículo escolar, professores que acreditam não ser necessário existir uma lei obrigando o ensino da temática étnico-racial ou até desconhecem a existência dessa legislação, além do mito da democracia racial que ainda persiste no ambiente educativo.

Entende-se que a Lei nº 10.639/2003 é um marco de grande relevância para a sociedade brasileira, resultado da resistência histórica empreendida nos séculos XX e XXI pelo Movimento Negro contra as desigualdades vivenciadas pela população negra (Agostinho et al., 2014). Após a Lei nº 10.639/2003 entrar em vigor, outras discussões surgiram no contexto educacional, pois havia a necessidade de reconhecer as contribuições dos indígenas para a construção da sociedade brasileira. Portanto, em 10 de março de 2008, a referida Lei é alterada para a Lei nº 11.645, que, além de manter o ensino da história e da cultura afro-brasileira, acrescenta o ensino da história e da cultura dos povos indígenas (Goulart & Melo, 2013).

Outro documento que orienta as práticas pedagógicas são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) elaborados em consonância com a LDBN (1996), buscando integrar as escolas, as famílias, o governo e a comunidade na construção de uma educação transformadora que amplie e aprofunde o debate educacional baseado na realidade da sociedade brasileira. Esse documento discorre sobre a importância do papel da escola no acolhimento e manutenção dos discentes no espaço escolar, a partir da valorização e reconhecimento da diversidade do público que frequenta esse espaço. Outro aspecto destacado aponta para a relação entre a escola e a comunidade, em que todos devem contribuir para a promoção da educação. Assim, os PCNs declaram que:

É fundamental que a escola assuma a valorização da cultura de seu próprio grupo e, ao mesmo tempo, busque ultrapassar seus limites, propiciando às crianças e aos jovens pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade. (PCNs, 1998, p. 44)

Dentro dessa perspectiva, os PCNs apontam a necessidade de transversalizar alguns temas vivenciados pelos discentes no cotidiano deles que envolvem problemáticas sociais atuais e urgentes, podendo ser percebidos no âmbito nacional ou até mundial. Esses temas são: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Trabalho, e Consumo. Destaca-se o tema Pluralidade Cultural, cujo intuito é abordar as características da formação histórica brasileira que ocorreu através da imigração de diversos povos. A história do Brasil está marcada pela mistura de religiões, línguas, grupos culturais, nacionalidades, entre outros. Isso possibilita uma diversidade étnico-racial e cultural muito grande. Por ser uma sociedade tão plural, são frequentes as situações de preconceito e discriminação que atingem uma parcela da população, gerando desigualdades no acesso aos direitos básicos (PCNs, 1998).

Nesse sentido, a escola deve ser local da aprendizagem de que as regras do espaço público democrático garantem a igualdade, do ponto de vista da cidadania, e ao mesmo tempo a diversidade, como direito. O trabalho com a Pluralidade Cultural se dá, assim, a cada instante, propiciando que a escola coopere na formação e consolidação de uma cultura da paz, baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos universais e da cidadania compartilhada por todos os brasileiros. Esse aprendizado exige, sobretudo, a vivência desses princípios democráticos no interior de cada escola, no trabalho cotidiano de buscar a superação de todo e qualquer tipo de discriminação e exclusão social, valorizando cada indivíduo e todos os grupos que compõem a sociedade brasileira. (PCNs, 1998, p. 69)

Além dos ordenamentos citados, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História, Cultura Afro-Brasileira e Africana representam um grande passo na conquista do acesso à educação através das ações afirmativas para a população afrodescendente. Essas diretrizes foram instituídas pelo Parecer CNE/CP 003/2004, cujo foco é na política curricular para que ocorra o reconhecimento e a valorização das contribuições dos negros na formação da sociedade brasileira. A palavra de ordem é reconhecer, para questionar as relações étnico-raciais; valorizar e divulgar a resistência dos negros a partir da escravidão; respeitar as pessoas negras e suas manifestações culturais; para que todos os setores da sociedade, principalmente a escola, reconheçam e possam combater os mecanismos de preconceito e discriminação que estão presentes nas relações sociais, assim como no contato entre os grupos (Brasil, 2004b).

As legislações demonstram, por meio de sua amplitude, que a questão racial deve passar pela ação docente, gestão escolar, currículo, Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, além de ser refletida em todos os momentos educacionais. O tema precisa estar presente na formação de professores, acompanhado de exemplos de práticas concretas que possam possibilitar uma mudança real de valores e novas práticas pedagógicas. Quanto aos materiais didáticos, analisar o material existente ou ler novos documentos sobre diversidade, não é suficiente, pois é preciso refletir sobre os valores que estão por trás do material, para, enfim, construir novas práticas. Destarte, a escola precisa avançar enquanto instituição. Para isso, necessita ampliar o processo educacional e entendê-lo como sendo formado por outras dimensões: ética, diversidade, identidade, entre outras. A ênfase dada à aquisição de saberes e conteúdos deve dar espaço ao humano, constituído de diferenças, emoções e valores (Gomes, 2005; Macêdo, 2016).

Dessa forma, é imprescindível compreender que a legislação é apenas o ponto de partida para o reconhecimento do racismo e de suas consequências para todo o processo educativo. A lei precisa ser acompanhada de investimentos que possam permitir a construção de materiais didáticos coerentes com a realidade racial e disponíveis para rede pública de ensino. Além disso, faz-se necessária uma política de formação para as relações étnico-raciais que possa promover mudanças substanciais no fazer educacional e nas novas gerações. A seguir, refletimos sobre como mudar essa realidade discriminatória nas escolas brasileiras, buscando entender qual a função da escola no enfrentamento ao racismo.

5. A FUNÇÃO DA ESCOLA NO ENFRENTAMENTO AO RACISMO

A escola brasileira cumpriu, por muito tempo, a sua função de transmissora de conteúdos historicamente acumulados, conteúdos esses que eram trabalhados de forma distante da realidade social brasileira. Desse modo, não era considerada competência da escola discutir temas relacionados à formação humana, incluindo as questões raciais.

Considerando que a escola é um importante agente de socialização, ela deve estar comprometida com um projeto coletivo de mudanças sociais, o qual considera o processo de desenvolvimento do indivíduo como um modelo aberto às diferenças culturais e étnicas enriquecedoras para o tecido social. Mas o modelo educacional no Brasil, como já foi visto, não é muito inclusivo e não consegue garantir que, por meio da escola, todos tenham igualdade de oportunidades (Gomes, 2005; Lopes, 2005).

Nesse sentido, um dos caminhos percorridos pela educação brasileira para o enfrentamento ao racismo no ambiente escolar é através da educação antirracista. Para Ferreira (2012), essa forma de educação busca discutir as relações raciais e as práticas pedagógicas do cotidiano escolar associadas à formação dos professores. Tal perspectiva difere do entendimento de enfrentamento abordado por White (1974/1985), compreendida por este como um termo mais amplo, traduzido do inglês *coping*, relacionado à adaptação de problemas que exigem comportamentos variados e provocam emoções desconfortáveis.

A educação antirracista tem os princípios baseados em críticas e em reflexões intensas relacionadas a ideologias, textos e práticas presentes na escola. O ensino antirracista envolve discussões sobre a discriminação, as desigualdades raciais do passado e atuais, apontando as forças que conservam o racismo. Isso pode aumentar a empatia e desencorajar futuros comportamentos racistas. Dessa forma, é necessário ampliar as discussões sobre a raça¹ e sobre o racismo para desenvolver uma consciência que vai de encontro às compreensões normais das práticas escolares (Husband, 2011; Levy & Hughes, 2009).

O estudo desenvolvido por Husband (2011) concentrou-se em defender a integração da educação antirracista nas aulas de Estudos Sociais, nos Estados Unidos, para crianças da educação infantil. Segundo o autor, a educação antirracista traria benefícios para as crianças, equipando-as com ferramentas sociais e

¹ Raça aqui é entendida no sentido de Cabecinhas (2007), ou seja, como o processo de hierarquização e naturalização de características fenotípicas de certos grupos, produzidas política e ideologicamente.

linguísticas capazes de identificar, desconstruir e contrapor informações raciais enviesadas adquiridas dentro da escola ou fora dela. Além disso, as crianças seriam empoderadas com ferramentas necessárias para responder ao racismo de modo construtivo.

A educação racialmente crítica e antirracista também aparece nos estudos de Glass (2012) que definiu formas de analisar o enfrentamento ao racismo que partem de um contínuo de compreensão mais biológica e naturalizada da raça e racismo para aspectos mais complexos, sociais e históricos. Segundo o autor, quanto mais próximos estivermos do modelo de educação antirracista, mais próximos estaremos das lutas de superação ao racismo, pois esse modelo tem um comprometimento sério e estratégico na transformação de vidas e da sociedade. Para isso, todo o programa educacional deve estar sintonizado: o programa de formação docente precisa promover ambientes de aprendizagem na educação básica de modo a combater o estereótipo racial e proporcionar um currículo relevante às experiências de todos. Além disso, os alunos deveriam estudar a formação racial como um aspecto da produção histórica, e os processos que inibem as identidades seriam estudados, revelados e desconstruídos. Sendo assim, a educação antirracista, por meio da integração dos ambientes de aprendizagens das escolas, universidades e outros processos educativos, ajuda a sociedade a deixar de lado uma política de culpa racial e volta-se para a responsabilidade de combater o racismo (Glass, 2012).

Além da educação antirracista, outra abordagem que se mostrou efetiva na diminuição do preconceito e que pode ser uma forma de enfrentamento utilizada pela educação é a abordagem multicultural. Esta está direcionada para o desenvolvimento de habilidades voltadas para o respeito, a tolerância e a inclusão de aspectos como raça e gênero no processo educacional. Os princípios dessa abordagem retratam que as diferenças entre os grupos sociais precisam ser enfatizadas de forma positiva (Husband, 2011; Rutland & Brown, 2005).

Um exemplo de aplicação desse viés realizado no Brasil foi o estudo de Trevisan e Dalcin (2014) que investigou as concepções de multiculturalismo veiculadas pelas imagens de duas coleções de livros didáticos de matemática e buscou relacionar essas concepções com o desenvolvimento de uma matemática mais crítica. Os resultados revelaram que 92% das figuras selecionadas para a pesquisa compuseram o grupo das imagens politicamente corretas, o que representa, para os autores, uma forma ingênua de abordar a diferença. A concepção que prevaleceu, na análise das duas coleções, foi o multiculturalismo humanista liberal, considerada preocupante pelos autores, pois fortalece a existência de

uma igualdade natural entre os sujeitos e não busca problematizar a questão referente à falta de oportunidades a que essas pessoas estão sujeitas em termos sociais e educacionais.

Ainda sobre as estratégias que podem ser utilizadas pela escola para o enfrentamento do racismo em seus espaços, Ulger et al. (2018) realizaram uma revisão meta-analítica, cujo objetivo foi avaliar a eficácia de programas de intervenções bem-sucedidos realizados nas escolas, a fim de melhorar as atitudes entre os grupos. Além disso, objetivou identificar os moderadores que poderiam explicar a variação no tamanho do efeito das intervenções. Foram analisadas 50 intervenções, realizadas em 10 países diferentes, das quais fizeram parte 7005 estudantes em idade escolar. Os resultados demonstraram que as intervenções, as quais utilizaram estratégias de contato entre os grupos, foram altamente eficazes. Entre os estudantes, os que mais se beneficiaram com as intervenções foram os do Ensino Médio em comparação com as séries menores. Não se mostraram eficazes, as intervenções que foram conduzidas por professores, ao se comparar com as conduzidas por pesquisadores externos, e também não tiveram resultados positivos, aquelas que foram realizadas em um único momento.

O enfrentamento ao racismo é uma questão de interesse mundial. Além disso, as estratégias para esse enfrentamento e para a redução do preconceito aparecem em estudos realizados em diversos contextos. Um exemplo disso é uma pesquisa realizada no contexto do conflito israel-palestino, que se propunha a reduzir o preconceito e a promover atitudes positivas entre crianças do ensino fundamental, aplicando o *Extendend Class Exchange Program* (ECEP). Os resultados evidenciaram que o programa se mostrou eficaz na redução de estereótipos, sentimentos negativos e tendências discriminatórias em relação às crianças de outro grupo étnico (Berger et al., 2016). Aqui no Brasil, uma revisão integrativa foi realizada com o objetivo de reunir as principais estratégias de enfrentamento que estão sendo utilizadas pela escola (Carvalho & França, 2019). A partir do levantamento de 20 artigos, os quais traziam uma proposta de combate ao racismo utilizada pela escola ou pela educação, constatou-se que as principais estratégias de enfrentamento a essa problemática estão voltadas para a formação docente, implementação da Lei nº 10.639/06, mudança nos livros didáticos, políticas afirmativas e alteração nos currículos.

A escola tem um importante papel no enfrentamento ao racismo e na eliminação das discriminações de qualquer natureza. Por meio do acesso aos conhecimentos científicos, aos registros culturais diferenciados e às trocas de conhecimentos entre todos os membros da comunidade educativa, a escola pode

proporcionar a conquista de uma racionalidade, no que diz respeito às relações sociais e raciais indispensáveis à construção de espaços mais democráticos e igualitários. O processo educativo também pode funcionar como uma emancipação dos grupos discriminados e como uma via de acesso ao resgate da autoestima das crianças negras, pois pode tornar-se um lugar de encontro das diferenças étnicas e de embate, tornando-se um instrumento eficaz para a prevenção do racismo e para a não incorporação do preconceito pelas crianças negras (Brasil, 2004a; Menezes, 2003).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste capítulo, abordamos aspectos relacionados à inserção do negro na educação básica brasileira e à legislação que orienta o ensino na vertente étnico-racial, além de discutir como as relações raciais são manifestadas no espaço escolar, bem como a respeito da função da escola no enfrentamento ao racismo. Alguns questionamentos sobre a inserção da população negra na educação básica, além da realidade de racismo enfrentada por esta nas escolas brasileiras, foram apresentados e, a partir das discussões desenvolvidas neste capítulo, ficou perceptível que, para responder positivamente a essas questões, um longo caminho precisa ser percorrido. Essa trajetória compreende o reconhecimento do racismo no espaço escolar, passa pela efetivação das legislações que versam sobre as questões raciais, pela análise crítica das relações interpessoais e dos materiais que compõem a escola, reconstruindo e valorizando as identidades raciais, até uma formação que envolva o fazer de todos os que fazem parte da escola juntamente com a comunidade.

O presente capítulo mostrou que o enfrentamento ao racismo pode ocorrer por meio da educação antirracista, pela implementação da Lei nº 10.639/2006, que contribui para mudanças nos currículos escolares, na atuação dos docentes, e oportuniza o contato com histórias diferentes daquelas que se perpetuaram a partir da colonização, entre outros. Além do mais, apresentou possibilidades de intervenções utilizadas pela educação para desenvolver habilidades voltadas ao respeito, à tolerância e à inclusão de aspectos como raça e gênero, bem como intervenções que utilizem estratégias de contato entre os grupos, que podem ser utilizadas como formas de redução de preconceitos.

Contudo, notou-se uma escassez de estudos nacionais, com foco no enfrentamento ao racismo na escola, o que reduziu a variabilidade de discussão do tema proposto dentro da realidade nacional. Embora essa temática tenha sido bastante difundida pelos trabalhos científicos nos últimos anos, ainda ocorre

essa escassez de estudos nacionais, que pode ser explicada, pois o racismo, provavelmente, não está sendo associado ao termo enfrentamento, nesses estudos, ou as estratégias realizadas nas escolas com tal objetivo podem não estar sendo compartilhadas com a comunidade científica. Assim, entende-se ser necessária a ampliação de pesquisas, cujo intento é a divulgação de programas e estratégias que têm contribuído para o enfrentamento ao racismo, a fim de perpassarem os muros da escola, podendo ser reproduzidos em outros espaços e provocando mudanças significativas em nossa sociedade.

Enfrentar o racismo implica em não tolerar e prevenir atitudes discriminatórias. Reeducar as pessoas sobre as relações étnico-raciais é uma responsabilidade social, da qual a escola e a educação têm sua parcela de colaboração. Esse processo, para ser realmente efetivo, depende de uma transformação mais profunda na forma como são pensadas as questões raciais e deve compreender todas as instituições sociais. É na escola que também perpassam as discriminações presentes e enraizadas em nossa sociedade, por isso o ambiente escolar precisa ser democrático para contribuir com a transformação social. Assim, a sociedade seria mais justa e igualitária.

Espera-se que este trabalho seja uma contribuição para a produção de conhecimento sobre as questões raciais e a escola, além de ser um suporte teórico para fomentar discussões a respeito dessa temática, além de sugerir novas práticas antirracistas embasadas cientificamente. Com este estudo, é possível também outros novos, bem como intervenções psicossociais que, cada vez mais, possam aproximar as escolas brasileiras de um modelo de educação, cujo intento seja valorizar os grupos sociais que têm contribuído para a construção da sociedade brasileira.

SOCIALIZAÇÃO ÉTNICA DE PROFESSORES

*Joana dos Santos
Dalila Xavier de França
Ueliton Santos Moreira-Primo*

1. INTRODUÇÃO

A escola é, sem dúvidas, uma das mais importantes instituições sociais presentes em nossa sociedade. Além do seu papel educador, ela caracteriza-se como um dos principais espaços de socialização do ser humano. Nos primeiros anos de vida, a entrada da criança na escola representa a ampliação da sua rede de contato, de suas experiências e de modos de ver o mundo. O que antes restringia-se à família e amigos próximos, que possivelmente compartilham dos mesmos valores, agora abarca pessoas com visões de mundo e experiências diversas. Assim, a escola é tanto um lugar onde aprendemos e compartilhamos conteúdos formais, saberes, como também valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade (Gomes, 2002).

Ainda que a nossa sociedade recuse-se a aceitar que o preconceito e a discriminação racial existam, ou que negue suas manifestações no contexto escolar (Feitosa dos Santos, 2014), uma vez que a escola é vista como a solução para todos os infortúnios sociais, uma busca rápida no navegador da internet colocar-nos-á frente a frente com a realidade, como no relato que se segue.

“Meu nome é Kauan, tenho 11 anos. Olha aqui, vou falar uma coisa para vocês [...] todo dia, todo santo dia, todo dia mesmo, eles mexem com meu cabelo, mexem comigo, e quando eu vou falar pra professora, [ela] não dá atenção, não fala nada, finge que não ouviu”, explica Kauan. “Eu não *tô* aguentando mais. Todo dia, na escola, na rua, dentro da minha sala de aula, debocham do meu cabelo, não sei por quê [...] o problema é meu, o cabelo é meu. Às vezes me batem, me agridem, queria que parassem com isso, entendeu? Não *tô* aguentando, não dá, não dá... todo dia, muitas vezes são ‘um monte me zoando’, ‘5 marmanjão’ do tamanho da minha mãe”, desabafa o menino. (Fonte: Pragmatismo Político, 2015)

Infelizmente, este caso não é uma exceção, pois é um fato que acontece frequentemente com outras crianças. Sobre isso, Moreira-Primo e França (2019) verificaram que o fenômeno do racismo torna muitas crianças negras vítimas de preconceitos e discriminações, que se expressam por ataques verbais e físicos e a escola é um dos principais espaços onde essas situações ocorrem. São situações que costumeiramente também vemos dia após dia lemos/assistimos/ouvimos na mídia sobre diversos casos de crianças que são discriminadas, xingadas e ofendidas por causa de sua cor ou de características étnico-raciais. Também não é raro perceber a apatia – referida pelo garoto Kauan – do professor e de outros agentes da escola frente a casos como este, o que é um agravante da situação, já que o silêncio do professor coopera para que novas ocorrências de racismo aconteçam, reforçando e legitimando comportamentos preconceituosos e discriminatórios na escola (Cavaleiro, 2014).

Estudos sobre a manifestação do racismo na escola têm investigado o papel do professor tanto para o enfrentamento ao racismo (por exemplo, Carvalho & França, 2020; Souza, 2005), bem como na perpetuação desse fenômeno (por exemplo, França, 2017; Oliveira & Abramowicz, 2010; Santos, 2014). Com vista a superar o racismo, a adesão de uma escola a estratégias de enfrentamento pode ser mobilizadora e efetiva na mudança e fortalecimento de identidades e superação da intolerância (Souza, 2005), e o professor apresenta papel de destaque na construção de práticas pedagógicas que busquem minimizar as relações de injustiças raciais e preconceitos (Carvalho & França, 2020).

Por outro lado, alguns estudos investigam atitudes discriminatórias na escola por parte desses profissionais. Por exemplo, Oliveira e Abramowicz (2010) identificaram atitudes discriminatórias por parte de professoras de uma creche em direção às crianças negras. A questão racial apareceu na relação das professoras com as crianças negras na forma da exclusão e rejeição, como em situações de recusa do contato físico em determinados momentos, ausência de carinho e de recebimento de elogios relacionados à beleza e ao “bom comportamento”. O corpo da criança negra tendia a ser rejeitado e o carinho lhe era negado.

No estudo de Feitosa dos Santos (2014), foi observado um direcionamento para a negação do racismo apresentado nos discursos de professores, a partir do deslocamento de culpa, ou seja, alguns desses profissionais negam o racismo em suas realidades, dizendo, por exemplo, “nessa escola não há racismo”, “pode haver em outras escolas, aqui não”, ou quando “o racista não sou eu”, “não está em mim, está em outra pessoa”. A autora concluiu que o preconceito racial nas escolas ora é negado, ora é visto como um problema atribuído ao outro, mas não à pessoa que fala.

Já França (2017) identificou a presença da discriminação de professores contra crianças negras. No estudo experimental, a autora manipulou a discriminação através da atribuição de nota a uma redação e a cor da pele, através da fotografia de uma criança branca ou criança negra. Na verdade, a redação era a mesma. Solicitava-se, então, aos professores que avaliassem a redação supostamente redigida pelas crianças das fotografias. Os professores atribuíram nota mais alta à criança branca em detrimento da negra. Para a autora, o professor é uma importante figura de identificação dentro da escola e, em seu papel de socializador, espera-se que ele tenha a preocupação de promover a igualdade entre os alunos, considerando suas diferenças raciais, culturais, sexuais, religiosas etc., evitando ser perpetuador de visões deturpadas e arraigadas sobre os grupos.

Nesse sentido, a escola possui poder e tem papel fundamental tanto para o enfrentamento de práticas racistas, quanto para a sua perpetuação, pois o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode “valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las” (Gomes, 2002).

Com base nesses estudos, percebe-se que há uma intensificação no interesse do exame das atitudes dos professores com foco nas relações étnico-raciais, tanto no que se refere às suas posturas no enfrentamento das injustiças raciais, bem como quanto suas atitudes discriminatórias. No entanto, até onde sabemos, no Brasil, poucos estudos têm investigado, através do aporte teórico da socialização étnica, quais informações, conteúdos e mensagens são transmitidas pelos professores para seus alunos sobre as diferenças, os diversos grupos étnico-raciais e as discriminações que tornam alguns desses grupos vítimas e, além disso, de como esses profissionais se posicionam diante de situações de racismo. No contexto onde o professor é agente direto de contato com os alunos e lhe é delegada a tarefa de transmitir conhecimentos formais, questionamos quais práticas pedagógicas estão sendo socializadas e como estas reverberam nas relações e no dia a dia da escola.

Assim, o presente estudo tem por objetivo investigar o quanto os professores socializam, sentem-se preparados e responsáveis pela transmissão de conteúdos étnico-raciais na escola. Indagamos, então, se os professores que lidam com crianças de diferentes etnias/raças na escola e em sala de aula sentem-se preparados e responsáveis pela transmissão de conteúdos étnico-raciais no ambiente escolar e, além disso, questionamos qual o papel desses profissionais frente às injustiças raciais e discriminações.

Antes de responder a essas perguntas, é preciso percorrer um caminho teórico-metodológico para nos auxiliar na apreensão e compreensão do fenômeno em questão. Após esse percurso, apresentamos um estudo empírico que buscou examinar a socialização étnica em 69 professores da rede pública e privada de ensino, dos estados de Sergipe e Bahia. Iniciamos contextualizando o fenômeno do racismo que se apresenta histórica e estruturalmente na sociedade brasileira.

2. O RACISMO NO BRASIL

A Constituição Brasileira (1998), em consonância com a Declaração dos Direitos Humanos (1948), garante que todos são iguais perante a lei; porém, as desigualdades, baseadas no ideal liberal de que as oportunidades existem para todos, ainda são evidentes e contribuem para reforçar o “mito da democracia racial” (Coelho, 2006).

Neste sentido, Teles (2010) sugere que a crença do brasileiro na democracia racial, negando as diferenças e homogeneizando a população, mas não garantindo os mesmos direitos para todos, instaura no Brasil um racismo peculiar, que muitas vezes se confunde com preconceito de classe, e se revela por meio de brincadeiras, piadas, ditos populares e na consequente restrição de cidadania e oportunidades da população negra.

O mito da democracia racial – no qual o Brasil é considerado um país multirracial e multicultural, caracterizado pela igualdade de oportunidades para todos – não é mais um consenso. Pesquisas realizadas por ativistas, intelectuais e estudiosos, nas décadas de 1960, 1970 e 1980, contribuíram para a desconstrução desse mito, ao evidenciar a real situação de desigualdade em que a população negra vivia e ainda vive (Feitosa dos Santos, 2014).

O preconceito e a discriminação racial estão arraigados na estrutura da sociedade brasileira, ainda vivemos sob o prisma da dominação. Embora os brasileiros imaginem-se numa “democracia racial”, a realidade é que a cor do indivíduo é fator determinante para a pobreza e perpetuação dela (Feitosa

dos Santos, 2014), além de determinar os acessos aos direitos que lhes são garantidos por lei.

Ao longo da história, foi acontecendo a naturalização da dominação de brancos sobre negros, assim, o que ocorre nos dias atuais é uma releitura dessa dominação de cor, que não deixa mais abertos os seus escopos racistas, uma vez que o racismo tornou-se um tabu, uma temática a ser evitada, justamente por causa da crença de que no Brasil não existe discriminação de raça. Como pontua Coelho (2006, p. 305):

A sociedade brasileira, dessa forma, constrói e incorpora em seu cotidiano uma forte representação de liberdade e de generosidade racial no país, legítima ações amigáveis entre o conjunto de “mestiços” que a compõe e, desse modo, diminui as possibilidades de enfrentamento – concreto e efetivo – das reais situações vivenciadas por sua população negra. Tal contexto nos induz à inferência de que não há discriminação racial no Brasil.

Os negros no Brasil sofrem com a segregação socioeconômica que se encontra naturalizada nas relações de poder e subordinação, podendo ser designada como racismo, uma vez que assegura-se de maneira sistemática e institucional a superioridade de um grupo racial, conforme (Botosso 2012, p. 6), que ainda reitera:

As consequências do racismo no Brasil, enquanto mecanismo de dominação política, cultural e social, não implica apenas na segregação socioeconômica dessa população, mas também funciona como um mecanismo estrutural de etnocídio e genocídio da população negra e indígena desde o início da colonização portuguesa até os dias atuais.

Não é de hoje que a população negra vive em constante desvantagem quando comparada à população branca. Historicamente, houve um processo de exclusão dos cidadãos negros de espaços importantes da sociedade, a exemplo do acesso à escola e educação básica. Segundo Almeida e Sanchez (2016), no Brasil, a história da inserção das crianças e jovens negros nas escolas foi marcada por racismo e discriminação racial, cujo acesso lhes foi, por décadas, negado. Conforme as autoras, antes da abolição da escravização no Brasil, em 1888, a Constituição Imperial de 1824 previa a educação primária gratuita a todos os cidadãos, no entanto, essa determinação excluía os escravizados do acesso aos estabelecimentos oficiais de ensino.

Para Gomes (2005), o legado histórico do racismo no Brasil fez das escolas brasileiras palco principal onde diversas manifestações de preconceito e discriminação racial acontecem. Para ela, até os dias atuais, a escola encontra-se no

centro das questões raciais, pois sendo um espaço de convivência entre pessoas, que possibilita a socialização de crianças, jovens e adultos, como também de propagação de conteúdos historiográficos, a escola é um ambiente que reproduz os modos de se relacionar da sociedade. Consequentemente, é “consenso que na escola o racismo e seus desdobramentos, preconceito, discriminação racial, também estejam presentes” (Teles, 2010, p. 157), tornando-a determinante para o combate ou a perpetuação do racismo.

Neste estudo, a escola, os professores e o modo como conteúdos étnico-raciais são socializados por esses agentes são objeto de estudo e análise. A seguir, exploramos o conceito de socialização étnica e a posição da escola e dos professores enquanto agentes potencialmente difusores de mensagens, informações e ensinamentos sobre os diversos grupos étnico-raciais, mas também como potencialmente (re)produtores de racismo, preconceito e discriminação.

3. SOCIALIZAÇÃO ÉTNICA: A ESCOLA COMO AGENTE SOCIALIZADOR

A socialização diz respeito à internalização de valores e normas específicos da sociedade, necessários para que os indivíduos possam se adaptar à realidade social onde estão inseridos. É através do processo de socialização que interiorizamos comportamentos que são adequados para cada situação social e aprendemos o valor de cada comportamento. A socialização dá-se ao longo do desenvolvimento do indivíduo, sendo um processo que ocorre por toda a vida, mas tem na infância o seu auge. É a socialização o processo responsável por ofertar informações que serão fundamentais para o reconhecimento de semelhanças e diferenças individuais e grupais (França, 2011).

É por essa razão que, na sua trajetória de socialização, cada indivíduo alcançará suas identidades (a qual gênero pertence, qual sua étnica, qual sua religião etc.). Na socialização aprendemos o que fazer ou não em determinadas situações, mas também aprendemos o valor social e o significado das coisas, inclusive o significado e valor de pertencer a determinados grupos (o valor social de ser homem ou mulher, de ser negro, branco indígena ou quilombola, de ser católico ou candomblecista).

Além do já citado viés desenvolvimentista, a socialização está associada à ideia da aprendizagem, isto é, supõe a necessidade de transmissão de informação de uma geração para outra. Esta transmissão dá-se por meio das agências socializadoras que têm como seus representantes mais significativos a família, a escola, os pares e a mídia.

A percepção que as agências socializadoras possuem sobre o valor atribuído aos grupos sociais pode determinar o nível de identificação grupal, se positiva ou negativa. Esse valor está associado ao olhar da sociedade, ou seja, como esta percebe as pessoas que são brancas ou negras, católicas ou candomblecistas. Este olhar vai condicionar os comportamentos que serão emitidos em direção às pessoas pertencentes a cada um desses grupos e as suas reações, sobretudo das crianças, pois, através da socialização, as crianças aprendem a maneira de reagir e ver os grupos sociais, por exemplo, grupos étnicos e religiosos, entre outros (França, 2011).

Nesse início de vida, a família e a escola serão os mediadores primordiais. Segundo Berger e Lukmann (2004), o processo de socialização acontece em dois níveis: a socialização primária e a socialização secundária. “A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade” (p. 175). Neste tipo de socialização, estão presentes os primeiros contatos do indivíduo. A família é exemplo central desses primeiros laços, pois os primeiros comportamentos, o primeiro contato, as transmissões de afetos e da linguagem que a criança ainda bebê experimenta acontecem no ambiente familiar. No nível secundário, a socialização “é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade” (p. 175). A escola, por exemplo, é uma das instituições que vai produzir grandes vivências de socialização secundária. Neste trabalho, focamos neste importante agente de socialização, a escola, pois é ela que irá organizar e formalizar uma aprendizagem que foi iniciada na família (Cavalleiro, 1999). O ambiente escolar vem cumprir a função de ofertar conhecimentos necessários para desempenhar determinados papéis sociais, como também transmitir suas normas, permitindo, assim, o desenvolvimento de atitudes socioafetivas como a solidariedade, a tolerância, a responsabilidade e a autonomia (França, 2011).

Para consolidar-se como um espaço saudável de socialização, o contexto escolar deve contemplar alguns aspectos: a) considerar na relação aluno-professor o desenvolvimento e o bem-estar pessoal e social do aluno; b) incitar a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem; c) estimular a independência das crianças; d) despertar e incentivar as habilidades de solução de problemas e o questionamento; e e) fomentar um espaço de respeito às diferenças (França, 2011).

Na escola, a interação da criança com outros adultos não membros do grupo familiar, com auxílio de outros objetos de conhecimento, vai possibilitar

diferentes modos de leitura do mundo, ao passo que ampliará a rede de contato da criança. Toda essa nova experiência pode ser muito positiva para o seu desenvolvimento (Cavalleiro, 1999). Durante esse processo, tanto o professor quanto seus instrumentos (livros didáticos, revistas, materiais audiovisuais) serão referências para a socialização de forma geral, mas também de forma mais específica para a socialização étnica.

Pode-se entender a socialização étnica como um conjunto de estratégias utilizadas para ajudar as crianças e os adolescentes a lidarem com questões relacionadas ao racismo, o preconceito e a discriminação (Harris-Britt, Valrie, Kurtz-Costes, & Rowley, 2007). Esses processos de preparação consistem na transmissão de mensagens, valores, crenças, ideias e informações sobre os diferentes grupos étnicos-raciais que ajudam as crianças e jovens a desenvolverem competências que facilitam o funcionamento adequado e o bem-estar intergrupar na sociedade (Boykin & Toms, 1985; Harrison, Wilson, Pine, Chon, & Buriel, 1990).

Estudos nessa área, realizados com amostras de pais, têm mostrado que atitudes, valores e crenças dos pais sobre os grupos sociais podem interferir na identidade dos filhos (Hughes & Chen, 1999) mais positivamente, quando os pais transmitem mensagens para seus filhos sobre a sociedade, cultura, diversidade e injustiças sociais, geralmente esses ensinamentos estão associados a uma melhor preparação para os filhos lidarem com os problemas e as injustiças, ajudando-os a enfrentar várias situações (por vezes, difíceis) durante a infância e adolescência, como o preconceito e a discriminação (Hoxha, 2010).

Hughes e Chen (1999) salientam que as mensagens dos pais aos filhos podem incluir várias dimensões, a exemplo da 1) ênfase no orgulho étnico-racial, tradições e história (socialização cultural); 2) conscientização sobre a existência do preconceito e discriminação (preparação para o preconceito); 3) emissão de avisos e advertências sobre outros grupos (promoção da desconfiança); e 4) ênfase na necessidade de valorizar todos os grupos étnico-raciais (igualitarismo). Segundo as autoras, as mensagens assumem formas implícitas e explícitas, verbais e não verbais, de modo deliberado ou de modo não-intencional.

A socialização no ambiente escolar é muito mais ampla, organizada e formal. Na escola cada ator possui um papel bem definido e as trocas se dão principalmente entre professor e estudante. A escola é responsável pela socialização para o conhecimento, isto é, ela transmitirá uma série de conteúdos de origem científica que contribuirão para a ampliação de visão de mundo dessas crianças (França, 2011). A socialização étnico-racial na escola acontece por meio

dos conteúdos formais, e é imprescindível que as experiências da criança na educação infantil possibilitem a compreensão sobre a diversidade de povos existentes no Brasil, contrapondo-se à ideia de um Brasil com cultura e história dominadas por um único povo (os europeus). Um caminho para esse trabalho pode ter como início a diversidade étnico-racial na própria sala de aula. A valorização das origens étnicas no ambiente escolar caracteriza-se como socialização étnica e contribui decididamente para um desenvolvimento saudável. Essa valorização da pluralidade étnica precisa necessariamente estar incluída de forma integral no currículo escolar, pois essa socialização irá contribuir na construção da identidade social das crianças, principalmente uma identidade étnico-racial positiva (Souza & Lima, 2017).

Mas quais mensagens, informações e ideias sobre os diferentes grupos étnico-raciais são passadas na escola pelos professores para seus alunos? Quais consequências para as crianças de minorias étnico-raciais quando são passadas mensagens, informações e ideias estereotipadas a respeito do seu grupo?

Na sequência, exploramos como uma visão estereotipada de determinado grupo social (principalmente o grupo negro), transmitida na socialização escolar, influencia na construção de identidade étnico-racial das crianças.

4. A IDENTIDADE RACIAL DAS CRIANÇAS E A SOCIALIZAÇÃO ÉTNICO/RACIAL

Se voltarmos ao caso do menino Kauan, esbarramos na questão da identidade racial da criança – de como a criança percebe-se, percebe o grupo de pertença e o que sente em relação a isso – e constatamos que episódios como este podem reverberar de diversas maneiras, inclusive interferindo na percepção que a criança negra tem de si e de sua raça, internalizando o valor que lhe é dado pelo outro, ou mesmo negando sua etnia, passando por processos de branqueamento, como alisar ou cortar o cabelo, no caso do Kauan.

A escola é uma das instituições que interferem na formação da identidade negra, uma vez que é na escola que os alunos negros encontram o olhar do outro, o significado do ser negro, a sua história e cultura, em um olhar que tanto pode valorizar suas diferenças e identidade (ao ressaltar a real importância do negro para a sociedade), quanto pode levar a processos de negação, exclusão, discriminação e segregação (quando perpetua e reitera estereótipos) (Gomes, 2002). Ao entrar na escola, as crianças abrem o leque de relações, ampliando o seu contato com pessoas diferentes das que se relacionava até então, como familiares, vizinhos e amigos mais próximos, sendo, muitas vezes, o lugar onde

terá o primeiro contato interétnico, dando-lhe uma noção de nós (ele e a família) e outros (professores e colegas brancos) (Gomes, 2002).

A construção da igualdade está atravessada pela afirmação da identidade e pelo reconhecimento e respeito à diversidade humana. Destacamos o conceito de identidade empregado por Hall (2006), no qual esta é variante e variável, e depende das relações sociais no que tange à mobilidade dos agentes sociais. Isso significa que a identidade individual é socialmente construída por um processo múltiplo e dinâmico, é algo em movimento, infinitamente inacabado, manifestado através da consciência da diferença e contraste com o outro, implicando na singularidade, conforme Pereira (1987), Fernandes e Souza (2016).

Observando dados de pesquisas, é possível notar que, mesmo atualmente, no Brasil a identidade étnico-racial do cidadão continua interferindo no reconhecimento dos direitos ao exercício da cidadania da população negra, indicando que existem dois níveis de cidadania no país, que separam populações brancas das populações não brancas, isto é, a população negra do Brasil não tem a mesma possibilidade de acesso aos seus direitos (Coelho, 2006).

O sistema educacional tem grande participação nos níveis de exclusão, proporcionada pelo modo como se encontra estruturada a escola brasileira, a forma como é pensada e realizada, que acaba por excluir alunos negros e pobres. Tal exclusão consolida-se de diversos modos: a) pela forma como alunos e alunas negros são tratados; b) pela ausência, ou pela presença pouco sólida, da discussão da questão étnico-racial na escola; c) pela inexistência dessa discussão nos cursos e centros de formação de professores; d) pela baixa expectativa dos professores em relação a esse aluno; e) pela desconsideração de que muitos dos alunos negros e pobres já trabalham; f) pela exigência de que os alunos sigam determinados padrões de aprendizagem ditados pela classe média, pelo mercado e pelo vestibular, desconsiderando a produção individual do aluno negro assim como de alunos de outras etnias (Gomes, 2002).

E quando a criança negra chega à escola, o que ela aprende sobre sua etnia, sobre si? Como ela se vê representada nos livros didáticos e nos cartazes da escola?

Coelho (2006, p. 3007) aponta que:

[...] É no interior do sistema educacional (nas escolas) que parte significativa da identidade da criança e do adolescente é construída. O sistema educacional brasileiro é rico em situações preconceituosas e discriminatórias. Desde o conteúdo, o qual restringe a memória e a identidade nacional à contribuição europeia, até as representações presentes no material didático, que atribuem às populações não brancas uma série de valores negativos, o sistema educacional é profícuo em situações que incentivam a produção do preconceito e da discriminação.

Segundo Moreira-Primo e França (2019), um dos principais grupos afetados com a reprodução do preconceito e da discriminação racial na escola são as crianças negras. Como efeito, quando expostas a situações de preconceito e discriminação, crianças negras podem ser impedidas de desenvolver uma autoestima e identidade positiva, fazendo com que muitas delas não gostem de si mesmas, da cor de sua pele, dos seus cabelos, dos seus traços e que, por vezes, desenvolvam o desejo de mudar o próprio corpo e de pertencer ao grupo branco. Os autores complementam que o racismo nega às suas vítimas o direito à felicidade, à dignidade e ao bem-estar psicológico e emocional.

Por esta razão, compreendemos que é de fundamental importância um trabalho de toda a escola no sentido de torná-la um ambiente antirracista, onde as diferenças conversem e promovam um desenvolvimento pleno de identidades positivas. Sobre isso, vale reiterar o argumento de França (2017), que afirma que o professor é uma importante figura de identificação dentro da escola, e em seu papel enquanto agente socializador, espera-se que ele tenha a preocupação de promover a igualdade entre os alunos e contribua no fortalecimento da identidade étnico-racial das crianças negras. A seguir, discutimos a postura do professor e de como esses profissionais têm papel importante e central no enfrentamento do preconceito na escola.

5. PROFESSORES E AS AÇÕES DE ENFRENTAMENTO AO PRECONCEITO

Observa-se, por meio de diversos estudos, a pertinência da escola tanto na influência e na propagação de ideias e práticas preconceituosas e racistas, quanto em seu combate. Assim, nessa conjuntura, a figura do professor apresenta-se como um protagonista (Feitosa dos Santos, 2014).

A história como aprendemos na escola retrata um Brasil formado/fundado por brancos, negros e índios, onde cada um teve o seu papel, sendo o branco o centro do processo histórico, compondo a matriz da nacionalidade na qual “negros e índios cumpriam papel acessório, emprestando àquela identidade seus atributos pitorescos” (Coelho & Coelho, 2013).

Para a transformação desse panorama e como resultado de muita luta dos movimentos negros e simpatizantes, foi sancionada em 2003 a Lei nº 10.639, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, instituindo a obrigatoriedade no ensino fundamental e médio, público e particular, do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. A implementação da Lei nº 10.639/2003 e sua atualização, Lei nº 11.645/08, representou um marco, pois ficava assim proposta a inclusão do negro e do índio como agentes efetivos da história brasileira,

reconhecendo a importância do seu papel na construção do Brasil. Trata-se, portanto, de redimensionar a memória histórica, fator fundamental para a constituição das noções de pertencimento, em relação às quais os agentes sociais estabelecem formas de identificação (Coelho & Coelho, 2013).

A implementação desta Lei representou também um grande desafio, uma vez que se propôs “alterar visões de mundo, redimensionar a memória, criticar mitos e enfrentar preconceitos” (Coelho & Coelho, 2013), principalmente tendo em conta que a história que tornou a Europa o centro, e coloca povos africanos e indígenas à margem da historiografia brasileira está profundamente difundida na nossa sociedade, e romper tais paradigmas não se trata de uma tarefa simples.

Em sua pesquisa intitulada “Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso”, Coelho e Coelho (2013) descrevem que muitos professores acreditam que apenas a menção à África cumpre o previsto no dispositivo legal (Lei nº 10.639/2003). Também é comum usar a África como tema para considerações sobre discriminação e preconceito: sempre que se fala em África e em Cultura Afro-Brasileira, fala-se em racismo, em discriminação e em preconceito. Essa postura acarreta em prejuízos, tais como:

Passa-se a ideia de que o racismo é um fenômeno vinculado, exclusivamente, à África e aos africanos, ao não privilegiarem o saber acadêmico consolidado, os professores acabam por reforçar o lugar inferior que a memória histórica relegou aos contingentes africanos transferidos para a América, também favorece a compreensão do fato da escravidão como decorrente de uma condição étnica e não de uma circunstância histórica.

Nesse sentido, Gomes (2002) coloca que, tendo em vista que a escola se configura como uma “instituição responsável pela socialização dos saberes e dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da história”, ela possui papel essencial na incumbência de estabelecer uma representação positiva sobre os negros e sobre outros grupos considerados minoritários. Para que isso aconteça, as questões de cunho étnico-racial devem ser problematizadas pela escola, e não apenas através da comunicação de conteúdos sobre a realidade social, política e econômica da população negra, nos quais se incluem processos de discriminação racial, mas também pela exposição das referências e contribuições africanas presentes nos saberes da sociedade brasileira, como a linguagem, a história, as artes, a religião e os costumes.

Feitosa dos Santos (2014) pontua ainda que muito é mencionado a despeito das atribuições da escola na manutenção e no combate ao preconceito, ao racismo

e à discriminação no contexto escolar, os quais afetam as relações entre professores, alunos e a constituição da identidade e da trajetória escolar dos estudantes negros. A responsabilidade que é atribuída à escola recai sobre o professor, que é convocado a rever suas práticas e adotar estratégias nesse sentido.

Consequentemente, para a construção de uma educação antirracista é fundamental que os professores sejam preparados para perceber as questões das relações étnico-raciais, cujo conhecimento permita refletir e problematizar as relações baseadas em racismo, preconceitos e discriminações: o que são, quais as suas bases, origens, história, efeitos e de como se estruturam atualmente na sociedade e no próprio ambiente escolar (Moreira-Primo & França, 2019).

Para Husband (2012), após uma avaliação crítica do clima atual da sala de aula e de toda a escola em relação ao racismo pelo educador, os professores podem começar a trabalhar no enfrentamento ao racismo através de atividades cotidianas com os alunos e no envolvimento dos pais em ações conjuntas contra a injustiça racial, como um meio de expor as relações de poder opressivas e dos seus desfechos entre indivíduos de diferentes grupos raciais.

Mas será que isso acontece na prática? Os professores sentem-se preparados e responsáveis pela transmissão de conteúdos étnico-raciais na escola? Qual o papel desses profissionais frente às injustiças raciais e discriminações?

A fim de alcançar respostas para essas perguntas, realizamos um estudo que teve como objetivo investigar o quanto os professores socializam e sentem-se preparados e responsáveis pela transmissão de conteúdos étnico-raciais na escola. Mais especificamente, o estudo analisou a percepção dos professores acerca: 1) da escola enquanto instituição responsável pela socialização do preconceito; 2) da sua preparação em termos de conteúdo para lidar com essa questão; e 3) do seu papel na transmissão da socialização étnica dos alunos.

6. MÉTODO

6.1 Participantes

Compuseram a amostra desse estudo 69 professores, com média de 38 anos de idade e 12 anos de exercício da profissão, sendo 56,2% do sexo feminino e 34,8% do sexo masculino. Dos professores participantes, 62% atuam no Estado de Sergipe, nas cidades de Aracaju, Lagarto e Simão Dias; e 38% atuam no interior da Bahia, nas cidades de Heliópolis, Ribeira do Amparo, Paripiranga e Coronel João Sá. Deste conjunto, 60,86% são professores do Fundamental Menor

(1º ao 5º ano) e 39,14% do Fundamental Maior (6º ao 9º ano), dos quais 62,8% atuantes na rede pública de ensino e 32,2% na rede privada.

Dos entrevistados, 56,5% se declararam brancos, 21,7% se declaram pretos e 20,3% se declaram pardos. Um participante (1,4%) não respondeu. Para fins de análise, aglutinamos os participantes pretos e pardos numa mesma categoria (negros) que somou 29 participantes (42,6%). Quanto à crença religiosa, 59,4% são católicos, 26,1% evangélicos, 2,9% espíritas e 11,6% declararam não ter nenhuma crença religiosa.

6.2 Procedimentos e instrumentos

Os professores foram contatados nas escolas, onde lhes foi apresentado o termo de consentimento, foram esclarecidos os objetivos do estudo e foi solicitada a participação na pesquisa, através do preenchimento de um questionário semiestruturado que versava sobre as seguintes escalas.

- 1) **Socialização étnica dos professores:** Foi utilizada a escala de socialização étnica de Hughes e Chen (1999) adaptada para professores.
- 2) **Disposição à adoção de estratégias de combate ao preconceito:** Foi aferido através de uma escala tipo Likert, contendo afirmações sobre: o quanto é tarefa do professor se preocupar com o combate ao preconceito; se ensina sobre igualdade, diferenças étnicas e raciais entre as pessoas; se percebe preconceito na escola; se o preconceito deve ser preocupação da escola e se a escola deve se posicionar quando ocorrer episódios racistas no seu interior.
- 3) **Fatores que influenciam a disposição:** Foi analisada a identidade étnico-racial do professor aferida através da importância da própria cor da pele, em uma escala *Likert* que variou de nada importante (1), passando por indiferente (3) a totalmente importante (5), e a satisfação com a própria cor da pele que variou de totalmente insatisfeito (1), passando por indiferente (3) até totalmente satisfeito (5). Em seguida, foi composto o indicador da importância e satisfação da identidade étnico-racial através do corte da variável no ponto médio da escala (3). Assim, participantes que pontuaram abaixo de 3 foram considerados como atribuindo baixa importância ou satisfação a sua identidade étnico-racial, já aqueles que pontuaram acima de 3,1 foram considerados como atribuindo alta importância ou satisfação à sua cor de pele. Também foi obtido o aspecto sócio demográfico, como

religião, formação, cursos específicos sobre preconceito e relações raciais e experiência profissional.

6.3 Análise dos dados

Para analisar os dados obtidos, foi utilizado o *software*: SPSS. O pacote estatístico SPSS (“Statistical Package for Social Sciences”) é uma ferramenta para análise de dados que utiliza técnicas estatísticas básicas e avançadas (Meyreles, 2014). Neste estudo, o *software* foi utilizado para as análises de frequência dos dados sociodemográficos (sexo, idade, cidade, tempo de exercício, tempo de formação, religião, rede de ensino, disciplina lecionada) dos participantes e análises descritivas das Escalas tipo *Likert*.

7. RESULTADOS

7.1 Responsabilidade da escola e preparo dos professores para lidar com a questão étnico-racial

Aqui foi analisado o quanto os professores julgam a si e à escola como responsáveis e preparados para lidar com questões raciais na sala de aula. Os participantes responderam uma Escala composta por quatorze itens, cujas respostas a cada um deles era fornecida em uma escala do tipo *Likert*, que variava entre as opções “discordo totalmente”, associada ao valor 1, e “concordo totalmente”, associada ao valor 5. Realizou-se uma Análise de Confiabilidade dos itens da escala: o Alfa de *Cronbach* obtido foi de 0.857, indicando bom índice de confiabilidade interna da escala. A partir dessa constatação, compôs-se um indicador de responsabilidade da escola/preparação dos professores para socializar para o combate ao preconceito, a média (soma de todas as respostas dividido pelo número de itens) da amostra foi de 3.16 ($dp= 0,536$), ou seja, os participantes responderam entre “indeciso” e “concordo” com os itens. Um Teste *t* de *student* contra o ponto quatro (4/ concordo) da escala indicou que os professores estão indecisos tanto em relação a perceberem a escola como responsável pela socialização do preconceito, quanto em sua preparação em termos de conteúdo para falar sobre o assunto $t(60) = -12,168$; $p= .001$.

Em seguida, transformou-se o indicador numa variável de dois níveis: alta e baixa preparação, através do corte da variável no ponto médio da escala (3). Assim, os que pontuaram abaixo do ponto médio foram considerados com baixa responsabilidade/preparação e os que pontuaram acima deste valor foram

considerados com alta responsabilidade/preparação. Os resultados indicaram que 57,5% percebem alta responsabilidade/preparo da escola/professor, enquanto 42,5% da amostra percebe baixa responsabilidade da escola e baixo preparo dos professores. Realizaram-se Análises de Contingência *Qui-quadrado* entre a responsabilidade, preparação e a idade, gênero, cor da pele, tempo de formação, tempo de exercício profissional, rede de ensino (pública ou privada) e disciplina ensinada (fundamental menor ou maior).

Dentre as variáveis analisadas, a idade mostrou-se significativa. Os professores mais novos (22-30 anos de idade) e os mais velhos (41 a 59 anos de idade) sentem-se mais preparados e percebem mais a responsabilidade da escola na socialização para evitar o preconceito (61,5% e 78,9% respectivamente). Já entre aqueles com idade entre 31 a 40 anos, 59,3% sentem-se menos preparados e atribuem baixa responsabilidade à escola ($X^2= 6.77$; $gl= 1$; $p=.034$). Não houve diferença entre a percepção de responsabilidade de preparação quanto ao gênero, cor da pele, tempo de formação, tempo de exercício profissional, rede de ensino (pública ou privada) e disciplina ensinada (fundamental menor ou maior).

Investigou-se ainda as implicações da identidade étnico-racial dos professores na percepção de responsabilidade da escola para socializar para o preconceito e na preparação em termos de conteúdo para lidar com o preconceito na escola. Inicialmente, realizou-se uma análise descritiva dos indicadores de identidade e observou-se que em relação à importância da cor da pele, a amostra de professores considera a cor de pele pouco importante ou indiferente ($M= 2,63$; $DP= 1,171$). Já em relação à satisfação, os professores consideram-se satisfeitos ou totalmente satisfeitos com a cor de suas peles ($M= 4,43$; $DP= 0,698$). Em seguida, dividiu-se a amostra por cor da pele (branco x negro/pardo) e realizou-se uma Análise de Contingência com os indicadores de identidade (alta e baixa importância e alta e baixa satisfação) e a responsabilidade/preparação. Não houve diferença significativa da responsabilidade/preparação em função da satisfação com a cor da pele. Já em relação à importância, observou-se que quanto mais os professores autodeclarados negros e pardos acham importante sua cor de pele, mais eles percebem a escola como responsável pela socialização do preconceito e sentem-se preparados para lidar com esse problema (88.9%). Por outro lado, negros/pardos que atribuem baixa importância à cor da pele apresentam baixa responsabilidade/preparação (57.1%) ($X^2= 4.874$; $gl= 1$; $p=.027$). Também os professores autodeclarados brancos que atribuem alta importância à sua cor de pele apresentaram alta responsabilidade/preparação (87.5%) quando comparados aos professores que

atribuem baixa importância à cor da pele que percebem baixa responsabilidade/preparação (57.7%) ($X^2= 5.015$; $gI= 1$; $p= .025$).

7.2 Papel dos professores na transmissão da socialização étnica dos alunos

Para analisar o papel do professor na transmissão da socialização étnica, foi utilizada uma Escala tipo *Likert* contendo nove itens cujas respostas variavam de 1 “nunca” a 5 “sempre” refere ou fala sobre o grupo dos negros (cultura, diferença, discriminação). Realizou-se uma Análise de Confiabilidade da escala e obteve-se um índice de consistência interna (Alfa de *Cronbach*) considerado alto (alfa = 0.905). Assim, construiu-se um indicador de socialização étnica através do somatório dos valores expressos pelos respondentes a cada um dos itens e divisão desse total pelo número de itens, obtendo-se a média 2,889 ($dp= ,0825$). Um teste *t* contra o ponto médio da escala (3) indica que os professores “às vezes” referem-se ou falam sobre o grupo dos negros (cultura, diferença, discriminação) $t(67) = -1.102$; $p= .274$, isto é, os professores possuem baixa socialização étnica.

Em seguida, transformou-se o indicador numa variável de dois níveis: alta e baixa socialização étnica, através do corte da variável no ponto médio da escala (3). Assim, os que pontuaram abaixo do ponto médio foram considerados com baixa socialização étnica e os que pontuaram acima deste valor foram considerados com alta socialização étnica. Os resultados indicaram que 41.2% apresentaram alta socialização étnica, enquanto 58.8% apresentam baixa socialização étnica. Foram realizadas Análises de Contingência *Qui-quadrado* entre a socialização étnica e a idade, gênero, cor da pele, tempo de formação, tempo de exercício profissional, rede de ensino (pública ou privada) e disciplina ensinada (fundamental menor ou maior).

Das variáveis analisadas, a cor da pele, o gênero e o tempo de exercício profissional dos participantes mostraram diferenças significativas em função da socialização étnica. No que diz respeito à cor da pele, observou-se que professores negros/pardos apresentam alta socialização étnica (57.1%) quando comparados aos brancos que apresentaram baixa socialização étnica (69.2%). Ou seja, comparado aos professores brancos, os professores negros referem-se ou falam mais sobre o grupo dos negros em suas classes (cultura, diferença, discriminação) ($X^2= 4.660$; $gI= 1$; $p= .03$). Já em relação ao gênero, observou-se que professoras (52,3%) falam mais sobre o grupo dos negros em suas classes do que os professores e estes apresentam baixa socialização étnica (79,2%) ($X^2= 6.337$; $gI= 1$; $p= .012$). Quanto ao tempo de exercício, observou-se que os participantes mais velhos (21 a 37 anos de profissão: 87.5%) falam mais do grupo dos negros

do que os mais novos (1 a 10 anos: 65.5% e 11 a 20 anos de profissão: 64%) ($X^2=7.844$; $gI= 2$; $p=.020$).

Investigou-se também as implicações da identidade étnico-racial dos professores na socialização étnica. Inicialmente, dividiu-se a amostra por cor da pele (branco x negro/pardo), em seguida, realizou-se uma Análise de Contingência com os indicadores de identidade (alta e baixa importância e alta e baixa satisfação) e a socialização étnica. Não houve diferença significativa da socialização étnica em função da satisfação com a cor da pele. Já em relação à importância, observou-se diferença na socialização étnica apenas em relação aos professores brancos. Os resultados indicam que, quanto mais os professores autodeclarados brancos atribuem importância à cor da sua pele, mais eles apresentam alta socialização étnica (87.5%) quando comparados aos que atribuem baixa importância à cor de suas peles (57,7%) ($X^2= 5.015$; $gI= 1$; $p=.025$). Não houve diferença na importância em função da socialização étnica para os professores negros.

8. DISCUSSÃO

O presente estudo teve por objetivo analisar a socialização étnica na escola e as estratégias de combate, por parte do professor, ao preconceito. De forma específica, buscou-se observar a percepção dos docentes quanto ao papel da escola enquanto instituição responsável pela socialização do preconceito e da sua preparação em termos de conteúdo para lidar com essa questão, bem como o seu papel na transmissão da socialização étnica dos alunos.

Das respostas dos professores mencionados nos resultados emergiram as reflexões que se seguem.

8.1 Responsabilidade da escola e preparo dos professores para lidar com a questão étnico-racial

Os professores, nessa pesquisa, apresentaram-se indecisos em relação à percepção da responsabilidade da escola para lidar com o preconceito e sua preparação em termos de conteúdo. A indecisão é refletida nos percentuais de alta e baixa responsabilidade e preparação, que são muito próximos (57,6% e 42,4%). A indecisão pode ainda ser o reflexo da avaliação desses professores quanto à própria formação, que é referida em muitos estudos como não contemplando relações entre grupos raciais, a memória histórica e origem do povo brasileiro (Munanga, 2005; Coelho, 2006; França, 2017). Por exemplo, Coelho (2006) afirma que a formação do professor valoriza muito a dimensão pedagógica do

processo educacional em detrimento do aspecto humano. Entretanto, nossos resultados apresentam uma luz sobre esse aspecto, pois observamos que os professores mais jovens e os mais velhos percebem que a escola deve se responsabilizar pela transmissão de informações sobre preconceito, e este grupo sente-se mais preparado do que os docentes que têm idade intermediária. Esses resultados podem ser consequência do incentivo e promoção de cursos de capacitação sobre o tema, os quais tem sido ofertado pelas universidades, promovendo debates que oferecem aos professores mais embasamento científico a respeito do que regula o racismo, e também os deixa seguros sobre suas ações de enfrentamento.

Outro aspecto importante a salientar é relativo à identidade do professor, pois tanto os docentes que se autodefinem brancos quanto os negros, e que consideram a cor de pele importante, tenderam a responsabilizar a escola, e sentiram-se preparados para lidar com o tema. Esse é um dado importante, uma vez que a escola é um lugar de produção e combate ao preconceito racial, fundamental para a formação de cidadãos preparados para a convivência numa sociedade plural. Como refere Gomes (2002), para que isso aconteça, as questões de cunho étnico-racial devem ser problematizadas pela escola, e esta pesquisa mostra que professores com forte identidade étnico-racial podem estar mais dispostos a comunicar conteúdos sobre a realidade social, política e econômica da população negra.

Para Gomes (2005), muitos professores pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação, mas sim um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos, gerando uma ideia implícita de que não é da competência escolar discutir sobre temáticas que fazem parte do processo de formação humana, como são as questões étnico-raciais, o que acarreta também numa crença de que a função da escola é apenas disseminar conteúdos historicamente acumulados, que são trabalhados mantendo afastamento da realidade social.

Quanto à preparação do professor, também averiguada nesse estudo, é necessário perceber que mesmo que os professores dessem a devida importância à temática e desejassem tratar com profundidade questões tão complexas quanto as étnico-raciais, ainda assim não teriam aparatos teóricos e domínio de conteúdo para tal, ou talvez, não percebam a temática como pauta imprescindível por não terem, durante a formação, tido contato com ela na grade curricular do seu curso. Ambas as opções levam-nos à problemática da formação dos educadores (Roggero, 2007).

Neste sentido, alguns autores concordam que a formação do professor possui papel fundamental. Uma formação específica para o docente de ensino

fundamental (componentes da amostra deste estudo), a fim de fornecer fundamentos para uma prática pedagógica com o intuito de o professor desenvolver um pensamento crítico, dando-lhe um entendimento conceitual do que é racismo, discriminação racial e preconceito, poderia levá-lo a compreender melhor a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-lo a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola (Gomes, 2005; Munanga, 2005; Lopes, Barros & Deus, 2013).

8.2 Papel dos professores na transmissão da socialização étnica dos alunos

Os resultados relativos à socialização étnica, ou seja, ao papel dos professores enquanto transmissores de informações sobre os grupos étnicos e raciais, sua história, cultura, tradições e a discriminação sofrida, demonstraram que os educadores possuem baixa socialização étnica, pois afirmaram que apenas “às vezes” falam espontaneamente sobre etnia e preconceito em suas salas de aula. Os resultados indicaram também que são os professores negros, e as professoras mais que os professores, e os que têm mais tempo de profissão os mais preocupados em falar sobre esses temas. Ainda, os professores autodeclarados brancos que consideram a cor de pele importante apresentam alta socialização étnica. Os estudos de Hughes e Chen (1999) com mães corroboram a importância de falar sobre o grupo étnico, os costumes, a cultura e a discriminação e seus efeitos sobre o desempenho acadêmico, autoestima e identidade de jovens negros. Diversos estudos na área da socialização étnica têm se referido à importância de transmitir e discutir espontaneamente essas questões (Hughes, Smith, Stevenson, Rodriguez, Johnson, & Spicer, 2006; França, 2013).

A baixa socialização étnica na amostra é preocupante, pois ela é indicativa do descaso com que a temática é tratada nas escolas, mesmo sendo um fenômeno tão complexo que atravessa o desempenho escolar dos educandos, causando problemas de negação da identidade negra e sofrimento. Como afirma Munanga (2005), a escola ou os professores que a compõem prescindem de preparar suficientemente seus estudantes para lidar com as questões raciais, quando o racismo é um elemento de tamanha influência na formação humana do aluno, e que exige um profundo e cuidadoso trato. Este autor ainda alerta que a luta contra o racismo é complexa, fato que exige diversas frentes de batalhas e inclui a transformação da consciência do professor como importante tarefa preliminar, para a qual são necessários educadores capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que começa na disseminação das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz múltipla do povo e da sociedade brasileira.

Ainda nesse sentido, Hughes (2006) assinala que qualquer resposta educacional eficaz ao preconceito deve ser pensada com cuidado e conduzida em profundidade, para evitar que um fenômeno que é múltiplo e infinitamente complexo deslize pela superficialidade. Nessa resposta ao preconceito, o professor tem papel fundamental, e é imprescindível entender que esta é uma luta diária, que exige trato profundo, para que se atinja uma mudança de visão de mundo e uma consciência crítica da realidade étnico-racial do país.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo averiguou o quanto os professores socializam, sentem-se preparados e responsáveis pela transmissão de conteúdos étnico-raciais na escola. Vale ressaltar que não foi objetivo desta pesquisa apontar o professor como racista ou como culpado pela disseminação do racismo no ambiente, mas apreender se o professor utiliza todo o seu potencial socializador para trabalhar práticas antirracistas efetivas.

Observamos que uma maioria tímida dos professores percebe a centralidade do seu papel e da escola no combate ao preconceito étnico-racial. Os professores componentes da amostra não se sentem preparados em termos de conteúdo para lidar com questões étnico-raciais, como também não se sentem responsáveis pela socialização étnica dos alunos, apenas eventualmente fazendo referência ao assunto. Este dado representa uma preocupação, uma vez que a escola é um organismo fértil de reprodução de racismo, preconceito e discriminação, mas que também deveria ser entendida pelos seus agentes como uma estrutura de combate a estes.

Assim, para que a escola e o professor tomem para si a responsabilidade da socialização étnica, é necessário que a escola reconheça-se enquanto instituição que reproduz práticas racistas e que o professor receba na formação, ou numa pós- formação, subsídios conceituais para atuar frente ao racismo e seus desdobramentos (Gomes, 2005). Seria interessante que a escola, educadores e alunos estivessem inteirados das lutas progressas e atuais dos movimentos negros, aproximando, assim, a teoria do que é real, o que só é possível numa comunicação direta com esta comunidade.

É imprescindível no combate ao racismo entender que esta é uma luta diária e comprometida. Não basta uma disciplina ou atividades esporádicas em datas específicas que tratem de diversidade, as quais muitas vezes são permeadas por estereótipos de grupos raciais. É necessária uma mudança profunda de visão

de mundo. Lopes, Barros e Deus (2013) destacam que seria importante um desenvolvimento na forma crítica de pensar a sociedade numa atuação diária, não apenas por meio de uma aula expositiva, mas de todo um trabalho didático, que venha a modificar a forma de pensar e atuar.

O trabalho apresentou algumas limitações e, particularmente, o tamanho da amostra foi uma delas, aspecto a ser dirimido em estudos futuros sobre socialização de professores. Outra limitação foi a carência de pesquisas comparativas numa mesma perspectiva desse estudo, tendo em vista que análises sobre socialização étnica são mais comuns em mães. Em estudos futuros, pretendemos analisar mais detalhadamente, talvez utilizando outras metodologias mais participativas, as estratégias de combate ao preconceito e a socialização étnica em professores.

Este estudo apresenta importantes contribuições. Uma delas é oferecer informações e um entendimento maior acerca da socialização étnica de professores. Nossos resultados reforçaram a ideia de que o professor é um agente socializador de grande importância no contexto escolar e na sociedade como um todo. Ao ocupar esse papel de destaque na escola, é fundamental que esse profissional difunda para seus alunos mensagens que valorizem o respeito, a tolerância e a confiança nos diferentes grupos étnico-raciais. Além disso, é imprescindível que os professores se engajem na construção de medidas visando o antirracismo. Tais medidas podem contribuir para o fortalecimento da identidade étnico-racial das crianças negras e ajudar na diminuição de conflitos raciais que ainda existem no espaço escolar. Se implementadas com eficácia, podem, ainda, repercutir positivamente no contato entre as crianças e em outras relações que se formam na escola. É importante que, na adoção de ações antirracistas no ambiente escolar, os professores ofereçam um espaço para que as crianças trabalhem em prol da empatia e justiça racial, bem como para as empoderar com ferramentas necessárias para identificar, resistir e responder ao racismo de modos construtivos.

Para finalizar, este trabalho também oferece informações acerca de um fenômeno que ainda é pouco investigado no Brasil, que é a socialização étnico-racial, principalmente com foco na socialização de professores. Nossas discussões estiveram concentradas nesses profissionais que lidam diretamente com a diversidade étnica e racial e atuam em um contexto no qual os conflitos grupais estão presentes. Os resultados deste trabalho podem nortear a construção de intervenções e políticas públicas que visem superar o racismo nas escolas e na sociedade em geral, a partir da constatação de que os professores precisam ser

melhor preparados para a transmissão da socialização étnica dos alunos. Para isso, é necessária a proposição de intervenções. A Psicologia Social, área de pesquisa em que este estudo foi feito, tem muito a contribuir, pois ela tem sido umas das principais áreas da Psicologia interessadas na investigação das relações intergrupais, os quais incluem estudos sobre a socialização étnico-racial, racismo, preconceito e discriminação.

NORMAS SOCIAIS E MORAIS, DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E EXPRESSÃO DO RACISMO EM CRIANÇAS

Dalila Xavier de França

Khalil da Costa Silva

Izy Rebeka Gomes Lima

Yasmim Nascimento de Oliveira

1. INTRODUÇÃO

O preconceito e a discriminação racial são fenômenos presentes nas relações sociais (Snowden, 1995). No caso específico da sociedade brasileira, ressalta-se a persistência de atitudes preconceituosas e condutas discriminatórias contra os negros, grupo que, historicamente, tem ocupado estratos sociais menos privilegiados e sofrem processos de desigualdade em diversos contextos, a exemplo do acesso à educação e à saúde, e da renda (Fernandes, 1972/2007; IPEA, 2011). O preconceito e a discriminação direcionada ao grupo dos negros estão incluídos no fenômeno do racismo, definido por Lima e Vala (2004b) como o processo de hierarquização, exclusão e discriminação contra um indivíduo ou toda uma categoria social que é definida como diferente, com base em alguma marca física externa (real ou imaginada), que é ressignificada em termos de uma marca cultural interna que define padrões de comportamento.

O racismo atinge diversos níveis da vida do sujeito negro, apresentando-se não só no nível das crenças e atitudes individuais, mas também no institucional e cultural; e fundamenta-se na crença da forte distinção entre grupos (Fredrickson, 2004). Em nível institucional, o racismo está relacionado a políticas sociais,

regras e leis que favorecem a manutenção de benefícios econômicos e sociais de brancos sobre não-brancos. Em nível cultural, o racismo abrange crenças sociais que perpetuam a ideia de que os produtos da cultura branca são melhores do que os da cultura não-branca (Jones, 1972). A prática do racismo em nível cultural e estrutural fortalece a posição hierárquica e perpetua as diferenças intergrupais na sociedade, envolvendo comportamentos discriminatórios e exclusão social (Pace & Lima, 2011), através do poder imposto por um grupo sobre outro.

A persistência em atitudes preconceituosas e condutas discriminatórias, mesmo nas sociedades democráticas onde vigoram normas sociais da igualdade, é um dos fatores que têm despertado o interesse de novas investigações. Consequentemente, a Psicologia Social interessa-se pelo estudo das normas sociais, ou seja, o conjunto de regras ou parâmetros pelos quais orientamos e avaliamos nossas ações (Sherif, 1966), sobretudo no que concerne à influência que a norma social antirracista exerce sobre as manifestações de racismo (Camino, Silva, Machado, & Pereira, 2001; França & Monteiro, 2013; Lima & Vala, 2004a; Nunes & Camino, 2011).

Nesse estudo, interessamo-nos em compreender o comportamento das crianças em relação à expressão do racismo. Observa-se que as condições de desigualdade entre brancos e negros são percebidas pelas crianças. A literatura indica que, por volta dos três anos de idade, as crianças demonstram consciência básica sobre as diferenças entre grupos étnico-raciais (França, 2013; Nesdale, 2007). Durante os anos escolares, as crianças não só observam, mas também reproduzem processos de discriminação contra membros de grupos socialmente desvalorizados (da Costa Silva & França, 2016; Rutland & Killen, 2015). Destaca-se que o preconceito e a discriminação tendem a causar danos negativos sobre o desenvolvimento das crianças pertencentes a minorias sociais, as quais tendem a construir imagens negativas de si mesmas (Trinidad, 2016).

Considerando-se as manifestações do preconceito e da discriminação em crianças, há evidências consistentes de que o desenvolvimento de habilidades cognitivas exerce influência significativa sobre a maneira como elas avaliam os diferentes grupos sociais e manifestam atitudes diante dos mesmos (Aboud, 1988). Além disso, as crianças possuem estruturas de pensamento qualitativamente distintas das dos adultos (Piaget, 1964/2011). Diante disso, estudos mais recentes têm buscado identificar como a aquisição de habilidades sociocognitivas influenciam o modo como a criança percebe e modula suas atitudes e ações em função das normas sociais (Abrams, Van de Vyver, Pelletier, & Cameron, 2015; França & Monteiro, 2013).

Essas pesquisas evidenciam que, tal como os adultos, as crianças modificam a expressão de suas atitudes raciais em função da saliência de normas que coíbem a expressão da discriminação (Fitzroy & Rutland, 2010; França & Monteiro, 2013). Ademais, a capacidade da criança em reconhecer as normas e atuar em sua conformidade decorre da aquisição da habilidade cognitiva denominada de “teoria da mente” (Flavell, 2004; Tomasello, Carpenter, Call, Behne, & Moll, 2005). Entretanto, ainda não está suficientemente claro como a aquiescência das crianças à norma social antirracismo é influenciada pelas normas morais, ou seja, pelas noções de justiça da igualdade, do mérito e da necessidade; tampouco em que estágio de desenvolvimento essas noções são adquiridas. A fim de responder essas questões, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar os efeitos da internalização das noções de justiça, da percepção do ponto de vista do outro e da saliência da norma social antirracista sobre a expressão do racismo. A realização dessa pesquisa faz-se necessária para elucidar as consequências negativas do racismo em crianças, assim como pela possibilidade de compreender em que medida princípios de justiça da igualdade, do mérito e da necessidade são capazes de modificar relações raciais desiguais. O presente capítulo tem como foco a expressão do racismo na criança, através da apresentação de um estudo empírico desenvolvido para atender ao objetivo supracitado.

2. NORMA SOCIAL ANTIRRACISTA E EXPRESSÃO DO RACISMO

Sabe-se que a prática ou expressão do racismo é condicionada pelas normas sociais (Vala, Brito, & Lopes, 1999; Camino et al., 2001; França & Monteiro, 2004; Lima & Vala, 2004a). Estas, explícitas ou não (Cialdini & Trost, 1998), podem legitimar a expressão do racismo ou, ao contrário, favorecer a expressão de atitudes e comportamentos antirracistas. O antirracismo é o processo ativo de identificar e eliminar o racismo através da mudança de sistemas, estruturas organizacionais, políticas, práticas e atitudes, de modo que o poder seja redistribuído e compartilhado por todos os membros de uma sociedade (Dávila, 2017).

A norma social antirracista embasou o desenvolvimento de políticas públicas e de todo um aparato legal para o combate ao racismo. As práticas racistas, contudo, permanecem revestidas de novas formas de manifestação. Uma dessas novas expressões é o racismo aversivo, o qual remete à transgressão da norma social antirracista sem que o transgressor danifique sua imagem pública (Dovidio, 2001).

Para Gaertner e Dovidio (1986), o racismo aversivo diz respeito à atitude racial predominante em sujeitos que experimentam certa ambivalência, em

decorrência de possuírem tanto valores igualitários como sentimentos negativos direcionados aos negros. Tais sentimentos aproximam-se mais do ato de esquivar-se de pessoas negras do que comportamentos agressivos e violentos propriamente ditos. Em síntese, o racismo aversivo é caracterizado pela expressão explícita de ideias de igualdade em relação aos negros que coexistem com sentimentos negativos implícitos contra esse grupo, os quais podem ser manifestos explicitamente a depender do grau de saliência da norma antirracismo (Gaertner, Dovidio, Nier, Hodson, & Houlette, 2005).

Nessa perspectiva, um exemplo de estudo que abordou o papel da norma social antirracista sobre o desenvolvimento das atitudes intergrupais em crianças foi o de França e Monteiro (2013), no qual participantes com idades entre 5 e 10 anos deveriam realizar uma atividade de distribuição de recompensas para uma criança branca e para uma criança negra, representadas através de fotografias, em duas situações: uma em que uma entrevistadora negra estivesse presente e outra em que a entrevistadora negra estivesse ausente. A presença da entrevistadora negra significava a saliência da norma social antirracista. O estudo indicou que os participantes entre 5 e 7 anos recompensaram mais a criança branca mesmo quando a entrevistadora estava presente. No entanto, a partir dos oito anos de idade, os participantes discriminavam o negro apenas na ausência da entrevistadora negra (baixa saliência da norma). Quando a entrevistadora estava presente (alta saliência da norma), os participantes tendiam a favorecer a criança negra. Portanto, a norma antirracista (presença da entrevistadora) levava os participantes a inibirem o racismo.

Monteiro, França e Rodrigues (2009) analisaram o condicionante do declínio ou permanência na expressão de racismo em crianças, considerando os efeitos da presença da norma antirracista em associação à existência de valores que promovam direitos iguais e impedem expressões flagrantes de racismo. Os autores realizaram dois estudos. O primeiro segue a metodologia de França e Monteiro (2004; 2013) de distribuição de recompensas e manipulação da norma antirracista. Todavia, diferentemente daquele estudo, foi acrescida uma subamostra, na condição da entrevistadora presente, na qual perguntou-se sobre a justificativa para a distribuição. Observou-se, semelhantemente a França e Monteiro (2004; 2013), que as crianças com menos de sete anos de idade discriminaram o negro em ambas as condições, enquanto as crianças mais velhas discriminaram-no apenas quando a norma antirracista não estava saliente. No que concerne às justificativas, observou-se o uso de diferentes motivos para o favorecimento dirigido ao próprio grupo (brancos) e para o exogrupo (negros), de modo que os comportamentos favoráveis ao próprio grupo foram justifica-

dos através da “similaridade percebida” (“porque ele / ela se parece comigo”) e do “racismo flagrante” (porque eu não gosto dele / ela - o alvo negro). Já o favorecimento do exogrupo foi justificado pelo “mérito” (“porque ele / ela merecia mais”). O segundo estudo seguiu o modelo do primeiro em relação à distribuição de recompensas. Adicionalmente, foram analisadas as normas da similaridade, do mérito, racista e antirracista, verbalmente. A norma de similaridade foi operacionalizada de duas maneiras: similaridade baseada na nacionalidade (negros e brancos são portugueses - antirracista: mas a cor da pele não importa, pois todos vivem e trabalham em Portugal e todos são portugueses; racista: mas a cor da pele é muito importante, pois mostra que os brancos são portugueses e pessoas negras não são); e similaridade baseada na humanidade (negros e brancos são pessoas - antirracista: mas a cor da pele não importa. Os brancos são muito parecidos com os negros porque são todos seres humanos; racista: mas a cor da pele é muito importante. Os brancos são muito diferentes dos negros e preferimos pessoas que são mais parecidas conosco). A norma de mérito foi operacionalizada com base na assimetria étnica (os brancos ganham mais dinheiro do que os negros, mas ambos merecem o mesmo - antirracista: os brancos têm melhores casas e mais brinquedos para os filhos porque ganham mais dinheiro do que os negros. Mas ambos merecem as mesmas coisas porque trabalham arduamente e precisam de dinheiro para viver bem; racista: ... mas não merecem as mesmas coisas porque quem trabalha mais deve levar para casa mais dinheiro). Os resultados mostraram o efeito da norma antirracista, através da redução da discriminação nas crianças acima de sete anos de idade, perante a saliência dessa norma. Observou-se que a saliência das normas da similaridade e antirracista não afetou a discriminação nas crianças com menos de sete anos, que discriminaram independentemente dessas normas. Entretanto, estas tiveram efeito nas crianças mais velhas, que discriminaram quando receberam informação que legitimava o racismo, mas não com a informação que legitimava o antirracismo.

Já Rutland, Cameron, Milne e McGeorge (2005) examinaram se as normas sociais e a autoexpressão pública de crenças inaceitáveis afetam a expressão de preconceito, em dois estudos com crianças de 6 a 16 anos. A autoexpressão de crenças inaceitáveis em público foi avaliada através da filmagem da resposta do participante ao comportamento de exclusão, com suposição ou não de apresentação da filmagem. A norma social foi avaliada através de vinhetas apresentando o comportamento de exclusão e das perguntas se esta conduta era certa ou errada, e se a prática da exclusão deveria ser punida. Foi avaliado ainda o viés explícito através da escala “*Multiple Response Racial Attitude*” (MRA), que consiste em

adjetivos, 10 positivos e 10 negativos, que deveriam ser atribuídos ao próprio grupo (endogrupo) ou ao outro grupo (exogrupo). No estudo 1, os grupos eram raciais e no estudo 2 os grupos eram nacionais. A medida de viés implícito foi o IAT, que avalia as respostas automáticas aos grupos. Os resultados do estudo 1 demonstraram que com o aumento da idade, há mudanças na conformidade à norma de supressão do viés endogrupal, de motivada externamente para motivada internamente. Entretanto, a influência da idade na conformidade à norma não foi evidenciada quanto à supressão do preconceito exogrupo. Os resultados evidenciam que a motivação externa para suprimir o viés endogrupal depende da idade das crianças, enquanto a supressão do preconceito exogrupal depende do grau em que as crianças internalizaram a norma contra o preconceito. Os resultados do segundo estudo mostraram que a norma dirigida a grupos raciais e nacionais opera diferentemente. Verificou-se que as crianças submetidas ao contexto público não suprimiram seu preconceito nacional explícito. De fato, as crianças de 10 a 12 anos aumentaram seu viés nacional endogrupo. Os autores afirmam que a supressão do preconceito em crianças pode depender da norma social dominante de aceitação de determinadas formas de preconceito em sua sociedade. É provável que as crianças expressem preconceito quando a norma social em seu ambiente é tolerar formas específicas de preconceito (por exemplo, preconceito baseado na orientação sexual ou na nacionalidade).

Considerando-se a expressão do racismo em crianças e sua relação com a norma social, é importante entender as peculiaridades do desenvolvimento moral e a compreensão da perspectiva do outro nesse processo.

3. DESENVOLVIMENTO E ENTENDIMENTO DA MORAL E TEORIA DA MENTE

A capacidade da criança em reconhecer a norma antirracismo pode ser analisada a partir dos estudos sobre julgamento moral. A moralidade pode ser compreendida como um mecanismo de controle do autointeresse em prol da sociabilidade e da cooperação (Haidt, 2001). A moral, assim como as normas e os valores, é fruto de mudanças no desenvolvimento. Para Piaget, toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras (Piaget, 1932/1977). Piaget foi um dos pioneiros no estudo da moralidade na psicologia, e em suas pesquisas expõe três estágios da compreensão da moral da criança: anomia, heteronomia e autonomia.

No modelo piagetiano de desenvolvimento moral, o primeiro estágio ocorre entre 5 e 6 anos de idade, fase em que a criança age segundo a determinação de

um adulto, quando não tem consciência da existência das regras sociais; o segundo estágio ocorre a partir dos 7 anos de idade, quando a criança sabe distinguir uma ação como certa ou errada, todavia não questiona ou entende essa decisão como baseada em convenções normativas; e o terceiro estágio ocorre a partir dos 10 anos de idade, quando a criança identifica as normas e admite que podem ser alteradas. Esse reconhecimento das regras não se refere apenas à obediência, mas também à compreensão dos sujeitos e à sensibilidade às regras como atos de vontade.

Assim como Piaget, outros autores apresentaram teorias sobre o desenvolvimento da moralidade em crianças. Kohlberg (1976), por exemplo, destacou os seguintes estágios: o pré-convencional, o qual ocorre quando as crianças diferenciam o certo e o errado com base nas orientações das figuras de autoridade, os pais e a escola; já o convencional ocorre na adolescência, sendo que na análise de um ato como certo ou errado, consideram-se as consequências que essa ação pode causar aos outros; e o pós-convencional ocorre nos adultos, nos quais as ações são julgadas com base no senso de justiça, e não apenas nos interesses pessoais ou intergrupais. Segundo Turiel (1983), este é o último nível, no qual poderão ser encontrados alguns adultos na faixa etária acima de vinte anos. Kohlberg parte do pressuposto de que as pessoas constroem esses estágios de forma racional, porém, considera que existe uma parceria entre o desenvolvimento das operações lógicas e a construção do self, que ocorre a partir da criação ou construção de respostas do sujeito para cada dilema moral.

Os estudos de Piaget sobre o julgamento moral estenderam-se para a análise de como as crianças compreendem as noções de justiça distributiva. Assim, Piaget (1932/1977) propôs um modelo de desenvolvimento da justiça distributiva em três estágios. No primeiro, que vai até os sete ou oito anos de idade, a criança atribui a justiça à autoridade, sem distinguir noções de justiça das noções de dever e obediência. No segundo estágio, que vai dos sete 7/8 anos até os 11 anos de idade, observa-se o desenvolvimento e a prioridade da igualdade em relação à autoridade. No terceiro estágio, que ocorre nos 11/12 anos de idade, o igualitarismo é substituído pela equidade, na qual os esforços, a necessidade e a capacidade de cada pessoa é considerada dentro da situação.

Estudos mais recentes afirmam que não só os fatores de desenvolvimento da criança influenciam no momento da distribuição de recursos, mas as crianças consideram aspectos concernentes às características situacionais (complexidade da tarefa, incentivos, papel do distribuidor como participante ou terceira parte, objetivos propostos, informações fornecidas etc.), à pessoa (atributos genéticos

ou de aprendizagem tais como idade, sexo, raça, desenvolvimento cognitivo, entre outros), ou à cultura e à ideologia dominante na sociedade, além de outras circunstâncias mais pontuais, tais como competitividade ou cooperação, valor dos recursos a serem distribuídos, presença ou ausência de autoridade etc. (Cook & Hegtvedt, 1983; Vikan, 1986).

Se, por um lado, os modelos de Piaget e Kohlberg concebem a moralidade como uma capacidade cognitiva global, por outro, investigações posteriores expandiram a concepção da moralidade, analisando-a como um raciocínio complexo que abrange noções de justiça, igualdade e meritocracia. Schmidt, Svetlova, Johe e Tomasello (2016), por exemplo, investigaram a compreensão das crianças quanto às razões normativas e não-normativas que legitimam a distribuição desigual de recursos e sua capacidade de diferenciá-las. Os autores realizaram um estudo com crianças de 3, 5 e 8 anos de idade, que deveriam recompensar dois *puppets* nas condições: 1) motivo normativo: mérito (*puppet* diz: “porque só eu limpei nosso quarto!”), necessidade (*puppet* diz: “porque eu estou com tanta fome!”) e regras acordadas (*puppet* diz: “Porque neste jogo, apenas [o *puppet* X] ganham mais!”); e 2) motivo não-normativo ou idiossincrático (*puppet* diz: “porque eu quero assim!”). Após a distribuição, as crianças justificavam sua ação. O estudo concluiu que a preferência por distribuições igualitárias frequentes aos 3 e 5 anos diminui com o aumento da idade, e por sua vez, as razões para distribuições desiguais justificadas aumentaram. Aos 8 anos de idade, as crianças distinguem entre razões normativas e não normativas. Assim, o sentido de justiça distributiva das crianças desenvolve-se a partir de uma preferência inicial pela igualdade para uma compreensão das razões normativas básicas que a desigualdade pode, em alguns casos, ser justa.

Resultados semelhantes aos de Schmidt et al. (2016) foram encontrados por Sampaio, Camino e Roazzi (2007) com crianças no Brasil. Esses autores investigaram os tipos de princípios de justiça usados na distribuição de recursos por crianças de 5 a 10 anos. As concepções sobre justiça foram avaliadas através de dilemas em que crianças deveriam decidir recompensar uma outra criança que chegava atrasada à escola. Observou-se a tendência ao igualitarismo absoluto em crianças de 5 a 6 anos, seguida de justificativas associadas à evitação de consequências negativas (brigas, discussões, ou alguém chorar) e satisfação do desejo do outro. Por outro lado, as crianças de 9 e 10 anos de idade utilizaram mais o julgamento equitativo (recompensar segundo a contribuição de cada um- princípio da equidade de Adams (1965, apud Sampaio et al., 2007)). Outros julgamentos observados levavam em consideração a cooperação e o respeito

mútuo, presentes inclusive em crianças de 5 a 6 anos de idade, entretanto, mais intensamente entre as de 7 a 10 anos.

McGuire, Rizzo, Killen, e Rutland (2018) analisaram as mudanças na distribuição de recursos em função de uma norma intergrupala competitiva ou cooperativa dirigida ao outro grupo. Os participantes eram crianças (*Idade* = 8,69), adolescentes (*Idade* = 13,81) e adultos (*Idade* = 20,89) inseridos em grupos hipotéticos, que recebiam a informação de que o grupo tinha uma norma de cooperação (seu grupo deveria ajudar) ou de competição (o grupo nunca deveria ajudar). A atividade de distribuição de recursos tinha um objetivo pró-social (beneficiar o bem-estar de animais em um evento de caridade) ou de saliência do próprio grupo (ganhar uma competição nacional entre escolas), e era feita para o próprio grupo e para um outro grupo. Para além disso, os participantes justificavam sua distribuição. Esperava-se que as crianças priorizassem o conceito moral de bem-estar, atribuindo mais recursos ao seu próprio grupo, a despeito dessa decisão ser vista como conflitante com o princípio moral de justiça. Já os adolescentes e os adultos priorizaram a justiça, ou seja, distribuir recursos igualmente entre o próprio e o outro grupo, mesmo em contexto pró-social. Os resultados mostraram que as crianças distribuíram mais recursos para o próprio grupo, a fim de alcançar a meta pró-social, mas somente quando a norma do próprio grupo era competitiva. Por outro lado, adolescentes e adultos fizeram distribuições igualitárias de recursos a despeito da norma do próprio grupo. Esses achados mostraram que as crianças priorizaram o objetivo moral do bem-estar em detrimento do de justiça da igualdade quando a norma do grupo é a competição. Por outro lado, os adolescentes e adultos priorizaram a justiça em ambos os objetivos de distribuição, e justificam sua ação através da importância de uma competição justa. Os autores afirmam que o desenvolvimento afeta o modo como os indivíduos distribuem recursos em situação intergrupala, mediante normas de competição e cooperação e dos objetivos morais resultantes da distribuição.

Mas a compreensão do desenvolvimento moral e das normas associadas às relações entre grupos sociais perpassa também pela análise de recursos cognitivos que a criança adquire paulatinamente ao desenvolvimento moral. Por exemplo, compreender que as outras pessoas possuem estados mentais próprios e que estes fundamentam suas atitudes e crenças sobre as relações sociais. Certas formas de pensamento moral demandam a existência da capacidade de apreciar que os outros possuem emoções e pensamentos próprios (Lane, Wellman, Olson, LaBounty, & Kerr, 2010), ou seja, que desenvolveram a “Teoria da Mente”. Esta

última consiste na capacidade de compreender que cada pessoa tem desejos, intenções e crenças próprias, e que estas motivam suas ações (Flavell, 2004).

Para Killen e Rutland (2011), a interação social e as experiências sociais durante os primeiros 4 anos de vida possibilitam que as crianças adquiram uma Teoria da Mente Social (TMS). Para esses autores, por volta dos 7 anos de idade, as crianças têm uma compreensão mais elaborada das mentes e emoções de outras pessoas. A partir dessa idade, as crianças são capazes de antecipar a perspectiva dos membros do grupo em expressar o preconceito para com outros grupos ou dentro do seu próprio grupo, e, por conseguinte, a criança tende a regular a expressão de suas atitudes intergrupais em função das normas sociais vigentes. Ou seja, o desenvolvimento da TMS contribui na compreensão da norma dos grupos e regulação do preconceito racial.

Nessa perspectiva, Mulvey, Hitti e Killen (2013) analisaram a relação entre julgamentos morais, intenções e exclusão de pares relativamente à participação em grupos. As autoras afirmam que, quando crianças e adolescentes fazem julgamentos morais, consideram tanto as normas dos grupos com os quais se identificam, quanto às intenções, desejos e crenças dos membros. Por exemplo, observa-se que as crianças estão menos dispostas a incluir uma criança de seu próprio grupo que se desvia das suas normas do que uma criança de um grupo externo que adere às normas de seu grupo, de modo que as crianças analisam os domínios moral (equidade, justiça, direitos e bem-estar dos outros), social (regras, regulamentos e costumes) e psicológico (escolha pessoal, preferências e desejos) quando fazem julgamentos e avaliações, sendo capazes de distinguir suas próprias crenças das do seu grupo. Ao enfrentarem situações intergrupais complexas, as crianças lançam mão do equilíbrio entre as próprias crenças, intenções, emoções e valores e as das outras pessoas ao seu redor, sejam elas membros de seu próprio grupo ou de grupos diferentes.

Diante do exposto, o presente estudo tem o objetivo de investigar os efeitos da internalização das noções de justiça, da percepção do ponto de vista do outro e da saliência da norma social antirracista sobre a expressão do racismo. Mais especificamente, buscou-se:

- a) Avaliar a capacidade cognitiva da criança, através da percepção do ponto de vista do outro ou aquisição da teoria da mente;
- b) Analisar a compreensão das noções de justiça: da necessidade, mérito e igualdade;

- c) Analisar a interferência da percepção do ponto de vista do outro e da noção de justiça na expressão do racismo;
- d) Analisar a expressão da discriminação racial nas crianças em contexto de saliência ou não da norma social antirracista e o impacto da percepção da perspectiva do outro nesse processo.

Considerando que a literatura aponta a idade dos 7 anos como um marco desenvolvimental na aquisição de habilidades cognitivas, como a Teoria da Mente (Flavell, 2004; Tomasello et al., 2005), e na modificação da conduta da criança em função da norma antirracista (FitzRoy & Rutland, 2010; França & Monteiro, 2013), ao realizar o presente estudo, elaboramos as seguintes hipóteses:

H1: Crianças mais velhas (7 a 10 anos de idade) tendem a perceber mais a perspectiva do outro do que as crianças mais novas (5 a 6 anos de idade);

H2: Crianças mais velhas (7 a 10 anos de idade), em comparação às mais novas (5 a 6 anos de idade), compreendem mais as justiças de necessidade, mérito; esse pressuposto não se aplica à noção da justiça da igualdade que será evidenciada em todos os grupos de idade;

H3: Crianças mais novas (5 a 6 anos de idade) discriminam o negro independentemente da norma social antirracista (presença vs. ausência do entrevistador);

H4: Crianças mais velhas (7 a 10 anos de idade) discriminam o negro em função da norma antirracista (presença vs. ausência do entrevistador);

H5: As crianças que percebem a perspectiva do outro, ou seja, apresentam a Teoria da mente, demonstram menos discriminação do negro do que aquelas que não apresentam teoria da mente.

4. MÉTODO

4.1 Participantes

A pesquisa teve um caráter quantitativo e exploratório, com uma amostra de 116 crianças brancas, de idade entre 5 e 10 anos, de escolas particulares da cidade de Aracaju, SE. Os participantes foram divididos em dois grupos de idade: 5 a 6 anos ($n = 33$) e 7 a 10 anos ($n = 83$).

4.2 Procedimentos

As escolas foram contatadas para fornecer a autorização e a realização da pesquisa. Em seguida, houve o contato com os pais das crianças com a mesma finalidade, através do envio de termo de consentimento livre e esclarecido. E, por último, o contato com a criança para a realização da entrevista. Nesse momento, explicaram-se os objetivos do estudo e perguntou-se às crianças se elas gostariam de participar da pesquisa. As entrevistas foram realizadas individualmente em uma sala reservada em cada escola, por duas entrevistadoras treinadas. Cada entrevista durava cerca de quinze a vinte minutos, com apoio de materiais auxiliares para tornar a entrevista lúdica.

4.3 Instrumentos

O instrumento consistia num roteiro de entrevista, a partir do qual eram obtidas as seguintes variáveis:

- a) *Percepção da perspectiva do outro (Teoria da Mente)*: foi utilizada a dramatização de uma situação de brinquedo entre crianças, representadas por duas bonecas de pano, baseada no estudo de Baron-Cohen, Leslie e Frith (1985). A entrevistadora dramatizava uma situação com duas personagens (Ana e Sally, bonecas de pano), na qual uma colocava a bola na cesta e depois saía para dar um passeio, enquanto a outra retirava a bola da cesta e colocava na caixa. Desse modo, faz-se um questionamento à criança sobre onde Sally/Ana procurará a bola quando voltar do passeio. A criança demonstra ter a percepção do ponto de vista do outro se responder que quando voltar do passeio a boneca procurará a bola na cesta.
- b) *Internalização das noções de justiça da necessidade, de mérito e de igualdade*: foi criada com base nos estudos de Liberman e Shaw (2017) e Sampaio, Camino, e Roazzi (2007) e pré-testada em estudo anterior, consistindo de uma tarefa de distribuição de recompensas para crianças que eram atores de três situações distintas. Elas eram representadas através de desenho e eram meninos ou meninas, conforme o gênero da criança entrevistada. As três situações eram alusivas das três concepções de justiça investigadas: necessidade, mérito e igualdade. Na primeira situação, a professora ensina as crianças a fazer biscoitos que depois elas irão comer. Entretanto, uma das crianças está com mais fome, pois não tinha comido antes de ir à escola (necessidade), enquanto as outras duas

crianças tinham se alimentado. Na segunda situação, as três crianças participaram de uma corrida e apenas uma delas ganha todas as partidas (mérito). Já na terceira situação, as crianças fazem um trabalho juntas ajudando-se da mesma forma (igualdade). Depois de cada situação explanada, pede-se à criança que distribua da maneira que preferir as recompensas, que eram doze biscoitos.

- c) *A discriminação ou expressão do racismo*: foi aferida através da distribuição de recompensas para uma criança branca e outra criança negra, representadas através de fotografias afixadas a dois cofres, utilizada nos estudos de França e Monteiro (2004, 2013). As recompensas eram treze moedas fictícias de R\$ 1,00 (um real). Era dito à criança entrevistada que as crianças (do cofre) estavam juntando moedas para comprar um brinquedo e que ela também poderia ajudar, distribuindo entre elas as moedas do jeito que quisesse. Nessa tarefa, ocorria a manipulação da norma social antirracista, através da presença ou ausência da entrevistadora no momento da distribuição da recompensa pela criança (em contexto de presença da entrevistadora - norma antirracista saliente/ na ausência da entrevistadora – norma antirracista ausente).

4.4 Análises de dados

Foram feitas análises descritivas de médias, análises de contingência (qui-quadrado), análises de variância ANOVAS de medidas repetidas e *one-way*, e ainda teste t para amostras emparelhadas.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 Análise da Percepção do ponto de vista do outro (Teoria da Mente)

A fim de compreender se as crianças percebem o ponto de vista do outro (Teoria da Mente) e testar a Hipótese-H1, realizou-se uma Análise de Contingência (Qui-quadrado) entre as respostas das crianças à questão “Onde ela irá procurar primeiro?” em função da idade dos participantes (5 a 6 anos X 7 a 10 anos). Se a criança respondeu “Cesto”, significa que ela percebe o ponto de vista do outro e apresenta a Teoria da Mente; se, por outro lado, a resposta foi “Caixa”, significa que ela não percebe o ponto de vista do outro e, portanto, não apresenta a Teoria da Mente. Conforme apresentado na Tabela 1, os resultados evidenciaram diferenças significativas ($X^2 = 5,86$; $gl = 1$; $p = .015$) que indicam

que, de maneira geral, as crianças participantes percebem a perspectiva do outro (75.9%; 88). Entretanto, as crianças mais velhas (7 a 10 anos; 77.3 %) percebem mais do que as mais novas (5 e 6 anos; 22.7%), confirmando-se a Hipótese-H1.

Tabela 1- Frequência, percentuais e residuais ajustados da percepção dos participantes do ponto de vista do outro (Teoria da mente) em função da idade das crianças (N= 116).

Percepção do ponto de vista do outro			
Teoria da Mente			
Idade	Percebe	Não percebe	Total
	20	13	
5 e 6 anos	22.7%	45.4%	33
	-2.4	2.4	
	68	15	
7 a 10 anos	77.3%	53.6%	83
	2.4	-2.4	
	88	28	
Total	100%	100%	116
	75.9%	24.1%	

Fonte: Elaborada pelos Organizadores.

5.2 Análise das noções de justiça: necessidade, mérito e igualdade

A fim de analisar o entendimento das noções de justiça: da necessidade, mérito e igualdade, realizamos um teste *t* para amostras emparelhadas com as situações de necessidade, mérito e igualdade. A compreensão da justiça da necessidade era demonstrada se as crianças beneficiassem o amigo 1 (mais necessitado) em detrimento do amigo 2 e amigo 3. A justiça do mérito era demonstrada se o amigo 3 (vencedor das partidas) fosse beneficiado em relação aos amigos 1 e 2. Já a justiça da igualdade era demonstrada se a criança distribuisse biscoitos igualmente para todos os amigos na situação em que todos colaboraram igualmente para a realização da atividade. Para evidenciar os efeitos da idade na compreensão das noções de justiça, realizou-se uma ANOVA *one way* utilizando-se a idade como variável independente e as situações de necessidade, mérito e igualdade como variáveis dependentes.

5.2.1 Análises da justiça da necessidade

Os resultados indicaram que as crianças de maneira geral compreendem a justiça da necessidade, pois distribuíram significativamente mais biscoitos para o amigo mais necessitado (Amigo 1; $M= 4,45$; $DP= 1,54$) do que para

os menos necessitados (Amigo 2; $M= 3,15$; $DP= 1,09$, Amigo 1 \neq Amigo 2= $t(115)= 7.01$; $p= .000$; e Amigo 3; $M= 3,16$; $DP= 1,06$, Amigo 1 \neq Amigo 3= $t(115)= 6.96$; $p= .000$). Não houve diferenças entre as médias dos amigos menos necessitados (Amigo 2 e Amigo 3; $p>.1$; *ns*). A análise das diferenças entre as idades na compreensão da justiça de necessidade demonstra que houve efeito da idade na distribuição para o mais necessitado (amigo 1) $F= (1,115) =8.14$; $p= .005$. As crianças mais velhas distribuíram significativamente mais biscoitos para o necessitado (amigo 1: $M= 4,69$; $DP= 1,44$) do que as mais novas ($M= 3,82$; $DP= 1,63$). Não houve diferenças na distribuição feita pelas crianças para os amigos menos necessitados ($p> 1$; *ns*)

5.3 Análises da justiça por mérito

Os resultados indicaram que, de maneira geral, as crianças compreendem o mérito, uma vez que dão mais biscoitos para o amigo vencedor de todas as partidas (Amigo 3; $M= 4,28$; $DP= 1,77$) comparado aos que não venceram (Amigo 1; $M= 3,23$; $DP= 1,07$, Amigo 3 \neq Amigo 1= $t(114)= 4.91$; $p= .000$; e Amigo 2; $M= 3,21$; $DP= 1,02$, Amigo 3 \neq Amigo 2= $t(114)= 5.12$; $p= .000$). Foram analisadas ainda as diferenças de idade na compreensão do mérito e observou-se que crianças mais velhas recompensam mais o vencedor (Amigo 3; $M= 4,54$; $DP= 1,79$) do que as crianças mais novas ($M= 3,78$; $DP= 1,88$) $F= (1,115) =4.05$; $p= .047$. Não houve diferença na distribuição de biscoitos feita pelas crianças para os não vencedores.

5.3.1 Análises da justiça de igualdade

Os resultados indicaram que, de maneira geral, as crianças entendem a justiça da igualdade, uma vez que distribuíram recompensas equitativamente na situação em que todas participaram igualmente na elaboração da atividade, ou seja, não houve diferenças na distribuição dos biscoitos para os amigos 1, 2 e 3 na situação de igualdade ($p > .1$; *ns*). Analisamos ainda as diferenças de idade na distribuição de recompensas na situação de igualdade e observamos que não houve diferença na situação igualitária ($p > .1$; *ns*): mesmo as crianças mais novas foram igualitárias nessa condição.

Estes resultados, no seu conjunto, levam à confirmação da Hipótese-H2, que predizia que crianças mais velhas compreenderiam mais do que as mais novas as justiças de necessidade e de mérito, sendo a justiça da igualdade compreendida por todas as idades, uma vez que houve diferenças de idade na compreensão das justiças da necessidade e do mérito, mas não da igualdade. Estes resultados

também são corroborados pelos estudos de Schmidt et al. (2016) e Sampaio et al. (2007), os quais afirmam que o sentido de justiça distributiva das crianças desenvolve-se a partir de uma preferência inicial pela igualdade. E, ainda, pelas pesquisas de Mulvey, Hitti e Killen (2013), as quais afirmam que desde muito cedo as crianças apresentam senso de igualdade e justiça, demonstrado na distribuição de recursos, sobretudo se a distribuição não envolve benefício pessoal direto. Os resultados relativos às diferenças de idade na justiça do mérito e da necessidade assemelham-se àqueles de Sampaio et al. (2007), os quais observam que crianças mais velhas consideram mais em seus julgamentos a equidade, cooperação e o respeito mútuo em relação às crianças mais novas. De maneira geral, os resultados mostram, conforme Mc Guire et al. (2018), que mudanças no desenvolvimento afetam o modo como os indivíduos distribuem recursos.

5.4 Análises da compreensão das noções de justiça: Necessidade, mérito e igualdade em função da percepção do ponto de vista do outro (Teoria da mente)

Para proceder a essa análise, inicialmente dividiu-se o banco de dados através do método *Split file* na variável percepção do ponto de vista do outro (Onde ela irá procurar primeiro?). Em seguida, realizou-se uma ANOVA *one way*, utilizando-se a idade como variável independente e as situações de necessidade, mérito e igualdade como variáveis dependentes. As análises indicaram que as crianças que percebem a perspectiva do outro compreendem a justiça da necessidade, uma vez que recompensam o amigo mais necessitado, sendo que as mais velhas (7 a 10 anos; $M= 4,66$; $DP= 1,52$) recompensam mais do que as mais novas (5 e 6 anos; $M= 3,78$; $DP= 1,39$). Não houve diferenças para a distribuição feita para os amigos menos necessitados ($p > .1$; *ns*).

Esses resultados repetem-se na situação de mérito e igualdade. No caso da situação de mérito, aquelas que percebem o ponto de vista do outro recompensam mais o vencedor. Esses resultados podem ser mais observados nas crianças mais velhas ($M= 4,34$; $DP= 1,65$) do que nas mais novas ($M= 3,55$; $DP= 1,19$), enquanto nenhuma diferença é observada na distribuição para os que não venceram ($p > .1$; *ns*). Já na situação de igualdade, observou-se que crianças que percebem o ponto de vista do outro fazem distribuição igualitária das recompensas, e isso independe da idade das crianças ($p > .1$, *ns*).

Por outro lado, as crianças que não percebem o ponto de vista do outro não diferenciam as situações de necessidade e mérito, distribuindo as recompensas

de maneira indistinta nessas situações ($p > .1$; *ns*). Já na situação de igualdade, observa-se que as crianças mais velhas distribuem mais recompensas para os amigos 2 e 3 ($M_{\text{amigo2}} = 3,86$; $DP = ,35$ e $M_{\text{amigo3}} = 3,87$; $DP = ,52$: Amigo2 $F(1,27) = 4.56$; $p = .042$; Amigo3 $F(1,27) = 4.06$; $p = .54$) do que as mais novas ($M_{\text{amigo2}} = 3,23$; $DP = 1,09$ e $M_{\text{amigo3}} = 3,23$; $DP = 1,09$). Não houve diferença de idade na distribuição feita para o amigo 1 ($p > .1$; *ns*). Esses resultados demonstram que a compreensão das noções de justiça depende do desenvolvimento cognitivo, particularmente da percepção do ponto e vista do outro, como afirma Abrams et al. (2015), Killen e Rutland (2011) e Lane et al. (2010).

5.5 Análises da discriminação racial do negro em função da saliência ou não da norma social antirracista

Para proceder à análise da expressão da discriminação em crianças, realizamos uma análise de variância com medidas repetidas (ANOVA), tomando as idades de 5 a 6 anos e 7 a 10 anos como fator entre sujeitos; a saliência da norma antirracista (entrevistadora presente/ausente) e o alvo (branco/negro) como fator interparticipantes. A variável dependente foi o dinheiro distribuído aos alvos branco e negro. Os resultados revelaram um efeito principal do alvo $F(1, 112) = 9.83$, $p = .002$; que evidencia que o alvo negro ($M = 6,3$; $DP = ,65$) foi mais discriminado em relação ao branco ($M = 6,7$; $DP = ,66$). Foi encontrado ainda um efeito de interação dupla entre o alvo e a idade $F(1, 112) = 4.50$, $p = .04$. Através de um Teste t para amostras emparelhadas, observamos que as crianças mais novas discriminaram o negro ($M = 6,2$; $DP = 0,44$) em detrimento do branco ($M = 6,8$; $DP = ,44$) $t(32) = 4.53$; $p < .01$, enquanto as mais velhas são igualitárias ($M_{\text{branco}} = 6,5$; $DP = ,72$; $M_{\text{negro}} = 6,42$; $DP = ,70$) $t(82) = .86$; $p = .39$. Ambos os resultados foram encontrados em estudos anteriores, como França e Monteiro (2004), no Brasil; Monteiro, França e Rodrigues (2009), em Portugal; e França, Álvaro, Torres, Camino L., e Clemares (2016), na Espanha. Estes resultados podem ser explicados, no caso das crianças mais novas, pela presença do preconceito no contexto de socialização e pelas limitações cognitivas que as impede de perceber a norma antirracista. No caso das crianças mais velhas, ($M_{\text{branco}} = 6,55$; $M_{\text{negro}} = 6,42$), a distribuição igualitária pode representar uma prevenção ao racismo baseada na apresentação de uma reposta socialmente desejável.

Os resultados indicaram ainda que não houve o efeito de interação dupla entre alvo e saliência da norma antirracista $F(1,112) = 0.56$, $p = .442$, nem a interação tripla entre alvo, idade e a saliência da norma $F(1,112) = .06$, $p = .808$. Esses resultados indicam que a discriminação do negro não variou conforme

a norma antirracista (presença vs. ausência da entrevistadora), diferentemente dos resultados encontrados nos estudos anteriores. Possivelmente, dificuldades na coleta podem ter impedido a manipulação efetiva da norma em relação aos estudos anteriores. Os resultados encontrados levam à confirmação da Hipótese-H3, visto que as crianças mais novas (5 a 6 anos de idade) discriminaram o negro, independentemente da norma antirracista. Todavia, a Hipótese-H4 não foi confirmada, pois entre as crianças mais velhas (7 a 10 anos de idade) não encontramos o efeito da norma social antirracista.

5.6 Análises dos efeitos da percepção do outro (Teoria da mente) na discriminação

Foi analisado ainda o efeito da percepção do ponto de vista do outro sobre a discriminação. Para proceder a essa análise, inicialmente dividiu-se o banco de dados através do método *split file* na variável percepção do ponto de vista do outro (Onde ela irá procurar primeiro?). Em seguida, repetimos a análise de variância com medidas repetidas (ANOVA), tomando as idades de 5 a 6 anos e 7 a 10 anos como fator entre sujeitos; a saliência da norma antirracista (entrevistadora presente/ausente) e o alvo (branco/negro) como fator interparticipantes. A variável dependente foi o dinheiro distribuído aos alvos branco e negro.

Os resultados indicam que as crianças que percebem a perspectiva do outro são mais igualitárias. Isso foi observado na ausência de efeitos estatisticamente significativos no principal do alvo, de interação dupla (alvo e idade) ou tripla (alvo, saliência da norma e idade) ($p > .1$, *ns*). Por outro lado, independentemente da idade e da saliência da norma antirracista, as crianças que não percebem a perspectiva do outro discriminam mais o negro ($M = 6,1$; $DP = ,52$) em detrimento do branco ($M = 6,9$; $DP = ,52$), $F(1, 24) = 13.56$; $p = .001$. Esses resultados permitem-nos confirmar a Hipótese H5, de que as crianças que percebem a perspectiva do outro demonstrariam menos discriminação ao negro do que aquelas que não apresentam essa percepção. Nos nossos resultados, as crianças que percebem a perspectivas do outro distribuem recompensas igualmente para alvos brancos e negros, enquanto as que não percebem discriminam o negro independentemente da idade. Esses resultados são suportados por teóricos como Mulvey, Hitti e Killen (2013), que mostram que quando as crianças fazem julgamento sobre os grupos, aspectos como a percepção da perspectiva do outro é considerado por elas; e Abrams et al. (2015), que afirmam que a aceitação e/ou rejeição de pares pelas crianças relaciona-se ao desenvolvimento de uma maior percepção da perspectiva do outro.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como objetivo investigar os efeitos da internalização das noções de justiça, da percepção do ponto de vista do outro e da saliência da norma social antirracista sobre a expressão do racismo. Os resultados apresentados demonstram que o primeiro objetivo específico foi atingido, uma vez que na avaliação das capacidades cognitivas das crianças através do teste da Teoria da Mente (Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985), evidenciou-se que a maioria apresentou a teoria da mente, ou seja, perceberam a perspectiva do outro, e essa percepção cresce com o aumento da idade. Salienta-se que o padrão de desenvolvimento da teoria da mente observado no presente estudo segue o de outros contextos sociais (Flavell, 2004; Killen & Rutland, 2011; Lane et al., 2010). A não ocorrência da teoria da mente em algumas crianças mais velhas pode dever-se a indisposições pessoais momentâneas, como cansaço (Powell & Carey, 2017), ou a particularidades do contexto de socialização, como a ausência de irmãos mais velhos, ou ainda a baixa frequência de diálogo com adultos (Scholl & Leslie, 1999), que podem impactar em respostas cognitivas como na Teoria da Mente. Investigações futuras poderão esclarecer este aspecto.

O segundo objetivo específico foi igualmente atingido: a compreensão das noções de justiça da necessidade, mérito e igualdade foi analisada e observou-se que as crianças mais velhas compreendem mais a justiça da necessidade e do mérito do que as mais novas, e que a compreensão da justiça da igualdade desenvolve-se cedo, talvez antes dos cinco anos. Esses resultados corroboram os encontrados por outros estudos no Brasil, como os de Sampaio et al. (2007), e em outros países, como o de Schmidt et al. (2016) e McGuire et al. (2018).

A influência da percepção do ponto de vista do outro na compreensão da noção de justiça foi analisada no terceiro objetivo. Observou-se que, entre aqueles que já percebem o ponto de vista do outro, as crianças mais velhas são as que compreendem mais a justiça da necessidade e do mérito, entretanto, a justiça da igualdade é compreendida pelas crianças de todas as idades. Estes resultados mostram que a justiça da igualdade parece ser mais facilmente compreendida pelas crianças, e que a compreensão do mérito e necessidade exige capacidades cognitivas mais elaboradas, como compreender a perspectiva do outro (Schmidt et al., 2016).

Os resultados aqui apresentados demonstraram que a Teoria da Mente atua como construto de desenvolvimento que embasa as noções de necessidade, igualdade e mérito. Concebe-se que a noção de justiça pode elucidar questões pertinentes ao desenvolvimento moral das crianças, sobretudo da expressão

de comportamentos racistas. A presente pesquisa, todavia, demonstrou que as crianças na faixa etária de 5 a 10 anos não diferem na compreensão da noção de igualdade, evidenciando que essa noção é precocemente desenvolvida, ao contrário do que pressupunham as concepções clássicas sobre desenvolvimento moral (Piaget, 1932/1977; Kohlberg, 1976). Este resultado demonstra outro aspecto importante em termos das relações intergrupais: se, por um lado, a preferência pela justiça igualitária é precocemente internalizada pelas crianças, por outro, essa noção aparenta exercer pouca influência sobre suas atitudes raciais, uma vez que as crianças mais novas (5 a 6 anos de idade) foram as que mais discriminaram o negro.

Esse aspecto foi analisado no quarto objetivo específico, que consistiu em analisar a expressão da discriminação racial das crianças e demonstrou que a discriminação do negro ocorre apenas nas crianças mais novas, sendo que as mais velhas foram igualitárias. Foi objetivo ainda analisar o impacto da percepção da perspectiva do outro na discriminação racial do negro. Verificou-se que aqueles que desenvolveram a perspectiva do outro fizeram distribuição igualitária, já os que ainda não a desenvolveram discriminaram o negro, a despeito da idade e da saliência da norma antirracista. Isso mostra que ter desenvolvido a teoria da mente possui um forte impacto no processo de discriminação racial (Killen & Rutland, 2011; Muvey et al., 2013).

O resultado relativo à forte discriminação do negro em crianças que ainda não desenvolveram a teoria da mente explica a aparente contradição entre a internalização precoce da preferência pela justiça igualitária das crianças mais novas e a pouca influência que essa noção aparenta exercer sobre as atitudes raciais, indicando que essa ocorrência é devida ao baixo desenvolvimento da Teoria da Mente entre as crianças mais novas. A teoria, portanto, estabelece o elo entre os aspectos normativos e as ações morais, dado que sua aquisição confere à criança a capacidade de prever como seus comportamentos e atitudes serão avaliados por seu grupo social (Muvey et al., 2013).

Esses resultados evidenciam os aspectos contextuais associados à presença de valores e normas que reprimem o preconceito e o racismo, conforme salientado em investigações prévias (Crandall et al., 2002; Monteiro et al., 2009; França et al., 2013; Rutland et al., 2005). Assim, a presente pesquisa reafirma investigações que revelam como aspectos do desenvolvimento, interação com fatores sionormativos na expressão de atitudes intergrupais em crianças.

Foi objetivo desse estudo ainda investigar a discriminação no contexto da saliência ou não da norma social antirracista. Revelou-se que a saliência ou não

da norma antirracista, ou seja, a entrevistadora presente como representante da norma antirracista, e ausente representando a não saliência dessa norma, não produziu o resultado esperado e encontrado em outros estudos com a mesma metodologia (França & Moteiro, 2004, 2013; França et al., 2016, Monteiro et al., 2009). Entretanto, lançamos mão do resultado obtido a respeito da distribuição igualitária pelas crianças mais velhas para entender que, após os sete anos de idade, as crianças tornam-se sensíveis à pressão externa das normas, sejam elas morais ou sociais, ficando alertas para salvaguardar sua autoimagem de igualitárias (FitzRoy & Rutland, 2010; França et al., 2004, 2013; Gaertner & Dovidio, 1986; Killen & Rutland, 2011; McGuire, 2018; Monteiro et al., 2009; Muvey et al., 2013; Rutland et al., 2005), tendo em vista que elas têm uma clara compreensão dessa norma de justiça.

Em suma, este estudo soma-se a outros que, como Muvey et al. (2013), concebem que para prevenir os prejuízos sociais produzidos pelo racismo nas crianças, é importante explorar como os aspectos do desenvolvimento, a exemplo da compreensão sobre justiça e habilidades sociocognitivas envolvidas nas tomadas de decisões, atuam na compreensão da dinâmica intergruppal. Em estudos futuros, pretende-se sanar algumas limitações evidenciadas nesta pesquisa, como a reduzida amostra na idade inicial (5 a 6 anos de idade) e o refinamento da medida de saliência da norma antirracista. Afirmamos que, a despeito das dificuldades vivenciadas na realização do presente estudo, seu resultado geral, objetivos alcançados e as hipóteses confirmadas trazem contribuições ímpares para o campo da psicologia social do desenvolvimento, em geral, e para o estudo do racismo na criança de modo mais específico. Do ponto de vista teórico, elucidam as implicações do desenvolvimento da teoria da mente e das normas de justiça na compreensão das relações intergrupais e do racismo na infância. Do ponto de vista prático, o estudo provê *insights* a educadores sobre meios de promover o raciocínio de justiça nas crianças e, assim, embasar estratégias de intervenção voltadas ao enfrentamento do preconceito e da discriminação racial nesse grupo social.

“FEZ UM BOM PROVEITO DAS COTAS” UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE MERITOCRACIA E RACISMO

*Iara Andrade de Oliveira
Luciana Maria Maia
Tiago Jessé Souza de Lima*

1. INTRODUÇÃO

Historicamente, o Brasil apresenta alta e persistente desigualdade social. Em 2018, a renda média mensal da população 1% mais rica foi 34 vezes maior que da metade mais pobre. Em termos de distribuição de renda, os dados indicam que os 10% da população menos favorecida reúnem 0,8% do total de rendimentos, enquanto os 10% mais ricos concentram 43,1% (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, 2019a). Quando se realiza um recorte racial, os dados revelam que, embora em 2018 a população negra (definida pelo IBGE como pretas e pardas) representasse 55,8% do total de brasileiros, esse grupo compunha apenas 27,7% entre os 10% da população com os maiores rendimentos. De maneira oposta, entre os 10% com os menores rendimentos, o percentual de pessoas negras era de 75,2%. Considerando as pessoas abaixo da linha de pobreza, o grupo formado por pessoas negras era quase três vezes maior que o formado por pessoas brancas (IBGE, 2019b).

Essas disparidades aparecem também em outros indicadores, a exemplo da violência e da escolaridade. Em relação à violência, a comparação entre a taxa de homicídios de pessoas brancas e negras relativa ao ano de 2017 indica que,

naquele ano, pessoas negras tinham 2,7 vezes mais chances de serem vítimas de homicídio intencional que brancos. Além disso, a série histórica de 2012 a 2017 revela que a taxa de homicídio se manteve estável na população branca, mas aumentou na população negra, passando de 37,2 para 43,4 homicídios por 100 mil habitantes nesse grupo (IBGE, 2019).

Quanto à escolaridade, em 2018 a taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais era menor para a população branca (3,9%) do que para a população negra (9,1%). Na mesma direção, entre aqueles com ensino médio completo, com 25 anos ou mais, entre as pessoas negras, o percentual era de 40,3%, enquanto entre pessoas brancas, de 55,8%. Ainda em relação à escolaridade, em 2018, basicamente não se verificava diferença entre as proporções de crianças de 6 a 10 anos de idade, brancas e negras, nos anos iniciais do ensino fundamental (96,5% e 95,8%, respectivamente). Esse resultado positivo, contudo, não se manteve no grupo de jovens de 18 a 24 anos, que estavam ou já tinham concluído o ensino superior. Entre pessoas brancas, o percentual era de 36,1%, quase o dobro do verificado entre pessoas negras, 18,3% (IBGE, 2019).

Essas desigualdades materiais e de escolaridade entre brancos e negros podem ser compreendidas, em parte, a partir do histórico de desigualdade no acesso ao ensino, sobretudo ao de nível superior. Os dados revelam uma diminuição da oferta de vagas no ensino público entre ensino básico e secundário em relação ao ensino superior. Em 2015, no ensino fundamental, 85,3% dos estudantes estavam na rede pública e 88,1% no ensino médio, enquanto no ensino superior, esse percentual era de 25,3% (IBGE, 2016). Mesmo existindo desigualdades no acesso ao ensino superior, os dados atuais podem ser considerados positivos se comparados aos de anos anteriores. Nos últimos 10 anos, o acesso ao ensino superior de estudantes provenientes dos extratos de renda mais baixos foi ampliado. Atendo-se à rede pública de ensino superior, essa transformação fica ainda mais evidente. Em 2005, 52,1% dos estudantes pertenciam ao extrato econômico mais alto e 1,9% ao mais baixo. Já em 2015, a distribuição muda para 35,7%, no mais alto, e 8,3%, no mais baixo. Também ocorreu um aumento no percentual de negros no ensino superior, com idade entre 18 e 24 anos, que estão na universidade, mudando de 5,5%, em 2005, para 12,8 %, em 2015. No período entre 2009 a 2014, ocorreu um aumento no percentual de alunos que ingressaram por meio de reserva de vagas, passando de 5,6%, para 14,0% (IBGE, 2016).

Essa mudança pode ser associada a ações de políticas públicas voltadas para o ensino superior (Lima, 2010; Oliveira & Silva, 2017), tais como o aumento de

reserva de vagas – as chamadas cotas sociais e raciais; a expansão de instituições e cursos no ensino superior; e, ainda, o aumento de financiamento estudantil em instituições privadas, reembolsável, como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), e não reembolsável, como o Programa Universidade para Todos (ProUni).

Embora os dados supracitados revelem um aumento na participação de grupos sociais menos favorecidos, entre eles negros e pobres, no ensino superior, é importante avaliar se essas mudanças têm repercutido na participação desses grupos no mercado de trabalho em condições sociais mais justas. A análise de indicadores de emprego e renda sugere que o aumento e a forma de participação no mercado de trabalho não necessariamente têm acompanhado a melhoria na escolaridade e o acesso ao ensino superior. Esses dados sinalizam que a formação educacional é uma condição necessária, mas não suficiente para a inserção no mercado e para o aumento do nível econômico (Batista, 2015).

Mesmo a inserção no mercado de trabalho apresentando-se, de maneira geral, difícil para a população de jovens e com o ensino superior (Batista, 2015), quando se considera a cor da pele dessas pessoas, outras desigualdades aparecem. Uma pesquisa (Pesquisa de Emprego e Desemprego, PED, 2017a) desenvolvida na região metropolitana de São Paulo indicou que, considerando a população com ensino superior completo, as pessoas negras têm, em média, um rendimento que equivale a 65% do rendimento das pessoas brancas. Além disso, em todas as regiões metropolitanas pesquisadas pela PED, as mulheres negras conviviam com as maiores taxas de desemprego e os homens não negros, as menores (PED, 2017b). Ademais, considerando os cargos ocupados por pessoas negras, dados de uma pesquisa realizada com 27 grandes empresas brasileiras, indicam que funcionários negros apresentam baixa representatividade entre níveis hierárquicos mais altos: apenas 6,3% dos cargos de gerência e 4,7% dos quadros executivos são ocupados por funcionários negros (Instituto Ethos, 2016).

Esses dados parecem sugerir que, embora a política de reserva de vagas nas universidades esteja proporcionando um avanço na democratização do ensino superior, essa mudança pode não ser efetiva para a transformação da inserção de jovens, negros e com renda econômica mais baixas no mercado de trabalho. Considerando os dados que foram discutidos, é possível levantar outros fatores que ajudam a compreender o processo de exclusão ou a participação desigual de negros e pobres no mercado de trabalho.

A análise proposta aqui não ignora a dinâmica própria do mercado de trabalho, que não possui vagas para todos, e reconhece a incipiência de ações políticas

que favoreçam a geração de emprego e a participação laboral em condições mais justas (Batista, 2015; Segnini, 2000). Contudo, considerando que esses fatores atingem de forma mais direta alguns grupos em relação a outros, pretende-se relacionar esse processo de exclusão ao preconceito e à discriminação dirigidos a alguns grupos, especificamente pessoas negras e pobres, que notadamente têm menos condições de empregabilidade do que outros.

Para contribuir com essa análise, este capítulo discute teoricamente e empiricamente o racismo, o preconceito e a discriminação contra estudantes universitários cotistas, ou seja, que acessaram o ensino superior por meio da política de reserva de vagas. Ao delimitar esse grupo para análise destes fenômenos, faz-se necessário também considerações acerca do que sejam as cotas universitárias e a meritocracia. Alguns estudos têm fornecido evidências sobre as relações entre meritocracia e racismo e da meritocracia com justificativas para o preconceito e a discriminação contra estudantes cotistas (Hing et al., 2011; Modesto et al., 2017). Dando continuidade à análise do fenômeno proposto, este capítulo apresenta dois estudos empíricos que tiveram por objetivo avaliar como o acesso à universidade por cotas afeta a contratação de um candidato a uma vaga de emprego e conhecer as justificativas que sustentam as decisões de contratação.

2. O QUE SÃO AS COTAS UNIVERSITÁRIAS?

A reserva de vagas no Brasil, popularmente conhecida como cota, seja nas universidades, concursos públicos ou mercado de trabalho, é comumente tratada como equivalente a ações afirmativas. No entanto, as ações afirmativas podem ser compreendidas como intervenções mais amplas que as reservas de vagas, podendo ser definidas como incentivos ou suportes que se destinam a alguns grupos (Camino, Tavares, Torres, Álvaro, & Garrido, 2014). Nesse panorama, a reserva de vagas seria uma forma de ação afirmativa.

Desde o final do século XIX, discussões acerca dos objetivos que abrangem as ações afirmativas ocorrem no contexto mundial. A Índia foi pioneira nesse tipo de intervenção, quando ainda era colônia britânica. Na época, a intervenção realizada teve o objetivo de diminuir o poder da casta dos Brâmanes, que dominava as posições de elite. Outro exemplo de implementação de ação afirmativa que é mundialmente conhecido é o dos Estados Unidos. As ações afirmativas passaram a ser implementadas nos Estados Unidos a partir de 1964 no governo de Lyndon B. Johnson (Weisskopf, 2004). No período da presidência de Nixon, 1969 até 1974, as ações ganharam ainda mais força e foram ampliadas como uma forma de reduzir o desemprego dos jovens

negros e aquecer o mercado (Guimarães, 2006). Experiências semelhantes às supracitadas também ocorreram em vários países da Europa Ocidental, outros exemplos são Malásia, Austrália, Canadá, Nigéria, África do Sul, Argentina e Cuba (Moehlecke, 2002).

Apesar das experiências já consolidadas de outros países e das motivações que existiram para a implementação de políticas afirmativas, o processo de implementação de reserva de vagas nas universidades brasileiras não foi bem aceito (Guimarães, 2006). Embora a medida que regulamentou as cotas universitárias no Brasil seja recente (Lei nº 12.711, 2012), ações dessa natureza já vinham sendo debatidas no país e foram reconhecidas pelo governo brasileiro como prioridade nas discussões de políticas públicas voltadas à população negra mesmo antes da promulgação desta lei. Essa discussão teve início no Seminário Internacional sobre Multiculturalismo e Racismo, em 1996, ocasião na qual vários pesquisadores brasileiros e estadunidenses foram chamados pelo Ministério da Justiça para debater o assunto (Guimarães, 2006).

Em 2001, após a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, na África do Sul, a discussão sobre as políticas de cotas e de ações afirmativas para a população negra se fortificou e as questões raciais foram incluídas na agenda do Estado brasileiro (Santos, 2013). Na ocasião, o governo federal sinalizou apoio explícito às ações afirmativas. Foi nesse contexto que o processo de cotas para negros e indígenas nas universidades públicas teve início, sendo adotado individualmente por algumas dessas instituições de ensino (Lima, Neves, & Silva, 2014).

Em 2003, a primeira instituição de ensino superior do país que adotou uma política de reserva de vagas em seu processo seletivo foi a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), que direcionou parte de suas vagas para estudantes que se autodeclaravam negros e para outros grupos em vulnerabilidade social (Guarnieri & Melo-Silva, 2017). Em 2004, a Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira instituição de ensino superior federal a adotar a política de cotas étnico-raciais (Lima et al., 2014). Esse processo foi se ampliando e, em 2010, 91 instituições públicas de ensino de nível superior já adotavam algum tipo de reserva de vagas para ingresso desses grupos em cursos de graduação (Lima, 2010).

Importante destacar que, após as primeiras universidades brasileiras adotarem reserva de vagas em seus vestibulares, o debate público tornou-se ainda mais intenso, sendo essas instituições criticadas por diversos âmbitos da opinião pública, incluindo intelectuais, pesquisadores, formadores de opinião,

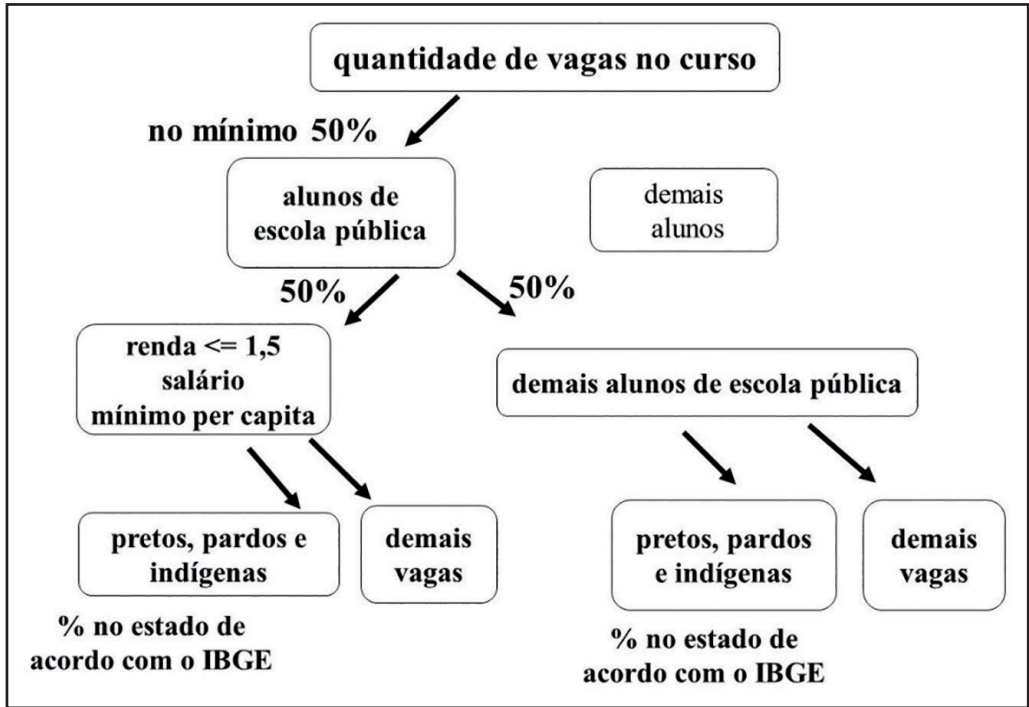
políticos e pela grande imprensa. Em 2006, um grupo de 114 intelectuais, artistas, políticos e sindicalistas, enviaram uma Carta Pública ao Congresso Nacional – Todos têm direitos iguais na República Democrática, uma manifestação pública contra as cotas. No mesmo ano, 330 outros intelectuais e militantes antirracismo, em resposta a esse documento, entregaram o Manifesto em favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial à Câmara dos Deputados (Santos, 2013; Souza, 2017).

Em 2009, foi proposta pelo partido político Democratas (DEM) uma arguição de descumprimento de preceito fundamental, contra as cotas universitárias criadas na UnB. O documento alegava que as cotas violariam os preceitos constitucionais: princípio da dignidade humana, repúdio ao racismo, princípio de igualdade, direito universal à educação e meritocracia. O Supremo Tribunal Federal (STF), porém, julgou por unanimidade o pedido como improcedente (Schulze, 2012).

Apesar do intenso debate público e das discordâncias sobre a implementação de cotas apresentadas, em 2012, as reservas de vagas nas universidades foram regulamentadas pela Lei nº 12.711, conhecida como Lei das Cotas. De acordo com esta lei, cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno em instituições federais, passa a ter no mínimo 50% das vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Desse total, 50% das vagas são reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo *per capita*. Dentro desses requisitos, a proporção de autodeclarados negros e indígenas e pessoas com deficiência deve ser no mínimo igual à proporção respectiva desses grupos na população da unidade da Federação onde se localiza a instituição.

A lei também instituiu que, no prazo de 10 anos, ou seja, em 2022, será promovida uma revisão de seu conteúdo. A Figura 1 ilustra o funcionamento das Lei de Cotas nas universidades federais considerando essas especificidades.

Figura 1- Esquema sobre a Lei de Cotas.



Fonte: Elaborada pelos Organizadores.

3. POSICIONAMENTOS SOBRE AS COTAS UNIVERSITÁRIAS E JUSTIFICATIVAS

No ano da aprovação da Lei de Cotas, as manifestações contra a reserva de vagas tornaram-se ainda mais frequentes. A lei foi promulgada em agosto de 2012 e, em abril desse mesmo ano, o STF estava julgando ações contra as cotas nas universidades. As discussões eram sobre a constitucionalidade ou não da reserva de vagas. Uma dessas ações foi o Recurso Extraordinário de nº 597285, imposto por uma aluna que não foi aprovada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mesmo tendo alcançado pontuação superior a candidatos que foram aprovados por meio das cotas (STF, 2012). Também neste mesmo ano, ocorreram manifestações de estudantes em diferentes estados do Brasil que foram às ruas protestar tanto contra quanto a favor da lei de cotas (Carvalho, 2012; Xerez, 2012).

Na conjuntura atual, passados alguns anos da aprovação da lei, o assunto ainda provoca debates e não apresenta elementos consensuais sobre a validade da sua implantação. A diversidade desses discursos pode ser observada por meio das notícias veiculadas na internet, nas quais é fornecido um espaço para

comentários sobre o conteúdo (Castro, Koelzer, Camargo, & Bousfield, 2014). O mesmo também pôde ser visto nas notícias veiculadas em julho de 2018 sobre a implementação de reserva de vagas no Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA). (“ITA vai ter cota para estudantes negros”, 2018). Em março de 2019, uma deputada federal do Partido Social Liberal (PSL) da Bahia apresentou um projeto de lei para revogar a Lei de Cotas. A deputada alegou que essa lei cria uma divisão artificial entre brasileiros, o que pode provocar conflitos sociais desnecessários, e que o projeto busca desassociar as cotas raciais das sociais, buscando suprimir apenas as cotas raciais (Santos, 2019).

As críticas feitas ao processo de reserva de vagas seguem diferentes direcionamentos. Em um levantamento de estudos empíricos realizados sobre o tema, Santos e Scopinho (2016) investigaram os argumentos que justificam os posicionamentos contra as cotas. Os autores apontam uma relação entre os conteúdos apresentados sobre a reserva de vagas e o discurso meritocrático como forma de não aceitação às cotas raciais. A pesquisa apontou que, de maneira geral, os critérios sociais para as cotas são mais bem aceitos que os raciais. Entre os argumentos contra a implementação da lei de cotas apareceram: a importância do mérito; a possível redução do nível acadêmico; e a problematização de que o governo deveria primeiro melhorar a educação de base antes de realizar ações como essa. Especificamente, sobre o critério étnico-racial da lei de cotas, os argumentos foram: a dificuldade de definir quem seria negro no Brasil, em decorrência do processo de miscigenação; a afirmação de que o problema seria social e não racial; e a compreensão de que existira democracia racial no Brasil.

Especificamente sobre a política de cotas nas universidades, também é utilizada como argumento a possível redução do nível acadêmico, mesmo existindo estudos que contrariam essa justificativa. Pesquisas que investigaram o percurso de estudantes cotistas apontam que estes persistem mais nos estudos, ou seja, apresentam menor evasão e maiores taxas de graduação (Bezerra & Gurgel, 2011; Mendes Junior, 2014; Velloso, 2009). Com relação ao desempenho, os estudos apresentam resultados que variam entre melhor performance dos não-cotistas (Mendes Junior, 2014), melhor performance dos cotistas (Velloso, 2009) e semelhança nas performances, sem diferenças expressivas entre estudantes cotistas e não-cotistas (Bezerra & Gurgel, 2011).

Nos argumentos contrários à aceitação das cotas universitárias, é possível perceber a apresentação de justificativas para tal posicionamento que envolveriam o mérito das pessoas, a não existência de racismo no país e a ameaça do desempenho universitário dessas pessoas.

4. MERITOCRACIA E RACISMO

O conceito de racismo está subjacente a duas características iniciais: a existência de raças – mesmo não podendo afirmar-se a existência de diferenças raciais entre seres humanos, existe uma segregação racial em termos sociais – e a hierarquização dessa ideia de raça – seja por questões cognitivas, de valores morais ou qualidades culturais (Carvalho, 2014). Toma-se aqui o termo raça como sendo situado histórica e politicamente, tendo em vista que raça possui um conteúdo político e social, pois, embora seja comprovado que biologicamente não existem diferenças raciais, o contexto sociohistórico situa a existência de diferentes raças nas relações sociais (Munanga, 2006).

A meritocracia, por outro lado, pode ser compreendida como um princípio de justiça ideal que possibilita a mobilidade social, considerando apenas como insumos relevantes habilidades individuais e desconsiderando fatores que parecem se distanciar da situação avaliada, tais como etnia e gênero (Hing et al., 2011; McCoy & Major, 2007). Nesta perspectiva, a meritocracia se constituiria livre de preconceitos e compo o *American dream* (Hing et al., 2011). Dessa maneira, de acordo com a meritocracia, os status na sociedade são baseados no mérito das pessoas (McCoy & Major, 2007). Assim, a existência da meritocracia estaria relacionada a uma não existência de preconceitos na sociedade, por exemplo, a negação da existência do racismo. Essa ideia conduziu a realização de estudos que se propuseram investigar a relação entre preconceito e meritocracia.

Hing et al. (2011) buscaram responder à pergunta: “a meritocracia sempre legitima a hierarquia, ou pode também refletir genuinamente um princípio de justiça?” (p. 434). Para isso, realizaram uma distinção entre a meritocracia como uma crença descritiva e prescritiva. Na primeira situação, acredita-se que a meritocracia existe de fato, refletindo a distribuição de resultados na sociedade; no segundo caso, a crença é de que os resultados devem ser distribuídos com base no mérito, como um princípio de justiça, mas que não ocorre necessariamente. Dessa forma, as crenças prescritivas sobre a meritocracia seriam distintas da ideologia sobre a existência da meritocracia. Para medir a crença prescritiva, os autores utilizaram a Escala de Preferência pelos Princípios do Mérito (Davey, Bobocel, Hing, & Zanna, 1999) e para medir a crença descritiva realizaram uma adaptação nessa escala, trocando-se o termo *ought to be* (deveria ser) por *is* (é), criando-se, assim, a Escala de Percepção de Existência da Meritocracia.

Nessa pesquisa (Hing et al., 2011), foram realizados quatro estudos. O primeiro estudo teve como objetivo testar por meio de diferentes escalas se a legitimação de hierarquia possuía relação com as crenças que as pessoas possuíam em relação à meritocracia. Esse estudo mostrou que, de fato, as crenças prescritivas e descritivas sobre a meritocrática se diferenciavam e que somente as descritivas se relacionavam com legitimação de hierarquia. Esse estudo demonstrou, por exemplo, que, quanto mais o participante acreditava na existência da meritocracia, mais alta era sua pontuação na escala de racismo, o que não ocorria quando o participante acreditava que a meritocracia deveria existir.

Os autores optaram por mensurar o racismo tradicional e o moderno, argumentando que estudos anteriores sinalizaram que a crença na meritocracia está relacionada ao preconceito e que pessoas com alto nível racismo tradicional são mais propensas a acreditar que a meritocracia existe. Ademais, sinalizam que a crença de que o sistema atual é uma meritocracia livre de preconceitos, e que o status social negativo de um grupo relaciona-se à atribuições internas, figuram entre os argumentos que endossam o racismo moderno (Hing et al., 2011).

Dessa forma, o racismo moderno possui uma ideologia ambígua, de modo que o preconceito pode ser justificado por uma aparente neutralidade racial ou posicionamento político. Como McConahay (1983) exemplificou, quando se fala que os negros têm avançado economicamente mais do que merecem, as pessoas podem até concordar com essa posição, porém acrescentam a esse argumento que os meios desses avanços econômicos foram injustos, conseguidos pelas reivindicações feitas pela população negra, em vez de se esforçarem como as outras pessoas que lidam com o sistema.

Nos outros três estudos, Hing et al. (2011) examinaram a moderação das crenças na meritocracia no contexto das práticas de seleção de pessoas em empregos. No segundo estudo, os participantes tinham que avaliar o quanto consideravam justa uma situação de seleção de emprego na qual eram expostos currículos de dois candidatos e o candidato menos qualificado era selecionado. O candidato mais qualificado poderia ser uma mulher ou um homem, a depender da condição experimental. Observou-se que os participantes com alta crença descritiva na meritocracia tendiam a considerar o critério de contratação, na situação experimental, mais justo que aqueles que apresentavam baixa crença descritiva. O oposto ocorreu em relação à crença prescritiva, menos a pessoa considerava a situação experimental justa.

Nos outros dois estudos foram utilizados outros delineamentos experimentais, combinados às escalas supracitadas com mensurações sobre análises

de ações afirmativas, teste de associação implícita e crenças sobre a forma que grupos minoritários são avaliados em locais de trabalho. Os resultados corroboraram os achados anteriores, sinalizando a importância da diferenciação entre crenças descritivas e prescritivas sobre a meritocracia. Dessa maneira, os autores verificaram que as crenças descritivas podem servir como forma de legitimação e manutenção das hierarquias e desigualdades sociais, enquanto as crenças prescritivas refletem uma preferência por justiça, podendo inclusive desafiar o *status quo* (Hing et al., 2011).

Dessa forma, Hing et al. (2011) identificaram como as crenças na meritocracia podem ter diferentes direcionamentos e, assim, influências opostas na legitimação e manutenção das relações sociais que vigoram. Partindo dos resultados apresentados, é possível notar que nos casos que os participantes apresentavam crenças na existência da meritocracia, a meritocracia foi usada como uma maneira de legitimar as desigualdades sociais e raciais. Desse modo, pode-se supor que as pessoas que acreditam na existência da meritocracia, ou seja, que possuem crenças descritivas, são mais preconceituosas. Esse preconceito pode ser direcionado a diferentes grupos sociais, tornando-se saliente não só contra negros, mas, também, contra pessoas que entram na universidade por meio das cotas, que podem ser pessoas negras e/ou com baixos rendimentos econômicos.

5. MODELO DA DISCRIMINAÇÃO JUSTIFICADA

Tendo em vista as justificativas que legitimam a manutenção da discriminação dos grupos sociais que usufruem das cotas e suas bases em princípios meritocráticos, é possível investigá-las por meio do Modelo da Discriminação Justificada (Pereira, Vala, & Costa-Lopes, 2010; Pereira, Vala, & Leyens, 2009). Esse modelo representa uma maneira de compreender como ocorre a manutenção da discriminação flagrante em contextos nos quais essa forma de comportamento é condenada por lei e/ou por normas sociais em sociedades formalmente democráticas.

Os estudos realizados por Pereira et al. (2009) testaram esse modelo em situações nas quais a ameaça simbólica poderia desempenhar um papel justificador para a discriminação. Nessas pesquisas, participantes portugueses avaliaram o grau que consideravam os turcos como ameaçadores à identidade europeia (medida de ameaça simbólica), e o quanto se opunham à admissão da Turquia na União Europeia (medida de discriminação). No primeiro estudo, os autores manipularam o grau de humanidade que os turcos teriam, de acordo com *feedbacks*

científicos sobre o grupo. No segundo estudo, os autores controlaram a variável de humanidade, estando em grau elevado, e manipularam a condição normativa, que poderia ser meritocrática ou igualitária. Essa manipulação foi feita a partir da leitura de um texto e dos itens do questionário de Racismo Ambivalente (Katz & Hass, 1988), que poderia conter apenas conteúdos relativos à meritocracia ou à igualdade.

A teoria do Racismo Ambivalente (Katz & Hass, 1988) refere-se ao conflito entre os valores de humanitarismo e igualitarismo em oposição aos da ética de trabalho protestante, relacionados às atitudes pró-negros e anti-negros, respectivamente. Além disso, a teoria aponta que a necessidade de manter uma autoimagem e imagem pública positiva contribui para esse conflito. No caso da pesquisa de Pereira et al. (2009), a escala foi direcionada para a avaliação “pró-turcos” e “anti-turcos”.

Os resultados do primeiro estudo indicaram que o grau de humanização atribuído aos turcos influenciou a discriminação e a percepção da ameaça simbólica. No caso, essa relação foi mediada por uma ameaça simbólica, que funcionou como uma justificativa para a discriminação. No segundo estudo, as diferenças se deram não quanto à ameaça simbólica, mas de acordo com o contexto normativo, isto é, com a norma de igualdade, os participantes passaram por um impasse entre o contexto e um possível comportamento discriminatório, de maneira que a ameaça simbólica foi utilizada como justificativa para a discriminação. Já com a norma meritocrática, esse impasse não ocorreu, pois as regras nessa norma são permissivas e, dessa maneira, a discriminação ocorre e a justificativa se faz dispensável.

Ainda com a proposta de testar o Modelo da Discriminação Justificada, Pereira et al. (2010) realizaram estudos sobre o tema da imigração na Europa. Os autores testaram o papel de mediação da percepção da ameaça, que poderia ser realística ou simbólica, na relação entre o preconceito e a discriminação. No primeiro estudo, utilizaram uma amostra com participantes de 21 países, proveniente do *European Social Survey*. Os participantes responderam a medidas de preconceito sutil, ameaça realista (uma escala com perguntas sobre a influência dos imigrantes na segurança e economia), ameaça simbólica (uma escala sobre a influência da cultura dos imigrantes) e discriminação (oposição a imigrantes de grupos étnicos diferentes e advindos de países pobres fora da Europa). No primeiro estudo, os resultados mostraram que a relação entre preconceito e discriminação era mediada pela percepção de ameaça realística e de ameaça simbólica. Entretanto, para a ameaça realística, essa mediação era ainda mais forte que para a ameaça simbólica.

O segundo estudo, realizado para dar maior suporte à hipótese de que tipos de percepção diferentes são usados dependendo da forma de discriminação, foi realizado com participantes de Portugal e da Suíça, países que possuem tradições de imigração diferentes. As medidas foram as mesmas utilizadas no primeiro estudo, entretanto, a discriminação foi mensurada por meio de duas escalas, a de oposição à imigração e a de oposição à naturalização. Os resultados desse segundo estudo indicaram que a ameaça realista mediava mais fortemente a discriminação com a oposição de imigração e a ameaça simbólica mediava a oposição à naturalização. Assim, corroborando outros estudos, as justificativas que envolveram a oposição à imigração relacionaram-se a conflitos de interesses e competição, já as que envolveram a oposição à naturalização relacionaram-se mais com processos identitário, hostilidade intergrupar e identidade social (Pereira et al., 2010).

Sendo assim, de acordo com as propostas do Modelo da Discriminação Justificada, as pessoas necessitam usar justificativas antes de discriminar, sobretudo quando se sentem pressionadas pela norma antipreconceito. Isso ocorre para que suas ações não sejam percebidas como discriminatórias. A partir dessas reflexões, pode-se assumir os pressupostos de que: as pessoas que legitimam a discriminação não são avaliadas negativamente e que as pessoas integram crenças não preconceituosas ao autoconceito, por isso precisam legitimar a discriminação para não ameaçarem esse autoconceito. As percepções de ameaça são usadas como justificação para discriminação exogrupal e aceitas pela norma social como fatores legitimadores (Pereira & Vala, 2011).

6. ESTUDOS BRASILEIROS: UM RACISMO (IN)JUSTIFICADO

Embora os estudos iniciais do Modelo de Discriminação Justificada (Pereira et al., 2010; Pereira et al., 2009) tenham sido realizados no contexto europeu, no Brasil, também é possível perceber a influência das justificativas para a existência da discriminação. Pereira, Torres e Almeida (2003) analisaram a influência de um discurso justificador da discriminação sobre o preconceito racial, avaliando a influência da justificativa em relação a um comportamento racista por meio de uma manipulação experimental. No estudo, os participantes foram divididos em dois grupos e podiam avaliar um cenário com ou sem a justificativa. O cenário descrevia uma situação na qual a gerente de uma loja contratava a candidata branca em detrimento de uma negra, mesmo a duas possuindo as mesmas qualificações; na situação que possuía a justificativa, a gerente alegava que os clientes da loja eram preconceituosos.

A avaliação feita pelos participantes era a respeito dos aspectos profissionais da gerente que discriminou e a percepção de justiça na situação de contratação. Os resultados revelam que os praticantes que avaliaram a situação com justificativa consideraram a gerente mais profissional e menos injusta em relação aos outros participantes. Além disso, esses mesmos participantes tenderam a contratar mais a candidata branca quando responderam sobre como tomariam a decisão de contratação caso fossem a gerente. Os autores discutem que a atribuição do racismo a outras pessoas fortalece a discriminação e, além disso, uma justificativa que se vincula ao mercado pode ser relacionado aos achados apresentados em teorias sobre as novas formas de racismo, que na pesquisa foram relacionadas às teorias do senso comum com o embasamento teórico das Representações Sociais.

Especificamente acerca do Modelo de Discriminação Justificada (Pereira et al., 2010; Pereira et al., 2009), o estudo de Modesto et al. (2017) teve como objetivo apresentar evidências do modelo para a compreensão da discriminação na atualidade investigando o contexto das cotas. O estudo foi realizado em uma universidade pública com universitários não-cotistas que foram alocados em três condições experimentais, por meio de uma suposta notícia de jornal: valorização das cotas (era informado que a qualidade das instituições públicas aumentou após a entrada dos estudantes cotistas), ameaça real (era informado que a qualidade das instituições públicas reduziu após a entrada dos estudantes cotistas) e controle (notícia neutra sobre as instituições públicas).

Os participantes responderam a uma escala de Racismo Moderno adaptada a uma medida de autorrelato, para avaliar a discriminação em relação as cotas raciais, elaborada pelos autores, e um item para avaliar a percepção de ameaça real sobre as cotas raciais. Os resultados mostraram que o preconceito racial explicou de maneira significativa a percepção da ameaça real. Assim, pessoas com maiores índices de preconceito racial perceberam a cota racial como uma ameaça real. Além disso, verificou-se que tanto a percepção da ameaça quanto o preconceito explicaram de maneira significativa a discriminação, independentemente da manipulação experimental. Dessa forma, os autores chamam atenção para a diferença entre a percepção da ameaça e a existência da ameaça, indicando o potencial explicativo do Modelo da Discriminação Justificada para a compreensão da discriminação a cotistas.

Observa-se assim que, mesmo em contextos e períodos variados, tanto estudos internacionais como brasileiros sinalizam a influência de diferentes variáveis na manifestação do racismo. O conjunto de achados reitera a complexidade do

fenômeno, que se relaciona a diferentes fatores e é influenciado pelo contexto social e as relações humanas. Desse modo, diferentes recortes podem ser realizados sobre o tema, sendo um deles o recorte sobre como esse fenômeno relaciona-se a ações afirmativas, considerando a situação específica das cotas de acesso à universidade.

7. ESTUDOS EMPÍRICOS

Partindo dos embasamentos teóricos apresentados, foram realizados dois estudos empíricos, ambos objetivaram avaliar como o acesso à universidade por cotas afeta a contratação de um candidato a uma vaga de emprego e conhecer as justificativas que sustentam as decisões de contratação. O primeiro estudo foi realizado com 192 estudantes de graduação, de uma universidade privada da cidade de Fortaleza, CE, e o segundo contou com a participação de 104 pessoas que se reconheciam inseridas no mercado de trabalho. Em ambos os estudos, os participantes foram alocados em três situações experimentais, responderam sobre a probabilidade de contratação de um candidato e apresentaram uma justificativa escrita dessa resposta. O primeiro estudo foi realizado de forma presencial e o segundo de forma on-line.

No primeiro estudo, a idade dos participantes variou de 18 e 57 anos, ($M = 24,3$; $DP = 7,0$), sendo 52,8% do gênero feminino. Em relação à cor da pele e classe social, as médias dos participantes foram, respectivamente, 5,1 ($DP = 1,4$) e 4,5 ($DP = 1,1$), em uma escala que variava entre (1) negro e (7) branco, (1) baixa e (7) alta, respectivamente.

No segundo estudo, a idade variou entre 22 e 60 anos ($M = 32,0$; $DP = 8,1$), sendo a maioria do gênero feminino (72,1%) e cor da pele branca (64,4%). Em relação à cor da pele e classe social, as médias dos participantes foram respectivamente 5,0 ($DP = 1,3$) e 4,1 ($DP = 0,9$), nas mesmas escalas usadas no primeiro estudo. Quanto à escolaridade, 57,7% possuíam Pós-graduação. Sobre o mercado de trabalho, 82,7 % estiveram ou estavam inseridos no mercado de trabalho e 51,0 % já tinham atuado com seleção de pessoas.

Nos dois estudos, os participantes foram alocados em três condições experimentais elaboradas para esta pesquisa. Cada condição continha um cenário que descreve uma situação de seleção de emprego, para a qual o participante deveria responder sobre a seleção de um candidato. O texto apresentado nas três condições foi idêntico, exceto em relação à informação sobre a forma de ingresso na universidade: cotista social, cotista racial ou não cotista (controle).

Como forma de medir a probabilidade de contratação do candidato (variável dependente), após a apresentação do cenário, foram dispostas três questões: (1) Qual a probabilidade de contratar o candidato?; (2) Qual a probabilidade do candidato desempenhar bem a função para a qual será contratado?; e (3) Qual a qualificação do candidato para o cargo? Essas questões foram respondidas em uma escala *likert*, variando de 1 (Nada provável / Nada qualificado) a 6 (Muito provável / Muito qualificado). Para ter acesso às justificativas que fundamentaram a decisão dos participantes, o questionário também incluiu uma questão aberta que solicitou as razões de contratar ou não o candidato.

Para a análise de dados foi utilizado o pacote estatístico *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)* para a tabulação e análise de dados (análises de frequência, medidas de tendência central e dispersão). Com o objetivo de testar se a forma de acesso à universidade iria afetar a probabilidade de contratação de um candidato para uma vaga de emprego, foram realizadas análises de variância (ANOVA), considerando os grupos da condição experimental testada.

Para analisar as justificativas dos participantes, foi realizada a Análise Léxica, com auxílio do software para análise de dados textuais *IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires)*, sendo utilizada a Classificação Hierárquica Descendente (CHD). Para a preparação do corpus de análise, as justificativas dos participantes sobre contratar ou não o candidato foram dispostas em uma linha de comando composta por: (1) dados sociodemográficos; (2) tipo de cenário que o participante respondeu; e (3) probabilidade do participante contratar ou não o candidato, variando entre baixo, médio e alto. Após a realização da CHD no software, os significados e componentes das classes foram analisados. As classes foram interpretadas e analisadas de acordo com o conteúdo expressos nas frases dos participantes. Após esse momento, os conjuntos de classes foram nomeados em relação aos conteúdos percebidos como mais representativos de cada conjunto de frases (segmentos de texto).

8. CONTRATAÇÃO DE COTISTAS

Acerca das medidas de contratação, observou-se que os participantes obtiveram médias altas no primeiro e segundo estudo, respectivamente 5 ($DP= 0,7$) e 4,5 ($DP= 0,9$). Partindo dessas informações, as respostas dos participantes foram codificadas em três níveis de probabilidade de contratação: baixa, média e alta. Os resultados da ANOVA apontaram que não houve diferenças significativas para a forma de acesso à universidade na probabilidade de contratação, $F(2,$

211) = 1,47, $p = 0,23$, sendo a média em torno de 5, como apresentam os dados da Tabela 1.

Tabela 1- Médias e Desvios Padrões da contratação por condição de acesso à universidade.

Condição	Média	DP
Não cotista	4,92	0,81
Cotista Social	5,07	0,75
Cotista Racial	5,13	0,77

Fonte: Elaborada pelos Organizadores.

As análises do teste *post hoc* são apresentadas na Tabela 2 e, como é possível notar, não foram observadas diferenças significativas entre os grupos, embora a diferença entre cotista racial e não cotista indique uma tendência à significância ($p = 0,09$).

Tabela 2- Teste post hoc de diferenças de contratação entre condições de acesso à universidade.

Condição		Diferença de média	p
Não Cotista	Cotista Social	-0,15	0,24
	Cotista Racial	-0,21	0,09
Cotista Social	Não Cotista	0,15	0,24
	Cotista Racial	-0,06	0,65
Cotista Racial	Não Cotista	0,21	0,09
	Cotista Social	0,06	0,65

Fonte: Elaborada pelos Organizadores.

No segundo estudo, os resultados da ANOVA também apontaram que não houve diferenças significativas para a forma de acesso à universidade na probabilidade de contratação, $F(2, 103) = 0,36$, $p = 0,70$. As médias são apresentadas na Tabela 3.

Tabela 3- Médias e Desvios Padrões da probabilidade de contratação a partir das condições de acesso à universidade.

Condição	Média	DP
Não cotista	4,43	0,91
Cotista Social	4,61	0,94
Cotista Racial	4,51	0,89

Fonte: Elaborada pelos Organizadores.

As análises do teste *post hoc* são apresentadas na Tabela 4. Como esperado mediante o resultado anterior, não foram observadas diferenças significativas entre os grupos.

Tabela 4- Teste *post hoc* de diferenças de contratação entre condições de acesso à universidade.

Condição		Diferença de média	p
Não Cotista	Cotista Social	-0,19	0,40
	Cotista Racial	-0,08	0,71
Cotista Social	Não Cotista	0,19	0,40
	Cotista Racial	0,11	0,65
Cotista Racial	Não Cotista	0,08	0,71
	Cotista Social	-0,11	0,65

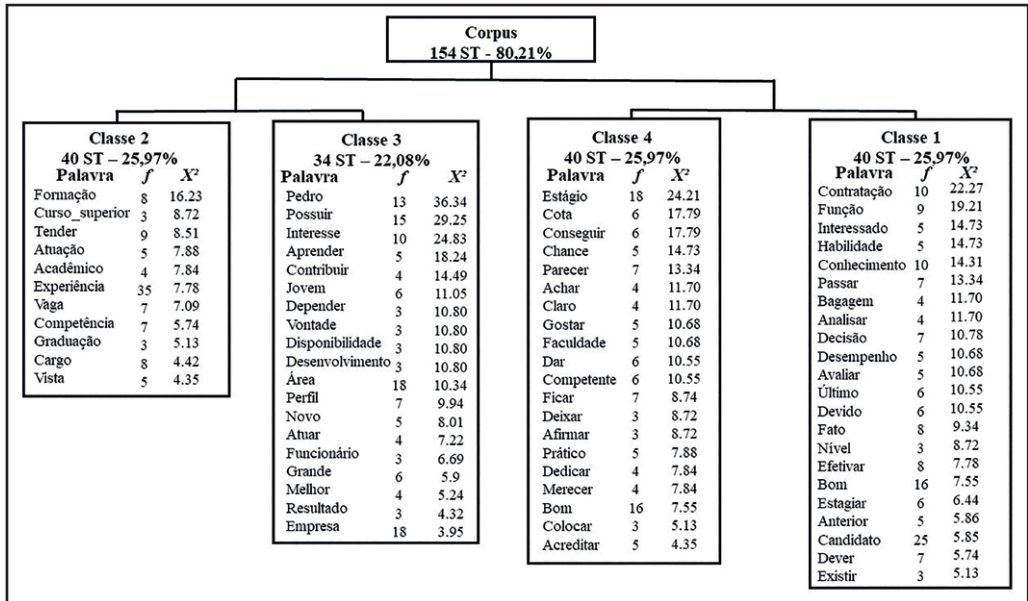
Fonte: Elaborada pelos Organizadores.

9. O QUE AS JUSTIFICATIVAS DIZEM?

Apesar dos resultados quantitativos não terem apresentado diferenças significativas entre os grupos, buscou-se compreender como os participantes justificaram suas escolhas e analisar se essas justificativas diferem entre os dois grupos: estudantes de graduação e pessoas inseridas no mercado de trabalho.

Para tanto, foi analisado o *corpus* composto pelas justificativas dos estudantes de graduação, formado por 192 segmentos de texto (ST), dos quais 154 (80,21%) foram considerados relevantes e analisados pelo programa. A CHD subdividiu o *corpus* em quatro classes e identificou 1077 formas distintas, 5784 ocorrências e 597 formas ativas. A partição existente no *corpus*, feita pelo programa, distinguiu dois *subcorpus*, um formado pelas classes 2 (25,97 %) e 3 (22,08%); e o outro, pelas classes 4 (25,97 %) e 1 (25,97 %), como representado na Figura 2.

Figura 2- Dendrograma do corpus do Estudo 1.



Fonte: Elaborada pelos Organizadores.

Partindo das classes e de seus respectivos STs representativos, foi possível analisar com que frequência as diferentes condições experimentais e probabilidades de contratação apresentavam-se nas classes formadas pela CHD. Essa análise demonstrou diferentes padrões de distribuição: enquanto na Classe 1 todas as probabilidades de contratação baixa estavam ligadas à condição controle, na Classe 4, essas estavam distribuídas equitativamente entre a condição controle e a de cota racial. Também foi possível perceber que, na Classe 3, a probabilidade de contratação alta concentrou-se na condição do cotista racial.

Em relação ao conteúdo das classes, o *corpus* foi dividido em dois *subcorpus*. Um primeiro, que apresenta em seu conteúdo justificativas que endossam a contratação do candidato, foi denominada de “Contratação”, composta pelas Classes 2 e 3, nomeadas respectivamente de “Contratação pela formação e experiência” e “Contratação por atributos de Pedro”. O segundo *subcorpus* contém argumentos que relativizam as informações apresentadas no texto, sendo denominada de “Relativização”, composta pelas Classes 4 e 1, respectivamente nomeadas de “Relativização da competência” e “Relativização acerca da contratação”. Interessante notar que somente nessas classes estão os participantes que marcaram baixa probabilidade de contratação.

A classe “Contratação pela formação e experiência”, como o nome já sinaliza, é composta por conteúdos que justificam a contratação do candidato por sua formação e devido suas experiências de estágio. A palavra mais significativa ($p < 0,0001$) dessa classe é “formação”. Essa classe reúne justificativas que consideram a formação do candidato como aspecto relevante para contratá-lo e desconsideram a não contratação dele em seus estágios como falta de mérito.

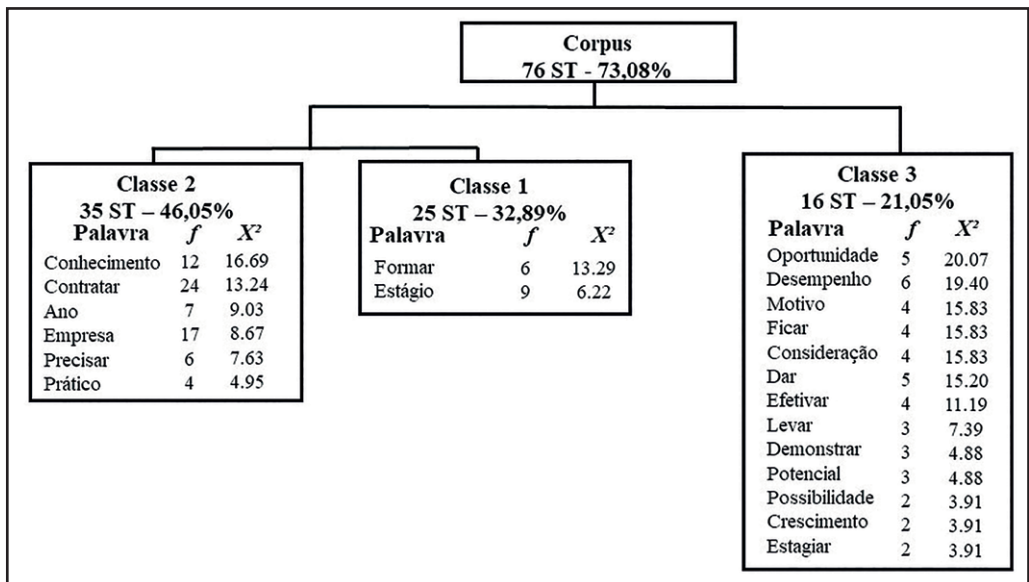
A classe “Contratação por atributos de Pedro” apresentou conteúdos que justificam a contratação do candidato partindo de características pessoais do candidato, tanto que as palavras mais significativas ($p < 0,0001$) da classe foram “Pedro”, o nome do candidato fictício, “possuir”, “interesse” e “aprender”. Nessa classe também é possível perceber que são apontados como pontos positivos o fato de Pedro ser jovem e de já possuir bastante experiência, ter foco em resultados e ser uma pessoa proativa. Outro aspecto a ser destacado é que nessa classe, a probabilidade de contratação alta concentrou-se na condição do cotista racial.

A classe “Relativização da competência” apresentou respostas tanto a favor como contra a contratação, embora seja a classe que concentrou, como já sinalizado, de forma significativa, o maior número de respostas contra a contratação. Nessa classe, percebeu-se maior coerência entre as respostas escritas e a pontuação na escala de probabilidade de contratação. Além disso, as respostas dessa classe foram mais coesas, isto é, ou as pessoas concordaram completamente ou discordaram totalmente acerca da contratação do candidato. A relativização presente nessa classe corresponde à distribuição de respostas tanto a favor quanto contra a contratação em uma única classe, entretanto, foram poucos os participantes que relativizaram a contratação do candidato em suas respostas. Destaca-se que essa classe concentrou todas as respostas que citam a palavra “cota” como justificativa para contratar ou não o candidato. Essa classe também foi a única na qual os candidatos cotistas apresentaram baixa probabilidade de contratação. As palavras mais significativas ($p < 0,0001$) foram “estágio”, “cota” e “conseguir”, sendo utilizadas tanto para justificar a contratação, como a não contratação do candidato.

A classe “Relativização acerca da contratação” apresenta justificativas das pessoas que relativizam a contratação do candidato, apresentando em uma mesma resposta pontos positivos e negativos. As palavras mais significativas ($p < 0,0001$) dessa classe foram “contratação” e “função”, sendo estas bases para as argumentações que, por um lado, consideravam o candidato qualificado para o cargo, mas também apresentam ponderações sobre o candidato, questionando, por exemplo, o motivo de não ter sido contratado no estágio.

Em seguida foi analisado o *corpus* composto pelas justificativas dos participantes do segundo estudo, formado por 104 segmentos de texto (ST) e desses 76 (73,08%) foram considerados relevantes e analisados pelo programa. A CHD subdividiu o *corpus* em três classes e identificou 688 formas distintas, 2.337 ocorrências e 395 formas ativas. A partição no *corpus*, feita pelo programa, distinguiu dois *subcorpus*, um formado pelas classes 1 (32,89 %) e 2 (46,05%) e do outro pela classe 3 (21,05%), como representado na Figura 3.

Figura 3- Dendrograma corpus do Estudo 2 com justificativas dos participantes.



Fonte: Elaborada pelos Organizadores.

Da mesma maneira que foi feito no primeiro estudo, foi possível analisar com que frequência as diferentes condições experimentais e probabilidades de contratação apresentavam-se nas classes. Observou-se que as pessoas que responderam acerca da condição experimental cota racial tiveram suas justificativas localizadas significativamente na Classe 1 ($p = 0,022$; $X^2 = 5.24$): entre os 26 participantes que responderam sobre essa condição experimental, 13 tiveram suas justificativas situadas nessa classe. Já as pessoas que responderam acerca da condição experimental controle tiveram suas justificativas localizadas significativamente na Classe 2 ($p = 0,001$; $X^2 = 9.91$): entre os 29 participantes que responderam sobre essa condição experimental, 20 tiveram suas justificativas apresentadas nessa classe. Não foi possível observar uma distribuição significativa para a condição de cota social.

Em relação ao conteúdo das análises, a partir da distinção das três classes, realizada pelo *software*, foi possível nomeá-las de acordo com o conteúdo que apresentaram. Todas as classes reuniram tanto argumentos que reforçam quanto que negam a contratação. Dessa forma, as Classes 2 e 1, que estão agrupadas em um *subcorpus*, trazem como base de argumentação a experiência do candidato, assim sendo nomeadas, respectivamente, “Relação entre experiência e conhecimento prático” e “Relação entre experiência e tempo de formação”. A Classe 3, que se opõe às outras classes, foi denominada de “Incertezas sobre a não efetivação nos estágios”.

A classe “Relação entre experiência e conhecimento prático” apresentou argumentos que relacionam a experiência de estágio do candidato como forma de conhecimento prático, bem como que apontam que as informações apresentadas no texto não proporcionam informações acerca do conhecimento real do candidato. A palavra mais significativa ($p < 0,0001$) dessa classe foi “conhecimento”.

A classe “Relação entre experiência e tempo de formação” apresentou argumentos que seguem três principais direções: (1) põem em questão o fato de o candidato não ter tido experiência após sua formação; (2) relacionam o fato do candidato ser recém-formado com suas experiências profissionais somente em estágio; e (3) consideram a experiência do candidato boa e relevante para sua formação. A palavra mais significativa ($p = 0,0002$) dessa classe é “formar”. Embora seja composta significativamente por justificativas de pessoas que responderam acerca da condição experimental cota racial, não foi identificado nenhum conteúdo específico relativo a essa condição do candidato nas justificativas dos participantes.

A classe “Incertezas sobre a não efetivação nos estágios” apresentou argumentos de pessoas que se referem ao fato do candidato não ter sido efetivado anteriormente como algo irrelevante ou comentam que gostariam de saber o motivo do candidato não ter sido contratado nos estágios. As palavras mais significativas ($p < 0,0001$) dessa classe foram “oportunidade”, “desempenho”, “motivo”, “ficar”, “consideração” e “dar”. A maioria das respostas apresentadas nessa classe sinalizam interesse em dar uma oportunidade para o candidato, isso pode ser sinalizado também pela quantidade de respondentes que apresentou nível de contratação média, 13 entre 16 dos respondentes.

10. JUSTIFICATIVAS, MERITOCRACIA E RACISMO

De maneira geral, diante dos resultados apresentados, as informações que os participantes receberam sobre o candidato (cotista social, racial ou não cotista)

não parecem ter contribuído para gerar um padrão distinto de argumentação, que se agrupassem de acordo com a análise lexical. Entretanto, a partição existente no *corpus* sinalizou diferentes relações dos participantes com as informações apresentadas sobre o candidato.

Dessa maneira, embora não tenha sido possível perceber algum tipo de padrão significativo em relação às condições experimentais das pesquisas e à divisão das classes realizada pelo *Iramuteq*, nota-se uma diferenciação do conteúdo dos discursos das pessoas que contrataram mais ou menos o candidato. Ademais, ao analisar as classes de modo mais específico, foi possível perceber a presença de discursos com bases meritocráticas para justificar tanto a contratação quanto a não contratação do candidato.

Percebe-se, por exemplo, nas classes “Contratação pela formação e experiência” e “Contratação por atributos de Pedro”, apresentadas no estudo com estudantes universitários, que as justificativas se relacionam ao mérito que o candidato tem em ser contratado, seja por sua formação, experiência ou por seus atributos pessoais. Nessas duas classes são abordados argumentos que envolvem conhecimento teórico e prático e comportamento do candidato. O conhecimento teórico seria a formação, o conhecimento prático, a experiência de estágio, e o comportamento, a proatividade, boa comunicação e o foco em resultados que o candidato possui.

Assim, o fato de o candidato não ter sido contratado anteriormente e/ou ter entrado na universidade por cotas não seriam aspectos que influenciariam a sua não contratação. Essas justificativas podem ser relacionadas à percepção de que a meritocracia deveria existir. Isto é, as pessoas acreditam que o candidato possui capacidade para a vaga, porém consideram que não necessariamente as decisões da sociedade são tomadas de forma meritocrática. Essa interpretação parece fazer sentido quando se considera que as classes “Contratação pela formação e experiência” e “Contratação por atributos de Pedro” concentram significativamente as respostas de participantes com alta probabilidade de contratação. Isso reforça a interpretação de que as pessoas concordam que a meritocracia não ocorre na prática, mas acham que ela deve ser cumprida.

Esses achados podem ser relacionados aos estudos de Hing et al. (2011), em que as pessoas que pontuaram alto na Escala de Percepção de Existência da Meritocracia respondiam de maneira oposta aos que obtiveram alta pontuação na Escala de Preferência pelos Princípios do Mérito. Dessa forma, os autores perceberam que as crenças na meritocracia podem ter diferentes direcionamentos e, assim, influências opostas na legitimação e manutenção das relações sociais que vigoram.

O fato dos resultados quantitativos que avaliaram a condição experimental não terem ido na direção hipotetizada permite levantar algumas explicações. Na pesquisa de Modesto et al. (2017), as condições experimentais não foram relevantes nos achados da pesquisa, mas sim o racismo das pessoas para responderem sobre a situação do estudo. Na presente análise, observou-se que a situação experimental influenciou pouco as justificativas dos participantes, mas sim a maneira que se organizam as crenças na meritocracia nas classes apresentadas.

Corroborando essa suposição, observa-se que, nas classes “Relativização da competência” e “Relativização acerca da contratação”, independentemente da situação experimental, as bases de argumentação para as justificativas de contratar se aproximam. Desse modo, os participantes utilizam como argumento, seja para contratar ou não, o fato de o candidato não ter sido efetivado após o estágio e ter sido cotista na universidade. Além disso, somente nessas classes estão os participantes que marcaram baixa probabilidade de contratação.

Dessa maneira, como situa o Modelo da Discriminação Justificada (Pereira et al., 2010; Pereira et al., 2009), como o preconceito flagrante é condenado, a discriminação é justificada, na maioria das vezes, por outros meios de legitimá-la, como a meritocracia. Embora a justificativa da discriminação apresente-se necessária em contextos nos quais essa forma de comportamento é condenada, quando os valores meritocráticos estão salientes, as relações de discriminação ocorrem de forma mais direta. Assim, a justificação não se faz necessária ou sustenta-se no próprio valor do mérito (Pereira & Vala, 2011)

Outro resultado que merece atenção é que, entre os 154 segmentos de textos analisados pelo programa, apenas 3 citaram as cotas como um motivo explícito para não realizar a contratação do candidato. Esses três segmentos foram reunidos na classe “Relativização da competência”, que concentrou significativamente o maior número de respostas de pessoas que pontuaram baixo na probabilidade de contratação, no estudo com universitários. Isso parece reforçar a ideia de que raramente a discriminação ocorre com justificativas explícitas baseadas no preconceito (Pereira & Vala, 2011). Esse resultado pode estar relacionado também à probabilidade de a maioria dos participantes da pesquisa não serem preconceituosos ou possivelmente terem percebido o objetivo da pesquisa de avaliar a relação entre contratação de um candidato e a forma de acesso à universidade.

Ademais, na classe “Relativização acerca da contratação”, embora a contratação fosse relativizada independentemente da situação experimental, as pontuações de baixa probabilidade de contratação foram destinadas apenas à condição controle. Esse fato pode ser relacionado aos achados de McConahay (1983)

quando estudou o racismo moderno, tendo em vista que se verifica no estudo desse autor uma maior probabilidade de contratação de um candidato negro em uma situação positiva, entretanto, em um contexto ambivalente ou ambíguo, em que foi possível apresentar uma justificativa para discriminação, ela ocorreu.

Diferente do que ocorre no estudo com universitários, na pesquisa com a população geral foi possível perceber um padrão significativo em relação à distribuição de classe realizada pelo *Iramuteq* e as condições experimentais. Assim, a classe “Relação entre experiência e tempo de formação” apresentou o maior número de pessoas que avaliaram o candidato cotista racial, e a classe “Relação entre experiência e conhecimento prático” apresentou o maior número de pessoas que avaliaram o candidato não cotista. Entretanto, não foi possível identificar textualmente argumentos que se relacionassem especificamente às situações experimentais avaliadas. Do mesmo modo, as informações que os participantes receberam sobre o candidato (cotista social, racial ou não cotista) também não parecem ter contribuído para gerar um padrão distinto de argumentação que se relacionasse com os casos.

Contudo, é possível perceber um padrão de argumentação distinto do apresentado na primeira pesquisa. Em todas as classes, percebeu-se uma relação entre as argumentações apresentadas e o mérito do candidato, o que aproxima a argumentação dos participantes é o destaque para a experiência do candidato no mercado de trabalho como relevante para a escolha da contratação do candidato ou não. Dessa forma, tanto nas classes que se aproximam mais “Relação entre experiência e conhecimento prático” e “Relação entre experiência e tempo de formação”, o assunto está em destaque como na classe “Incertezas sobre a não efetivação nos estágios”, na qual mais informações acerca da experiência anterior no mercado de trabalho aparecem como cruciais para a tomada de decisão dos participantes. Ademais, as características pessoais do candidato não aparecem, diferentemente do primeiro estudo: o nome do candidato parece ser pouco relevante para esse grupo e suas características pessoais de proatividade, boa comunicação e o foco em resultados nem chegam a ser citadas. Assim, a relativização da contratação que aparece como conteúdo de duas classes específicas na pesquisa com os estudantes, surge como um conteúdo transversal que perpassa as três classes na segunda pesquisa.

Provavelmente essa mudança de linha de argumentação ocorre tendo em vista que, como a maioria dos participantes tem conhecimento sobre o funcionamento do mercado de trabalho e de processos seletivos, percebem que o que rege o mercado seria menos o merecimento do rapaz e mais a lógica do mercado

de trabalho, que valoriza a experiência, sendo que a experiência do candidato é considerada suficiente para alguns participantes contratarem o candidato e, para outros, não. Assim, essa lógica de mercado é utilizada tanto como justificativa para contratar como para não contratar o candidato, pois em todas as classes são apresentados posicionamentos em ambas as direções.

Esse grupo de justificativas pode ser relacionado ao que apresenta o Modelo da Discriminação Justificada (Pereira et al., 2010; Pereira et al., 2009): a experiência aparece como algo que se relaciona à lógica de mercado. Dessa maneira, os arranjos sociais vigentes continuam a ser legitimados e partindo de uma justificativa na qual o participante mantém sua autoimagem positiva, de modo que, se o participante não contrata o candidato, justifica com base nos argumentos de que a experiência do candidato não é suficiente para o cargo, se ele não foi contratado nos estágios algo deve ter feito de errado. Dessa maneira, a pessoa que legitima a discriminação não é avaliada negativamente e nem se avalia como preconceituosa, processo semelhante ao que aparece sinalizado também na pesquisa de Pereira et al. (2003), em que a contratação não ocorre, pois, as pessoas que frequentam a loja são preconceituosas e não a contratante.

Outro aspecto que pode ter sido preponderante para os diferentes resultados nas pesquisas é a identidade dos participantes. No estudo com os universitários, os participantes parecem se identificar muito mais com o candidato, Pedro, sendo um estudante recém-formado em busca de emprego, do que os participantes do segundo estudo. Sendo assim, características pessoais positivas (proatividade, boa comunicação e o foco em resultados) são destacadas. Isso pode ser discutido a partir da Teoria da Identidade Social (Tajfel, 1974, 1982), em que se apresenta a comparação entre grupos a partir de uma identidade positiva do próprio grupo, o chamado favoritismo endogrupal. Essa relação pode ser vinculada também ao fato de que, no estudo com a população geral, as cotas ou mesmo nem a palavra “cota” é citada, seja como argumento para contratar ou não, pois os participantes aparentemente não se percebem como um grupo de pertença que se opõe ao dos cotistas; assim, essa diferenciação endogrupal e exogrupal nem aparece na argumentação.

11. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, foi possível perceber que as condições quase-experimentais não afetaram significativamente a contratação de um suposto candidato a uma vaga de emprego, tivesse sido ele não cotista, cotista social ou cotista racial na universidade, contrariando o que era esperando, tendo em vista resultados de

pesquisas anteriores. Apesar disso, os resultados aqui apresentados apontam para diferentes reflexões sobre as temáticas relativas às cotas na universidade, racismo, meritocracia e justificativas de discriminação.

Analisando as justificativas dos participantes, foi possível identificar a presença de discursos com bases meritocráticas para justificar tanto a contratação quanto a não contratação do candidato. Essas justificativas possuíam base principalmente em crenças acerca da meritocracia, tanto em relação à sua existência, como sobre o fato de que ela deveria existir, sinalizando um princípio relevante para os participantes. Especificamente em relação à amostra de participantes inseridos no mercado de trabalho, devido a maioria ter conhecimento sobre o seu funcionamento, as justificativas pareceram ser relacionadas ao fato de que o que rege a decisão de contratação é a lógica do mercado, em que a demanda por profissionais e a experiência são importantes.

Reconhecidos os méritos destes estudos, as limitações também devem ser apontadas. Apesar de se ter buscado realizar o desenvolvimento de um cenário ambíguo para a manipulação experimental, os resultados com altas médias de contratação apontaram que a descrição do candidato ainda se apresentou de maneira pouco ambígua e que o candidato foi percebido como muito competente para o cargo.

Ademais, a segunda pesquisa foi realizada logo após as eleições presidenciais de 2018, período que dividiu o país em uma forte polarização entre eleitores do candidato Haddad, posicionado mais à esquerda, e do candidato Bolsonaro, candidato de extrema direita que foi eleito presidente, e que, em 2012, ainda enquanto deputado, fez pronunciamentos abertamente contra as cotas nas universidades, declarando inclusive que não entraria em um avião pilotado por um cotista e nem aceitaria ser operado por um médico cotista. Esses posicionamentos vieram à tona novamente no período eleitoral. Além disso, em 2017, no ano anterior ao período eleitoral, o atual presidente realizou declarações racistas ao ter dito que tinha ido a um quilombo e que a população de lá não fazia nada.

Essas especificidades do contexto político podem ter contribuído para que, ao ver a condição experimental cotista ou ter que responder a escala de racismo moderno, as pessoas desistissem de responder ao perceber a presença de um assunto que poderia ser polêmico; e que, de alguma forma, poderia estar vinculada à polarização existente. Outro ponto a ser ressaltado nesta segunda pesquisa foi a divulgação de forma on-line, que pode ter favorecido a influência da “bolha virtual”. Então, essa característica dos participantes talvez seja

um dos motivos pelos quais a pesquisa apresentou ainda menos tendência a ser significativa do que a realizada com estudantes universitários, que teve como participantes estudantes universitários de diferentes cursos de uma instituição privada de ensino superior. Dessa forma, propõe-se que novos estudos semelhantes aos apresentados sejam realizados, mas em um momento político do país menos polarizado; ou no qual sejam possíveis contemplar de forma equilibrada eleitores que variam em relação à afiliação política. Por fim, defende-se a importância de mais pesquisas sobre o assunto cotas, tendo em vista que em 2022 a lei das cotas será revisada.

PALAVRAS-TABU E EFEITOS DE GÊNERO NA LEITURA

*Bruno Felipe Marques Pinheiro
Luara Carvalho Fontes Menezes
Raquel Meister Ko. Freitag*

1. INTRODUÇÃO

Desde os primeiros estudos na psicologia, a linguagem, os mitos e os costumes são vistos como manifestações da alma e nos oferecem material para ser analisado e compreendido na regularidade psicológica entre o pensamento individual e as relações sociais. Por sua vez, a língua, do ponto de vista cognitivo, apreende as experiências cotidianas dos falantes e as organiza no processamento mental; a língua, a todo momento, é negociada entre falantes/ouvintes nos contextos de uso.

Essas representações, tanto individuais como mentais, decorrem dos modelos comportamentais e cognitivos: “as representações constituem-se em uma verdadeira preparação para a ação, não apenas porque guiam o comportamento, mas porque constroem e remodelam o ambiente” (Camino & Torres, 2011, p. 87). Em consequência da construção e reconstrução dos modelos cognitivos, as representações mentais de “ser homem” e “ser mulher” são compreendidas a partir dos modelos preestabelecidos *a priori* dos padrões de comportamentos do feminino e do masculino que se espera de uma sociedade ocidental, patriarcal e judaico-cristã associados ao processo de construção dos estereótipos norteados

pelas práticas sociais envolvidas nas relações entre a identificação feminina e a identificação masculina nos grupos sociais (Welzer-Lang, 2001).

Conseqüentemente, os falantes, ao construírem as representações mentais de gênero para homem e para mulher, baseados nos modelos de comportamento esperados de “ser homem” e de “ser mulher” na dinâmica social ocidental/judaico-cristã, associam suas práticas a modelos preestabelecidos *a priori*, dentre os quais a produção do efeito de sentido da sexualidade é preestabelecida enquanto prática-tabu. O tabu sexual é arraigado à associação entre sexualidade e prática-proibida na cultura ocidental judaico-cristã, em cuja associação há uma interferência na prática do sexo e na produção de sentido do proibido. Por sua vez, a sexualidade é uma prática para examinar, vigiar, confessar e transformar-se em proibido. Isto é, pode-se falar sobre sexualidade, mas para proibi-la (Foucault, 1998).

Por essa ótica, a representação mental do conceito de sexualidade é compreendida enquanto proibido; e, por sua vez, o material linguístico associado a tal representação também será compreendido enquanto proibido. Assim, o tabu linguístico é construído a partir do que pode ou não pode falar, moldado pela representação mental da sexualidade (Orsi, 2011; Coutinho & Menandro, 2015; Domingues, Gomes & Oliveira, 2016). O tabu pode ser traduzido por “sagrado-proibido” ou “proibido-sagrado”, no campo do próprio e do impróprio: “O primeiro refere-se à proibição de dizer certo nome ou certa palavra, caracterizando-se por seu aspecto mágico religioso. Por sua vez, o segundo tipo refere-se à proibição de dizer qualquer expressão imoral ou grosseira” (Guérios, 1979, p. 5).

A permissão ou interdição de pronunciar palavras-tabu está relacionada à construção dos papéis dos falantes na sociedade: homens e mulheres “de respeito” não pronunciam palavrões, ao passo que prostitutas e garotas de programas pronunciam palavrões. O próprio exercício da sexualidade tem viés de gênero: o sexo para o homem é visto enquanto natureza ontológica e faz parte da sua natureza, diferente da mulher que é visto enquanto ato passivo e vinculado à afetividade, pois se precisa de um homem para realizar o ato sexual (Leonini, 2004).

Essas representações são reverberadas no momento da fala de homens e mulheres, que, ao desempenharem na língua os papéis de gênero, associam suas performances às representações mentais de gêneros. Na sociedade, existem comportamentos de homem e de mulher, e esses comportamentos perpassam para a linguagem, como por exemplo, na cooperação e na competição em interações (Freitag & Santana, 2019), ou uso de palavrões (Orsi, 2011, 2013).

Por causa das performances de gênero associadas aos papéis de “ser homem” e “ser mulher”, é comum a narrativa dos adultos quando as crianças pronunciam “palavras feias” (palavrões sexuais). Eles, geralmente, verbalizam a seguinte frase: “Menino(a), limpa essa boca!”. Não há como desmistificar certas palavras e certos temas sociais, como o sexo, se eles são, desde sempre, remetidos a ações sujas e pecaminosas. O efeito dessa persistência perpassa situações de maior ou menor envolvimento, como, por exemplo, a situação de leitura.

A leitura é uma atividade altamente complexa por demandar questões de memória e aspectos perceptivos. Quanto mais rápida a identificação das palavras, mais recursos terá a memória de trabalho para realizar operações (Komeno, Ávila, Cintra, & Schoen, 2015). À medida que os indivíduos identificam mais rápido as palavras-tabu, mais rápido a memória de trabalho ativa os estereótipos e representações mentais. Neste texto, apresentamos um estudo que considera os efeitos de palavras-tabu e de gênero na situação de leitura.

2. PALAVRAS-TABU

No senso comum, o significado de tabu geralmente é atribuição pela proibição ou o controle de determinado ente (objeto, situação ou comportamento) em relação à determinada lei ou cultura. No dicionário, o primeiro significado para tabu refere-se à instituição religiosa que atribui a uma pessoa ou objeto o caráter de sagrado, interdizendo qualquer contato entre eles (Michaelis, 1998; Aurélio, 2002). No entanto, o escopo do tabu vai além: pode ser manifestado pelo caráter sagrado (ou impuro), ou espécie de proibição em função do caráter, ou valor de santidade (ou impureza), ou na violação da proibição de determinada lei. Os tabus podem ser naturais ou diretos (sociedades baseadas em rituais mágicos), comunicados ou indiretos (força social do estado, igreja, exército), impostos (força imperativa de sacerdotes ou chefes de povos para aplicação de leis próprias) e intermediários (apropriação da mulher pelo marido). O tabu, então, remete à ideia de perigo, proibição e convenção. A violação, sem dúvida, é motivo de punição e castigo. Ao transgredi-lo, quem o transgride torna-se o próprio tabu, é como se a carga “perigosa/proibida” fosse transferida para quem transgrediu (Freud, 1913/2013; Lévi-Strauss, 1962/1970).

A característica de tornar-se o próprio tabu permeia, também, a fala, no momento em que a verbalização de palavras-proibidas ocorre no meio social. O tabu linguístico está relacionado à reprovação e à impropriedade da realização de palavras faladas ou escritas. Em determinados lugares, há uma interdição menor, em outros, há interdição maior. A maioria das pessoas não se sente

confortável em falar determinadas palavras que são consideradas xingamentos. As forças sociais são invisíveis, mas poderosas o suficiente para determinar sanções e desaprovações nos usos de palavras proibidas.

Palavras-tabu são aquelas não aceitas em todos os contextos (palavrões, por exemplo) e que precisam da relação de proximidade e intimidade para serem pronunciadas em determinados contextos. Também demarcam fator de libertação porque os falantes expressam seus desejos, julgamentos e ações reprimidas pelas regras sociais. Na sociolinguística, o estudo entre variação do léxico tabu, da sexualidade e da prática do sexo indica usos linguísticos relacionados à variação de palavras referentes às genitálias, ânus, testículos e seios enquanto itens lexicais erótico-obscenos ou palavras tabus associadas às práticas sexuais (Orsi, 2011, 2013). Na literatura, o tabu torna-se matéria de poesia a partir do momento que a psicanálise (por meio dos estudos de Sigmund Freud) rompe o tabu sexual como matéria não estudada se torna matéria legítima para estudo (Moravia, Morante, & Calvino, 1961).

Na literatura erótica, o tabu é construído por meio do erotismo e do processo de liberação das proibições e dos tabus preexistentes. Os recursos gramaticais são mobilizados para transformar a matéria “sexo” em tema cientificamente reconhecido e poeticamente válido. Por exemplo, na literatura, Antônio Carlos Viana, contista sergipano, traz reflexões sobre a esfera social na perspectiva do erotismo. Na maior parte dos seus contos, as situações de violência são colocadas na narrativa para evidenciar os mais variados tabus existentes na sociedade. O erotismo de Viana é instaurado em ambientes degradados, mas, ao mesmo tempo, oferece sensações de prazer. A relação entre “sagrado” e “proibido” se faz presente nas suas narrativas a partir dos processos de intuição e flexibilidade literárias. Nas histórias, o tratamento do tabu sexual é instaurado em diversos contextos sociais e suas narrativas criam tensões entre moral e ética nos personagens (Lima, 2015). Uma das maneiras de expressar esses tabus é remetendo a um léxico obsceno ao manifestar sentimentos, palavras ou até mesmo nomeações de órgãos sexuais com algum tipo de proibição imposto pela cultura vigente. A palavra “proibida” ultrapassa os limites da boa decência e moralidade e o tabu linguístico nasce das “sanções, restrições e escrúpulos sociais, atuando na não permissão ou na interdição de se pronunciar ou dizer certos itens lexicais aos quais se atribui algum poder” (Orsi, 2011, p. 336).

Por exemplo, para se referir ao órgão sexual masculino (pênis) é extensa a lista de itens lexicais: “linguiça”, “piu-piu”, “passarinho”, “pau”, “pinto”,

“caralho”, “pauzão”, “cabeção”, “pintão”, entre outros, assim como para o órgão sexual feminino (vagina): “flor”, “margarida”, “xana”, “florzinha”, “xoxota”, “xoxotinha”, entre outros. Os processos por detrás dessas nomeações são de transferência (metáfora conceitual) e contiguidade (metonímia visual) que indicam a superioridade masculina em detrimento da submissão feminina. Geralmente, a variação do órgão masculino nas palavras é processo metafórico, indica uma relação de expansão semântica e similaridade de poder com utilização de aumentativos, ao passo que a variação do órgão feminino nas palavras é processo metonímico, indica relação da parte pelo todo e similaridade de submissão com utilização de diminutivos. (Orsi, 2011, 2013; Orsi & Zavaglia, 2012).

Há várias formas de expressão de palavras consideradas tabus. Em atlas linguísticos de estados do Nordeste da década de 1970, as nomeações de expressões relacionadas ao termo “menstruação” revelam usos linguísticos aproximados em diferentes estados. Em Sergipe, são recorrentes expressões como: “estar movida”, “estar ofendida”, “estar de férias”, “meus tempos”; na Bahia: “flor vermelha”, “matou o pinto”, “pote quebrado”, “quebrou o pote”; e, na Paraíba: “tá de bode”, “tá de vaca”, “tá choca”. As expressões relacionadas à menstruação são construções com verbo “estar” + qualificação pejorativa, indicando o sentido de desvalorização para figura feminina (Almeida, 2011).

As palavras-tabu também sofrem efeito fator emocional, que pode ser evidenciado na tarefa de leitura em voz alta.

A leitura é uma atividade complexa composta por múltiplos processos interdependentes que, além do processamento linguístico de decodificação e compreensão, mobiliza a percepção, emoção, inteligência e memória (Corso & Salles, 2009). Para a compreensão, é preciso que a decodificação seja automatizada. Ou seja, o leitor precisa decodificar as palavras com precisão, ter a capacidade de ler expressões e frases apropriadas e realizar a interpretação durante o momento da leitura (Rasinski, 2004; Hasbrouck & Tindal, 2006). As pistas indiretas do processo de compreensão na leitura em voz alta são os reparos, pausas, hesitações e alongamentos, comumente chamados de disfluências (Machado & Freitag, 2019; Freitag, 2020).

O processo automatizado da leitura e o controle consciente de atenção seletiva pode ser afetado por palavras-tabu. Um estudo de tarefas de competição entre o processo automatizado da leitura e os processos sob o controle consciente de atenção seletiva, utilizando seis listas com três categorias diferentes de palavras-tabus (sexual, escatológicas e religiosas) e três de palavras neutras com quatro cores diferentes de cartões com ordem aleatória, aponta que não

existe diferença significativa no tempo de reação entre homens e mulheres em nenhuma categoria: a leitura de palavras-tabu em listas por homens e mulheres é igual (Amaral, Corbellini, Oliveira, Schaffer, & Oliveira Júnior, 2006).

Entretanto, ao realizar uma análise intragrupal, os homens demandam mais tempo na leitura das listas das três categorias de palavras-tabu do que nas listas neutras, enquanto as mulheres demandam mais tempo de leitura apenas nas palavras-tabu de cunho sexual. Os resultados sugerem que palavras-tabu sexuais são retidas na memória por terem maior capacidade de influenciar mecanismo de atenção automática e, ao mesmo tempo, sinalizam uma diferença de comportamento grupal relacionada ao gênero. (Amaral et al., 2006).

3. GÊNERO, TABU E PROCESSAMENTO DA LINGUAGEM

O comportamento, principalmente, na discussão da sociedade contemporânea sobre questões de gênero, promove o repensar das categorias sexo/gênero do ponto de vista de uma naturalização dos sexos e hierarquias sexuais. Hoje, a discussão sobre as categorias sexo/gênero são pensadas a partir do conceito de transversalidade, ou seja, tais categorias precisam ser “problematizadas” a partir da ideia de um sujeito uno (Butler, 1990): “assim como a idade, sexo é uma categoria biológica que baliza normas, papéis sociais e expectativas em todas as sociedades. E, por conta do traço social, é mais apropriado falar em gênero” (Freitag, 2015, p. 31-32).

Mesmo havendo, por um lado, a discussão sobre “identidade de gênero” compreendida como fenômeno dinâmico entre semelhanças e diferenças resultantes de um conjunto de características sociais e pessoais na quais os indivíduos se constituem enquanto “performance social” (Deschamps & Moliner, 2009), e, por outro lado, a representação mental de “ser homem” e “ser mulher” instaurando normas e papéis sociais na sociedade, a construção de estereótipos de gênero normativos de “masculino” e “feminino” é um processo contínuo de reconstrução, mas que fica engessado de tão normatizados e estabelecidos estes papéis estão na sociedade (Coutinho & Menandro, 2015; Domingues, Gomes, & Oliveira, 2016).

Na sociolinguística, os estudos acerca da linguagem e gênero social começaram a ser realizados antes mesmo da década de 1970 para verificar quais papéis de gênero e quais performances homens e mulheres realizavam em seus grupos sociais (Crawford, 1995; Lakoff, 1973; Bergvall, 1999). Esses estudos

foram influenciados pelas três ondas do feminismo¹ instauradas no início do século passado e partiam de três explicações para as diferenças linguísticas entre homens e mulheres: déficit, dominância e diferença. A primeira sustenta a tese de que o estilo conversacional das mulheres seria inferior ao dos homens. Já a segunda defende que existe um status “inferior” em relação às mulheres devido à dominância social dos homens. E a terceira refere-se ao que se chama de “modelo das duas culturas”, na qual existem duas subculturas em que se pauta na ideia de que mulheres e homens se diferenciam na questão da sociabilidade devido aos seus estilos conversacionais.

Os aspectos de fala são pautados de maneira mais ampla e permeiam a discussão de diferenças entre a fala feminina e a fala masculina. A perspectiva do déficit defendia diferenças na fala feminina (os traços considerados da fala da mulher apresentavam de forma geral uma ideia de fraqueza, vocabulário específico – as mulheres falavam coisas de mulheres – no modo como falavam, adjetivos vazios, cuidado com a correção na linguagem) e na fala masculina (não havia polidez na maneira de falar, não davam ênfase em determinadas palavras, não produziam uma entonação interrogativa), o que contribuía para a existência de uma espécie de *sexoleto* da fala feminina (Lakoff, 1973). A perspectiva da dominância pautava-se que as diferenças da fala entre homens e mulheres emergiam na medida em que existia uma dominância masculina em contraposição a uma subordinação feminina, ou seja, homens são mais competitivos do que as mulheres (Coulthard, 1991). Na perspectiva da diferença, buscava-se estabelecer traços linguísticos da fala feminina em relação à desigualdade social.

No momento em que a sociedade molda as compreensões dos papéis de gênero, os meninos tornam-se homens e as meninas tornam-se mulheres, pautados em normas e regras que são apreendidas de acordo com a instituição social (Estado). A sociedade espera padrões de comportamentos de “ser masculino” e “ser feminino” por parte dos indivíduos para que meninos e meninas em potencial sejam influenciados por modelos preestabelecidos de gênero na sociedade (Welzer-Lang, 2001).

¹ A primeira onda diz respeito à reivindicação pelo voto feminino por parte das mulheres; já a segunda é a fase mais radical que marca a luta pelos direitos reprodutivos e as discussões acerca da sexualidade; e a terceira é marcada pelo surgimento dos movimentos punks femininos, principalmente envolvendo os conceitos de interseccionalidade e pós-modernidade. A quarta onda dos estudos feministas, relativamente recente, questiona como é possível, depois de tantos avanços, que o preconceito e a discriminação ainda perpetuem na sociedade.

Com a desconstrução da divisão de sexo/gênero e a discussão de sexo ser ato natural e identidade de gênero ser ato socialmente performativo, inicia-se uma luta do que se considera “ser homem” e “ser mulher” na sociedade ocidental/cristã, contribuindo para a inauguração da tensão entre os tabus sexuais. A estrutura binária de gênero é derrubada e se traça um caminho de crítica à divisão binária e à retirada da noção de gênero enquanto ligação estritamente intrínseca ao sexo é rompida. “A presunção aqui é que o ‘ser’ gênero é um efeito” (Butler, 1990, p. 58). Conseqüentemente, aceitar o gênero como um efeito é considerar a ideia de que a identidade ou a essência são expressões dos indivíduos.

Entretanto, o tabu sexual continua pautado nas narrativas de “ser homem de verdade”/“ser mulher de verdade” e amparado nos estereótipos clássicos de gênero. O “homem de verdade” deve ser constituído por tudo aquilo que se distancia do feminino e não pode transparecer nenhuma característica afetiva e/ou emocional, além de denotar virilidade. Já a “mulher de verdade”, mesmo conquistando espaço no mercado de trabalho e o direito ao voto, é construída pautada na desigualdade de gênero, contribuindo para o discurso de que “ser mulher de verdade” precisa associar todas as suas conquistas profissionais aliadas ao legado da maternidade (a mulher precisa ser mãe) e do casamento (a mulher precisa se casar).

O tabu sexual é compreendido pela dicotomia de situações: o tabu sexual para o homem é visto enquanto “sagrado” e “consagrado” (é a permissão dos desejos e sexo) e o tabu sexual para a mulher é visto enquanto “proibido” e “impuro” (é a interdição dos desejos e sexo). Nesta perspectiva, a “performance linguística” dos falantes frente às tensões entre sexo/gênero e tabus sexuais reverbera na alternância de estilos indexados aos significados sociais envolvidos nas expressões de identidades sociais projetadas em símbolos dos usos linguísticos (Podesva, Robert, & Campbell-Kibler, 2002; Podesva, 2007; Levon & Mendes, 2016). E essa alternância pode ser observada na leitura em voz alta.

4. MÉTODO

Desenvolvemos um estudo que considera o efeito das palavras-tabu na leitura, evidenciada pela quebra na compreensão, medida pelo tempo de leitura e pela presença de metadiscurso e disfluências (pausa, hesitação ou alongamento em torno das palavras-alvo da leitura), e ao mesmo tempo, o efeito do gênero: considerando as evidências de que são mulheres mais sensíveis a palavras-tabu de natureza sexual na leitura do que homens.

4.1 Instrumento

O estudo foi realizado a partir da construção de uma situação de teste de fluência de leitura. Foram selecionados dois excertos textuais do contista sergipano Antonio Carlos Viana, cada um com 120 palavras, retirados do conto “As namoradas têm fome” do livro *Aberto está o inferno* (Viana, 2004). A seleção do excerto considerou critérios adotados em testes de fluência de leituras (além do número de palavras, o barramento de palavras estrangeiras ou pouco frequentes, siglas e numerais).

Quadro 1- Excerto do conto “As namoradas têm fome” (sem palavras-tabu).

Texto I

Não importava a hora, eu podia estar no maior sono que Cida me acordava: “Carlos, vamos comer?”. Eu todo sonolento, depois de um dia entre projetos pra fazer e consertar, dizia: “Pô, Cida, mais de meia-noite, não tem mais nenhum restaurante aberto...”. Mas Cida não se conformava: “Tem, sim, tem sempre um restaurante aberto pra quem tem fome”. O problema era que eu não tinha fome. Tinha era muito sono atrasado. Ela precisava me irritar. Pra me comprar, quando me chamava já estava arrumada, a saia jeans mostrando um belo par de coxas bronzeadas. Eu punha a calça, uma camisa de manga comprida, lavava o rosto, bochechava um pouco de Listerine e saíamos. Ela sabia o que estava fazendo.

Fonte: Viana, 2004, p.59.

Quadro 2- Excerto do conto “As namoradas têm fome” (com palavras-tabu).

Texto II

Era bom estar com muita raiva. Empurrava Wagner no CD player pra não esmorecer. Li não sei onde que os carrascos alemães faziam das suas e depois se deliciavam com música clássica. Mais adiante procurava um local seguro e **fodia** Cida, bêbada de sono. Era tudo muito doido, tudo muito rápido. Toda inerte, me entregava o corpo gelado. Eu **socava** com tanta força que não sei como ela aguentava. Não podia reagir, era como se estivesse morta... “Não é isso que você quer sua **puta**?” Despejava sobre ela os piores palavrões, que me deixavam ainda mais **excitado**. Eu só conseguia assim, a raiva me dava gana pra **foder** forte. Dizia até que amava. Parecia que o **gozo** vinha em dobro.

Fonte: Viana, 2004, p.62.

O texto I é considerado texto-controle (quadro 1), por não apresentar palavras-tabus, enquanto o texto II é considerado texto-alvo, com palavras-tabu de cunho sexual: “fodia”, “socava”, “puta”, “excitado”, “foder” e “gozo”. O instrumento de leitura não apresentava nenhum destaque nestas palavras.

4.2 Participantes

Participaram voluntariamente desta pesquisa 20 estudantes da Universidade Federal de Sergipe, de diferentes cursos, que se autoidentificaram quanto à identificação binária/social (dez homens e dez mulheres). O recrutamento aconteceu em áreas de convivência comum da instituição, nos intervalos entre aulas. Todos participantes foram informados sobre os propósitos da pesquisa e consentiram com a realização.

O grupo foi dividido quanto ao gênero do entrevistador: dez participantes (cinco homens e cinco mulheres) foram conduzidos durante a coleta por um entrevistador homem e dez participantes (cinco homens e cinco mulheres) por uma entrevistadora mulher. A divisão por gênero dos participantes e dos entrevistadores considera a hipótese de que há interferência do gênero na leitura de palavras-tabu de natureza sexual, o que pode ser verificado na demanda de tempo para a realização da tarefa. O efeito do gênero pode ser tanto interno (do próprio participante), como externo (o entrevistador), ou a interação entre ambos.

4.3 Procedimentos de coleta

O procedimento de coleta foi realizado nas dependências do Laboratório Multiusuário de Informática e Documentação Linguística (LAMID), onde os participantes realizaram a leitura em voz alta de cada um dos textos, em ambiente reservado, apenas com a presença do entrevistador(a), conforme arranjo de sexo/gênero. Após o acolhimento, o entrevistador(a) solicitava ao participante que lesse o texto-controle (sem palavras-tabus); em seguida, o entrevistador(a) solicitava que o mesmo participante lesse o texto-alvo (com palavras tabus). O tempo de leitura de cada texto foi medido, descontando-se as disfluências e metacomentários.

4.4 Procedimentos de análise

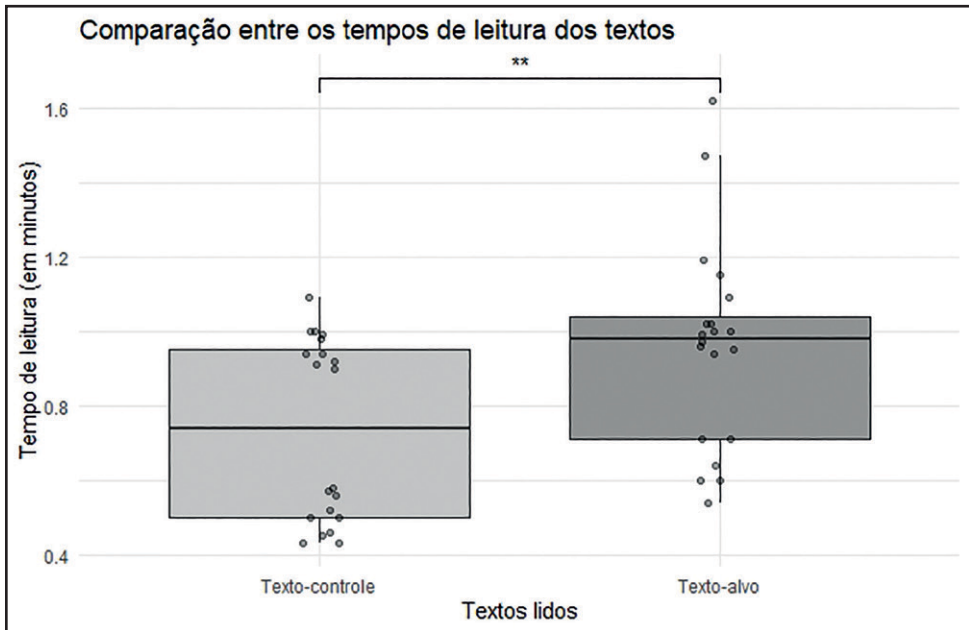
Os dados foram organizados quanto ao tempo de leitura demandado pelos participantes no texto-alvo e no texto-controle, sexo/gênero dos participantes e pelo sexo/gênero do entrevistador e submetidos a tratamento estatístico com teste *t* de medidas repetidas. A visualização gráfica dos resultados foi desenvolvida com o pacote *ggplot2* para a plataforma R (R core team, 2020).

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O tempo médio de leitura para o texto-alvo foi de 1.08min (SD = 0.28), enquanto o texto-controle teve tempo médio de 0.74min (SD = 0.27), e esta

diferença é estatisticamente significativa $t(19) = 4.43, p < 0.001$ (Figura 1), corroborando a hipótese de que textos com palavras-tabu de cunho sexual demandam maior tempo de leitura do que textos sem estas palavras, o que ressalta o efeito do custo de processamento do proibido e a força das convenções sociais.

Figura 1- Diagrama de caixas do efeito de tempo de leitura na comparação entre o texto-controle (sem palavras-tabu) e o texto-alvo (com palavras-tabu).



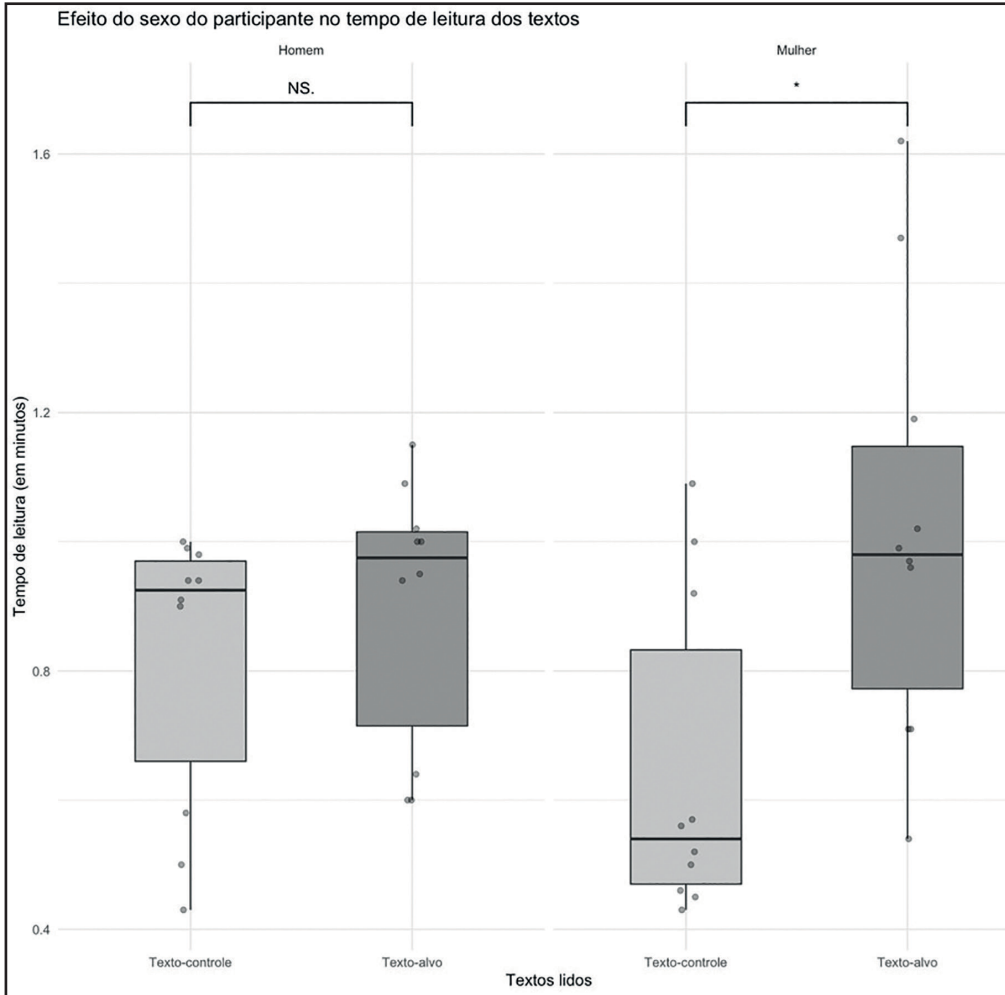
Fonte: Elaborada pelos Organizadores.

A leitura de palavras-tabu pode indicar processos mentais que envolvem o controle consciente da atenção seletiva para palavras nas quais envolvem processos considerados tabus sexuais a partir das regras sociais, contribuindo para que tabus de cunho sexual sejam construídos decorrentes dos tabus sociais. Consequentemente, as palavras-tabu são retidas na memória das pessoas, influenciando na capacidade de captar mecanismos da atenção automática das palavras-tabus (Amaral et al. 2006; Orsi, 2011).

A análise intragrupo considerando o sexo do participante (Figura 2) aponta que, entre os homens, as diferenças das médias nos tempos de leitura do texto-alvo (1.08min) e do texto-controle (0.83min) não é estatisticamente significativa $t(9) = 3.00, p = 0.056$, mas, entre as mulheres, a diferença das médias entre os tempos de leitura (0.44min) é estatisticamente significativa $t(9) = 3.45, p < 0.01$: as mulheres demandam mais tempo de leitura no texto-alvo do que no texto

controle, corroborando para o efeito social das palavras-tabu e o viés de gênero, tal como já apontado por Amaral et al. (2006).

Figura 2- Diagrama de caixas do efeito do sexo do participante no tempo de leitura entre o texto-controle (sem palavras-tabu) e o texto-alvo (com palavras-tabu).



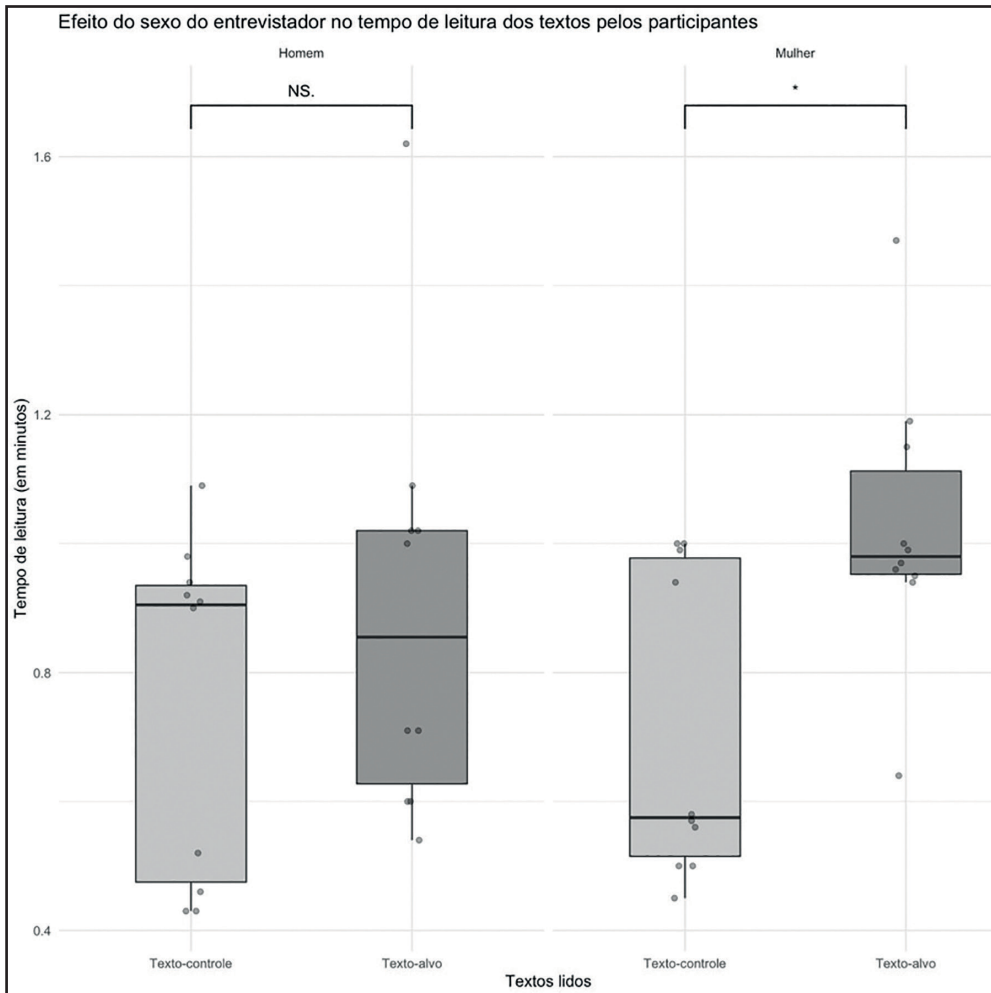
Fonte: Elaborada pelos Organizadores.

A diferença do tempo de leitura dos textos indica a relação com o padrão de comportamento esperado das mulheres no que concerne aos conteúdos sexuais: espera-se que o papel e a função sexual da mulher no ato sexual sejam reprimidos em favor dos bons costumes e da moral, reverberando inclusive nas relações sociais entre os indivíduos em uma situação de interação social desconhecida. O tabu sexual é compreendido a partir da relação dicotômica

entre “aceito/permitido” para o homem, enquanto “proibido/interditado” para a mulher (Welzer-Lang, 2001).

O efeito do sexo do entrevistador (Figura 3) na média do tempo de leitura entre texto-alvo (1.11min) e texto-controle (0.72min) é estatisticamente significativo na presença de uma entrevistadora mulher, $t(9) = 5.15, p < 0.001$, o mesmo não ocorre na presença de um entrevistador homem (diferença entre as médias de 0.29min) $< t(9) = 2.13, p = 0.062$.

Figura 3- Diagrama de caixas do efeito do sexo do participante no tempo de leitura entre o texto-controle (sem palavras-tabu) e o texto-alvo (com palavras-tabu).



Fonte: Elaborada pelos Organizadores.

Uma explicação para as mulheres demandarem mais tempo de leitura com palavras-tabu sexuais na frente do entrevistador homem é por conta do contexto histórico de subordinação do comportamento feminino em relação ao comportamento masculino (Domingues et al., 2016). A representação mental construída para a mulher é de que a realização de palavras sexuais deve ser proibida. As mulheres devem ter um vocabulário específico (e neste vocabulário palavras sexuais são proibidas) e ter um cuidado com as palavras (Lakoff, 1973).

A análise de variância com dois fatores (ANOVA) não é significativa nem para a interação entre sexo do participante e tipo de texto lido ($f(1, 36) = 3.05$, $p = 0.089$), nem para a interação entre sexo do entrevistador e tipo de texto lido ($f(1, 36) = 1.21$, $p = 0.279$).

O efeito do tempo de leitura no texto com palavras-tabu entre universitários sugere a interferência dos estereótipos de gênero normativos de “ser homem” (o mais masculino) e de “ser mulher” (o mais feminino). Falar palavrão ou ler palavras-tabu de cunho sexual não faz parte do repertório do que se espera de “ser mulher” na sociedade ocidental/cristã. O monitoramento na leitura em voz alta, evidenciado pela maior demanda de tempo, sinaliza que mulheres demandam maior tempo ao lerem palavras-tabu porque os palavrões são retidos na memória, possivelmente, por terem maior capacidade de influenciar o mecanismo de atenção pelo fato da construção social e a representação mental instaurada pela sociedade ao considerar o padrão de comportamento linguístico esperado pela mulher.

Este efeito é evidenciado pelos comentários identificados durante a leitura do texto-alvo. Cinco participantes, três mulheres e dois homens, durante e após a leitura do texto-alvo, expressaram metacomentários acerca do conteúdo.

O participante Hugo (nome fictício, assim como os demais), ao finalizar a leitura do texto-alvo, disse “Pesado, mas ok!”. Do mesmo modo, a participante Luana, ao finalizar a leitura, disse: “Nossa, que texto esdrúxulo!”.

Durante a leitura, duas participantes enunciaram comentários de monitoramento da compreensão da leitura. A participante Vivian, durante a leitura do texto-alvo, apresentou mudança no *pitch* (0,02ms) ao enunciar palavra-alvo “puta”. A sensação de *pitch* (altura da voz) é controlada pelo parâmetro físico de intensidade. A mudança de *pitch* é sinal de maior monitoramento, assim como expressa emoções. (Iriya, 2014).

A participante Jaqueline, após ler o trecho em que ocorre a palavra-alvo “puta”, disse: “Eita meu pai!” e realizou uma pausa longa (0,7ms). A pausa foi medida em relação à tomada/retomada da leitura do texto; esse tipo de pausa é

marcada por uma duração maior, porque “está relacionada ao processamento, sinalizando um planejamento on-line para retomar o discurso” (Freitag, Pinheiro, & Silva, 2017, p. 122). Assim, a pausa torna-se uma pista indireta para indicar a ativação da representação mental do estereótipo clássico de gênero feminino, representando que palavrão não pode ser dito/pronunciado por mulheres. Inclusive, em seguida, a participante expressou seu interesse em desistir da tarefa: “Eu não vou terminar de ler isso, não. Sério! Eu não vou terminar de ler isso.” Após a entrevistadora informar que a qualquer momento ela poderia deixar de participar da pesquisa, a participante decidiu continuar a leitura.

Os comentários de monitoramento da compreensão da leitura sinalizam explicitamente o efeito do tabu sexual ativado pelas palavras-tabu, trazendo à tona os contextos históricos e sociais tolhidos, indicando detrimento da submissão e subjugação da fala feminina em relação à masculina. O participante homem (Hugo) expressa avaliação quanto ao teor, evidenciado pelo termo “pesado” em seu comentário. Entretanto, logo após, modaliza com a expressão “mas ok”, revelando uma estratégia argumentativa para minimizar os efeitos de tabu.

A redução do *pitch* da voz, o espanto e a recusa das mulheres indicam que para elas a não proibição do palavrão é mais marcada. O uso do palavrão é um termo que não é aceito pela convenção social para a figura da mulher e a sua utilização em público é socialmente sancionável. Mas, para os homens, essa sanção é permitida (Orsi, 2011, 2013; Orsi & Zavaglia, 2012). Em consequência da permissão ou não, identificam-se diferenças na fala entre homens e mulheres. As identificações do feminino e do masculino “[...] pertencem a subculturas distintas: mulheres têm uma voz diferente, uma psicologia diferente e uma experiência de amor, família e trabalho diferente da dos homens.” (Freitag, 2015, p. 35), ocasionando particularidades e características linguísticas próprias para cada gênero social, e não à luz do sistema opressor em que estão inseridas.

6. CONCLUSÃO

A diferença do tempo de leitura entre textos com palavras-tabu e sem palavras-tabu é resultado do monitoramento da leitura e ocorre na leitura de mulheres e na presença de mulheres. Este comportamento revela o efeito das palavras-tabu e o padrão de comportamento esperado pela sociedade em relação ao gênero feminino (as mulheres) no que concerne aos conteúdos sexuais: espera-se que o papel e a função sexual da mulher no ato sexual sejam reprimidos em favor dos bons costumes e da moral, reverberando inclusive nas relações sociais entre os falantes em uma situação de interação social desconhecida (existem palavras que

não podem ser ditas por mulheres, só por homens). No estudo, tal constatação é reforçada por meio do comportamento corporal e metalinguístico de algumas participantes no momento do teste: além dos comentários e da mudança no *pitch* da voz, muitas baixavam a cabeça, arqueavam os ombros, demonstrando o desconforto com o conteúdo da leitura.

A insegurança linguística por parte das mulheres é fruto da dominância masculina de status “mais privilegiado” em relação à identidade feminina com status “menos privilegiado”; nas representações mentais, a superioridade do homem em relação à inferioridade da mulher. A insegurança na leitura do texto com palavras-tabu é mais frequente pelas participantes mulheres, o que é fruto do contexto histórico de subordinação do comportamento feminino em relação ao comportamento masculino (Coulthard, 1991; Coutinho & Menandro, 2015; Domingues, Gomes, & Oliveira, 2016).

O estudo também evidencia a importância da observação de pistas indiretas em situações de controle, como em tarefas de leitura de palavras-tabu sexual, contribuindo com o desenvolvimento de estratégias de estudo para o desvelamento do preconceito.

XENOFOBIA E DISCURSO DE ÓDIO AO ESTRANGEIRO NO ESPAÇO DE ENUNCIÇÃO DA TRÍPLICE FRONTEIRA (ARGENTINA-BRASIL-PARAGUAI)

Jocnilson Ribeiro

1. INTRODUÇÃO

Xenofobia, racismo e discriminação de origem são problemas sociais e políticos quase sempre vinculados ao tema das migrações no Brasil ou alhures. Em maior ou menor grau de emergência e vínculo entre estas violências, em um dado tempo e lugar, sua vinculação nem sempre se dá de forma evidente, tampouco se manifesta da mesma maneira, o que depende das condições sócio-políticas, culturais, geopolíticas ou históricas. Na verdade, estes problemas emergem junto com questões atreladas a fator econômico, a conflitos geopolíticos, a disputas bélicas, a relações fronteiriças, a domínios geopolíticos estratégicos, a existência e disseminação de doenças, epidemias ou pandemias virais ou, ainda, disputas de espaços por onde circulam os sujeitos discriminados e seus agressores.

No entanto, as diferentes práticas discriminatórias contra estrangeiros ganham forma na linguagem, em qualquer que seja a sua manifestação semiótica, tendo em vista que a sua realização opera por meio de um processo de oposição identitária cuja *diferença* é um fator constitutivo tanto na esfera das definições teóricas (cf. Woodward, 2000), quanto nos argumentos com que se busca legitimar tais violências e com as quais se agride o outro. Assim, pretende-se desen-

volver aqui uma análise discursiva¹ a partir de uma abordagem interdisciplinar com base nos estudos do discurso e nas questões de imigração, com algumas referências sobre o tema da identidade e da diferença. Deste ponto de partida, é preciso refletir sobre o discurso contrário à presença de alguns estrangeiros, avaliando as condições de emergência do discurso xenofóbico no Brasil, associado a duas situações de produção de enunciados: a) aquela em que se reconhece o estrangeiro no princípio da defesa dos direitos humanos, dos direitos civis assegurados em leis; e b) aquela em que se reconhece o estrangeiro como estranho e ameaça, portanto, na condição de *xénos*.

O objetivo deste capítulo é analisar as condições sócio-históricas de emergência de discurso contrário à presença do estrangeiro no Brasil e sua repercussão na vida pública reverberada tanto na mídia jornalística quanto nas redes sociais. Apresentamos a síntese dos dados textuais e linguísticos levantados e, na sequência, a configuração dos enunciados. Discutimos o modo de se ver e ser estrangeiro no imaginário do *brasileiro cordial* e no espaço enunciativo da fronteira entre países onde as questões linguísticas, culturais e identitárias estão atreladas a uma política de promoção de educação intercultural e integracionista, tomando como exemplo a institucionalização da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

Para tanto, partimos da contextualização temática situando o leitor face à problemática das migrações onde emergem discursos sobre os estrangeiros, ainda que tal nomeação independa da relação internacional (relativo a *entre e inter nações*), isto é, fruto de um processo de reconhecimento do outro que parte de um país X e migra para um país Y, de onde se sente pertencido aquele que o nomeia ou o qualifica através das instituições e suas leis, formulários, documentos e políticas, mas também através dos discursos e das práticas que, muitas vezes, violam os direitos humanos desses sujeitos. Primeiramente, situamos o problema de pesquisa no contexto da fronteira e da academia, em seguida, situamos a questão no campo teórico dos estudos discursivos, particularmente o da análise do discurso afinada às ideias foucaultianas, a fim de sustentar o trabalho analítico a partir de uma virada teórico-metodológica com noções e procedimentos através dos quais serão apresentadas as análises. Por fim, voltamos à

¹ Embora nosso intento aqui seja trazer uma reflexão baseada em questões de experiência com a pesquisa no decorrer dos últimos quatro anos na região da Tríplice Fronteira, sugerimos alguns trabalhos de Rajagopalan (2003) e Barros (2008), no heterogêneo campo dos estudos linguísticos e discursivos no Brasil, onde ambos trouxeram a questão da intolerância e da xenofobia para o debate.

questão do objeto dessa empreitada procurando compreender como funciona o discurso xenofóbico analisando alguns enunciados que constituem um *dizer sobre o estrangeiro* e, ao mesmo tempo, expõe um modo de *dirigir-se ao sujeito em trânsito*.

2. A QUESTÃO DA XENOFOBIA EM FOZ DO IGUAÇU-PR E NO CONTEXTO ACADÊMICO: PROBLEMA DE ESTUDO

O problema do ódio ao estrangeiro e da aversão aos imigrantes pelo mundo tem várias causas ao longo da história, variando de uma sociedade para outra e a depender de um conjunto de fatores, como dissemos na introdução. Entre as inúmeras causas, destacam-se a ideia de ameaça ao emprego e à economia do cidadão, o sentimento de superioridade, a intolerância étnico-racial e religiosa, o acirramento do conceito de unidade nacional (nacionalismo exacerbado), o medo de perder seu status identitário, a falta de informação e formação intercultural, bem como a ausência de políticas integracionistas e de valorização da alteridade e da diversidade. É bom lembrar que a lista de causas não se encerra com estes pontos.

A partir 2016, passamos a observar na linguagem e nos signos da própria cultura de fronteira, em sua relação com o outro, diferentes modos de lidar com este *outro*, principalmente com *aquela que se deslocou* para o espaço constituído por três países (Argentina, Brasil e Paraguai) ou que nele circula, numa relação ambígua e dialética. E na cidade de Foz do Iguaçu (*contexto* da investigação) se constituem os sujeitos estrangeiros e brasileiros. Na verdade, a própria cidade se constituiu historicamente nesta zona de confluência transitória e simbólica, posto que ela é a cidade de passagem, de chegada, de saída e de residência permanente numa contínua relação internacional com tudo o que esta relação implica no imaginário coletivo, nos signos verbais e não verbais.

Além disso, a construção da Usina Hidrelétrica Itaipu Binacional (Brasil-Paraguai), entre 1974 e 1987, no auge da ditadura civil militar, permitiu – não sem inúmeras violências de que eram vítimas os trabalhadores brasileiros e estrangeiros (o trânsito de homens engenheiros e barrageiros²), alguns com suas

² A história dos trabalhadores e a forma como sistematicamente funcionava o aparato repressivo durante a construção da Hidrelétrica de ITAIPU é cuidadosamente descrita e analisada pelo historiador Valdir Sessi em sua dissertação de mestrado “*O povo do abismo*”: *trabalhadores e o aparato repressivo durante a construção da Hidrelétrica de Itaipu (1974-1987)*, defendida em 2015 na Universidade Estadual do Oeste do Paraná no Programa de Pós-graduação em História.

famílias, que na tímida cidade iam se fixando (Sessi, 2015). É nesse contexto que vários problemas de pesquisa emergem, em particular aquele referente à condição do estrangeiro, carecendo de um olhar interdisciplinar (Costa & Pereira, 2012) para compreendê-lo em sua complexidade. Nesse sentido, realizamos uma pesquisa – *Discurso, imageria e representação sobre o “outro-estrangeiro”: um estudo de linguagem e interculturalidade* – com o propósito de identificar as práticas discursivas e as condições sócio-históricas de emergência de enunciados em torno de sujeitos migrantes e construir um arquivo de textos jornalísticos, científicos e institucionais para estudos mais apurados na área de estudos do discurso. O objetivo era entender também como funcionava a relação entre sujeitos no espaço da fronteira delimitada, entre tantos signos culturais, símbolos, monumentos e línguas diferentes, pelos rios Paraná e Iguazu, bem como sua relação com a cidade e a universidade.

Chamavam-nos a atenção a ambiguidade dos termos e a dificuldade de perceber suas positivities num espaço cultural de enunciação onde conceitos como *integração, bilinguismo, plurilinguismo, internacionalização, trocas comerciais, interculturalidade, diversidade cultural, ponte da amizade*³ etc. eram recorrentes quando estas noções não representavam, de certo modo, uma demarcação da diferença constitutiva das identidades ali em jogo. Dito de outro modo: estes termos faziam parte de um projeto acadêmico, ao menos na universidade e em seus planos de institucionalização, mas não produziam o mesmo efeito no imaginário coletivo da própria cidade. Reconhecer e pretender a existência de uma cultura bilíngue (ou quiçá plurilíngue) na cidade, dentro e fora da Universidade, não se dá da mesma forma. É preciso, antes de tudo, entender o valor da relação entre um “eu” (cidadã(o) iguaçuense, cidadã(o) brasileiro(a)) e um “outro” (não brasileiro e/ou não “daqui” = estrangeiro) para entender o valor das línguas neste espaço de enunciação plurilíngue. Além disso, no campo acadêmico, enunciar em português, em espanhol e em demais línguas não tem o mesmo peso de valor simbólico no imaginário coletivo externo à universidade para os sujeitos da cidade falantes da língua portuguesa, já que isso implica colocar em evidência o valor da língua portuguesa como um peso simbólico identitário que denota diferença na fronteira, onde o “outro” fala outra(s) língua(s).

³ A Ponte Internacional da Amizade, ou simplesmente Ponte da Amizade, foi construída durante as décadas de 1950 e 1960. Liga a cidade de Foz do Iguazu no Brasil e Ciudad del Este no Paraguai, passando sobre o rio Paraná. Endereço: Puente Internacional de la Amistad, Ciudad del Este, Paraguay. Inauguração: 27 de março de 1965.

Assim, o projeto pretendia abrir um espaço de pesquisa onde se pudesse apresentar uma reflexão baseada nos aportes dos estudos discursivos, em particular na *análise do discurso*, a propósito da xenofobia no Brasil, a partir de embates políticos e ideológicos, concentrando-se em um primeiro momento na questão delimitada ao espaço urbano e da relação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) com a cidade de Foz do Iguaçu e a comunidade acadêmica, num recorte temporal demarcado pela implementação da Universidade. A questão do uso das línguas e do ato de enunciar nas línguas da fronteira inevitavelmente entraria como objeto de estudo, mas não apenas. Em lugar de estudar os discursos sobre as línguas faladas pelos estrangeiros (como língua materna ou estrangeira) na fronteira e identificar o problema da glotofobia e da discriminação das línguas (Blanchet, 2016), era preciso se questionar antes por fatores de ordem do político e do ideológico para além de uma questão linguística. A questão do *discurso de ódio ao estrangeiro* é diferente do problema de discriminação ao estrangeiro pelo modo como fala ou escreve, ainda que alguns deles sofram este tipo de violência.

Um dos objetivos específicos da pesquisa foi analisar os enunciados que emergiam na esfera política das novas direitas e compreender a natureza material de sua emergência, observando como os *discursos de ódio* vêm revestir outros discursos que anulam a alteridade e a identidade de sujeitos em trânsito em *busca de uma vida melhor*⁴ e de políticas integracionistas. Os primeiros dados e os resultados parciais da primeira fase da pesquisa foram descritos em Ribeiro, Moreno e Garcia (2019) e em Ribeiro e Pereira (2019), que sintetizamos na seção de resultados e discussões. Partimos da seguinte questão: quais são os discursos que circulam em torno das migrações (imigrante, emigrante) a partir dos quais emerge um ideário nacionalista e xenofóbico? Na ocasião, analisamos publicações jornalísticas sobre um ato de violência física e verbal, na cidade de Foz do Iguaçu-PR em 2016, contra um estudante universitário

⁴ Esta reflexão acerca dos sentidos de “melhorar de vida” a partir da qual eu me refiro à expressão “busca de uma vida melhor” pode ser melhor aprofundada com os trabalhos da socióloga Lidiane Maria Maciel que analisou o problema das migrações rurais-urbanas em São Carlos-SP. Embora ela não tenha se voltado à questão das migrações internacionais nem dos estrangeiros no Brasil, tampouco sua base teórico-metodológica esteja cunhada no campo dos estudos discursivos, a discussão que ela constrói em torno dos sentidos de “melhorar de vida” leva-nos a pensar sobre a condição do estrangeiro e os significados que emergem e/ou o atravessam ao *mudar* de vida, ao *mudar* suas vidas, ao *mudar* de lugar *mudando* [e apropriando-se de] um conjunto de signos. Cf. MACIEL, L. M. O sentido de melhorar de vida: arranjos familiares na dinâmica das migrações rurais-urbanas em São Carlos. Unicamp, 2012.

de origem haitiana⁵ sendo agredido por violências física, racial e xenofóbica. Passamos a observar também a recorrência de discursos de ódio dirigido, com certa frequência, a estrangeiros, vinculando enunciados de teor racial e/ou xenofóbico, em redes sociais.

Desenvolvemos um estudo preliminar de uma série de enunciados em mídias impressas e *on-line* (Ribeiro & Pereira, 2019), em português e espanhol, que revelou um crescente aumento dos discursos de intolerância, partindo do fenômeno “migrações”, contrapondo-se às políticas de integração e migrações na América Latina e Caribe e a nova Lei de Imigração. É importante lembrar que a Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017) vem definir novas regras e políticas aos imigrantes, devendo marcar uma “era de segurança jurídica, transparência e desburocratização da política migratória para o Brasil” como afirma Böhm (2017).

Em contramão às definições dessa lei, evidencia-se o fenômeno da *xenofobia* no país, o que deslegitima o “mito da cordialidade brasileira” (Holanda, 1995). Na verdade, a suposta cordialidade brasileira é deslegitimada por um conjunto de práticas discursivas e atitudes materializadas na própria cultura de herança escravocrata, quando a questão racial atravessa nossas relações pessoais, define e constitui nossa cultura e aparece no modo como, segundo Jessé Souza, se apresenta “nossa hierarquia social”.

Souza (2019), nesse viés, desenvolve uma contundente análise dos conflitos e das contradições da sociedade brasileira desigual e classista a partir de um olhar teórico pautado na teoria racial, criticando inclusive as velhas interpretações hegemônicas seguidas por muitos intelectuais quase sempre uníssonos e partidários de uma *retórica da cordialidade brasileira*, com suas ressalvas. Segundo o sociólogo, a constituição da sociedade brasileira é atravessada por valores moralmente racistas que opõem sua elite aos mais pobres, vítimas das inúmeras violências concretas e simbólicas até os dias de hoje. Com a crítica desenvolvida por Souza (2019), voltamo-nos ao tema da xenofobia no contexto brasileiro e, particularmente em Foz do Iguaçu-PR, como uma questão discursiva, procurando entender as condições de emergência do discurso de ódio dirigido ao estrangeiro nesse contexto. Haveria alguma relação, nesse mesmo sentido, entre o discurso racista orientado aos próprios brasileiros e o discurso xenofóbico dirigido aos brasileiros nordestinos, por

⁵ “Haitiano é vítima de agressão no Centro de Foz do Iguaçu, no Paraná” (16/05/2019). Disponível em: <http://g1.globo.com/pr/oeste-sudoeste/noticia/2016/05/haitiano-e-vitima-de-agressao-no-centro-de-foz-do-iguacu-no-parana.html>. Acesso em: 19 abr. 2017.

exemplo, ou a alguns estrangeiros oriundos da África, da América hispanófono ou caribenha?

Diante desse breve panorama e da problemática que procuramos desenhar em um primeiro momento, o projeto de pesquisa se voltou a dois aspectos no interior dos quais se passa a pensar a condição do estrangeiro no Brasil e, em particular, em Foz do Iguaçu, lugar simbolicamente sintomático em função dos trânsitos interculturais mais evidentes quando observo sua localização (trans) fronteiriça e o papel da UNILA. Vale lembrar que a UNILA é a única universidade brasileira com uma política oficial de ensino em português e espanhol⁶ e uma política linguística pautada no reconhecimento e na valorização do pluralismo linguístico.

Sobre minhas questões iniciais de pesquisa, devo destacar que se trata do modo de *se ver o estrangeiro*, mas também do modo de *ser estrangeiro* na cidade e na universidade, presentes nos enunciados materializados em distintas materialidades languageiras. Tais enunciados nos serviram de indício do que passamos a estudar como discurso de ódio, por um lado, e discurso anti-imigrante e xenofóbico, por outro. Evidentemente, a questão racial atravessaria a série de textos analisados, mas nossa empreitada, no primeiro momento da pesquisa, se voltou apenas ao termo “xenofobia” (ou sua manifestação) como ponto central. Em síntese, nosso problema de estudo vai se definir tanto pelo modo como se percebe (*ver*) ou como se concebe (*ser*) o estrangeiro nos diferentes espaços de circulação dos discursos.

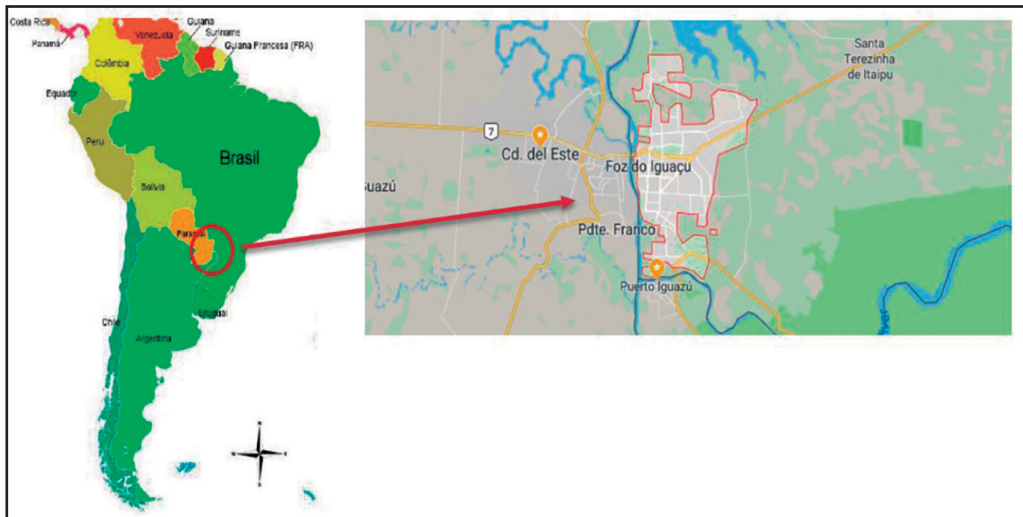
3. FOZ DO IGUAÇU E UNILA: ESPAÇO ENUNCIATIVO DE UMA POLÍTICA DE LÍNGUAS E INTEGRAÇÃO

A cidade de Foz do Iguaçu, situada no Oeste do Paraná, conta com uma população estimada de 258.823 habitantes (IBGE, censo de 2018) e compõe a região internacional da Tríplice Fronteira (Figura 1), tendo às margens do rio Iguaçu e rio Paraná as cidades de Porto Iguaçu, na Província das Missões, na Argentina, e Cidade do Leste, no distrito homônimo no Paraguai. Conforme dados do IBGE, dos censos de 2010 e 2018, e da Prefeitura Municipal, o município conta com uma diversidade étnica e religiosa expressiva, o que lhe confere expressões adjetivas como *um dos mais cosmopolitas e multiculturais* municípios do Brasil – o que comumente se escuta ou se lê sobre a cidade, sobretudo através

⁶ No Regimento Geral da UNILA (2013), o artigo 111 dispõe: “O ensino na UNILA, bilíngue e interdisciplinar, em consonância com sua missão institucional.”

das inúmeras representações turísticas. No site da Prefeitura Municipal⁷, por exemplo, destaca-se o fato de o município contar com cerca de 80 nacionalidades com residência fixa.

Figura 1- Mapa da cidade de Foz do Iguaçu na Tríplice Fronteira.



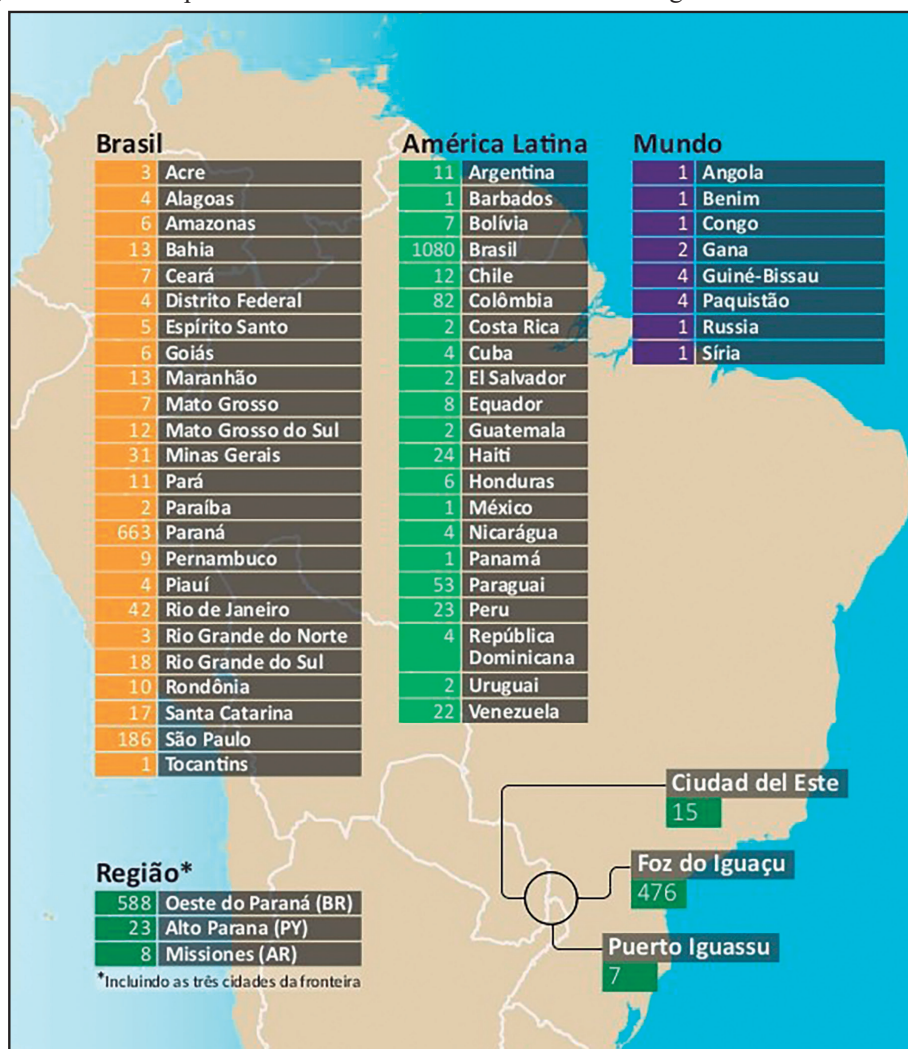
Fonte: Ribeiro, Moreno & Garcia (2019).

Em 2010, o censo evidenciou uma população de mais de 50% com religião católica romana, 27% de protestante, 7% sem religião, 2% de islâmica, 1,4% espíritas. Destaca-se o fato de a cidade contar com a segunda maior população árabe residente no Brasil, praticante de religião islâmica. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), ainda em 2010, era de 0,75. Economicamente, em 2016 o município apresentou um PIB per capita de R\$50.727, 72.

É na cidade de Foz do Iguaçu que se situa a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, criada pela Lei nº 12.189, de 12 de janeiro de 2010, e sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva quando o Ministério da Educação estava sob a gerência do então ministro Fernando Haddad. A UNILA iniciou suas funções administrativas e pedagógicas em 2011 e conta hoje com 29 cursos de graduação, 12 cursos de mestrados e um curso de doutorado. Segundo dados oficiais da Universidade, em 2019, havia 5.231 estudantes de graduação e 586 estudantes de pós-graduação matriculados, oriundos de 30 países além do Brasil (Figura 2).

⁷ Disponível em: <http://www.pmf.pr.gov.br/conteudo/%3Bjsessionid%3D0155035fd5b4d-2071d32bb8252ea?idMenu=1004>. Acesso em: 20 abr. 2019.

Figura 2- Número e procedência de estudantes brasileiros e estrangeiros na UNILA em 2019.



Fonte: Unila (2019)⁸.

A UNILA foi fundada com base em conceitos como integração regional, interdisciplinaridade, internacionalização do conhecimento, bilinguismo (português e espanhol), política linguística, biodiversidade, entre outros. Nesse espaço marcado por múltiplos conceitos presentes na cidade, na universidade e em sua lei de criação, a comunidade acadêmica é marcada por representantes discentes, docentes e de seu quadro de técnicos administrativos em educação

⁸ UNILA completa 9 anos, em busca do ensino superior de excelência. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/secom/impressa/numeros>. Acesso em: 13 maio 2019.

oriunda de diferentes nacionalidades e países da América Latina e Caribe, África e Europa, conforme vimos na Figura 2, que descreve apenas o número de discentes. Ou seja, a existência de um intercâmbio intercultural dessa comunidade já reflete nos conceitos que a Lei nº 12.189 traz e nos representantes da própria universidade. Apenas no primeiro semestre de 2019, por exemplo, a UNILA recebeu estudantes estrangeiros de cerca de 30 nacionalidades e brasileiros de 24 estados.

A UNILA foi concebida como uma instituição brasileira de ensino superior como mediadora do constante diálogo transfronteiriço de uma política estratégica de educação, ciência e intercâmbio cultural, colocando brasileiros e estrangeiros no mesmo espaço de construção de conhecimento, a começar pela sala de aula. É na sala de aula que as fronteiras linguísticas se irrompem, não sem diferenças de tratamentos, de funcionamento institucional e de prestígio no plano simbólico-cultural, quer queiramos quer não. Aí estão em jogo diálogos e duelos transfronteiriços – tradução, (inter)compreensão, (des)entendimento, (des)acordos, estereótipos, constrangimentos, aprendizagem, discriminação, preconceitos linguísticos, glotofobia, surpresas, choques, escuta, medos de falar etc. – entre estudantes e docentes, brasileiros daqui e alhures, estrangeiros da Tríplice Fronteira ou de outros lugares. E, nesse jogo, não coexistem apenas o espanhol e o português numa *vontade de bilinguismo* presente, mas outras línguas que existem e resistem em seus inúmeros falantes na UNILA, a saber: inglês, francês, crioulo haitiano, guarani, árabe, japonês, chinês, quíchua, alemão, italiano, russo, filipino etc.

Dessa estratégia política e também simbólica, que se manifesta discursivamente na referida lei, surge o embate promovido pela diferença identitária no contexto acadêmico. O conflito e o desentendimento são constitutivos dessa diferença, sobretudo quando estão em pauta tanto a língua (ou as línguas elencadas acima) quanto as questões políticas e sociais de várias ordens que nos atravessam. É a partir desse ponto que abordamos o aspecto discursivo da relação entre os sujeitos “nacionais” e os “estrangeiros” no contexto brasileiro e, particularmente, o iguaçuense, evidenciando a questão da *violência, medo ou rejeição ao estrangeiro*, como aborda Albuquerque Jr. (1999). O historiador trata desse tema analisando as diversas situações contemporâneas de violência, ódio, temor, discriminação, rejeição e medo de que são vitimados os sujeitos concebidos como estrangeiros pelo mundo implicando uma questão de (i)migração e deslocamento voluntários, forçados ou motivados pelos conflitos internacionais.

Feito a contextualização das esferas geográficas e acadêmicas considerando o papel de uma universidade integracionista e intercultural, entendemos ser necessário refletir sobre a natureza e a configuração do espaço de enunciação (Guimarães, 2005, 2006) marcado por conflitos ideológico e político. Então essa perspectiva definiu o recorte para as análises considerando o aspecto político na configuração dos conflitos como um problema discursivo.

4. MÉTODO

4.1 Natureza e constituição do arquivo

Com base em uma abordagem qualitativa, adotamos como procedimento metodológico a análise dos discursos que se materializam em múltiplas linguagens (seja verbal ou não verbal), a partir das quais o enunciado é sua unidade mínima de constituição. Dessa forma, o discurso e seus efeitos se configuram como objeto de análise semântica com espessura histórica enunciativa, e o texto e sua configuração material são objetos empíricos com espessura semiológica. Conforme Sargentini, Sá, & Ribeiro (2012, p. 40), isso significa dizer que, como princípio teórico-metodológico de análise discursiva, se “procura descrever e compreender os enunciados efetivamente produzidos e materializados no interior de formações discursivas”. Estes são pontos de partida que adotamos para definir e descrever os objetos, estabelecer critérios de seleção e recorte, identificar suas regularidades e estabelecer interpretações possíveis a partir de um arquivo de dados previamente definido.

Sob esta premissa, nosso *arquivo* foi constituído por quatro tipos de documentos: 1) documentos oficiais e institucionais – leis, decretos, projetos pedagógicos de cursos de graduação (PPC), regimento geral da universidade etc.; 2) textos acadêmicos e científicos sobre noção de xenofobia, glotofobia, discriminação linguística, racismo e xenofobia na universidade, ódio ao estrangeiro e ao imigrante; 3) textos de natureza jornalística (notícias, reportagens, vídeos); e 4) textos de circulação em redes sociais.

Os textos eram constituídos por diferentes semioses e se apresentavam, por sua vez, em diferentes esferas de circulação em tempo e lugar. Como queríamos entender, num primeiro momento da pesquisa, quais eram as mais recorrentes nacionalidades de sujeitos vítimas dos discursos de ódio no Brasil para entender uma possível manifestação localizada em Foz do Iguaçu, era preciso então observar não apenas no discurso jornalístico, mas em mais de um lugar de circulação. A diversidade midiática na cidade de Foz do Iguaçu era pouco expressiva e

insuficiente para identificar as condições de emergência da xenofobia, ainda que o fenômeno fosse recorrente nas práticas discursivas. Nesse sentido, foi preciso localizar imagens como vídeos, fotografias, pichações, memes, bem como textos verbais em diferentes gêneros discursivos, como *posts* e comentários em redes sociais. Assim, a adoção por diferentes tipos de materialidades do discurso permitiu-nos capturar enunciados com teor xenofóbico, o que dificilmente se apresentaria como dado ou acontecimento digno de ser objeto jornalístico, salvo quando se tratasse de violência com maior comoção e visibilidade. A natureza desse arquivo era bastante complexa, dada a multiplicidade de linguagens e configuração semiótica a partir da qual deveríamos localizar práticas discursivas a propósito do fenômeno “*recorrência da xenofobia*” na fronteira.

4.2 Critérios de seleção de dados e identificação das recorrências

A partir da construção do arquivo e da definição do tipo de enunciado que pretendíamos analisar, estabelecemos quatro critérios: o temporal como acontecimento discursivo, o semiótico enquanto materialidade do discurso, o identitário que se refere às nacionalidades e o político enquanto fator ideológico. O recorte temporal foi estabelecido da seguinte maneira: i) levantamento de textos a partir de 2010, ano de criação da UNILA; e ii) identificação de enunciados de teor xenofóbico antes e durante as eleições de 2018 para entender as condições de emergência dos discursos. O critério semiótico foi estabelecido a partir do espaço e do meio de circulação: os títulos de notícias publicadas em jornais *on-line* no Brasil e em Foz do Iguaçu e as postagens em redes sociais em linguagem verbal, não verbal e mista. O critério da identidade permitiu a identificação das principais nacionalidades como vítima das manifestações de xenofobia, enquanto o critério político permitiu observar que posições ideológicas eram marcadas nos enunciados e nas práticas discursivas quando se apresentava a diferença entre nacional e estrangeiro. Por fim, usamos os termos em língua portuguesa “*imigrantes*” e “*estrangeiros*” (nos números singular e plural) + *xenofobia* + *Brasil* e *Foz do Iguaçu* como filtros no Google no intuito de fazer emergir possíveis notícias jornalísticas a partir do ano de 2010.

Excluímos como critérios o fator quantitativo, tendo em vista que, ao se analisar discursos, não se questiona o número (*que quantidade?*) de recorrências dos enunciados nem o sujeito empírico da enunciação (*quem disse o que para quem?*), mas o modo (*como funciona?*) em que se dão os processos de constituição, formulação e circulação do dizer (Orlandi, 2005) – processos estes interrelacionados às condições de produção do discurso (Pêcheux, 1990). Além disso,

para essa pesquisa, não adotamos nenhum procedimento operativo e metodológico de coleta de dados a partir de contato direto com a comunidade acadêmica⁹, residentes na cidade de Foz do Iguaçu e na Tríplice Fronteira ou supostas vítimas de xenofobia, estereótipo ou qualquer outro gesto de violência verbal, linguística, gestual ou física.

Estabelecidos tais critérios de seleção e identificação de recorrência de enunciados e tipos de sequências discursivas, realizamos paralelamente encontros semanais do grupo de pesquisa *imaGine - Grupo de Estudos do Discurso: imagem, ensino e representações interculturais* (CNPq, para leituras teóricas, metodológicas e analíticas). Nesses encontros, analisávamos os principais conceitos do terreno da Análise do Discurso, numa perspectiva dos estudos foucaultianos, a fim de explorar os princípios de análise e, na sequência, os textos empíricos nos quais fosse possível a identificação de enunciados com teor xenofóbico.

Apresentamos uma síntese do nosso objeto teórico através da noção de *xenofobia e discurso de ódio* e, posteriormente, os resultados e discussões, onde descrevemos, no aspecto macro, as manifestações dos títulos de notícias e textos de *blogs* e, no micro, a constituição dos discursos no nível linguístico a partir da configuração dos enunciados.

4.3 A noção de xenofobia e o discurso de ódio a estrangeiros no campo teórico

São inúmeras as concepções de xenofobia: desde aquelas mais clássicas que apresentam os dicionários e seus verbetes, àquelas apresentadas por cientistas sociais, historiadores e demais pesquisadores em seus inúmeros domínios teóricos. Muitas vezes, estas definições e noções surgem desde uma abordagem mais genérica (presentes nos dicionários) à mais específica a depender do modo como ela se manifesta nas instituições aí implicadas e são dirigidas a determinadas categorias de sujeito. Seja a xenofobia e o racismo das elites (van Dijk, 2005) e a xenofobia popular (Laurens, 2006), seja a xenofobia de estado ou de governo (Valluy, 2008), a questão da violência contra o estrangeiro vai apresentar formas materiais na linguagem nos diversos espaços de circulação dos discursos, sobretudo nas redes sociais nos dias de hoje.

A manifestação deste fenômeno no Brasil tem uma base etnológica-racial e, muitas vezes, religiosa. Ela se estrutura em torno das dicotomias branco e

⁹ No campo dos estudos antropológicos, sugerem-se os trabalhos desenvolvidos por Menara Lube Guizardi (2020), em particular um artigo recentemente publicado acerca das configurações do ódio das práticas xenofóbicas em Foz do Iguaçu-PR em cujo estudo se adotou uma abordagem etnográfica.

não branco, cristão e não cristão (muçulmano, adepto do candomblé etc.), o que significa dizer que, ainda que se revele ante a figura de um estrangeiro, a aversão ao estrangeiro negro não está no mesmo nível da aversão ao estrangeiro branco de procedência europeia; na França, por contraste possível, é comum ecoar nos discursos da extrema direita um enunciado xenofóbico dirigido a argelinos brancos ou pelo fato de algum indivíduo ser procedente do mundo árabe. Os fatores que levam à manifestação dos discursos não se estabelecem de modo idêntico ou análogo em contextos distintos para sujeitos distintos, mas dependem de condições de produções específicas e situadas sócio-historicamente.

Numa perspectiva histórica, a noção de xenofobia pode assumir distintas facetas ao longo do tempo, tendo sempre sujeitos representados por um “outro” (os não pertencidos), um “eu” (os pertencidos), um lugar (dentro e fora num espaço e num território X), um evento, uma prática ou atitude de rejeição e uma gama de valores simbólicos a partir dos quais estes personagens (sujeitos agentes e/ou pacientes) assumem consciente ou inconscientemente um lugar na cena de uma narrativa discriminatória, xenofóbica, portanto, quando assim se configura.

Segundo o historiador brasileiro Durval Albuquerque Júnior, na introdução do seu livro *Xenofobia: medo e rejeição ao estrangeiro*:

A palavra xenofobia vem do grego, da articulação das palavras *xénos* [ξένος] (estranho, estrangeiro) e *phobos* [φόβος] (medo), significando, portanto, o medo, a rejeição, a recusa, a antipatia e a profunda aversão ao estrangeiro. Ela implica uma desconfiança e um preconceito e relação às pessoas estranhas ao território, ao meio, à cultura a que pertence aquele que julga, que observa, que se considera como estando em seu lugar. A xenofobia implica uma delimitação espacial, uma territorialidade, uma comunidade, em que se estabelece um dentro e um fora, uma interioridade e uma exterioridade, tanto material quanto simbólica, tanto territorial quanto cultural, fazendo daquele que vem de fora desse território ou dessa cultura um estranho ao qual se recusa, se rejeita com maior ou menor intensidade. (Albuquerque Jr., 2016, p.9)

Os espaços fronteiriços delimitados política e simbolicamente por múltiplas culturas comportam o imaginário da diferença estabelecida por normas, instituições e discursos que constituem identidades. Leis, órgãos de polícia, presença de aduanas, obeliscos, religiões, igrejas, línguas, bandeiras, uma linha imaginária, um rio etc. correspondem a demarcações, políticas, geográficas e simbólicas que definem o lugar do “eu” e o lugar do “outro”, e, ao mesmo tempo, as formas de relações de poder-saber entre sujeitos, determinados pelas condições históricas e sociais. Assim, quando há mais de uma língua-cultura coabitando-se em um dado espaço de enunciação (Guimarães, 2005, 2006; Sturza, 2006), tornam-se mais evidentes conflitos e violências atravessados por questões de ordem étnica,

religiosa, socioeconômica, política e linguística. Daí a xenofobia e o racismo emergem na fórmula de discurso de violências, discursos de ódio, materializando-se na linguagem e como *práticas discursivas* (Foucault, 1996, 2008) que legitimam uma retórica da diferença: não apenas uma diferença constitutiva das identidades numa relação democrática e de tolerância, mas uma diferença pausada no desprestígio, na arrogância frente ao outro, na discriminação e outras inúmeras manifestações de violência.

Assim, percebemos que as práticas xenofóbicas entre sujeitos geralmente vêm associadas a dois mecanismos de funcionamento, ainda que haja outras práticas “veladas” ou “silenciadas” que podem funcionar como uma atitude contra as vítimas em situação de minoria: o mecanismo de *hostilidade* e o (re)conhecimento do *outro* como “*estrangeiro*” vindo de outro lugar para apropriar-se do espaço geográfico e simbólico do não estrangeiro, como defende Albuquerque Jr. (2016). É preciso dizer ainda que tais práticas ganham existência material tanto nas atitudes, que ganham forma na violência, quanto naquelas que veiculam na linguagem discursos sobre o *outro* que o colocam na condição de vulnerabilidade na sua própria condição de sujeito estrangeiro. É como se o fato de *ser estrangeiro* significasse uma ameaça, uma condição de sujeito que oferece risco, perigo e desconfiança ao *nacional*.

O fenômeno da xenofobia no Brasil está muito longe de ser algo novo, partindo do pressuposto de que, na história das migrações internacionais no país (Patarra, 1995) e no modo como se constituiu sócio-historicamente a imagem do estrangeiro na imprensa brasileira (Campos, 2015), tal problema se deu nas relações conflituosas entre os distintos grupos étnicos em contato, mesmo contra aqueles que aqui já estavam, os povos originários, os que chegaram ou foram trazidos à força como os negros através de comércio e tráfico negreiros ou demais condições ou situações diaspóricas. Não nos esqueçamos que os povos indígenas historicamente foram vítimas de inúmeras violências e sujeitos de discursos xenofóbicos, e até hoje tais gestos discriminatórios circulam discursivamente no imaginário brasileiro estando materializados na língua portuguesa: “*coisa de índio*”, “*ideia de índio*”, “*bando de índio*”, “*programa de índio*”, “*roupa de índio*”, “*fantasia de índio*” etc. Essas expressões produzem efeitos discursivos a partir da articulação entre os termos que, aparentemente, não produzem sentidos pejorativos se tomados isoladamente. Através de sintagmas nominais cujo núcleo é a palavra “índio”, e seus determinantes são termos semanticamente abstratos (como *coisa*, *ideia*, *bando*, *programa*, *roupa*, *fantasia*), nota-se uma construção monumentalizada numa sintaxe que não permite, no uso cultural e

recorrente no Brasil, sentidos positivados de norte a sul do país. Evidentemente, os lugares de resistência contra estes discursos podem adotar para si algumas dessas expressões em uma formação discursiva que se contraponha a um saber pejorativo. Tal gesto passa a ser político.

Quadro 1- Nacionalidades das vítimas de xenofobia descritas nas notícias.

Nacionalidade	Título de textos jornalísticos
Cubana	<i>“Xenofobia e racismo contra médicos cubanos (2013)”</i> ¹⁰
	<i>“Humberto Costa condena “preconceito, xenofobia e racismo” contra médicos cubanos”</i> ¹¹
Haitiana	<i>“Imigrantes haitianos sofrem racismo e xenofobia no Brasil” (2014)</i> ¹²
	<i>“Universidade repudia agressão a estudante haitiano em Foz do Iguaçu” (2016)</i> ¹³
	<i>“Imigrantes haitianos sofrem com xenofobia no trabalho”(2016)</i> ¹⁴
Síria	<i>“Cariocas fazem “esfirração” em prol de sírio vítima de xenofobia no Rio”</i> ¹⁵
Senegalesa	<i>“Senegalês é alvo de racismo, xenofobia e agressão no centro de Bagé(2017)”</i> ¹⁶
	<i>“Imigrantes denunciam xenofobia e violações”(2017)</i> ¹⁷
Venezuelana	<i>“O “monstro da xenofobia” ronda a porta de entrada de venezuelanos no Brasil (2018)”</i> ¹⁸
	<i>“O país da imigração flerta com a xenofobia”(2018)</i> ¹⁹

Fonte: Ribeiro (2018).

¹⁰ Fonte: <https://www.geledes.org.br/xenofobia-e-racismo-contra-medicos-cubanos/>. Acesso em: 20 abr. 2019.

¹¹ Fonte: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2013/08/28/humberto-costa-condena-201cpreconceito-xenofobia-e-racismo201d-contra-medicos-cubanos>. Acesso em: 20 abr. 2019.

¹² Fonte: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/imigrantes-haitianos-sofrem-racismo-e-xenofobia-no-brasil,a55e260ac95f5410VgnVCM10000098cceb0aRCRD.html>. Acesso em: 20 abr. 2019.

¹³ Fonte: <http://g1.globo.com/pr/oeste-sudoeste/noticia/2016/05/universidade-repudia-agressao-estudante-haitiano-em-foz-do-iguacu.html>. Acesso em: 20 abr. 2019.

¹⁴ Fonte: <https://www.otempo.com.br/cidades/imigrantes-haitianos-sofrem-com-xenofobia-no-trabalho-1.1410725>. Acesso em: 20 abr. 2019.

¹⁵ Fonte: <https://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/2017-08-12/xenofobia-solidariedade-rio.html>. Acesso em: 20 abr. 2019.

¹⁶ Fonte: <http://www.jornalminuano.com.br/noticia/2017/08/29/senegales-e-alvo-de-racismo-xenofobia-e-agressao-no-centro-de-bage>. Acesso em 20 abr. 2019.

¹⁷ Fonte: https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/2017/02/geral/545737-imigrantes-denunciam-xenofobia-e-violacoes.html. Acesso em: 20 abr. 2019.

¹⁸ Fonte: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/17/politica/1534459908_846691.html. Acesso em: 20 abr. 2019.

¹⁹ Fonte: <https://www.destakjornal.com.br/opiniao-destak/colunistas/rogerio-barros-pinto/detalhe/o-pais-da-imigracao-flerta-com-a-xenofobia>. Acesso em: 20 abr. 2019.

Numa temporalidade mais recente delimitada a partir do governo do PT, desde o primeiro mandato do presidente Lula da Silva, com suas políticas sociais e integracionistas, o fenômeno da xenofobia tem sido recorrente contra cubanos, haitianos, sírios ou membros do mundo árabe, bem como venezuelanos (Quadro 1). Estes últimos passaram a ser, com muita frequência, o maior alvo de violências contra imigrantes no Brasil com o acirramento da crise interna na Venezuela concomitante às eleições de Jair Bolsonaro, combustão propícia aos discursos de ódio por quase todo o país. Arrisco-me a dizer que, desde a prisão de Lula, há notadamente no Brasil um acirramento dos discursos políticos conservadores que endossam a retórica da violência, do ódio às diferenças e da criminalização dos pobres e dos negros, o que culmina metonimicamente na figura do ex-presidente Lula. Mas essa construção discursiva recorrente em diversos meios, visivelmente na grande mídia, em grupos e páginas de redes sociais, adquire respaldo e legitimação nos representantes da direita e extrema direita política. Michael Löwy esboça uma análise comparativa do fenômeno do conservadorismo e da extrema direita brasileira e francesa, vendo em comum a ideologia repressiva, o culto à violência policial e a “intolerância com as minorias sexuais, em particular os homossexuais” (Löwy, 2015, p. 663). Então, é nesse mesmo nicho ideológico que residem o medo e a aversão ao estrangeiro, sobre os quais alguns enunciados carregam pré-construídos já conhecidos como, por exemplo, a questão do emprego, da “tomada” de vagas etc.: (i) *“Haitianos, vocês roubam nossos empregos!”*; e (ii) *“Em tempos de crise, os brasileiros pensam que eles (haitianos) vão retirar seus empregos”*.

5. RESULTADOS, ANÁLISES E DISCUSSÕES

5.1 Análise de recorrência da xenofobia em sites de notícia e blogs

Atendendo ao primeiro objetivo específico de levantamentos de notícias desde 2010, selecionamos uma série de textos de gênero jornalístico (Quadro 2), de mídia de grande circulação a exemplos de portais de notícia como Globo/G1, BBC Brasil, Terra, Uol, Correio Brasiliense, El País, ou de circulação mais restrita como foi o caso de alguns sites de notícia de menor visibilidade e impacto. Para estes, temos Blog Fronteira Zero, Click Foz do Iguaçu, Blog EmpresariALL, Blog Combate Racismo Ambiental como alguns exemplos.

Quadro 2- Títulos de notícias jornalísticas e **blogs** em meio on-line.

Data	Títulos de notícias	Meio on-line
10/12/2010	<i>Mercosul emitirá declaração de condenação ao racismo e xenofobia</i>	Terra.com.br
16/12/2010	<i>Cúpula do Mercosul emitirá declaração de condenação ao racismo e à xenofobia</i>	Jornaldebrasil.com.br
23/12/2010	<i>5ª Marcha dos Imigrantes – Foz do Iguaçu</i>	Blog Fronteira Zero
21/03/2012	<i>Professor é denunciado por racismo e xenofobia contra estudante da UFMA</i>	RedeMirante Maranhão/G1
02/09/2013	<i>Unila: o perigo mora ao lado</i>	Blog empresariALL
04/09/2013	<i>Xenofobia em Foz: a 1ª linha do preconceito</i>	Aluiziopalmar. blogspot.com
13/05/2014	<i>Imigrantes haitianos sofrem racismo e xenofobia no Brasil</i>	Terra.com.br
22/10/2014	<i>MPT investiga denúncia de racismo e xenofobia contra haitianos no PR</i>	RPC Paraná/G1
10/12/2014	<i>Xenofobia se converte em agressões contra imigrantes haitianos</i>	Gazeta do Povo
26/08/2015	<i>Racismo contra imigrantes no Brasil é constante, diz Pesquisador</i>	BBC Brasil
16/05/2016	<i>Haitiano é agredido com garrafada em Foz do Iguaçu, e Dilma se solidariza</i>	Uol.com
16/05/2016	<i>Racistas atacam haitiano e culpam Dilma por presença de estrangeiros</i>	Paraná Portal/Uol
17/05/2016	<i>UNILA se pronuncia sobre agressão contra estudante estrangeiro. Universidade divulgou nota de repúdio nesta segunda-feira, 16</i>	Click Foz do Iguaçu
19/05/2016	<i>Unila transforma evento do Dia da Bandeira do Haiti em debate contra a xenofobia</i>	Paraná Portal/Uol
20/06/2016	<i>Chegada de refugiados faz xenofobia crescer mais de 600% no Brasil, mas nem 1% dos casos chega à Justiça</i>	Huffpost.com
22/01/2017	<i>Motorista que acusou Casa dos Frios de racismo grava vídeo sobre caso</i>	Uol.com
07/02/2017	<i>Há um aumento sistemático de discurso de ódio na rede, diz diretor do SaferNet</i>	Época
21/02/2017	<i>Anistia: discurso xenofóbico desencadeia retrocesso global nos direitos humanos</i>	Agência Brasil EBC
01/04/2017	<i>UFRR divulga nota de repúdio a agressão contra aluna indígena</i>	Correio Braziliense
29/07/2017	<i>UNILA e UNILAB: Duas Universidades ameaçadas pelo racismo</i>	Combate Racismo Ambiental/blog
18/10/2018	<i>Por que existe xenofobia no Brasil?</i>	Politize
07/03/2018	<i>Romero acusa imprensa brasileira de xenofobia</i>	Globoplay
10/03/2018	<i>A crônica do futebol que encara racismo e xenofobia como piada</i>	El País
27/08/2018	<i>O “monstro da xenofobia” ronda a porta de entrada de venezuelanos no Brasil</i>	El País

Fonte: Elaborado pelos Organizadores.

Desse levantamento, observou-se que o discurso anti-imigrante emerge não apenas como um problema restrito ao universo da Tríplice Fronteira nem exclusivamente ao contexto acadêmico, mas a fatores políticos e ideológicos de ordem mundial e latino-americana. *Grosso modo*, podemos observar que a chegada de estrangeiros haitianos, senegaleses, médicos cubanos, sírios e, mais recentemente, venezuelanos no Brasil responde a uma questão mais ampla e diz respeito à política de acolhimento do país para estes povos, compondo uma agenda global. Assim, o discurso anti-imigrante está presente em outros ambientes e comunidades brasileiros, havendo uma maior intensidade de tal problema onde a concentração de imigrantes estrangeiros, exilados e refugiados é maior ou mais explícita. Quando analisamos títulos e manchetes, outro dado significativo se evidencia a partir das palavras *xenofobia* e *racismo* por vezes associadas como violências distintas ou como sinônimos.

Ao estabelecermos a leitura dos textos no contexto da fronteira e especialmente da cidade de Foz do Iguaçu, constatamos que a presença da UNILA possibilitou a emergência de publicações em *blogs*, portais e sites de notícia, com maior notoriedade, reportando violências de ordem racista, xenofóbica e anti-imigrante na cidade a partir de então. No entanto, não identificamos nenhuma notícia nem outro tipo de publicação on-line a propósito da xenofobia em Foz do Iguaçu e região no ano de 2011, curiosamente ano em que as atividades letivas da universidade têm início. Como dissemos, a UNILA foi criada em 12 de janeiro de 2010 através da Lei nº 12.189 e sancionada pelo então presidente Lula, após projeto de lei enviado ao Congresso Nacional em 2007. Aliado à criação da Universidade, a realização da X Cúpula Social do Mercosul entre os dias 6 e 16 de dezembro de 2014, com a presença de mais de 700 lideranças da sociedade civil dos países da América do Sul, além do então presidente Lula, possibilitou que temas tabus como *racismo* e *xenofobia* surgissem no interior da discursividade jornalística e de outras esferas na cidade.

O texto *Unila: o perigo mora ao lado*, publicado no blog *empresariALL*²⁰, explicita um conjunto de preconceitos e estereótipos contra o estrangeiro, vinculado a posicionamentos políticos e ideológicos a partir dos quais o autor opõe brasileiros a estrangeiros (povos latinos) que coabitam no espaço da cidade iguaçuense e da universidade. É importante destacar que a negação do projeto integracionista da universidade, no espaço da cidade e da fronteira, vem vinculada ao argumento da diferença linguística (“...*povos latinos que*

²⁰ Disponível em: <http://empresariall.blogspot.com/2013/09/unila-o-perigo-mora-ao-lado.html>. Acesso em: 18 jan. 2017.

são separados até pelo idioma.”). Sabe-se que o argumento da diferença linguística (português x espanhol ou língua indígena) é trazido ao discurso com base no mito da homogeneidade nacional brasileira, como o país de língua-uma portuguesa, onde o falante não se reconhece como sujeito latino, porque ser latino significa nesse viés ser falante nativo de espanhol ou ter nascido em países de língua espanhola.

Jovens barbados, cabeludos, com roupas sujas repletas de símbolos comunistas dividem espaço com livros e drogas. Parece cenário de um filme decadente dos anos 1980. Mas é Foz do Iguaçu, hoje. É um dos locais que abrigam estudantes da Unila - Universidade Federal da Integração Latino-Americana, criada com recursos do povo brasileiro em janeiro de 2010. A ideia que se originou da megalomania de um ex-presidente pode reforçar a má imagem de Foz do Iguaçu. Como toda ideia socialista, nasce num fundo de verdade: integrar povos latinos que são separados até pelo idioma. Mas, como toda ideia socialista, é desviada do foco original para se transformar numa manobra para perpetuação de um grupo político no poder. (Vieira, 2010, s.p.; *grifos nossos*)

Dessa primeira análise, observamos que houve uma recorrência maior de violência contra estrangeiros descritas nas publicações desse gênero com a presença de sujeitos oriundos de quase 30 nacionalidades²¹ entre 2011, quando se iniciaram as atividades letivas da Universidade, e 2018 na fase final do levantamento. A amplitude desta recorrência, a partir de 2017, vem atrelada à mudança de política no plano nacional, quando se começa abertamente a questionar a continuidade de programas sociais como o Mais Médicos, cuja maioria dos estrangeiros partícipes era composta por médicos cubanos. Além disso, questionam-se também a política de acolhimentos de haitianos, a flexibilização da entrada de venezuelanos na região Norte, a modernização da nova lei de imigração (Lei nº 13.445/2017) sancionada pelo então presidente Michel Temer etc. Em 2018, portanto, o aumento da violência aos estrangeiros em Foz do Iguaçu, mas também em âmbito nacional, escritos pela mídia jornalística, explícita nas redes sociais por indivíduos xenofóbicos ou denunciados pelas vítimas, veio a calhar com a postura declaradamente racista e xenofóbica da campanha eleitoral presidencial promovida pelo então candidato Jair M. Bolsonaro e notável parcela de seus apoiadores.

²¹ UNILA. A internacionalização como ferramenta para o desenvolvimento sustentável. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/reitoria/espaco-reitoria/a-internacionalizacao-como-ferramenta-para-o-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: 17 mar. 2020.

5.2 Análise de sequência de enunciado: o discurso de ódio na fronteira

Os discursos de ódio produzidos e postos em circulação por sujeitos de ideário conservador, no Brasil, têm ganhado espaço na lacuna criada pelas crises das velhas esquerdas e nas esquerdas mais recentes que ganharam corpo nas lutas em prol da redemocratização dos países imersos nas ditaduras latino-americanas (Ribeiro & Pereira, 2019). Nota-se, hoje, o crescimento de uma “direita intolerante” ou “extrema direita” em contexto internacional na Europa e na América do Norte (EUA), fortalecendo uma onda ideológica anti-imigrante que se institui em vários tipos de violência contra negros, indígenas, pobres, comunidade LGBT+, mulheres, árabes, africanos, estrangeiros, haitianos em posições de minorias em direitos civis, individuais e jurídicos. Particularmente no Brasil, esse problema ganha as páginas dos jornais e os perfis das redes sociais ainda no processo de *impeachment* da presidenta eleita Dilma Rousseff, estendendo-se ao período que culminou com aquele da prisão do ex-presidente Lula, em 7 de abril de 2018, e ganha força tanto na campanha de Jair Bolsonaro, quanto nos meses posteriores à eleição do segundo turno em 28 de outubro de 2018 e a consequente posse presidencial, em 1º de janeiro de 2019.

O ódio de que são vítimas esses grupos de indivíduos vem sempre atrelado às posições políticas antagônicas a partir das quais não se toleram o diálogo e o entendimento da alteridade; não se permite em nenhum sentido o reconhecimento da diferença e do contraditório, princípio fundamental das relações entre indivíduos em todas as democracias bem consolidadas. Se as línguas são o elemento político essencial para uma relação de existência de diálogo entre falantes, entre culturas, o entendimento e o desentendimento resultam dessa troca por meio da qual os indivíduos se subjetivam historicamente. Nesse viés, toda a língua é política porque materializa as posições ideológicas de seus falantes no tempo e no espaço. Assim, a língua é por natureza sócio-histórica o lugar onde os sujeitos coexistem e são afetados politicamente pelos discursos que reproduzem ou que a eles são dirigidos. Então, a questão do ódio ao outro, às culturas distintas da sua e as suas origens, a suas posições políticas, a suas ideias, valores e modos de ser na sociedade acaba sendo produto de toda sorte de medo e aversão às diferenças constitutivas de uma sociedade genuinamente heterogênea.

O que está em jogo aqui é a pressuposição da igualdade implicada no conceito de democracia, conforme discute Rancière (2014) no livro *O ódio à democracia*, mas historicamente os sujeitos de privilégios – aí incluídos os que pensam que possuem privilégios – nunca viram com bons olhos tal princípio democrático. Então, historicamente, em longa, média e curta durações,

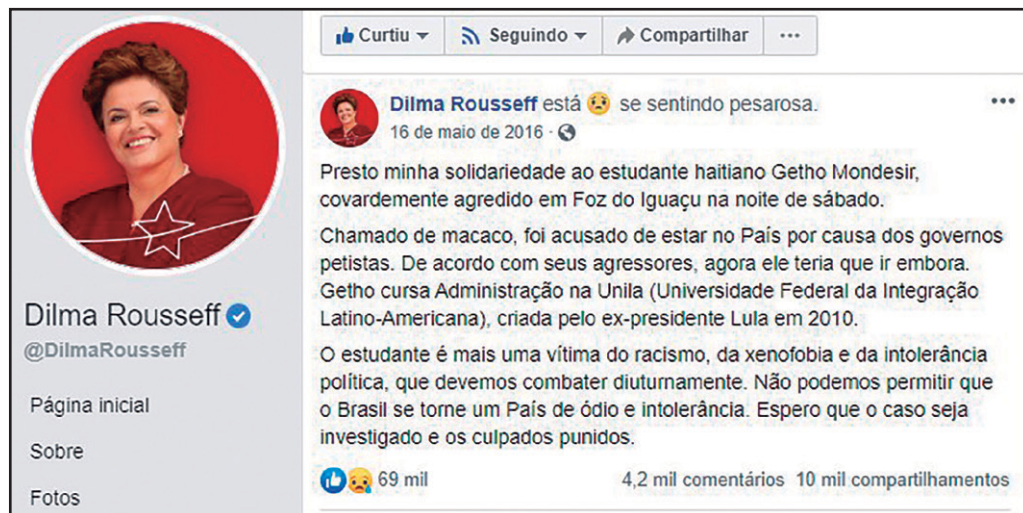
a cultura dos privilégios demarcou os que eram do mundo da pobreza e os da riqueza, os desalmados e os divinos, os naturais e os invasores. E isso inevitavelmente se apresenta na língua. Os imigrantes, estrangeiros, estranhos, internacionais desestabilizam essa lógica assimétrica de privilégios pondo em questão o tema do tratamento (des)igual numa sociedade que, por princípio democrático, requer a pressuposição de igualdade. A língua da Constituição Brasileira apregoa valores como igualdade, liberdade e direito de ir e vir de todo cidadão; o combate à discriminação, a xenofobia, o racismo e o ódio, com base em tratados, acordos e cartas internacionais, e na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Contudo, a língua dos jornais e de outros espaços de circulação dos discursos faz notar exatamente a existência daquilo que a língua dos documentos que citei acima coíbe.

Nota-se que os termos que constituem os títulos de notícias do Quadro 2 denunciam na ordem da língua um sujeito estrangeiro na condição de vítima, uma violência que o atinge e outras marcas linguísticas que obedecem a uma ordem bem definida através de verbos, preposições, expressões prepositivas, tais como “x contra y”, “y é alvo de x”, “y sofre x”, “y ronda x”, “z flerta com x”, “y vítimas de x”, “y denunciam x”.

Onde: x = [objeto; violência]; y = [paciente; vítima]; z= [lugar; conivente]

- 1) E1: Xenofobia e racismo *contra* médicos cubanos.
- 2) E2: Humberto Costa condena “preconceito, xenofobia e racismo” *contra* médicos cubanos.
- 3) E3: Imigrantes haitianos *sofrem* racismo e xenofobia no Brasil.
- 4) E4: O “monstro da xenofobia” *ronda* a porta de entrada de venezuelanos no Brasil.
- 5) E5: Senegalês *é alvo de* racismo, xenofobia e agressão no centro de Bagé.
- 6) E6: O **país da imigração** *flerta com* a **xenofobia**.
- 7) E7: Haitiano *é vítima de* agressão no Centro de Foz do Iguaçu, no Paraná.

Figura 3- Post da Presidente Dilma Rousseff contra agressão sofrida pelo estudante haitiano em 2016.



Fonte: <https://www.facebook.com/DilmaRousseff/>

Ao observar cada um dos títulos de notícia que aqui sequenciamos em 6 enunciados, constata-se a violência traduzida em palavras como *xenofobia*, *racismo* e *preconceito* como o objeto que faz vítima os sujeitos nas diferentes nacionalidades. Resta saber: quem move o objeto produto de uma ação de violência que acomete estes sujeitos?

Os títulos explicitam as vítimas (sujeitos), as práticas de violências (objetos) e as ações (marcadas pelos verbos), mas mantêm ocultos os agentes dessa violência. No enunciado E7, tanto se oculta o agente agressor quanto se atenua e torna genérico o tipo de violência que sofre o estrangeiro (neste caso em particular, o haitiano agredido em Foz do Iguaçu, com grande repercussão nacional). Sobre o acontecimento, a então presidente Dilma Rousseff (Figura 3) prestou solidariedade ao estudante dada a gravidade da violência e a repercussão.




O termo *agressão*, em E7, pode ser associado por relação de sinonímia a *atacado e ferido*, o que nos conduz ao entendimento de que o tipo de agressão o faz passar por exame de corpo de delito. Quem o agrediu? Quais são as características do agressor? Qual era a sua nacionalidade ou origem? O que fazia? O que disse? Nenhuma dessas perguntas tem resposta a propósito do agressor, diferentemente do sujeito agredido. Dele, se sabe ao menos da nacionalidade e/ou da condição de imigrante. Cabe então outra questão: que sentidos possíveis

são evidenciados e apagados na ordem do dizível e do indizível em títulos de notícias como estes acima?




Mesmo em E6, onde se pode localizar a expressão “a país da imigração” na posição de agente da violência, o verbo adotado é *flertar*, permitindo efeitos positivados dessa ação, já que flertar significa no campo semântico das relações afetivas e amorosas *paquerar, namoriscar, namoricar, agradar, prestar cortesias, galantear, cortejar etc.* Ora, ainda que o enunciado E6 apresente o verbo *flertar* em uso metafórico, reside nesta metáfora uma espécie de sedução e galanteios com um “monstro” (E4) que ronda a porta de entrada do Brasil em Pacaraima, no estado de Roraima, fronteira com a Venezuela. Assumir que o Brasil flerta com um monstro seria então admitir o efeito discursivo de que o suposto “país da imigração” e “país do homem cordial” não sustenta o mito dessa cordialidade e pátria anfitriã, como se construiu historicamente através de seus símbolos culturais como o carnaval, o futebol e o samba. Mas *flertar com a xenofobia* não é o mesmo que assumir uma postura comprometida e direta diante dessa atitude nada cordial. Flertar com a xenofobia é revelar os desejos mais reprimidos que povoam o íntimo de nosso inconsciente coletivo, instaurando nossa própria condição de “natural de”, afinal, desde a invenção do Brasil, nós somos todos estrangeiros, com exceção dos povos originários. E esse “nós” inclui o “outro”, o que nos constitui na diferença sincrética e com quem deveríamos ser mais tolerantes.

Baseando-se no psicanalista Christian Dunker (2014), Vanice Sargentini vai refletir sobre essa noção de cordialidade brasileira em conflito com a intolerância quando nos situamos no contexto político brasileiro atual, marcado por situações, discursos e práticas de agressividades. Ela vai dizer que se o brasileiro é visto como aquele que tende a “aceitar o sincretismo cultural, logo isso conduziria a vê-lo como aquele que valoriza os processos de individualização liberal. Sob essa ótica a cordialidade é signo da cura para a intolerância que compreende o racismo, a xenofobia, a homofobia, o sexismo, o preconceito religioso, social ou político”. (Sargentini, 2017, p.2)


Figura 4- Posts selecionados em redes sociais outubro/2018.





 Afonso  compartilhou ...
uma publicação no grupo Unila.
5 h · Facebook Lite · 





Partilhei a publicação desse senhor pra verem o quê ele escreveu no seu Facebook contra os estrangeiros na UNILA.
Ele tem quê entender que a Unila não é a única Universidade no mundo quê tem processo seletivo para estrangeiros...



 Roberto  commented on a link.
18 h · 



Tem que acabar com está merda da UNILA ..tem que dar estudos sim a brasileiros não a estrangeiros isso e merda de cabeça comunista daquele ladrão do lula



 **Unila na pauta: reitor e diretor da Itaipu farão reunião**
Os dirigentes das instituições se e...
www.h2foz.com.br



    e outras 30 pessoas
9 comentários



  <https://m.facebook.com>  



 Terezinha 
Destrói não pensa no outro sabendo que ali quantos vão precisar deste prédio para estudar.MAIS não se importa com o outro essa é a cultura de esquerda corrupta e suja
1 sem. Curtir Responder Mais

 Joa 
#ACABAUNILA 6
1 sem. Curtir Responder Mais




 Joa  respondeu · 2 respostas



 Rodrigo 
Isso que trazer esse bando de indio para "estudar no Brazil" palhaçada!!
1 sem. Curtir Responder Mais

 Reinaldo 
Vão carpir um terreno as mulheres lavar roupa uma louça, tirar as telhas de aranha da casa. Engraçado só pensa em aborto usa camisinha ou não vão dá ,vai pensa em estudar.
1 sem. Curtir Responder Mais

 Nata  ▶ Unila
36 minutes ago · 

El día de ayer sufrí xenofobia por parte de un hombre calvo de 30 a 40 años aproximadamente cerca del JU que conducía una camioneta negra, fui agredida verbalmente llegando al punto de ser "basura" aquí.
Tengan cuidado y no anden solos.
A tomar precauciones para que nadie sufra más.

    and 25 others 5 Comments

 Like  Comment

 Alex  ▶ Unila
há 3 horas · 

Buenos días.
Amigos extranjeros, tengan cuidado al andar por las calles de Foz este día, anoche un amigo salvadoreño fue atacado por simpatizantes de bolsonaro en el baño de un bar en la Avenida Brasil, la justificación que dieron fue: Que los extranjeros no tenemos derecho a estar aquí.
Para mayor seguridad es mejor no salir de casa este domingo.

    48 18 comentarios

 Triste  Comentar

Fonte: Arquivo pessoal; recortes de redes sociais.

Passamos agora a quatro recortes de uma postagem selecionada de rede social *Facebook*, publicada em um “grupo Unila” (Figura 4), cuja estruturação é dividida em 4 partes: 1) uma notícia jornalística “Unila na pauta: reitor e diretor da Itaipu farão reunião”; 2) postagem dessa notícia por indivíduo Roberto em redes sociais; 3) (re)postagem da primeira postagem de Roberto feita por Afonso no “grupo Unila”; e 4) comentários de 4 membros do grupo Unila. Vale destacar esta sequência de leituras em função do suporte e da construção do processo enunciativo, produzindo efeitos de sentidos diferentes de um simples comentário ao pé da página original onde se publicou a notícia da reunião.

A sequência é reconstituída através dos seguintes enunciados:

- 1) E8: “Tem que acabar com está merda da UNILA.. tem que dar estudos sim a brasileiros não a estrangeiros/isso e merda de cabeça comunista daquele ladrão do lula” (sic)
- 2) E9: *“Partilhei a publicação desse senhor pra verem o quê ele escreveu no seu Facebook contra os estrangeiros da Unila. Ele tem quê entender que a Unila não é a única Universidade no mundo quê tem processo seletivo pra estrangeiros...”*(sic)
- 3) E10: “Destroi não pensa no outro sabendo que ali quantos vao precisar desse prédio para estudar. Mais não se importa com o outro essa é a cultura da esquerda corrupta e suja” (sic)
- 4) E11: #ACABAUNILA
- 5) E12: “Isso que trazer esse bando de indio pra “estudar no Brazil” palhaçada!” (sic)
- 6) E13: “Vao carpir um terreno as mulheres lavar roupa uma louça, tirar as telhas de aranha da casa. Engraçado só pensa em aborto usa camisinha ou não vão dá, vai pensa em estudar.” (sic)
- 7) E14: “El día de ayer sufrí xenofobia por parte de un hombre calvo de 30 a 40 años aproximadamente cerca del JU [Jardín Universitario] que conducía una camioneta negra, fui agredida verbalmente llegando al punto de ser “basura” aquí. Tengan cuidado y no anden solos. A tomar precauciones para que nadie sufra más.”

- 8) E15: “Buenos días. Amigos extranjeros, tengan cuidado al andar por las calles de Foz este día, anoche un amigo salvadoreño fue atacado por simpatizantes de bolsonaro en el baño de un bar en la Avenida Brasil, la justificación que dieron fue: Que los extranjeros no tenemos derecho a estar aquí. Para mayor seguridad es mejor no salir de casa este domingo.” (sic)

Dos enunciados selecionados (E8 a E15), a partir dos *posts*, tecemos uma breve análise que vai corroborar com as análises anteriores. O objetivo é localizar as manifestações de xenofobia em dois espaços articulados entre mundo físico e mundo cibernético: o território sem fronteira da internet (perfil de redes sociais dos agressores e das vítimas, página de grupos etc.), o espaço físico-virtual por onde circulam estudantes brasileiros e estrangeiros da UNILA; o espaço geográfico delimitado pela cidade de Foz do Iguaçu e pela região da fronteira. Os enunciados acima evidenciam discursos de diferentes formações discursivas onde se localizam evidentes ataques às minorias, para justificar a expulsão a estrangeiros.

Em E8: aversão a estrangeiros marcada por posição política divergente explicitada pela expressão “merda de cabeça comunista” e “ladrão do lula” (sic.) ou em E10: “cultura da esquerda corrupta e suja”; já em E12, xenofobia dirigida a índios não brasileiros, já que muitos dos estudantes estrangeiros na UNILA têm descendência indígena boliviana, colombiana, peruana etc. O mesmo enunciado E12 explicita uma xenofobia indígena brasileira pela ambiguidade, se partimos do pressuposto de que o indivíduo xenófobo não vê o índio brasileiro como brasileiro, mas como apenas *índio* [selvagem?] como identidade generalizante em oposição a *brasileiro* [civilizado].

Em E13, nota-se um enunciado carregado de sentidos explicitamente machistas e misóginos quando localiza, por um lado, o papel da mulher na posição de trabalho doméstico através de atividades como “lavar roupa uma louça, tirar as telhas de aranha da casa” e, por outro, a posição contrária às lutas feministas onde se tem trazido à pauta das discussões temas como aborto, uso de métodos contraceptivos etc. Por fim, os enunciados E14 e E15 vêm explicitar situações de intimidação, violência verbal beirando a agressão física nas semanas que antecederam os dois turnos das eleições federais e estaduais. Nos dois depoimentos de estudantes estrangeiros hispanofalantes, relatam-se situações xenofóbicas vividas nas ruas de Foz do Iguaçu, próximo ao *campus* universitário ou em banheiro de um bar de uma avenida central da cidade, motivadas por eleitores e simpatizantes do então candidato à presidência Jair Bolsonaro. No relato (E15), o estudante afirma que a intimidação teve como argumento o fato de que “*los extranjeros*

no tenemos derecho a estar aquí”. O “aqui” é um dêitico cuja referência situa o discurso xenofóbico numa relação de diferença, onde sendo *na Unila, em Foz do Iguaçu* ou *no Brasil*, o estrangeiro é aquele que não pertence nem deve circular no mesmo espaço do sujeito agressor que se vê como “natural de”, “original de”, “pertencido a”, “com direitos a”, “raça pura” etc.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia desse capítulo foi apresentar uma síntese do panorama de pesquisa desenvolvida entre 2016 e 2019 e a configuração dos discursos contra imigrantes estrangeiros localizada num gesto de leitura a partir dos enunciados de teor xenofóbico no Brasil e no contexto da cidade iguaçuense situado na região da Tríplice Fronteira. Sabe-se que esse gesto de interpretação não responde às questões mais profundas imersas na amplitude do *iceberg* cuja superfície dos dados aqui descritos apenas tentamos mostrar no decorrer desse texto. Acreditamos que esse trabalho aponta para uma série de questões que devemos nos colocar a propósito dos diferentes modos de recepção ou rechaço do estrangeiro desde uma mirada interculturalista, política, histórica, sociológica, psicanalítica e, sobretudo, discursiva posto que é na língua e em outras semiologias que os sentidos emergem. Esse último campo nos é caro. E é caro porque é o discurso que nos leva a perceber na língua e na linguagem o modo como os sentidos se inscrevem na história a respeito dos sujeitos, dos sujeitos estrangeiros, ou melhor, de alguns estrangeiros, não qualquer um indivíduo que venha a se deslocar em busca de uma vida melhor e fugindo dos seus lugares de origem.

A percepção das marcas de violência contra o estrangeiro não está posta na língua de modo que qualquer leitor ou interlocutor possa decifrar as contradições de nossa sociedade e os constrangimentos porque passam os indivíduos que migram. Os enunciados não são de todo modo meticulosamente construídos num estado de consciência a ponto de se deixar ver o que somos. O gesto de leitura e interpretação dos discursos xenofóbicos nos permite localizar na língua, na sua sintaxe, um dito-antes, uma memória que retorna, relevando possíveis contradições. E essas contradições não estão aquém de posições ideológicas, nacionalistas, políticas e partidárias, nem das relações de poder-saber que constituem os sujeitos que somos, cordiais na recepção imediata ou xenofóbicos e racistas no trato quando as questões identitárias entram em jogo em maior tempo de convívio.

Aqui explicitamos dois tipos de análises: (i) um primeiro onde localizamos títulos de notícias e artigos em blogs que evidenciaram situações de

agressão e acontecimentos violentos dirigidos a estrangeiros de identidade cubana, haitiana, venezuelana, síria, senegalesa como sendo os principais alvos de xenofobia e/ou racismo no Brasil nos últimos anos; e (ii) um segundo em que se localizam, em redes sociais, relatos, comentários, *posts*, contra estrangeiros (em sua maioria estudantes universitários) na região da Tríplice Fronteira, havendo como alvo institucional a UNILA, tendo em vista as políticas integracionistas, plurilíngues e interculturalistas e de valorização e promoção da diversidade explicitadas desde sua fundação na Lei nº 12.189/2010, em seu Art. 2º.

Entendemos que a emergência dos discursos xenofóbicos e racistas no Brasil e, em particular, em Foz do Iguaçu, PR, não é um fato recente, ainda que se tenha visto esse fenômeno com maior clareza no contexto das campanhas eleitorais polarizadas de 2018. A xenofobia no Brasil vem historicamente aliada ao fenômeno do racismo sistêmico que constitui os traumas da cultura brasileira e está assentado nas nossas memórias silenciadas quando a imagem do *brasileiro cordial* é um mito que precisa ser discutido, repensado, trazido às falas públicas, aos textos, à academia, a grupos de estudos, reuniões, congressos e encontros científicos, às universidades brasileiras e estrangeiras. Nesses espaços, é preciso refletir sobre três formas de ocorrência da xenofobia com experiências e temporalidades histórias distintas, mas constitutivamente atravessadas: a) aquela que legitima as inúmeras violências contra os povos indígenas há mais de 500 anos; b) aquela dirigida aos nordestinos com suas memórias fincadas na problemática da “invenção do Nordeste” (Albuquerque Jr., 1999); e c) aquela que desumaniza os estrangeiros, particularmente os estrangeiros afrodescendentes, árabes, latino-americanos, hispanofalantes, quase sempre não brancos ou caucasianos, oriundos de países europeus etc. Eis um desafio que pode ser enfrentado a partir da pesquisa interdisciplinar, tanto na esfera da psicologia social quanto nos estudos linguísticos e discursivos, observando a própria materialidade da língua e dos textos por onde se estruturam na superfície aquilo que ocultamos nas profundezas do inconsciente.

SER HOMEM NO SERTÃO

IDENTIDADES SERTANEJA E MASCULINA EM UNIVERSITÁRIOS DO SERTÃO SERGIPANO

Charles Vinicius B. de Souza

1. INTRODUÇÃO

No conjunto da história do país, em termos de imaginário social, poucas categorias têm sido tão importantes para designar uma ou mais regiões quanto a de “sertão”. A região passa a ocupar lugar decisivo nas representações dos brasileiros e adquirir uma forte significação a partir da publicação do livro “*Os Sertões*”, de Euclides da Cunha (1902); a obra é um relato da Guerra de Canudos, destacando os determinantes geográficos e as características de seu povo. Ao se tornar referência cultural do Brasil, a obra promove elementos essenciais para construção imagética do sertão e sua população (Albuquerque Júnior, 2011; Amado, 1995).

Embora reconfigurado atualmente, com mais investimentos para o desenvolvimento agropecuário, tecnológico e social, o sertão ainda povoa a mente dos brasileiros como lugar de altas temperaturas, pobreza extrema, violência e desigualdades econômicas e sociais. O morador desse espaço, mesmo em meio a outros personagens associados ao nordestino, tais como o brejeiro, o cangaceiro e o jagunço tem destaque no imaginário popular como seu maior representante, contexto que também favorece a construções de estereótipos sobre ele. Assim, o

sertanejo é tido como a mais prototípica das identidades do Nordeste, uma identidade com elementos diretamente relacionados à sua própria história regional, que exigia a sobrevivência dos mais fortes e dos mais valentes e, onde, de acordo com o historiador Albuquerque Júnior (2013), não há espaço para atributos femininos, “até as mulheres são mulher macho, sim senhor!”, reiterando assim, a imagem desse local rude, áspero e violento.

A figura do “cabra macho” torna-se a mais frequente forma de ilustrar e distinguir o sertanejo. Desde “Os Sertões”, passando pela literatura regionalista dos anos de 1920 e discursos de intelectuais, no início do século XX, até mais recentemente pelas produções cinematográficas e de televisão, são construídas descrições e narrativas sobre a *performance* desse tipo regional, que é tido como um sujeito com traços masculinos, valente, destemido e viril, sendo essa masculinidade constantemente associada à força. Contudo, se de um lado há essas imagens de um homem heroico que, flagelado pelas fatalidades climáticas, resiste à natureza, demonstrando ser um modelo de masculinidade a ser seguido na região, por outro lado, são remetidas a uma construção estereotipada, ligada à miséria, à religiosidade extremada, à submissão, ao tradicionalismo cultural, à irracionalidade e à violência.

Essas representações imagéticas e narrativas sobre a região têm uma grande influência na construção da identidade do sertanejo, pois a identidade regional é uma construção que se baseia nas representações sociais do lugar, da sua história e do seu povo, sendo derivada da sua memória coletiva (Techio & Lima, 2016). Nessa perspectiva, uma região é mais do que sua delimitação geográfica ou humana, é uma construção resultante de interesses divergentes e convergentes, e de agentes (sociólogos, historiadores, economistas, políticos, artistas, escritores etc.), que disputam espaços atribuídos às identidades (Barbalho, 2004).

2. IDENTIDADE SOCIAL E PROCESSOS GRUPAIS

O termo “identidade” deriva do latim *idem* e tem o sentido de “mesmo”, enquanto o verbo “identificar” significa “tornar-se igual, idêntico a algo ou alguém”. Identificar significa, ainda, “separar, distinguir de outros semelhantes a partir de características que tornam algo ou alguém diferente”. Assim, o termo traz o sentido de unicidade e se refere a aspectos individuais que fazem cada pessoa sentir-se única, singular (Galinkin & Zauli, 2011). Os elementos que compõem as identidades podem ser atributos tanto pessoais quanto coletivos; desse modo, todo indivíduo seria caracterizado, de um lado, por traços de ordem social, que assinalam sua pertença a grupos ou categorias, e, por outro lado,

por traços de ordem pessoal, características mais específicas do indivíduo, mais idiossincráticas (Deschamps & Moliner, 2009). Nesse sentido, Ciampa (1987) compreende identidade como metamorfose, ou seja, que está em constante transformação, sendo o resultado provisório da intersecção entre a história da pessoa, seu contexto histórico e social e seus projetos.

Um exemplo desta premissa pode ser percebido no poema “Morte e Vida Severina”, de João Cabral de Melo. Nesta clássica obra, o retirante nordestino, de nome Severino, se apresenta contando sua história, procurando diferenciar-se das características que são comuns a outros do seu entorno:

O meu nome é Severino, não tenho outro de pia. Como há muitos Severinos, que é santo de romaria, deram então de me chamar Severino de Maria; como há muitos Severinos com mães chamadas Maria, fiquei sendo o da Maria do finado Zacarias. Mas isso ainda diz pouco: há muitos na freguesia, por causa de um coronel que se chamou Zacarias e que foi o mais antigo senhor desta sesmaria. Como então dizer quem fala ora a Vossas Senhorias? Vejamos: é o Severino da Maria do Zacarias, lá da serra da Costela, limites da Paraíba. Mas isso ainda diz pouco: se ao menos mais cinco havia com nome de Severino filhos de tantas Marias mulheres de outros tantos, já finados, Zacarias, vivendo na mesma serra magra e ossuda em que eu vivia [...]. (Melo Neto, 1955/2007 p. 75)

Com isso, temos o entendimento de que o pertencimento a grupos desempenha papel fundamental na vida social dos indivíduos, sendo essencial nas explicações sobre os fenômenos identitários, assim como é impossível entender os processos grupais e de identificação no vácuo social, físico e temporal. Para tal entendimento e explicação, é preciso considerar as relações que se estabelecem nos grupos, entre os grupos, e as condições sociais em que se desenvolvem (Techio, Lima, & Azevedo, 2012).

Levando em conta esses princípios básicos, neste capítulo, adotaremos os referenciais da Teoria da Identidade Social (TIS), segundo a qual a identidade se refere tanto à consciência que o indivíduo possui de pertencer a determinado grupo social, como à carga afetiva e emocional que esta pertença traz para o sujeito, assumindo que a identidade é, portanto, uma construção processual, subjetiva e balizada historicamente (Tajfel, 1983).

Torres e Camino (2011) nos esclarecem que o pressuposto fundamental dessa concepção é de que os indivíduos procuram alcançar um tipo de identidade social que contribui para obter uma autoimagem positiva. Esta imagem seria obtida procurando se diferenciar positivamente dos outros grupos, durante o processo de comparação social. Tal pressuposto surge a partir do conhecido experimento do “Grupo Mínimo”, que demonstra que, ao dividir um conjunto de

indivíduos em dois grupos, mesmo com base em critérios arbitrários, emerge um favoritismo de um grupo em relação ao outro. Em outras palavras, os resultados demonstraram que, quanto maior é o sentimento de pertença a um grupo, maior será a tendência de o indivíduo diferenciar de modo positivo seu próprio grupo (endogrupo) e desfavorecer o outro grupo (exogrupo) (Tajfel, Billig, Bundy, & Flament, 1971),

Tendo isso em vista, Tajfel (1982) afirma que a aquisição das diferenças de valor entre o seu próprio grupo (ou grupos) e outros grupos faz parte integrante dos processos gerais da socialização. Na verdade, trata-se de certas consequências da pertença ao grupo, o que o autor chamou de identidade social. Assim, o autor adota a perspectiva intergrupar da identidade social e considera a categorização social como um sistema de orientação que vai ajudar cada sujeito a criar e definir seu lugar na sociedade. Em suas palavras: “categorização social é o processo através do qual se reúnem os objetos ou acontecimentos sociais em grupos, que são equivalentes no que diz respeito às ações, intenções e sistemas de crenças do indivíduo” (Tajfel, 1983, p. 289-290).

Levando em consideração que a categorização entre eles e nós é suficiente para criar um grupo, esse processo tem a função de organizar as informações recebidas, poupando esforços do sistema cognitivo no processamento de tais informações e facilitando a orientação da pessoa em sua realidade social (Tajfel, 1983). Consequentemente, a identidade social é formada nas relações intergrupais a partir de processos psicológicos e influências sociais. Assim, o modo como os indivíduos são vistos, ou acreditam ser vistos, pelos membros dos exogrupos é decisivo na identificação social. Portanto, a identidade social não é o resultado apenas da pertença a determinados grupos, mas principalmente da comparação entre os grupos internos e os externos, determinando assim, as relações entre os grupos. Ressalte-se ainda que os indivíduos pertencem a vários grupos sociais e a grupos de diferentes tipos, trazendo mais complexidade às suas identidades (Roccas & Brewer, 2002).

Consequentemente, é também por meio da categorização que se formam os estereótipos, cujas funções são cognitivas (de preservação do sistema de valores) e ideológicas (de diferenciação em relação a outros grupos). Os estereótipos são concebidos como um produto normal dos processos cognitivos de categorização entre dois ou mais grupos, levando as pessoas a diferenciarem indivíduos pertencentes a diferentes grupos, simplificando ou exagerando as características de um grupo, bem como servindo para justificar e racionalizar as condutas intergrupais (Techio, 2011).

Levando em consideração a função social e cultural dos estereótipos, Tajfel (1983) destaca três funções que desempenham os estereótipos: explicação e busca de causalidade dos eventos; diferenciação social; e justificação social. A explicação e busca de causalidade social refere-se ao uso dos estereótipos para explicar os acontecimentos ou eventos sociais, que se caracterizam pela complexidade e caráter negativo. Por exemplo, Hovland e Sears (1940), usando dados de 14 estados do sul dos Estados Unidos, verificaram que se registrava uma correlação negativa entre os preços do algodão e os linchamentos de negros, o que os autores explicaram como o resultado dos deslocamento da responsabilidade pelos problemas econômicos para um grupo vulnerável.

Já a diferenciação social do estereótipo ajuda as pessoas a identificarem seu próprio grupo sociocultural; desse modo, sua função seria manter uma identidade positiva endogrupal e minimizar os negativos, quando comparados com os traços atribuídos ao exogrupo (Tajfel, 1983). Um exemplo são os estereótipos sociais relacionados aos homens e mulheres: traços individualistas ou instrumentais (por exemplo: independente, agressivo, racional) são mais associados à masculinidade e traços coletivistas ou expressivos (por exemplo: amorosa, sensível, delicada) como pertinentes à feminilidade (Blaine, 2007).

Sobre a justificação social, Tajfel (1982) explica que, a partir de um sistema de valores que apoia a divisão social, explicam-se e justificam-se as ações dirigidas aos grupos estereotipados, processo que é reforçado pela categorização social. Assim, essas construções têm, entre suas funções, as de definir, estruturar e legitimar o *status quo* das relações sociais verticalizadas da sociedade; em suma, servem para justificar e manter o contexto social marcado por diferenças que, sem a ação ideológica dos estereótipos, não se sustentariam (Techio, 2011). Ainda relacionado ao exemplo anterior, determinados tipos de trabalho são mais relacionados a homens do que a mulheres, assim como esses trabalhos estão, em uma hierarquia, baseados nas características estereotipadas que temos dos dois grupos (Blaine, 2007).

Como consequência, os membros de grupos minoritários são duplamente desfavorecidos nas questões relacionadas às produções identitárias em contextos sociais de desigualdade, quando legitimados e estigmatizados por estereótipos (elementos identitários negativos) pelos membros dos grupos dominantes, e são também socializados a adotarem ideologias “mantenedoras do sistema”, passando, eles próprios, a internalizar crenças estereotipadas a respeito de seus próprios grupos ou pares (Techio, 2011).

Torres e Camino (2011) destacam ainda que a identidade social corresponde a um processo social que toma lugar não só no interior do indivíduo (fatores intrapsíquicos) ou no espaço das relações individuais (fatores interindividuais), mas se desenvolve no nível social e institucional (fatores intergrupais). Desse modo, o processo da identidade social é dialético na medida em que, de um lado, a identidade muda o sujeito, facilitando a incorporação de valores e normas do grupo social, mas, por outro, este processo implica uma participação ativa dos sujeitos na construção da identidade do grupo. Logo, pertencer a um grupo social implica compartilhar, pelo menos parcialmente, o núcleo das representações sociais que os caracteriza e os define (Giménez, 1997), assumindo que essas representações são uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, que têm um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social (Moscovici, 2010). Nesse sentido, as representações sociais são consideradas como produtos do processo dinâmico que caracteriza e atualiza as identidades sociais; em outras palavras, as representações sobre a estrutura social, na qual o indivíduo está inserido, são mediadoras de categorias identitárias (Vala, 1997).

Após essa breve exposição teórica, é importante ter em mente que, ao se abordar o tema das identidades, aqui, em específico, a identidade social, é relevante levar em consideração que esse fenômeno constitui-se a partir das relações simbólicas que os indivíduos estabelecem com seus grupos de inserção (grupos sociais) e com o território que a interação se dá. É, nesse sentido que a identidade é sempre relacional e que impacta as ligações com o lugar, sendo este o ponto de práticas sócio-históricas específicas que nos moldaram e nos formaram e com as quais nossas identidades estão estreitamente relacionadas (Techio et al., 2012).

3. CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE SERTANEJA

Uma região territorial pode ser percebida de diversas formas, em variados momentos históricos, a partir de teorias diversas e de olhares múltiplos, suscitando a possibilidade de inventariar imagens, narrativas e memórias que surgem desse espaço. Considerando os processos identitários, o Nordeste, e o sertão em específico, podem ser vistos como uma produção geográfica, histórica, social, psicológica, econômica, política e, como tal, indissociáveis da constituição de identidade de seus atores.

Sendo a identidade regional uma construção que se baseia nas representações sociais do lugar, da sua história e do seu povo; sendo, por conseguinte, derivada

da sua memória coletiva (Techio et al., 2012), significa dizer que a identidade sertaneja, ao mostrar-se como construção cognitiva e emocional sobre uma região, consolida tanto o sertão quanto o sertanejo como uma identidade intrínseca, edificada através do tempo.

Portanto, como toda identidade, a identidade nordestina/sertaneja é marcada pela temporalidade; é uma identidade que surgiu em um momento específico da história. De fato, essa categoria de pessoas que conhecemos como nordestinos nem sempre existiu (Oliveira Filho, 2016). Em seu livro “A invenção do nordeste e outras artes”, Albuquerque Júnior (2011) explica que o recorte espacial Nordeste surgiu no final do século XIX e início do século XX. Na verdade, o termo Nordeste é usado, a princípio, para designar a área de atuação da Inspetoria Federal de Obras Contra as Secas (IFOCS), em 1919. Ainda segundo esse autor, o nordestino, assim como recorte regional Nordeste, nasceu a partir de uma série de práticas e discursos das elites do Norte do país (produtores, comerciantes e intelectuais) como uma reação à perda de espaços políticos e econômicos no cenário nacional e de sua provável subordinação ao Sul industrial do país. Assim, a priori, devemos compreender que o Nordeste não é construído com uma narrativa apenas sobre si, mas em comparação com o Sudeste (França, 2016).

Com o processo de declínio e decadência da produção açucareira nordestina, no final do século XIX e começo do século XX, com a substituição progressiva dos engenhos pelas usinas e as conseqüentes mudanças nas relações sociais e de poder, que teriam levado ao declínio tanto um patriarcado rural quanto uma forma de vida rural que progressivamente ia sendo substituída por padrões urbanos de sociabilidade e de sensibilidade, atrelado ao crescimento da migração para o Sul do país, há mudanças nos lugares ocupados pelas mulheres, pelos filhos e pela própria família no espaço social (Albuquerque Júnior, 2011, 2013).

Nesse contexto, vários discursos, tanto no Norte quanto no Sul, tentam compreender a nação em toda sua complexidade, assim como a busca pela sua identidade nacional. Contudo, as grandes distâncias e a deficiência nos meios de transporte e comunicação tornavam os espaços completamente desconhecidos entre si. Tanto o Nordeste quanto o Sul vão sendo imaginados a partir do lugar/referência em que se encontra o interlocutor. O que, somado à veiculação na mídia das “referências” do que seria esse “outro”, remetia por vezes apenas verdades etnocêntricas, que tomam a parte pelo todo e criam estereótipos regionais (Grangeiro, 2015).

No início do século XX, o regionalismo paulista se configurou como um movimento de superioridade, que se sustentava no desprezo pelos outros e no orgulho de sua ascendência europeia e branca, autointitulando São Paulo como berço da cultura civilizada, progressista e desenvolvimentista nacional. Seus discursos regionalistas foram acompanhados pela ideia de hierarquia entre as regiões, apoiados no processo de mudanças sociais na década de 1920, e utilizando os meios de comunicação, para apresentar uma nova configuração regional brasileira que pudesse legitimar essa suposta superioridade baseada nas ideias de progresso, abundância e higiene, como ilustra o texto que Albuquerque Júnior (2011) extrai de um artigo do jornal *O Estado de São Paulo* da época:

[...] incontestavelmente o Sul do Brasil, isto é a região que vai da Bahia até o Rio Grande do Sul, apresenta tal aspecto de progresso em sua vida material que forma um contraste doloroso com o abandono em que se encontra o Norte, com seus desertos, sua ignorância, sua falta de higiene, sua pobreza, seu servilismo. *O Estado de São Paulo*, n/a, (03/09/1920)

Ao Norte, o Centro Regionalista do Nordeste é criado em 1924, sendo encabeçado pelo sociólogo Gilberto Freyre em conjunto com outros intelectuais da época. O grupo produzia eventos, literatura e artigos sobre a expressão tradicionalista e cultural da região, discursos que tentavam conservar os hábitos e práticas que estavam ameaçadas pela nova república que surgia (Albuquerque Júnior, 2011). Dos Estados Unidos, entre 1923 e 1924, Freyre enviava regularmente artigos para o jornal *Diário de Pernambuco*, nos quais procurava definir os contornos regionais de uma cultura do Nordeste, delimitando a região e unificando fenômenos díspares, muitas vezes desconectados, “nordestinizando”, assim, uma série de manifestações culturais, atitudes políticas, modos de vida, estruturas econômicas, processos e eventos originalmente demarcados pelo que se convencionou chamar de “civilização do açúcar” (Albuquerque Júnior, 2011). Nesses artigos, assim como nos textos reunidos em *O Livro do Nordeste*, de 1925, procurava-se combater as ideias expressas no jornal *O Estado de São Paulo*.

Lidando com questões do campo da construção de identidade, mais especificamente da identidade nacional, Freyre, contrapondo-se à visão negativa que o Sul retratava, apresenta o Nordeste, retratando a região como o “centro da civilização brasileira”, o berço de formação dos verdadeiros aspectos que configuram as peculiaridades da cultura brasileira (Albuquerque Júnior, 2011; Neves, 2012). Assim, a proposta do movimento regionalista era também contribuir para traçar o perfil do habitante da região pelo resgate das tradições rural e patriarcal, que se

daria com a produção cultural e artística; para isso, congregava com políticos e intelectuais de Pernambuco e dos estados identificados como nordestinos. Todas essas práticas e discursos, junto com expressões artísticas na literatura, música, teatro e cinema, além do cangaço, as revoltas messiânicas e os conchavos políticos das elites para a obtenção e manutenção de privilégios do governo nacional, contribuíram para a institucionalização da ideia de Nordeste e de nordestino (Albuquerque Júnior, 2013).

Esse movimento ancorou a realidade regional e a definição da fisionomia de seu habitante no passado, em um passado definido como tradicional, apontou que, das identidades existentes para a construção do nordestino, a mais prototípica é o sertanejo, quase sempre contraposto a outras identidades, como os brejeiros e litorâneos, tipos considerados fracos e que não representavam o homem viril de que a região precisava. A partir da imagem da seca e da aridez, desenha-se um tipo étnico apresentando tradições culturais particulares pela sua convivência com uma natureza áspera, árida e bruta. Nesses discursos de base biogeográfica, essa figura se torna um fruto da adaptação a um ambiente hostil, indivíduo “forçado” na luta contra o meio (Albuquerque Júnior, 2011, 2013).

Assim, uma forma de promover um contraponto a uma sociedade que se está modernizando e que, ao ver da elite nordestina e o regionalismo nordestino, está tornando-se “matriarcal” e “efeminada”, surge o perfil do sertanejo, que é definido como um homem que se situa na contramão do mundo moderno, que rejeita suas superficialidades, sua vida delicada, artificial e histórica. Um homem de costumes conservadores, rústicos, ásperos, “masculinos”. Desse modo, o nordestino é definido como um “macho”, capaz de resgatar o patriarcalismo em crise, um ser viril que poderia retirar sua região da situação de passividade e subserviência em que se encontrava, mostrando uma figura reacionária em relação a qualquer mudança que pudesse ocorrer nas identidades e nos papéis que eram definidos para os gêneros (Albuquerque Júnior, 2013).

Essa identidade tem forte relação com seu território e história. De acordo com Machado (1973), o povoamento do sertão, iniciado no século XVI, teve duas características que são importantes para traçar o perfil de sua população: a) os primeiros habitantes eram aventureiros portugueses ou mestiços, que não conseguiram progredir na região da cana-de-açúcar; e b) havia abundância de terras para povoamento, porém, por sua geografia, havia muita dificuldade de expansão, tendo em vista que o sertão semiárido do Nordeste compõe uma das três grandes áreas de semiaridez da América do Sul (Ab’Saber, 1999). Dessa forma, a vontade de ser livre, de não dar satisfação e nem ter o patrão

diariamente impondo-lhe ordens, ligada ao fato de formar uma fazenda própria, são os dois motivos mais aparentes da entrada e povoamento de todo o sertão nordestino.

Já no século XIX, a região era conhecida como a “civilização de couro”, pois sua economia e organização social eram baseadas na criação de gado. A região era dominada por grandes famílias, como os Garcia D’ávila, importante família baiana entre os séculos XVI e XIX, que esteve diretamente envolvida nos processos de conquista territorial (Pessoa, 2003). A relação da região com o gado é definidora de sua própria caracterização e sua população. Remonta a essa época um dos maiores símbolos do sertão, o vaqueiro, que era o responsável por se embrenhar na caatinga e resgatar o gado perdido ou roubado. Para isso, eram necessários, além do conhecimento sobre o território, força e coragem para desbravar a vegetação seca e perigosa, tanto pelas características próprias, quanto um pouco mais recentemente o bandidismo do sertão, os cangaceiros (Machado, 1973; Pessoa, 2003).

Durante muito tempo, a criação do gado permaneceu como única forma de atividade econômica. Contudo, com a expansão de ocupação territorial e a forte influência das secas, a criação de gado dividiu espaço com os caprinos (animais mais resistentes e de fácil criação), tornando-se, mais tarde, a única carne ao alcance do vaqueiro. Surge, assim, essa estreita ligação entre o homem do sertão nordestino, a caatinga, o gado, o bode e a vida no semiárido, numa luta e trabalho, muitas vezes, desiguais com a natureza e os latifundiários, passando, o homem do sertão nordestino, a se alimentar do que produz na lavoura, quando não trabalhando (França, 2016).

Ressaltando a visão dicotômica sobre a região, Oliveira (1998) destaca que o pensamento brasileiro repercutiu continuamente sobre as distinções entre litoral e interior, e entre cidade e sertão, demarcando as diferenças de vida social e de tipos humanos. Ainda segundo a autora, até os dias atuais, permanece uma cisão entre civilização *versus* barbárie, reproduzindo a ideia de atraso da região. Para Moraes (2006), ambas as representações, a de uma sociedade rude dos vaqueiros e um território da aridez, explicam culturalmente a construção de um ideário de sertão, quase o resumindo à seca e a um modo de vida rude, associado a uma civilidade arcaica. Mesmo com o decorrer dos anos, as expressões de arte e mídia contribuíram, de forma determinante, para a consolidação do sertão e seus habitantes no imaginário nacional.

Para além da forte influência política, a instituição sociológica e histórica do Nordeste não é feita apenas por seus intelectuais. As expressões artísticas/

folclóricas são elementos decisivos na defesa da identidade regional, surgindo principalmente da “escola tradicionalista de Recife”, da qual participaram influentes autores – como José Lins do Rego e Ascenso Ferreira, nas décadas de 1920 e 1930, passando pela música de Luiz Gonzaga, Zé Dantas e Humberto Teixeira, a partir da década de 1940, até a obra teatral de Ariano Suassuna, iniciada na década de 1950 – que são construtores da imagem compartilhada que temos do Nordeste e do Sertão, sendo responsáveis pela inclusão desses recortes territoriais no imaginário social.

O conjunto dessas características fornece o material para a construção de uma identidade ambivalente do sertanejo, formada tanto por uma estereotipia negativa, em que se inferioriza o sertão/nordeste, quanto por uma estereotipia positiva, em que se enaltece essa região e o seu povo. Logo, podemos perceber o sertanejo como um indivíduo forte, macho, valente e disposto a lidar com as dificuldades que lhe são colocadas pelo ambiente e a ausência de assistência do Estado, como também por um estereótipo associado ao rural, tido como retrógrado, e a criação de estigmas, como tabaréu, violento, fanático, messiânico, incapaz, miserável.

Sabemos que o sertão, por meio de suas expressões imagéticas, seus símbolos e significados, legitima comportamentos, auxilia a construção dos estereótipos e das identidades; frente a essa estereotipia ambígua, na qual há a exaltação de características tidas como positiva, tais como força e coragem, como também atributos negativos ligados à ideia de “região sofrida”, remetendo o seu povo a flagelados e pessoas “sem cultura”, emergem questões: ainda hoje se perpetua a imagem do sertanejo baseado nos estereótipos que foram construídos a partir do início do século XX? Quais os elementos constitutivos e estereótipos que ainda estão associados à figura? A masculinidade ainda é um elemento fundamentalmente constitutivo dessa identidade regional? Como as mulheres sertanejas são vistas pelos homens dessa região? E de que forma a identidade regional é relacionada à identidade de gênero nessa região?

Levando em consideração que identidade é uma construção processual, subjetiva e balizada historicamente, assim como a relevância dos grupos para sua constituição, e adotando o sertão como território cuja historicidade está imersa em práticas e discursos, sejam políticos ou culturais, que estão diretamente vinculados a processos identitários de seus habitantes, como também na construção de estereótipos, visamos analisar as identidades sertaneja e masculina dos homens universitários do sertão de Sergipe.

4. O ESTUDO DAS IDENTIDADES SERTANEJA E MASCULINA NO SERTÃO DE SERGIPE

4.1 Participantes

Participaram do estudo 117 estudantes de uma universidade no sertão sergipano, sendo todos do sexo masculino, com idades entre 17 e 32 anos ($M= 21,9$; $DP= 3,26$) e residentes de 14 municípios que se localizam no sertão sergipano, tendo como base a delimitação territorial estabelecida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A amostra foi composta pelos cursos de Medicina Veterinária (39,95%), Engenharia Agrônômica (26,5%), Zootécnica (24,8%) e Agroindústria (12,8%). Com relação à orientação sexual, 107 (91,5%) se declararam heterossexuais, 6 (5,1%) homossexuais, e 3 (2,6%) bissexuais. Quanto à religião, 65,0% dos participantes eram católicos, 7,7% evangélicos/protestantes, 2,6% espíritas e um participante era religioso do candomblé, e 24,8% dos participantes afirmaram não possuir nenhuma religião. Quanto à renda, 71,8% declararam ter uma faixa de renda mensal familiar de até 2 mil reais, enquanto 17,1% tinham renda de 2 mil a 4 mil reais mensais. Apenas 11,2% afirmaram ter renda superior a 4 mil reais.

4.2 Instrumentos

Os participantes responderam a um questionário que continha inicialmente questões sociodemográficas, como sexo, idade, renda familiar, crença religiosa e curso, e, em seguida, um instrumento de evocação livre baseado no Inventário de Identidade Psicossocial de Zavalloni (1984). O instrumento foi simplificado para ser utilizado em contextos de aplicação coletiva e teve como objetivo evocar as primeiras impressões dos termos em questão (“Nós os sertanejos somos...”, “Ser masculino significa...” e “Ser feminina significa...”), alcançando as representações identitárias dos indivíduos e seus componentes mais prototípicos, como também os mecanismos de exclusão e inclusão (nomeadamente por meio das respostas ao termo ligado ao feminino), atribuindo ainda valência a cada característica citada (positiva, negativa ou neutra) e ainda se tal característica se aplicava, ou não, a si mesmo.

4.3 Procedimento

Os questionários foram aplicados em sala de aula e respondidos individualmente, após autorização da instituição e professores responsáveis. Ao serem convidados a colaborar com um estudo na área de psicologia, foi-lhes

informado que se tratava de uma pesquisa sobre as concepções da masculinidade. Os participantes receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme consta na resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, que apresentava os aspectos éticos da pesquisa, assim como o contato do pesquisador responsável, destacando a participação voluntária na pesquisa e ressaltando a possibilidade de desistência, a qualquer momento, do processo de coleta de dados e o sigilo com relação aos dados coletados.

4.4 Análise dos dados

Com os dados provindos das evocações, construiu-se os *corpus* de análise processados por meio do software livre Iramuteq (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), desenvolvido por Pierre Ratinaud (2009), que permite fazer análises estatísticas sobre *corpus* textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 Representações Identitárias do Sertanejo

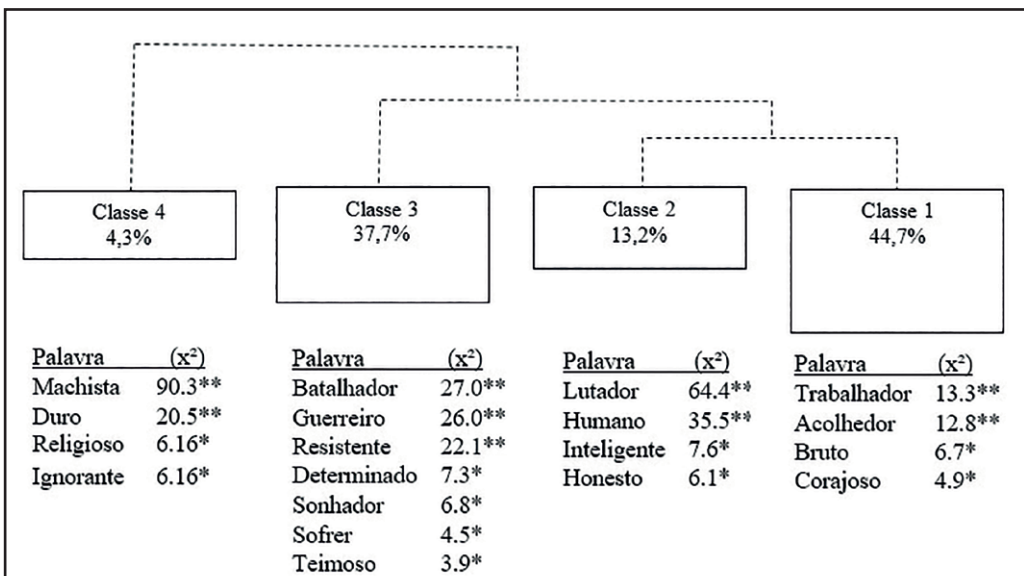
Para analisar as identidades sertaneja e masculina dos homens universitários do sertão de Sergipe, inicialmente analisamos as representações identitárias do sertanejo, a partir do *corpus* de dados composto pelas evocações referentes à frase indutora “Nós, os sertanejos, somos...?”; com o auxílio do software *Iramuteq*. Obtivemos um total de 612 ocorrências, sendo 207 palavras diferentes evocadas.

Por nossa amostra se tratar de homens residentes do sertão, as evocações referentes ao “ser sertanejo” e “ser masculino” foram interpretadas como dados característicos de processos identitários, pois nos reportam aspectos objetivos da identidade social, como os grupos de pertença, componentes identitários que se aplicam a si mesmo, e a sua valência, ou seja, teremos acesso ao conhecimento que o indivíduo tem sobre sua pertença grupal, seu significado e valor emocional associado.

Os resultados obtidos, a partir da análise de Classificação Hierárquica Descendente (CHD), evidenciaram 114 segmentos de texto (98,2% do material analisado), classificados em quatro classes que se mostraram estáveis, ou seja, segmentos de texto que, ao mesmo tempo, apresentam vocabulário semelhante entre si, e vocabulário diferente dos segmentos de texto das outras classes. Para a criação dos campos léxicos, o programa utiliza o teste qui-quadrado (χ^2), que

revela a força associativa entre as palavras e a sua respectiva classe (Camargo & Justo, 2018). Foram destacados não apenas os resultados que tiveram um valor de qui-quadrado maior que 10,82 ($p < 0.001$; GL: 1), resultados com um nível de significância $p < 0,001$ (altamente significativa) nas associações, como também aqueles que apresentaram níveis de qui-quadrado superiores a 3,84 ($p < 0.05$), valor crítico para associação significativa entre a palavra e a classe, como estabelecido por default pelo *software*. O resultado dessa organização e as formas lexicais características de cada classe podem ser observados na Figura 1.

Figura 1- Dendograma da CHD: “Nós os sertanejos somos...?”.



Nota: ** A correlação é significativa no nível $p < 0.01$

* A correlação é significativa no nível $p < 0.05$

Fonte: Elaborada pelos Organizadores.

A Figura 1 ilustra as relações interclasses; a leitura deve ser realizada da esquerda para a direita, ou seja, no primeiro momento, com a análise do *corpus*, obteve-se a Classe 4, que foi dividida (1ª partição) em dois *subcorpus*. No segundo momento, um *subcorpus* foi dividido em dois (2ª partição), assim obteve-se a Classe 3. No terceiro momento, ocorreu mais uma partição, originando as Classes 2 e 1. A partir desses resultados, foi possível identificar os pontos centrais do *corpus* “sertanejo”, além de se compreender como os termos estão associados uns aos outros. Essas classes representam o ambiente de sentido das palavras e indicam representações identitárias ou elementos constituintes da

identidade social do sertanejo. Assim, as classes foram nomeadas e agrupadas em quatro categorias representacionais: Trabalhador (Classe 1), Lutador (Classe 2), Resistência Sertaneja (Classe 3) e Machismo (Classe 4) (Tabela 1).

Tabela 1- Categorias Representacionais: “Nós sertanejos somos...?”.

Categorias	Definição	Palavras associadas (f total; χ^2)	(%)
Trabalhador (Classe 1)	Faz referência à relação entre o sertanejo e o trabalho.	Trabalhador (50; 13.3) Acolhedor (18; 12.8) Bruto (11; 6.7) Corajoso (12; 4.9)	44,7%
Lutador (Classe 2)	Faz menções às lutas do dia a dia e às qualidades percebidas do sertanejo.	Lutador (9; 64.4) Humano (5; 34.5) Inteligente (18; 7.6) Honesto (15; 6.1)	13,1%
Resistência Sertaneja (Classe 3)	Refere-se ao enfrentamento e determinação do sertanejo frente a dificuldades	Batalhador (17; 27.0) Guerreiro (19; 26.0) Resistente (12; 22.1) Determinado (7; 7.3)	37,7%
Machismo (Classe 4)	Remete a uma conduta conservadora em relação às práticas de gênero	Machista (5; 90.3) Duro (5; 20.5) Religioso (3; 6.1) Ignorante (3;6.1)	4,3%

Fonte: Elaborada pelos Organizadores.

A Classe 1, intitulada “Trabalhador”, foi constituída por 44,7% dos segmentos de texto; reúne termos que remetem à forte relação entre o trabalho e a figura do sertanejo, como algo inseparável do seu dia a dia, assim como a necessidade de ser corajoso, atributo historicamente associado à região, desde a própria rudeza do ambiente até suas figuras imagéticas como os cangaceiros e vaqueiros, figuras valoradas e de referência na constituição histórica dessa identidade.

A Classe 2 foi constituída com 13,1% dos segmentos de texto. Intitulada “Lutador”, diretamente associada à classe “Trabalhador”, traz a representação da luta que o sertanejo enfrenta contra as adversidades inerentes à sua região, sendo necessário usar suas habilidades de inteligência e criatividade, sem perder sua ética, pois sua reputação é um elemento indissociável da figura desse indivíduo (Albuquerque Júnior, 2013).

Constituída por 37,7% do *corpus*, a Classe 3 (37,7%), nomeada de “Resistência Sertaneja”, representa as características exigidas frente às circunstâncias nas quais o sertanejo está inserido. Ser guerreiro, batalhador e resistente se faz necessário onde há uma contínua batalha pelo desenvolvimento e sobrevivência, não apenas relacionada à geografia do sertão, mas a uma estrutura político-social que, historicamente, constitui a ideia compartilhada da “região do atraso”, onde, pela ausência de incentivo do poder público, seu povo se percebe desassistido, podendo contar apenas com eles mesmos.

Já a Classe 4 (4,3%) é caracterizada por um vocabulário que remete imagem do sertanejo a uma conduta conservadora e rígida, em relação às práticas de gênero. Essa classe, intitulada “Machismo”, nos traz a percepção de que ainda há uma relação entre as representações identitárias do sertanejo e as práticas discursivas que constituíram o “cabra-macho” sertanejo, que é premissa em uma organização social patriarcal e utiliza o argumento do sexo para hierarquizar as relações (Drumont, 1980). Essa categoria representacional nos remete a uma identidade constituída junto com a própria concepção da região, fruto da “necessidade” de um símbolo másculo, capaz de resgatar aquele patriarcalismo em crise, por conta das mudanças sociais, no início do século XX (Albuquerque Júnior, 2011, 2013). Contudo, o fato de o conteúdo da classe ter sido evocado a partir da categoria sertanejo demonstra que há uma perspectiva mais crítica com relação à constituição dessa identidade, que tem sua concepção diretamente ligada ao gênero masculino e, conseqüentemente, ao endossamento de práticas patriarcais que podem culminar em expressões de preconceito, como o sexismo e a homofobia.

Em nossos resultados, as representações identitárias associadas ao sertanejo foram localizadas, principalmente, por traços que enfatizam a força, o trabalho e a resiliência, características eminentemente positivas, apesar de alguns termos remeterem a estereótipos negativos, trazendo uma representação da região como uma “região sofrida”, relacionada a elementos simbólicos como a seca e a fome, na qual sua população seria sobrevivente dessas mazelas, imagens fortemente divulgadas, ao longo da história brasileira, e que ainda são associadas à região no pensamento nacional.

Desse modo, percebemos o desenvolvimento de uma estratégia cognitiva que auxilia a criação e a manutenção da identidade social positiva (Tajfel, 1982), pois, na medida em que não é possível desassociar-se do grupo, como é o caso dos sertanejos ou mesmo nordestinos, outras estratégias são criadas, tais como a criatividade social, que implica novas dimensões de comparações em que o

grupo de pertença não está em desvantagem, como a valorização de características positivas relevantes para identidade (Techio, 2011).

Nesse processo de criatividade social, a representação do sertanejo é lida e interpretada de forma diferente, até mesmo as características que podem ser interpretadas negativamente. Por exemplo, apesar de diante do termo indutor “*nós os sertanejos somos...*”, 75,9% dos sujeitos fizeram atribuições positivas às palavras que expressaram, a alta frequência do termo “sofrer” ($f=25$), que não tem uma conotação positiva na nossa língua, foi avaliado por 50% dos participantes como de valência positiva, seguido de 35% negativa e 12,5% neutra. Esse dado nos remete à tese de construção social do sertanejo, possivelmente, trazendo a ideia de que o sofrimento é algo intrínseco à formação do sertanejo, por isso tem caráter constituinte, positivo (Menezes, 2016), ou ainda poderíamos citar a classe “Resistência Sertaneja”, que evidencia os enfrentamentos e persistência do sertanejo diante das dificuldades, sejam elas por questões naturais ou outro tipo de ausência; há a percepção de que o morador do sertão não desiste.

Dentro deste contexto, é perceptível o processo de ressignificação dos elementos negativos ou pouco valorizados socialmente, transformando em aspectos que qualificam positivamente a identidade social sertaneja, forma de preservar a identificação regional (Tajfel, 1982). Conduto, apesar da identidade social positivada, ainda há o endosso de características de estereótipos ligados ao sertanejo, que ainda é visto como um povo *sofredor e ignorante*, da mesma forma que é *trabalhador, guerreiro e lutador*. Indivíduo que foi *embrutecido* pela natureza que o cobra *resistência, coragem e inteligência*, mas sem deixar de lado seu lado *humano, honesto e religioso*.

Tendo isto em vista, podemos afirmar que ainda há uma visão essencialista sobre o próprio sertanejo, entendendo por essencialização, um processo da categorização social caracterizado pela crença na existência de atributos imutáveis concernentes aos entes pelos quais a categorização essencialista se aplica. (Pereira, Álvaro, Oliveira, & Dantas, 2011). Assim, o modo pelo qual os estereótipos atribuídos ao sertanejo reforçam sua constituição sócio-histórica, endossando a ideia de que “por natureza” este indivíduo é resistente à região do semiárido e às suas secas, inerentemente aptos ao trabalho físico, e dotado de uma resiliência necessária para habitar o sertão, pode indicar o resultado de um processo de naturalização desse grupo, situação próxima à encontrada por Batista (2014), em que, devido às semelhanças nos resultados obtidos entre o grupo dos negros e o grupo das pessoas nascidas no nordeste, com relação às características atribuí-

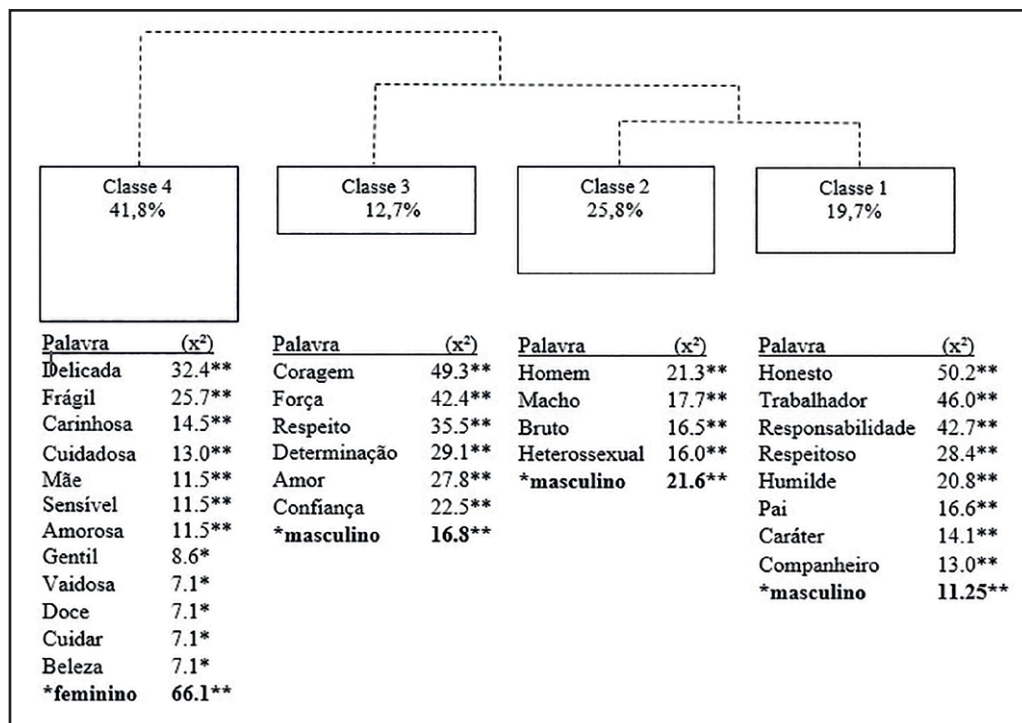
das a partir de um *checklist* de adjetivos positivos e negativos, foi levantada a suspeita de que, assim como os negros, os nordestinos teriam sido submetidos ao mesmo processo de essencialização, pela via da naturalização.

6 SER MASCULINO E SER FEMININO NO SERTÃO

Antes de um maior detalhamento dos resultados, é importante destacar que, por conta da delimitação da amostra a homens do sertão sergipano, e por compreendermos que o processo de identidade social não ocorre no vazio social (Tajfel, 1982), entender os tipos de relações intergrupais que existem nesse espaço é fundamental para maior compreensão sobre a maneira como os indivíduos e os grupos percebem a organização da sociedade em que estão inseridos, sua estrutura, estabilidade e legitimidade (Torres & Camino, 2011). Nesse sentido, a categorização social, como representação cognitiva da estrutura social, é inserida como fator central modulador da identidade (Fernandes & Pereira, 2018). Portanto, compreender de que forma os homens do sertão de Sergipe percebem o feminino se torna primordial para alcançarmos o objetivo deste estudo, pois, além de constituir um conteúdo significativo sobre um exogrupo, a literatura nos mostra que o elemento feminino é indissociável da construção da masculinidade (Connel, 2000; Kimmel, 1998; Welzer-Lang, 2001). Por este motivo, a representação social do feminino, para esses homens, também foi integrada ao estudo, possibilitando acesso às representações sobre este exogrupo, e como os participantes se localizam nas expressões identitárias de gênero.

O segundo *corpus* de análise foi composto por todas as evocações dos participantes referentes aos termos estímulos: “Ser masculino significa...” totalizando 734 ocorrências, sendo 321 palavras diferentes evocadas; e “Ser feminino significa...” totalizando 697 ocorrências, sendo 323 palavras diferentes evocadas. A Classificação Hierárquica Descendente (CHD) permitiu classificar 213 segmentos em quatro classes que se mostraram estáveis, correspondente a 97,2% do total do *corpus*, como se observa na Figura 2.

Figura 2- Dendograma da CHD: De “ser masculino significa” e “ser feminina significa”.



Nota: ** A correlação é significativa no nível $p < 0.01$

* A correlação é significativa no nível $p < 0.05$

Fonte: Elaborada pelos Organizadores.

No dendograma (Figura 2), da esquerda para direita, é possível observar que, a partir da análise do *corpus*, obteve-se a Classe 4, podendo ser considerada a mais homogênea e dividida (1ª partição) em dois *subcorpus*. No segundo momento, um *subcorpus* foi dividido em dois (2ª partição), assim obteve-se a Classe 3. No terceiro momento, originaram-se as Classes 2 e 1. Observamos também que três das classes estão associadas às evocações do “ser masculino significa...”, e apenas uma classe ligada ao conteúdo “ser feminino significa...”, como destacadas em negrito as variáveis: ***masculino** e ***feminino**. O modo como as classes se constituíram, apresentando um maior universo lexical dos termos para o masculino, demonstra uma homogeneidade do exogrupo (Deschamps & Moliner, 2009), pois os termos relacionados a “ser feminino significa” são bastante semelhantes entre si e com uma gramática limitada.

Desse modo, a partir do resultado dessa organização e das formas lexicais características de cada classe, assim como realizado anteriormente, as classes

foram analisadas, nomeadas e agrupadas em quatro categorias: Trabalhador Honesto (Classe 1), Heteronormatividade (Classe 2), Atributos Masculinos (Classe 3) e Ser Feminina (Classe 4) (Tabela 2).

Tabela 2- Categorias Representacionais: “Ser masculino...” e “Ser feminino ...”.

Categorias	Definição	Palavras associadas (f total; χ^2)	(%)
Trabalhador Honesto (Classe 1)	Refere-se à relação direta do gênero masculino com o trabalho e atribuições.	Honesto (16; 50.2) Trabalhador (13; 46.0) Responsabilidade (10; 42.7) Respeitoso (9; 28.4) Humilde (5; 20.8) Pai (5; 16.6) Caráter (11; 13) Companheiro (9; 13.0)	19,7%
Heteronormatividade (Classe 2)	Faz referência à delimitação do gênero e à sua associação a práticas heteronormativas.	Homem (30; 21.3) Macho (6; 17.4) Bruto (8; 16.5) Heterossexual (10; 16.8)	25,8%
Atributos Masculinos (Classe 3)	Cita características relacionadas ao modelo “ideal” de masculinidade.	Coragem (9; 49.3) Força (10; 42.4) Respeito (10; 35.5) Determinação (8; 29.1) Amor (6; 27.8) Confiança (7; 22.5)	12,6%
Ser Feminina (Classe 4)	Refere-se a termos que estão relacionados a características esperadas ao gênero feminino.	Delicada (21; 32.4) Frágil (17; 25.7) Carinhosa (13; 14.5) Mãe (8; 11.5) Sensível (11; 11.5) Amorosa (11; 11.5) Gentil (6; 8.6) Vaidosa (5; 7.13) Doce (5; 7.13) Cuidar (5; 7.13) Beleza (5; 7.13)	41,7%

Fonte: Elaborada pelos Organizadores.

Como pode ser observado na Tabela 2, os elementos da Classe 1 (19,7%), intitulada “Trabalhador Honesto”, demonstram a associação do gênero masculino com o trabalho e as posturas que esses indivíduos consideram importante desempenhar no convívio social; assim, o modo que este homem é visto socialmente é fundamental para a afirmação de sua identidade masculina como, por exemplo, a ausência de um vínculo de trabalho pode ser vista como um fator que diminui sua masculinidade (Nader & Caminoti, 2014).

A Classe 2, intitulada “Heteronormatividade”, traz-nos uma perspectiva essencialista do gênero. Dentro da categoria, é perceptível uma exigência de práticas heteronormativas para existência da masculinidade, ou seja, a normatização da heterossexualidade e o embrutecimento do gênero nos sugere que qualquer tipo de comportamento, por parte dos homens, que possa ser considerado feminino, deve ser evitado (Guerra, Scarpati, Duarte, Silva, & Motta, 2014) e ainda deixa explícito que existem relações de dominação e subordinação de gênero, específicas dentro dos grupos de homens, como uma estigmatização cultural da homossexualidade.

A Classe 3, categoria denominada “Atributos Masculinos”, traz algumas das descrições pertinentes ao modelo ideal de masculinidade: “coragem”, “força” e “determinação”. Trata-se de possibilidades facultadas ao universo masculino, ou seja, daquilo que seria desejável para um homem. Por conta de um modelo de virilidade que impera no processo de socialização masculino, desde cedo, os homens são estimulados a serem livres e independentes, contar vantagens e divulgar seus méritos, desenvolvendo o senso de competitividade como uma das principais características da sua prática social (Wang, Jablonski, & Magalhães, 2006).

A Classe 4, a única que está associada às representações do feminino, por isso intitulada “Ser Feminina”, promove uma associação de termos que representam as características apropriadas ao ser feminino, de uma perspectiva estereotipada da “mulher frágil”. Ressalta a ideia de uma maior sensibilidade emocional atribuída à mulher, sendo mais “delicada”, “sensível” e “frágil”, remetendo à percepção de que as mulheres são mais emotivas do que os homens, apesar dos homens serem mais propensos a demonstrar raiva (Shields, 2002).

Observando o conteúdo representacional ligado aos gêneros, os dados demonstram uma ordem social caracterizada pela extensão dos significados masculinos a diversos aspectos do domínio público e privado, com atribuições e práticas ligadas a um ideal de masculinidade compartilhado socialmente, enquanto o conteúdo feminino se restringe à associação dos significados ligados a relações

afetivas e práticas de cuidado baseadas na divisão social por gênero, características ligadas aos estereótipos sobre as mulheres, assim como um vocabulário muito mais restrito ao universo feminino, na medida em que os membros dos exogrupos são percebidos de forma mais homogênea e os membros dos endogrupos de forma mais heterogênea, portanto, menos estereotipada (Deschamps & Moliner, 2009).

Swim e Hyers (2009) ressaltam que esses tipos de estereótipos, a priori, podem ser percebidos apenas como diferença entre os gêneros em características ou habilidades, contudo, podem ser danosos, principalmente quando há seletividade baseada em gênero em diversos contextos, ou, ainda, como as pessoas, em determinadas situações, tratam diferentemente homens e mulheres. A forte associação das palavras “mãe”, “cuidar” e “cuidadosa”, por exemplo, nos remete à ideia de responsabilização e cuidado pelo ambiente doméstico. Nessa divisão, baseada em papéis tradicionais de gênero, a mulher fica responsável tanto pelas atividades domésticas quanto, e de forma proeminente, pelo cuidado infantil, naturalizando o tempo que as mulheres passam com as crianças, que é mais longo que o gasto pelos homens, e reforçando a ideia de que o cuidado com os filhos é uma atribuição inerentemente feminina (Swim & Hyers, 2009).

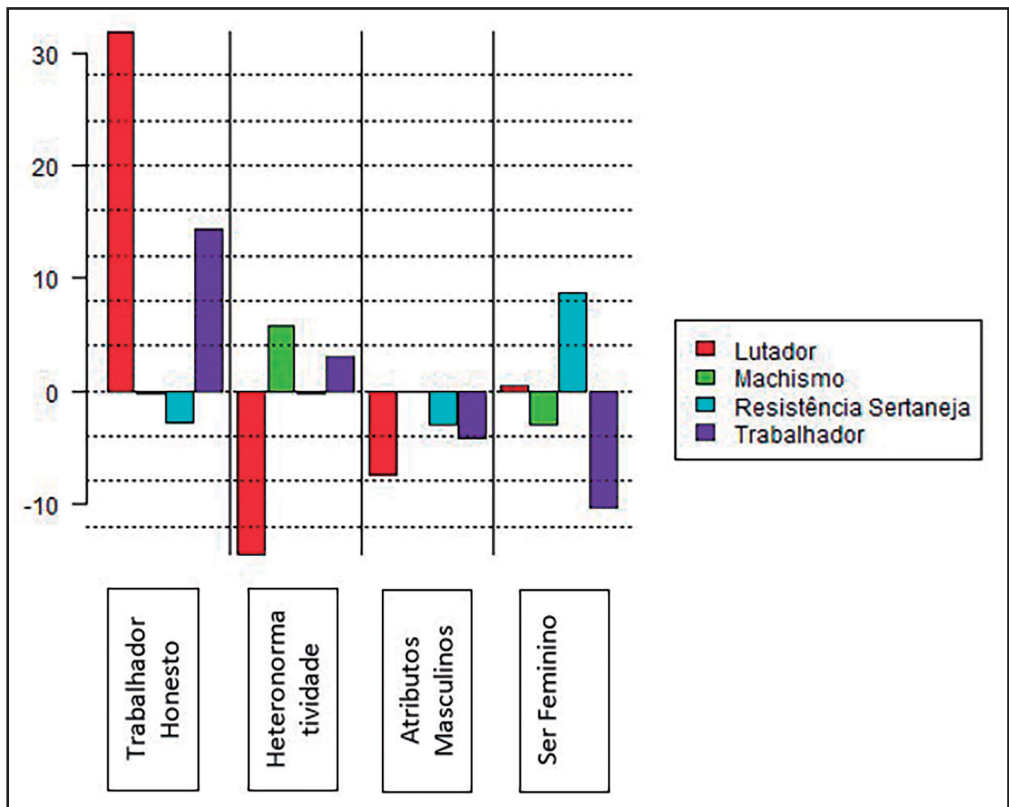
Outra característica nos elementos constituintes da representação feminina é a imposição da beleza e fixação na aparência física das mulheres, por vezes, implicando o erótico em detrimento das demais qualidades da mulher; é um tipo predominante de expressão de sexismo, podendo ser configurado como objetificação sexual ou corporal, que é vivenciada tanto indiretamente como por meio de representações do feminino, pela mídia e nas relações cotidianas e de trabalho (Swim & Hyers, 2009).

Portanto, nota-se que os termos associados a “ser feminino” endossam estereótipos de gênero, predominantemente na expressão de sexismo benevolente, como as palavras: delicada, frágil, carinhosa, cuidadosa e sensível, caracterizando o gênero feminino e a figura da mulher, de forma que esta deve ser protegida, apoiada e adorada, e que a mulher é necessária para completar um homem. Essa idealização das mulheres implica, simultaneamente, que elas são fracas e mais adequadas aos papéis convencionais de gênero (Glick & Fiske, 2001; Swim & Hyers, 2009). Desse modo, os estereótipos ligados a gênero, além de serem considerados sexistas e justificarem o *status quo* patriarcal, podem levar as pessoas a essencializarem as diferenças de gênero, percebendo que as diferenças são inevitáveis, cristalizando, com isso, a delimitação social por gênero, e mantendo diferentes normas sociais

e restrições situacionais para mulheres e homens (Glick & Fiske, 2001; Swin & Hyers, 2009)

Como forma de promover uma aproximação entre os conteúdos representacionais, construímos um Tgen com base nas classes léxicas advindas do termo “nós, os sertanejos, somos...?”, de forma a comparar esses conteúdos aos relacionados ao gênero. Tgen é um reagrupamento de formas ou palavras que serão consideradas como um todo (Camargo & Justo, 2018). Trata-se de uma projeção de um conjunto de palavras agrupado (Tgen) nos perfis da classificação léxica, ou seja, comparar as classes de “ser sertanejo” nas classes derivadas das evocações “ser masculino” e “ser feminino”, ressaltando que o qui-quadrado de ligação dos Tgens às classes de destino é calculado na mesma lógica que nos perfis: eles marcam a sobre-representação ou sub-representação dos segmentos de texto que contêm pelo menos uma das formas de Tgen, na classe (Ratinaud & Marchand, 2016) (Figura 3).

Figura 3- Tgens das classes de “ser sertanejo” nas classes de “ser masculino” e “ser feminino”.



Fonte: Elaborada pelos Organizadores.

Como é possível observar na Figura 3, a Classe 1 (Trabalhador Honesto) é sobre-representada pelos termos das categorias “Lutador” ($\chi^2= 31.8 p<0.0001$) e “Trabalhador” ($\chi^2=14.3 p<0.005$) das evocações sertanejas, que possuem características vinculadas à relação com o trabalho e os atributos para lidar com as dificuldades, demonstrando que há uma forte interseção entre os termos utilizados em ambos os *corpora*. A recomendação de conexão entre as classes é de uma associação de pelo menos $\chi^2=15,2$ ($p< 0,0001$) (Ratinaud e Marchand, 2016).

Observando a análise comparativa promovida por meio de Tgens, percebemos que há sobreposições, principalmente nas classes que tratam da relação das identidades com o trabalho, elemento central na representação do sertanejo e diretamente relacionado à sua imagem construída a partir de discursos e práticas que enquadravam os retirantes do “Norte”, como os trabalhadores símbolos nacionais, por não terem medo de trabalhar (Albuquerque Júnior, 2011, 2013), assim como o trabalho é a principal maneira de inserção no mundo público e, portanto, um dos pilares sobre o qual se ergue a identidade masculina tradicional. Dessa forma, exige-se que o homem tenha emprego, implicando, assim, ter recursos financeiros suficientes, para o provimento da família, papel que endossa os estereótipos instrumentais desse gênero (Muszkat, 2006; Wang, Jablonski, & Magalhães, 2006).

Assumindo que a identidade masculina tem forte influência sobre a constituição da identidade sertaneja, podemos afirmar que os indivíduos que possuem esta identidade promoveram uma interseção entre elas. Roccas e Brewer (2002) explicam a interseção como um meio pelo qual um indivíduo pode obter reconhecimento simultâneo de mais de uma identidade social e ainda manter uma única representação de grupo, podendo definir o grupo como a interseção de várias associações de grupos. Desse modo, na medida em que um grupo é altamente semelhante entre seus membros e compartilha os mesmos atributos e valores básicos, as diferentes identidades de grupo são altamente compatíveis e é fácil conceber, no grupo múltiplo, associações como um único grupo relativamente homogêneo. Em suma, quanto mais uma pessoa percebe os grupos aos quais pertence como semelhantes entre si, menos complexa é sua identidade social (Roccas & Brewer, 2002). Assim, podemos afirmar que, pelo menos em parte, os participantes assumem uma identidade regional diretamente relacionada à sua identidade de gênero, convergindo em representações estereotipadas do sertanejo, trazendo princípios e comportamentos baseados nas práticas e discursos sócio-históricos que atravessam o sexo masculino da região desde o século XX.

Na proporção que essa interseção se enquadra em um tipo de representação de identidade social menos complexa (Roccas & Brewer, 2002), os participantes tendem a perceber o ambiente em termos simples, desenvolvendo um certo conservadorismo, no sentido de evitar incerteza, ambiguidade ou instabilidade. Desse modo, tendem a delimitar muito bem os grupos que não têm características próximas às do grande grupo (homens sertanejos), como é caso das representações do feminino neste estudo. Dessa maneira, a representação que se tem, sobre ser feminino, promove o compartilhamento de uma visão idealizada da mulher como objeto romantizado, desenvolvendo as atitudes de reverência e proteção a seu papel de mãe e esposa, apoiando os papéis sociais tradicionais de gênero, podendo contribuir nas expressões de preconceito sutil que apoiam crenças sobre a inferioridade feminina e a manutenção de uma organização social desigual.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando o sertão como um território produtor de história, cultura e consciência regional, fatores indissociáveis da constituição de identidade de seus habitantes, constatamos que a identidade social do sertanejo é composta por traços que enfatizam, sobretudo, a força, o trabalho e resiliência, resultado que é associado às representações compartilhadas do sertão e seu povo. Identificada no imaginário popular como uma região “problema”, geralmente é remetida a uma contínua batalha pelo desenvolvimento e sobrevivência dos sertanejos, identidade que tem elementos advindos desde a própria rudeza do ambiente até suas figuras imagéticas da região, como os cangaceiros, messiânicos e vaqueiros, figuras dotadas de perseverança e força.

Evidencia-se assim que os universitários da região compartilham das representações e estereótipos direcionados aos próprios sertanejos; portanto, identificar-se como sertanejo é também compartilhar parte do núcleo das representações sociais que os caracteriza e define esse grupo (Giménez, 1997). Contudo, percebemos também que essa identidade foi resignificada, e os elementos negativos reforçados socialmente foram transformados em características positivas, interpretadas como uma forma de preservar sua identificação regional (Tajfel, 1982), o que implica dizer que, mesmo em uma sociedade globalizada, na qual o desenvolvimento incessante das tecnologias de transporte e comunicação cada vez mais liga o local ao global, a identidade sertaneja tem sua essência preservada, associada à tradição regional e ainda fortemente ligada às características do seu espaço e de sua memória social.

Já o conteúdo identitário ligado ao masculino nos remete às características sobre as atribuições do gênero, sobretudo, no campo público, enquanto as representações do feminino ao privado, representação que, além de trazer elementos estereótipos de gênero, nos descreve o processo de categorização social, em que o grupo masculino (homens) caracteriza o endogrupo e o grupo feminino, o exogrupo que se diferencia (Tajfel et al., 1971; Tajfel, 1982). Os componentes identitários masculinos que surgiram neste estudo nos remetem a atributos pertinentes ao modelo ideal de masculinidade, reafirmando a superioridade masculina em detrimento do feminino e de outras masculinidades subordinadas (como homossexuais, por exemplo), naturalizando práticas de sexismo, e indicando ainda um movimento de manutenção de posturas tradicionais de gênero, que demarcam diferenças sociais e asseguram espaços de poder masculino. Nesse sentido, percebemos que o processo de diferenciação social ajuda a manter uma identidade masculina positiva, quando comparado aos traços atribuídos aos exogrupos (mulheres), reforçando a divisão social e justificando as ações dirigidas aos grupos estereotipados (Tajfel, 1982).

Podemos constatar ainda que as identidades sertaneja e masculina se relacionaram fortemente, em muitos aspectos, com destaque ao trabalho, sobrepondo-se e convergindo também com a construção histórica dessa identidade regional, pois a figura do sertanejo surge na confluência de um discurso político e de um movimento cultural regionalista que instituía a masculinidade como base dessa identidade. Por conta da sobreposição entre as identidades sertaneja e masculina, características patriarcais são presentes na constituição de ambas representações identitárias; desse modo, podemos afirmar que sua relação com o sexismo se dá, principalmente, no compartilhamento de uma visão idealizada da mulher, que tem suas características homogeneizadas, endossando os papéis sociais tradicionais de gênero.

Em suma, as imagens e representações do sertão influenciam diretamente a construção de identidades da região, trazendo características de sua cultura e tradição, valorizando o espaço, assim como construções estereotipadas relacionadas ao próprio sertanejo, retratando uma imagem construída ao longo da história da região. Dessa forma, este estudo propõe uma reflexão sobre as dimensões identitárias dos homens do sertão sergipano e como essas podem influenciar na manutenção da estrutura social patriarcal, reproduzindo estereótipos regionais e de gênero, promovendo discriminações sociais na medida em que endossam crenças sexistas ou mesmo xenofobia. Abre-se a possibilidade de desnaturalizar as figuras e os papéis de gênero da região, permitindo pensar outras formas

possíveis de “ser homem”, no sertão, para além do estereótipo de “cabra-macho”, que é acompanhado por uma série de valores, que podem dar legitimidade para atos de discriminação às mulheres e aos próprios homens.

AS MARCAS DO TRABALHO DOMÉSTICO

Noemia Alice Nery Lobão Cruz

1. INTRODUÇÃO

[...] Preparava todos os dias quatro refeições, e como eu amava cozinhar estava gostando muito do serviço [...]. Num certo dia, passado um mês que eu estava trabalhando, ela me perguntou se eu almoçava na casa dela. Respondi que sim, que enquanto eles comiam na sala eu comia na cozinha. Ela achou o cúmulo e disse que comprava comida cara para a família e convidados dela, e não para empregados fazerem a farrá [...]. Ela ficou brava, me chamou de sonsa e disse que era pra eu levar marmita de casa, igual os funcionários dela da fábrica. [...] comecei a levar marmita todos os dias, mesmo achando aquilo um absurdo, já que ela não me pagava vale alimentação e eu não tinha hora de almoço. (Preta-Rara, 2019, p.25)

A partir deste breve relato, o capítulo apresenta ao leitor as marcas do trabalho doméstico no Brasil através de um breve apanhado histórico dessa ocupação, da análise sobre os mecanismos de legitimação das desigualdades sociais, da construção e manutenção do estigma da profissão, além do reconhecimento legal dos direitos dessas trabalhadoras.

Para tanto, é importante situar, inicialmente, que considera-se trabalhador doméstico aquele que, maior de 18 anos, presta serviço de maneira contínua e sem finalidade lucrativa (considerada uma atividade não econômica) à pessoa

física em ambiente domiciliar e, portanto, incluem-se trabalhadores como babá, caseiro, acompanhante de idosos, motorista particular, jardineiro, entre outros (Ministério do Trabalho e Emprego, MTE). A Organização Internacional do Trabalho (OIT) acrescenta que o trabalho doméstico é realizado no âmbito de uma relação de trabalho, excetuando-se aqueles efetuados de maneira ocasional (no caso das diaristas) ou sem que seja um meio de subsistência (Convenção nº 189, sobre Trabalho Decente para as Trabalhadoras e Trabalhadores Domésticos, OIT). Ressalta-se que para este estudo considerou-se a análise da empregada doméstica, aquela que desenvolve os afazeres domésticos, os cuidados do lar.

Segundo dados de 2016 da OIT, o Brasil possui 6,4 milhões de pessoas desenvolvendo trabalho doméstico, sendo 5,9 milhões de sexo feminino, ou seja, as mulheres são 92% do total de trabalhadores nesse tipo de atividade (Ministério do Trabalho e Previdência Social, 2016). Em Sergipe, existem 47 mil pessoas realizando este serviço (IBGE, 2016). Diante desse cenário, inicia-se a contextualização histórica que dá o sentido das marcas depreciativas desse tipo de trabalho que, ao longo dos anos, foi enfaticamente estigmatizado, passou e passa por um processo contínuo de reafirmação do caráter negativo atribuído à profissão e conseqüentemente aos seus profissionais, tendo sua origem na escravidão e que se manifesta até os dias atuais.

2. Emergência do trabalho doméstico no Brasil: Escravidão e classificação social

O trabalho doméstico no Brasil encontra suas raízes no modelo capitalista de produção, utilizado no período colonial com o propósito de subsidiar a exploração das terras descobertas. Inspirando-se no modelo de exploração espanhol, a colônia portuguesa “importou” da África o negro, escravizando-o¹. O negro, forte e servil, com o desenvolvimento do plantio da cana, tornou-se condição favorável ao crescimento econômico do Brasil em meados do século XVI (Queiroz, 1987) e, segundo Gilberto Freyre (1933/2003)², a única força de trabalho capaz de suprir as necessidades do colonizador português no Brasil.

¹ Optou-se pelo uso do adjetivo a fim de dar ênfase ao caráter compulsório da instituição, em lugar da categoria jurídica de escravo (Mattos & Guran, 2014).

² Cita-se Gilberto Freyre neste estudo por sua relevante contribuição para uma discussão acerca do papel do negro no Brasil, exatamente pelas críticas sofridas por ele a respeito do seu posicionamento em relação ao negro.

Sérgio Buarque de Holanda, em seu livro *Raízes do Brasil* (1995), quando analisa a compreensão de portugueses e espanhóis acerca do trabalho, defende a premissa da origem do trabalho doméstico no Brasil como fundamentalmente servil, desqualificado e feito pelos negros. Segundo ele, os costumes ibéricos priorizavam o gosto pela vida sem esforço, necessitando os senhores da obediência dos servos para a execução do trabalho árduo, braçal. Assim, “uma digna ociosidade sempre pareceu mais excelente, e até mais nobilitante a um bom português, ou a um espanhol, do que a luta insana pelo pão de cada dia” (Holanda, 1995, p. 38).

O pensamento compartilhado pelos colonizadores sobre as características do trabalho braçal, a quem ele deve estar destinado e, ainda, o seu papel dominante, intelectual, sobre os colonizados, se caracteriza pela crença de que os escravizados negros eram mais passivos e, por isso, mais civilizados que os índios aqui encontrados. Além disso, era atribuída ao senhor de escravizados uma benevolência incomum, enaltecendo sua capacidade de adaptação, engajamento e envolvimento com povos diversos (Freyre, 2003).

Conforme citado por Kozima (2006, p. 317):

Interessa ao contexto a submissão do índio e especialmente do negro ao trabalho forçado, por dois motivos especiais referidos, com maior ou menor destaque, pelos autores estudados, a saber: porquanto reafirmou de forma culturalmente significativa a desvalorização do trabalho, de modo geral, e do trabalho manual, de modo especial, entre outras facetas, divulgando, com grande vigor, uma já conhecida distinção entre ocupações superiores e inferiores; em segundo lugar, porquanto tenha favorecido também um crônico processo de exclusão e discriminação social que, no que interessa enfocar, ensejou interessantes maneiras de superação, melhor dizendo, de abrandamento, por meio da negação da condição racial social verdadeira.

Portanto, desde os primórdios o trabalho realizado pelos negros no Brasil foi carregado de estigmas. A estigmatização é, portanto, o modo pelo qual certos grupos são desprezados ou mesmo marginalizados devido a suas características serem consideradas de cunho depreciativo, ou seja, que se encontram, em certo sentido, fora dos padrões de normalidade (Goffman, 1988). Para este autor, o estigma social é compreendido como um processo de atribuição causal acerca de uma característica individual desvalorizada em um determinado contexto. O estigma é, portanto, sempre social, sendo um processo de categorização a partir de um atributo considerado depreciativo em determinado contexto, que causa impacto social e psicológico no indivíduo estigmatizado (Dovidio, Major, & Crocker, 2003). O estigma é uma característica que diferencia um indivíduo dos demais, tornando-o menos desejável, é a desqualificação desse sujeito a partir de

características físicas, comportamentos morais ou participação em um determinado grupo que o impede de uma vida social “normal” com participação plena na sociedade (Crandall, 2003).

Assim, o trabalho escravo no período colonial interesse de forma poderosa em vários aspectos atuais da história do negro no Brasil, como também, nos fundamentos do trabalho doméstico, que integra questões de gênero, raça e classe. Trata-se, pois de um processo que envolve a intersecção entre três categorizações sociais. A categorização decorre da elaboração, por parte de um indivíduo, de um conjunto de informações atribuídas a um sujeito ou objeto, que configuram a representação deste em relação a um determinado grupo, seja por semelhança ou diferença. O processamento dessa informação e seus impactos no comportamento social são basilares na construção do conhecimento de mundo do indivíduo. O conhecimento é, deste modo, organizado a partir de esquemas mentais que “definem o que se pode esperar dos outros e ajudam a decidir qual a modalidade mais apropriada de conduta a ser adotada nos encontros sociais com as diferentes classes de indivíduos” (Pereira, 2013, p. 199).

A categorização é um processo de alta complexidade cognitiva que compreende uma rotulação, classificação de sujeitos e objetos como integrantes de uma determinada entidade social (categoria) por apresentarem características semelhantes aos demais membros desse ente e, ainda, atributos distintos dos membros de outros entes (Pereira, 2013). Deste modo, categorizar é antes de tudo, classificar, discriminar, colocar em lugares distintos aqueles sobre os quais essa diferença é percebida e diante da qual se quer estabelecer a diferenciação.

O negro escravizado fazia parte de uma categoria inferiorizada e infra-humanizada em relação ao homem branco colonizador: “A escravidão como instituição possibilitava, exigia até, o domínio, a exploração do homem pelo homem, a violência e o arbítrio” (Holanda, 1976, p. 148). Por assim dizer, num mecanismo de retroalimentação, era como se a dominação fosse antes exigida pela escravidão, do que esta última imposta pela dominação. Assim, o modo de produção colonial esteve respaldado na subserviência, obediência e exigência de resultados, mantendo o negro escravizado sob o domínio do senhor. A manutenção do poder do senhor sobre os seus escravizados estava expressa nas suas formas de dominação que impunham ao negro a escravidão.

O sistema da escravatura define os escravos como bens móveis (...). Embora as mulheres negras usufríssem de poucos dos dúbios benefícios da ideologia da condição das mulheres, é algumas vezes assumido que a típica mulher escrava era a serva da casa – cozinheira, criada ou mãe das crianças ‘da casa grande’. (Davis, 2013, p. 10)

Inclui-se aqui as amas de leite, que foram introduzidas na cultura da colônia muito mais pelo fato de as parturientes se tratarem de meninas muito jovens que, por terem seus corpos ainda em formação, perdiam a vida no momento do parto e, por isso mesmo, as amas eram inseridas no contexto familiar da casa grande, do que pela influência de um modelo cultural português. A sujeição a que estavam expostos esses trabalhadores numa permanente relação de dependência e subordinação, deixaram como marcas o estereótipo desse tipo de trabalho, associado ao grupo (categoria) social que o executava. Estereótipo composto por traços como: desqualificado, pobre, submisso, sem relevância social e sem competência intelectual. Tal estereótipo alimenta o estigma social, enquanto marca de diferenciação depreciativa, que acentua a discriminação, ao mesmo tempo em que reforça o sentimento de pertencimento e de privilégios grupais dos dominantes.

As desigualdades sociais apresentam-se de forma processual e histórica, não sendo postas a partir de indivíduos, mas de sua coletividade. Deste modo, elas são consideradas problemáticas por se naturalizarem no meio social, pois, segundo Spink (2006), elas se impõem através das práticas cotidianas em contextos sociais, históricos e políticos muito específicos.

O Brasil então, sob um modo de colonização escravista, essencialmente comercial, voltado para o exterior, disseminava uma sensação entre os seus colonizados e colonizadores (novos moradores da terra descoberta) de que viver na colônia era “de intensa e permanente instabilidade, precariedade, provisoriedade” (Novais, 2012, p. 31), estruturando um modo de vida dicotômico e, ao mesmo tempo, conservador da forma dominante de ser. A falta de uma identidade nacional que resguardasse o sentido de pertencimento fragilizava a estabilidade da colônia, que não assegurava o desenvolvimento de uma sociedade voltada à proteção e preservação da terra.

A colônia era vista como um prolongamento da metrópole e também sua negação, posto que a diversidade cultural encontrada na primeira e o seu crescimento rápido se contrapunham à estabilidade do velho mundo. Deste modo, na tentativa de garantir a ocupação dos espaços coloniais (sua exploração), num paradoxo estrutural que mantinha em seu litoral uma sociedade estável, fixa, voltada para o mercado externo e, no interior, uma formação social móvel, sem raízes, focada no desenvolvimento interno, produziam uma dificuldade na tomada de consciência da “comunidade imaginária”, a nação, resultando num processo de identidade positiva nos nascidos na metrópole (estabelecidos), e negativa nos nascidos na colônia (com perfil fluido, diverso e disperso) (Novais, 2012).

Essa clivagem era irreduzível e tinha como base a escravidão como relação social dominante, e a partir da qual se observavam três tipos básicos de relações primárias: a de interclasse senhorial (na qual os senhores estavam postos como dominantes, quer de homens – escravizados – quer de terras – posses); internas ao universo da vida dos escravizados (suas relações intragrupo); e intermediárias entre senhores e escravizados (ponto de interseção entre senhores e escravizados que, mesmo aproximando os polos desse sistema, evidenciavam as diferenças). Assim, a atitude em face ao trabalho reforçava, mais uma vez, a dicotomia dominante/dominado, sendo marcada pelo estigma que identificava o trabalho com a escravidão/servidão, e o lazer, com a dominação (Novais, 2012).

3. DOMINAÇÃO, SEGREGAÇÃO, ESTEREÓTIPO E PRECONCEITO: O LUGAR DO NEGRO NO CONTEXTO DA ESCRAVIDÃO BRASILEIRA

O negro oriundo da África, escravizado no Brasil colônia, foi arrancado de suas origens, cultura e relações sociais, de trabalho e familiares, para servir a um povo que o subjugava enquanto “minoría involuntária”, ou seja, aquela que não escolheu onde viver, que resulta de um desenraizamento cultural imposto (Wieviorka, 2002), de forma violenta. O negro foi privado de reconstruir sua identidade cultural, devido à forte dominação e inferiorização aplicados pelos senhores (dominantes). A escravidão, então, impossibilitava a conservação das tradições africanas, suas estruturas sociais eram rompidas, e os cultos, impedidos de perpetuar. O que lhes restava sofria “um processo de reinterpretação baseado em novos quadros” (Holanda, 1976, p. 154), e assim, algumas tradições ainda persistiram/resistiram, ainda que modificadas em suas raízes.

Nessa lógica, não bastava trazer o cativo para o Brasil, era preciso também adequá-lo ao modo de vida colonial, e para tanto, a religião, através da catequese dos selvagens, reforçava as formas de dominação, como uma legitimação da conquista desses povos. A Igreja se apresentava como sustentáculo da discriminação, posto que “paciência, resignação e obediência eram o catecismo que os padres ensinavam ao escravizado” (Holanda, 1976, p. 150). Os escravizados eram colocados à margem da sociedade. As senzalas segregavam os negros da casa principal, na qual residiam o senhor, sua família e criados mais próximos (amas de leite, arrumadeiras, cozinheiras etc.). Sob essa perspectiva, Silva (2018) apresentam que negros não tão negros, de aparência considerada “agradável” para o convívio íntimo do lar, compartilhavam o ambiente da casa grande, enquanto que os demais eram lançados em senzalas que não possuíam

sequer camas, banheiros, e que, por vezes, se mantinham fechadas para que não houvesse fugas.

No âmbito das relações de trabalho dentro da casa grande, priorizava-se o convívio com a mulher negra “mais bonita”, “mais forte”, mais apta ao prestígio da vida particular do senhor e para a qual as atribuições dos serviços da casa, desde cozinhar, lavar, cuidar dos filhos do senhor, limpar a casa, transitavam entre obrigações e retribuições perante a benevolência do senhor em permitir esse compartilhamento e, em muitos casos, designar a essa escrava um lugar de destaque, como se fosse da própria família, fazendo parte, inclusive, do testamento desse senhor, sendo beneficiada com a alforria quando da morte deste último (Freyre, 2003).

Essa aproximação, o trabalho na casa grande, era entendido como regalia para poucos que se eximiam do “trabalho pesado”, dedicando-se aos afazeres da casa. Não obstante, além dos serviços domésticos, escravas negras eram também obrigadas a manter relações sexuais com os seus senhores, numa situação de abuso, violência e dominação. O contexto da convivência familiar, do costume social, não favorece o trabalhador doméstico no exercício de suas funções, uma vez que é notório o próprio serviço doméstico, mas não quem o executa. E, no Brasil, a família patriarcal resiste a uma perspectiva normativa, que apresente um outro olhar sobre quem exerce essa função, posto que, em sua forma “benevolente” de ser, impregnada de um enraizamento histórico com base no modo de produção capitalista, as relações entre patrões e empregados (que também podem ser lidas como relações entre senhores e escravizados) se mantêm de modo a preservar os serviços ofertados e a dominação do senhor no exercício de poder sobre o seu subordinado.

As relações intergrupais irão se estabelecer mediante a percepção dos indivíduos que compõem esses grupos e que deles sofrem influência e, por isso mesmo, são compostas por um complexo dialógico entre o individual e o social. É importante mencionar o fato de que atitudes preconceituosas vêm ganhando novas formas de expressão – importante citar mais especificamente o Brasil –, uma vez que as normas sociais vigentes preconizam um arranjo cultural no qual demonstrar esse tipo de atitude contra grupos minoritários é passível de sanções, inclusive legais.

Nesse sentido, Mattos e Guran (2014) afirmam que

As dimensões de vergonha e desonra, ligadas tradicionalmente à experiência da escravização nas sociedades escravocratas, tenderam a produzir o silêncio e a discriminação aberta como formas históricas de conviver com a incorporação dos ex-escravos

nas antigas sociedades escravistas. (...) o combate ao racismo como forma institucionalizada de discriminação levou ao questionamento do silêncio sobre a violência da escravização como forma velada de expressão do racismo.

4. O NEGRO: ESTEIO DA ECONOMIA OU AMEAÇA AOS DOMINADORES?

O negro, a princípio, era trazido para trabalhar na lavoura açucareira do litoral nordestino. Ele ocupou todo o território e, a partir daí, o modo servil do trabalho manual que a esse negro era imposto reforçou o preconceito próprio das sociedades escravistas em relação ao trabalho manual: que é do negro, dominado e inferiorizado na realização de suas tarefas. “A discriminação racial tinha como função manter intransponíveis as distâncias sociais que separavam um mundo de privilégios e direitos de um mundo de obrigações e deveres” (Holanda, 1976, p. 149).

Destaca-se aqui que, para além do desenvolvimento da cultura da cana de açúcar, que apresenta declínio em meados no século XVII, é também neste século que são descobertas jazidas auríferas no interior do Brasil. Esse fato fez com que o negro fosse levado ao interior e continuasse a desempenhar o seu papel servil, obrigado a trabalhar horas a fio (trabalhava até quase o esgotamento físico), em condições ainda mais insalubres (as condições nas minas envolviam estar muito tempo com as pernas na água, exposição ao sol etc.), exposto a diversos tipos de doença (em ambiente aberto, sujeito às doenças ‘europeias’, próprias dos índios, ou ainda picadas de insetos, e outras situações). É neste momento que com o declínio do comércio de açúcar, em virtude da concorrência holandesa instalada nas Antilhas, que a mineração vem apoiar economicamente a colônia e influenciar o mercado, e fazer com que a importação de escravizados aumente substancialmente a fim de atender as demandas de mão de obra nas minas (Queiroz, 1987).

Depois do “boom” da mineração, os recursos se esgotaram e passou-se a encontrar jazidas no interior brasileiro numa frequência incipiente; além disso, em 1789, as colônias antilhanas foram desorganizadas por conta da Revolução Francesa. Em razão desses acontecimentos, as atenções do Brasil colônia retornam à agricultura que, nesse momento, visa atender às demandas da Inglaterra que, em meio à Revolução Industrial, encontra-se numa busca avassaladora por algodão. No final do século XVIII, com a queda da mineração, o foco volta ser a agricultura, agora do algodão, e no século XIX, o café. Nas cidades, também o negro se fez presente, “quanto ao escravizado doméstico, (...): os homens eram cocheiros, jardineiros, cortadores de lenha para os fogões, enquanto as mulheres lavavam, passavam a ferro, cozinhavam ...” (Queiroz, 1987, p. 33).

A passagem abaixo demonstra que é o escravizado o pivô do processo, sem o qual o Brasil não funcionaria.

Pode-se ver, portanto, que o braço negro esteve sempre presente em todas as áreas e setores de atividades. Nas lavouras do norte e do sul, nos serviços domésticos, nas aglomerações urbanas, foi a força de trabalho fundamental para a economia brasileira na época colonial. O desenvolvimento desta está intimamente relacionado com o desenvolvimento da escravidão. (Queiroz, 1987, p. 34)

As relações de subordinação e servilidade do escravizado negro em relação ao seu senhor estão postas, compreendidas e disseminadas como naturalmente estabelecidas, sendo apresentadas como condição *sine qua non* para o estabelecimento da colonização portuguesa no Brasil. Podemos afirmar que a estigmatização é motivada pela racionalização e justificativa do *status quo* da sociedade.

5. DE ESCRAVIZADA A EMPREGADA DOMÉSTICA: RELAÇÕES E PAPÉIS

É, pois, a escravidão negra no Brasil que serve de base para que se possa conhecer a história do serviço doméstico a fim de se contextualizar a trajetória da estigmatização desse tipo de trabalho. Essa trajetória pode ser pensada a partir do fim do tráfico negreiro, que suscita um movimento de remanejamento da mão de obra escrava que passou a se concentrar no ambiente doméstico. Com a abolição, este passou a ser o único meio de sobrevivência do trabalhador outrora escravizado, uma vez que este serviço era garantia de alimentação e moradia (Cristo, 2015).

Com o fim do tráfico negreiro, que se deu em 1850, o comércio de negros escravizados passou a ser interno, pois não chegavam mais novos escravizados e, então, o comércio era feito entre aqueles que aqui já estavam, os pretos (escravizados africanos) ou os crioulos (termo utilizado para designar os nascidos no Brasil). Desse modo, houve um processo de crioulição dos cativos e a posse de escravizados deixou de ser disseminada, passando a ser restrita a poucos.

Vende-se um escravo [...] bonita peça sem defeitos, próprio para todo e qualquer trabalho ou ofício. O anúncio publicado no *Diário de São Paulo* de 27 de fevereiro de 1870 reflete a condição de objeto do negro cativo (Queiroz, 1997, p. 35).

Nesse período, houve um aumento da pressão sobre a alforria desses cativos, o que era incompatível com a dominação escravista, posto que, seguindo a lógica do bom senhor ou do cativo justo, a instituição escravista era legitimada e, em contrapartida, a alforria sugeria o reconhecimento de direitos desses escravizados por parte da classe senhorial (Novais, 2006).

O movimento em prol da abolição da escravatura trouxe uma preocupação em relação à regulação dos trabalhos domésticos praticados pelos escravizados em vias de libertação. Segundo Barreto (2018), foi criado um livro de matrículas para que homens e mulheres, livres ou libertos, executores do trabalho intitulado como doméstico (o que na época trazia uma gama de definições e atribuições bastante diversificada), pudessem regulamentar essa relação de trabalho junto à Secretaria de Polícia do município no qual os ex-cativos viviam.

[...] os principais debates parlamentares e jornalísticos do período giravam em torno da questão de como controlar e fiscalizar o trabalho de domésticas livres com o encaminhamento da abolição, pois sua condição de liberdade impunha limites – pelo menos na teoria – ao poder dos patrões na dinâmica do trabalho. Não é surpreendente, portanto, que o registro dos trabalhadores domésticos fosse administrado pela Secretaria de Polícia. (Barreto, 2018, pp. 82-83)

Vale citar que, nesse contexto, a discussão sobre o controle dividia as opiniões dos empregadores que, por um lado, concordavam e entendiam como necessário à manutenção da ordem e, por outro, percebiam a intervenção do estado como invasora do ambiente domiciliar que deveria estar a cargo do empregador por se tratar de ambiente privado.

Em 1888, com a abolição da escravatura, muitos dos ex-cativos tiveram grandes dificuldades para se colocar fora dos limites da propriedade à qual não mais pertenciam. Mais que isso, outros tantos de seus senhores, sem habilidade para lidar com o novo cenário, esperavam de seus escravizados a gratidão, e com isso, a manutenção das práticas outrora realizadas. “Os ex-escravos, marcados pelo legado da escravidão, não conseguiram, salvo raras exceções, competir com o estrangeiro no mercado de trabalho, e a maioria continuou como trabalhador de enxada, num estilo de vida semelhante ao de outrora” (Holanda, 1976, p. 187).

Essa nova condição exigiu que as formas de controle fossem revistas. “Em muitos casos, a liberdade não significou o avesso da escravidão, assim como a sujeição, subordinação e desumanização, que conferiam inteligibilidade à experiência do cativo, e acabaram sendo reconfigurados depois de 13 de maio de 1888. (Domingues & Souza, 2019, p. 731)

O trabalho doméstico que começa a surgir para os libertos é uma perpetuação benevolente das relações nas quais os sentimentos de pertença à família que mantém esse trabalhador ditam as leis que fomentam esse serviço, colocando-o à margem das leis sociais, da equidade de direitos frente aos demais trabalhadores, numa manutenção do *status quo* histórico da subordinação. Segundo Passaniti

(2018), é a benevolência o conceito base das relações de trabalho servil, posto que, envolto pela estrutura patriarcal, ela vem suavizar a subordinação impregnada nesse tipo de trabalho.

O patriarcado e o papel atribuído à mulher e, nesse caso mais especificamente, à mulher negra, as relações de poder e dominação que envolvem o empregador e a empregada doméstica fazem com que esteja arraigado a esse cruzamento de minorias, o lugar no mundo dessa mulher, o papel a ser desempenhado que, através dos tempos, é mantenedor de um estigma social atribuindo as marcas depreciativas da escravidão à empregada de hoje, a subalternidade ao trabalho de servir, às leis do público, ainda que seja, de certo modo, privado.

Nesse sentido, a empregada doméstica vivencia uma relação com seu (a) patrão (patroa) de “cuidado” e “afeto” que encobrem o preconceito, o racismo e, a discriminação que auxiliam a manutenção do status da classe dominante. Durrheim, Jacobs e Dixon (2013, p. 162) colocam que a

organização paternalista trabalha para estabilizar e legitimar o trabalho doméstico como uma forma institucional de desigualdade e resolver, pelo menos em parte, os dilemas ideológicos que surgem da participação em um relacionamento marcado por grandes disparidades de poder (racial) e status.

Sob o viés do trabalho doméstico como é apresentado no Brasil, o paternalismo vem demonstrar essa instituição racista, sexista e elitista que constrói e reconstrói relações cotidianas de cuidado, ajuda, e troca entre patroa (patrão) e empregada. Portanto, é sobre a relação entre gênero, classe e raça que o paternalismo se fundamenta no contexto brasileiro, que historicamente expõe a mulher negra desfavorecida econômica e socialmente a essa ideologia que subjuga, submete, discrimina e auxilia na manutenção das diferenças grupais, conservando relações hierárquicas de poder e subordinação. Mary R. Jackman (2004, p. 383) afirma que

o paternalismo acena para os membros de grupos dominantes com um farol radiante, enquanto procuram preservar os arranjos expropriativos dos quais dependem para sua estatura privilegiada na vida. Nesse esforço permanente, o amor e a afeição oferecem uma energia coercitiva e um bálsamo calmante que não pode ser comparado.

Esse sistema servil, de dominação e violência aos dominados fomenta o estigma da profissão do trabalhador doméstico como sendo essencialmente de exploração, desvalorizado e atribuído a mulheres, negras, pobres e desqualificadas para outras funções (Cruz, 2011).

A origem da profissão da doméstica no Brasil tem relação com a abolição da escravidão, época em que se tornou a principal fonte de emprego para as então ex-escravas. O caráter de precariedade desse tipo de trabalho remonta a esse período, principalmente em relação ao tipo de emprego no qual se recebe benefícios, e não dinheiro. (Oliveira, 2009, p. 163)

O processo de estigmatização tem início na percepção de uma ameaça (seja ela tangível ou simbólica), com as diferenças grupais amplificadas pelas distorções perceptuais, culminando no compartilhamento consensual, configurando assim o estigma. Assim, “a estigmatização pode ser resultado de ameaça, mas requer comunicação social e compartilhamento, por um lado, e distorções e melhorias individuais, por outro” (Stangor & Crandall, 2003, p. 81). Segundo Jackman (1994), a ideologia do paternalismo refere-se à obtenção da deferência dos subordinados que, em contextos sócio-históricos, seguem politicamente o modo dominante de interação grupal. O paternalismo é, então, hierárquico, dual e de diferenciação de papéis que implica uma capacidade de reprodução e manutenção cultural e política das relações – dominantes e dominados – cujo sentido atribuído é de proteção dos primeiros em relação aos últimos (Aycan, 2006; Probyn-Rapsey, 2007).

6. O MARCO REGULATÓRIO DO TRABALHO DOMÉSTICO: O PODER DETERMINA

“O poder determina as dinâmicas internas específicas de cada grupo assim como a natureza das relações entre ambos. O primeiro passo no estabelecimento de uma dinâmica de dominação consiste em marcar os membros do grupo dominado, atribuindo-lhes um rótulo” (Cabecinhas, 2007, p. 77). Refletir, então, acerca das relações estabelecidas entre trabalhadores domésticos e patrões, as relações que ambos têm entre si mesmos e os processos que determinam os fluxos é, na verdade, pensar sobre o ponto de partida, como se chegou ao rótulo, como se deu a diferenciação desses grupos, e hoje, como os dominados (as empregadas) vêm tentando mudar socialmente enquanto grupo.

No Brasil, via de regra, até a promulgação da Lei Áurea (de 13 de maio de 1888), não se tinha o hábito de criar normas que beneficiassem outra classe que não fosse a dos próprios senhores. Deste modo, a promulgação do Código Civil dos Estados Unidos do Brasil, datado de 01 de janeiro de 1916, vem disciplinar a relação dos domésticos, denominado ainda de locação de serviços (ressalva ao fato de que, antes da abolição da escravidão, era quase inexistente a legislação que regulava as formas de trabalho e, por isso mesmo, a relação de trabalho dos ex-cativos foi incluída nas regras de locação de serviços), a partir das normas

dispostas na Seção II, em seus artigos 1216 a 1236 e estabelece direitos e deveres, benefícios normatizados para ambas as partes (Cristo, 2015). Seguem alguns deles:

Art. 1.219. A retribuição pagar-se-á depois de prestado o serviço, se, convenção, ou costume, não houver de ser adiantada, ou paga em prestações; Art. 1.220. A locação de serviços não se poderá convencionar por mais quatro anos, embora o contato tenha por causa o pagamento de dívida do locador, ou se destine à execução de certa e determinada obra. Neste caso, decorridos quatro anos, dar-se-á por findo o contrato, ainda que não concluída a obra; Art. 1.221. Não havendo prazo estipulado, nem se podendo inferir da natureza do contrato, ou do costume do lugar, qualquer das partes a seu arbítrio, mediante prévio aviso, pode reincidir o contato; Art. 1.223. Não se conta no prazo do contrato o tempo em que o locador, por culpa sua, deixou de servir; Art. 1.226. São justas causas para dar o locador por findo o contrato:- Ter de exercer funções públicas, ou desempenhar obrigações legais, incompatíveis estas ou aquelas com a continuação do serviço. - Exigir o locatário do locador serviços superiores às suas forças, defesos por lei, contrários aos bons costumes, ou alheios ao contrato. - Correr o locador perigo manifesto de dano ou mal considerável. - Ofender o locatário, ou tentar ofender o locador na honra de pessoas de sua família. (Lei nº 3.071, 1916)

Já em 1923, o Decreto de número 16.107 dispõe da regulação das relações entre o doméstico e o contratante, trazendo a descrição dos que compõem essa classe de trabalhadores, em seu Artigo 2º:

São locadores de serviços domésticos: os cozinheiros e ajudantes, copeiros, arrumadores, lavadeiras, engommadeiras [sic], jardineiros, hortelões, porteiros ou serventes, enceradores, amas seccas ou de leite [sic], costureiras, damas de companhia e, de um modo geral, todos quantos se empregam, á soldada, em quaisquer outros serviços de natureza idêntica [sic], em hotéis [sic], restaurantes ou casas de pasto, pensões, bars [sic], escriptorios [sic] ou consultórios [sic] e casas particulares. (Decreto nº 16.107, 1923)

A evolução dos direitos do empregado doméstico, nesse sentido, vem apresentar um cenário em desenvolvimento da relação estigmatizada desse trabalhador, em termos de reconhecimento do serviço desempenhado na sua relação de trabalho com o seu empregador e os demais grupos sociais. Sendo assim, para demonstrar esse processo evolutivo, citam-se aqui as mudanças pelas quais a legislação trabalhista passou: a partir de 1941 (Decreto nº 3.078), que regulamentou o trabalho doméstico em âmbito nacional, em 1943, com o Decreto-Lei nº 5.452, a Consolidação das Leis do Trabalho, embora neste momento os trabalhadores domésticos não tenham sido contemplados, e ainda a Lei nº 605 de 1949, que buscou garantir o direito ao repouso semanal e que vedou o seu alcance à categoria dos trabalhadores domésticos.

Já em 1972, foi sancionada a inovadora Lei nº 5.859, estabelecendo como direitos dos empregados domésticos os benefícios e serviços da previdência social, férias anuais com o adicional de 1/3 a mais que o salário normal e carteira de trabalho. O decreto nº 95.247, de 1987, instituiu o vale-transporte e estendeu esse direito aos empregados domésticos.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 traz um sentimento dicotômico em relação ao trabalhador doméstico quando, por um lado, prevê e assegura determinados direitos e, por outro, reforça a ideia de exclusão dessa categoria profissional quando não a inclui no rol de direitos dos demais trabalhadores (Cristo, 2015).

É, então, em 2012, com a Proposta a Emenda Constitucional nº 66, conhecida como “PEC das Domésticas” que há de fato uma intenção em equalizar os trabalhadores domésticos a todo e qualquer trabalhador, pois esta é a proposta que sugere a alteração do parágrafo único do art. 7º da Constituição Federal de 1988, ampliando substancialmente os direitos dos domésticos. E para isso é, por fim, promulgada a Emenda Constitucional nº 72, de 2013.

Não obstante a equiparação de direitos ter reconhecido o trabalho doméstico como todo e qualquer outro trabalho, o fato é que este tipo de serviço respaldado no molde escravista/colonialista de produção tende a desaparecer, posto que, carregada de estigma, essa profissão não é em nada a preferida entre aquelas que atuam nessa atividade, é antes a última alternativa, ou mesmo a única, quer seja pela baixa escolaridade, quer seja pela facilidade no ingresso. É o tipo de trabalho que não é levado a sério, no qual as relações de trabalho não são profissionais, e para as quais há uma expectativa (quase sempre) do (a) patrão/patroa que seja em regime de dedicação “exclusiva”, impossibilitando, assim, qualquer forma de ascensão ou qualificação dessa profissional (Geledés, 2012).

As gerações pós-abolição têm como herança uma visão criada pela sociedade senhorial, que tanto propagou afirmações sobre o paternalismo do senhor e a fidelidade do cativo a este senhor benevolente, que não passou de mito para defesa de um sistema violento, agressivo, prepotente, preconceituoso e precário nas suas formas de sustentação.

7. O TRABALHO DOMÉSTICO NA ATUALIDADE

O número de empregadas domésticas em relação à população de um país está diretamente relacionado ao nível de desigualdade social dele. Segundo o ranking do índice GINI, índice utilizado para medir desigualdade social que

varia de 0 a 1, sendo zero o mais igualitário, e 1 o mais desigual (Pena, 2016), o Brasil é apontado como um dos 10 países mais desiguais do mundo, seguido por Paraguai, Colômbia, entre outros, e África do Sul como o mais desigual (Reis, 2019). Segundo dados do IPEA, obtidos em 2015 (Retrato das desigualdades de gênero e raça), o trabalho doméstico é a ocupação de 18% das mulheres negras e 10% das mulheres brancas no Brasil. Destas, com a recente ampliação na legislação, apenas 29,3% das trabalhadoras negras tinham carteira assinada, enquanto as brancas atingiram 32,5%. Outra informação importante diz respeito à idade dessas trabalhadoras, que na faixa etária até 29 anos, em 1995, eram mais de 50% e, no ano em análise, tinham somente 16% nessa faixa de idade. Destaca-se também que a renda média dessas trabalhadoras aumentou substancialmente, embora ainda não correspondesse ao salário mínimo. No que se refere à cor da pele, o recorte feito para a região nordeste retrata que são 13% das mulheres brancas contra 30,5% das negras.

Costa, Barbosa e Hirata (2016) demonstram dados acerca dos impactos da PEC sobre a condição de trabalho das empregadas domésticas. Nesse sentido, foram observados que a formalização das mensalistas apresentou aumento e a sua carga horária de trabalho foi reduzida. Além disso, não foi observada nenhuma alteração em relação aos salários. Com isso, não é possível afirmar que houve uma transição da informalidade para a formalidade, posto que os estudos não são conclusivos para o caso de ter havido uma mudança na composição do grupo das mensalistas em função da probabilidade de migração destas para a condição de diaristas.

Observando-se o município de Aracaju, através de uma pesquisa realizada em novembro de 2011 com trabalhadores domésticos sindicalizados foram encontrados 434 registros, entre os quais apenas 1 era do sexo masculino (Batista & Aranha, 2012). Além disso, outros aspectos importantes a serem destacados nessa pesquisa é o fato de que 63% dos trabalhadores registrados possuíam baixa escolaridade (até o ensino fundamental incompleto) e 76% tinham idade superior a 40 anos. De posse dessas informações, nota-se que, salvaguardadas as devidas proporções, é claro, o trabalho doméstico é essencialmente uma função feminina, desqualificada e colocada como alternativa para aquelas que não têm opção (quer seja pela escolaridade, pela idade, ou outro motivo).

É importante salientar que, diante dos dados apresentados, é importante uma reflexão acerca do cruzamento de informações sobre o trabalho doméstico no Brasil, principalmente no que se refere ao gênero, à cor da pele, escolaridade, classe social e idade, que ainda sugerem o padrão de perfil advindo do contexto

da escravidão, a fim de que se possa referenciar e identificar as marcas desse tipo de trabalho que não se distanciam desse enraizamento histórico, mas se apresentam como relações adaptadas às normas sociais vigentes, em demonstrações públicas socialmente aceitas e privadas, ainda baseadas nos moldes escravistas de poder e dominação.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo teve como objetivo apresentar a história do trabalho doméstico no contexto brasileiro, demonstrando todo o enraizamento na cultura escravista desenvolvida no Brasil colônia que modelou as relações de trabalho entre brancos e negros e, mais especificamente, entre as executoras dos serviços domésticos na referida época e os seus senhores/empregadores.

Foi, então, colocado que, no período da escravidão, as relações construídas durante a colonização foram baseadas no poder e na dominação. Os negros foram violentamente arrancados de sua cultura, costumes, família, lar e religião para que ocupassem o *status* de escravizados, desprovidos de todo e qualquer direito, presos a uma terra desconhecida, numa condição de completa servidão e privação de liberdade, lançados à própria sorte em situações de discriminação, marginalização e desrespeito, sem as mínimas condições para uma luta justa pela sobrevivência.

O contexto da escravidão foi marcado pela presença maciça do negro em todas as atividades econômicas do Brasil colônia, e a libertação dos escravizados foi forçosamente sendo aceita pelos senhores que resistiam à ideia na tentativa de manter o que já estava posto, considerando que era justo e bom para os escravizados, o que se tinha feito por eles ao apresentar-lhes uma cultura “civilizada”, de acordo com preceitos religiosos reconhecidos, e na expectativa de que, por gratidão, esses escravizados continuassem no sistema de servidão.

O pós-abolição traz consigo a legitimação dos serviços prestados, a fim de regulamentar a nova condição dos ex-cativos e de diversas atividades outrora desempenhadas pelos negros no âmbito da escravidão e que passariam a ter uma configuração diferenciada em termos de remuneração. Nesse sentido, as leis brasileiras passam por mudanças ao longo dos anos tendo sido incrementadas e ampliadas a cada releitura, ressaltando-se aqui que apenas no século XXI o trabalho doméstico foi legitimamente equiparado em relação às demais atividades laborais.

O trabalho doméstico, em estudo, é ponto de interseção entre as minorias cruzadas de mulheres e negras e entre duas formas de desqualificação, a

intelectual e a social desses grupos. Ele representa a manutenção do *status quo* das relações de poder e dominação, que dão ênfase às desigualdades entre os gêneros no que se refere à divisão sexual do trabalho. Assim, atribui-se à mulher os serviços domésticos de caráter privado vinculando-se à mulher negra através do enraizamento do modo de produção capitalista do Brasil colônia, para os quais não é exigido nível mínimo de escolaridade sendo, portanto, socialmente considerado à margem da sociedade (Nunes & Freitas, 2011).

Encontra-se ainda muita disparidade quando se analisa o mercado de trabalho no que se refere às diferenças de gênero, e, mais ainda, quando agregado a isso, se coloca-se a questão da cor da pele. O subjugado a mulheres, negras é extremamente saliente quando se verifica a diferença salarial entre homens e mulheres, já que esta diferença é ainda maior quando se trata de mulheres negras (dados do PNUD, 2009, demonstram que as mulheres ganham 56% do salário do homem numa mesma função, no Brasil).

A ideia da mulher como força de trabalho secundária estrutura-se a partir da separação e hierarquização entre as esferas do público e do privado e da produção e da reprodução. Assim como em torno de uma concepção de família nuclear na qual o homem é o principal ou o único provedor, e a mulher é a responsável principal ou exclusiva pela esfera privada (o cuidado doméstico e familiar), ou, no máximo, uma “provedora secundária”. (OIT BRASIL, 2010, p. 22)

É notório como o sexismo, enquanto discriminação de gênero, demonstra e esclarece o alto percentual de mulheres na execução do trabalho doméstico, na sua desvalorização e consequente exclusão social num processo de demonstração de poder. Atribuir à mulher o papel de cuidadora e privada (ou seja, que deve se manter dentro da casa, não indo a público) reproduz, ainda que as mulheres estejam lançadas ao mercado de trabalho, um reforço desse papel, posto que enquanto a mulher/mãe sai para trabalhar, tem uma outra mulher em casa cuidando do lar e do seu filho.

Acrescenta-se a essa situação o fato de que, numa reprodução do modo capitalista de produção, é a mulher negra que cumpre esse papel que, uma vez sendo de classe pobre, com pouco estudo, lança-se a esse tipo de trabalho como alternativa para o ingresso no mercado e meio de sobrevivência. Entende-se, ainda, que no estigma do trabalho doméstico convergem, além do sexismo, o racismo e o elitismo, posto que se trata sobretudo de mulheres negras, pobres e pouco instruídas.

É importante colocar que a evolução política, econômica e social do país permitiu a essa trabalhadora avanços que, ao longo do tempo, foram reconhecendo

o valor do trabalho doméstico, ainda que se perceba em muitos casos o enraizamento do período colonial. A legislação trabalhista, por muito tempo, corroborou com a reprodução dessa relação de dominação quando sequer entendia o trabalho doméstico como qualquer outro tipo de trabalho.

No entanto, a última alteração na lei que incluiu o trabalhador doméstico nos direitos dos demais trabalhadores (2013) apresentou à sociedade brasileira outro trabalhador que, muitas vezes, ainda é vítima de preconceitos, discriminação, exclusão, mas que conhece e reconhece seus direitos, exige-os e não se faz calar.

O movimento em prol da divulgação dos direitos desse trabalhador vem contribuindo para que haja o reconhecimento e respeito do mesmo em relação às suas condições de trabalho e à sua luta pelo cumprimento de seus direitos, e sendo assim, as mudanças numa sociedade patriarcal, machista, preconceituosa vêm ganhando novos contornos para relações de poder e de dominação, tão impregnadas no seio familiar de classes mais abastadas no subjugo de classes “inferiores”.

Contudo, o que se verifica é a permanência do não reconhecimento dessa atividade como competência profissional, visto que não é valorizada socialmente por ser considerada vinculada à mulher, além do fato de ser da classe socialmente subalternizada. Acrescenta-se ainda, no caso do Brasil, o fato de ser uma ocupação oriunda da senzala, pois foi com os escravizados domésticos encarregados das tarefas do lar que se iniciou essa ocupação. Com o desenvolvimento capitalista processaram-se mudanças, mas a carga histórica da desvalorização continua. (Batista & Aranha, 2012, p. 7)

Portanto, conclui-se que o estigma social da empregada doméstica se encontra evidente nas relações dessa trabalhadora que, de acordo com situações ainda recorrentes relatadas por essas trabalhadoras, excluem-nas, discriminam, expõem a situações de humilhação e de exercício do poder e da dominação sobre elas, demonstrando os resquícios da escravidão na manutenção da condição dessa trabalhadora que representa uma convergência de minorias (mulher, negra, pobre, desqualificada) e que mesmo a conquista da equidade de direitos não lhe trouxe garantias de mudança social.

No contexto mundial, “atributos naturalizados de gênero, raça e nação identificam habilidades no contingente de mulheres imigrantes para cumprir o trabalho doméstico nos países receptores” (Brites, 2013, p. 430), então, o fenômeno migratório está diretamente associado ao trabalho doméstico, pois certas competências estão diretamente relacionadas a determinadas origens nacionais, e além disso, essas mulheres são em geral mal remuneradas.

Assim, vale citar que para além das fronteiras brasileiras, o trabalho doméstico também não é reconhecido e é desprovido de proteção social, dificultando assim a possibilidade de que este seja um trabalho decente para aqueles que o realizam. É importante que ele seja situado numa categoria profissional reconhecida, que tem seus requisitos e que é um trabalho aprendido, assim como as demais profissões, desnaturalizando-o a fim de que se torne um trabalho, de fato, decente (Sanches, 2009).

Para Brites (2013, p. 445),

grande parte dos estudos insiste sobre a incorporação da mulher no mercado de trabalho, mas abdica de colocar os homens na marcha contrária, aproximando-os da repartição das tarefas do lar. (...) É necessário pesquisar (e educar) as crianças e os jovens do segmento empregador em termos das políticas da intimidade, onde desde cedo são naturalizadas separações entre o limpo e o sujo, o trabalho digno e o indigno, o patrão e a empregada.

Deste modo, cabe nessa leitura a reflexão acerca da depreciação do trabalho doméstico, seja ele das tarefas dos integrantes da casa ou do profissional, no Brasil ou no mundo, de quem é o lugar do trabalho doméstico? Por que as marcas ainda se mantêm vivas? Por que a manutenção do *status quo* é inerente à servilidade, à precariedade desse tipo de trabalho?

APRENDER INGLÊS COMO INCLUSÃO E CONSTRUÇÃO DE UM NOVO ESTILO DE VIDA NA VELHICE

*Maria Augusta Rocha Porto
Verônica de Barros Santos*

1. INTRODUÇÃO

As representações da velhice baseadas em estereótipos tendem a definir determinado grupo populacional como homogêneo, estabelecendo a idade avançada e o envelhecimento físico como suas características principais. No entanto, marcadores sociais, como o gênero, a classe social, o país onde vive a etnia a que pertence, entre outros, tornam esse grupo diversificado. Associados às experiências individuais e coletivas, estes marcadores possibilitam diferentes formas de compreender e vivenciar a velhice e, conseqüentemente, constituir variados estilos de vida.

Este estudo aborda a participação de envelhescentes¹ e idosos em atividades sociais como forma de construção de um novo estilo de vida em que o ambiente

¹ Adotamos, para o escopo deste trabalho, a terminologia “envelhescente” (com SC, assim como nascer, crescer), que corresponde à pessoa entre as faixas etárias de 45 a 59 anos. Ao utilizarmos a palavra envelhescente, assumimos a postura de Mendes (2012), que inicialmente identificou o emprego da palavra para aquelas pessoas que estavam abertas a novos aprendizados. E assim nos reportaremos a esta palavra no nosso estudo. Quando tratarmos do tempo social, detalharemos melhor o conceito (Porto, 2017).

doméstico não é mais o destino daqueles que ultrapassaram a vida produtiva e reprodutiva. Analisamos o perfil social de estudantes envelhescentes e idosos de um curso de inglês para a terceira idade, ofertado como atividade de extensão na Universidade Federal de Sergipe (UFS). O objetivo do estudo é apreender as concepções desse grupo sobre o envelhecimento e desvelar os meios de ressignificação dessa etapa da vida com a construção de novas formas de socialização.

A socialização pressupõe uma transação entre pessoas socializadas e pessoas socializadoras, sendo esse um processo gradativo e de renegociação permanente no seio de todos os subsistemas (Dubar, 2005). Os estudantes do curso de inglês são pessoas envelhescentes e idosas, homens e mulheres que desejam aprender uma nova língua em uma idade em que se costuma pensar que a capacidade de aprendizagem é reduzida. A inserção na atividade, bem como a participação em outros espaços sociais evidencia que, ao vivenciarem diferentes oportunidades de socialização, as pessoas envelhescentes e idosas inauguram um estilo de vida que contraria as representações sociais tradicionais sobre a velhice baseadas em estereótipos negativos associados a perdas (Vieira & Lima, 2015).

O projeto de extensão consiste em uma atividade de inclusão social da população envelhescente e idosa possibilitando a participação em uma atividade educativa e oportunizando-os um espaço de socialização onde podem conviver com os seus pares e também com pessoas de outras gerações. O Estatuto do Idoso apresenta como uma das garantias de prioridade, “a viabilização de formas alternativas de participação, ocupação e convívio do idoso com as demais gerações” (Estatuto do Idoso, 2003, p. 8).

O reconhecimento do processo de envelhecimento e as formas de lidar com o avanço da idade influenciam na construção de um novo estilo de vida, em que a pessoa idosa pode contar com mais tempo livre, com menos obrigações e preocupações com a família, com a experiência de vida e com os conhecimentos construídos ao longo de uma carreira profissional ou de vários vínculos de trabalho. Uma vida estável na terceira idade após uma trajetória de buscas e realizações é chamada de “melhor idade”, pressupondo que as pessoas nessa fase estão propícias a viver os seus melhores dias. Assim, a velhice ganha diferentes nomes atenuantes como terceira idade, melhor idade, adulto maduro, idoso, meia idade, maturidade, idade maior e idade madura (Schneider & Irigaray, 2008).

Mas a velhice apresenta também uma realidade adversa da ideia de melhor idade. Esse processo pode significar uma experiência negativa quando os aspectos da velhice que mais se destacam são a solidão, a perda das capacidades mentais e físicas, a hipossuficiência financeira, o desgaste psicológico em consequência

do rompimento de vínculos, o sentimento de inutilidade e de ultrapassado e a nostalgia por não aceitar as transformações do mundo.

A solidão na velhice é um tema abordado em muitas pesquisas por ser uma realidade comum à população idosa. Para Dias e Serra (2008), a vivência solitária é ladeada por vazios intensos, sentimentos de abandono, rejeição, insegurança, ansiedade, desespero, dentre outros, que afastam a pessoa das relações sociais. A inserção em atividades sociais é uma maneira de enfrentar essa condição, por isso, deve ser incentivada pelos governos e pelas famílias (Vitale, 2003, 2005).

O enaltecimento da velhice como a melhor fase também encobre problemas que estão cada vez mais presentes na população idosa, como doenças psíquicas e o empobrecimento por não estarem mais em sua fase produtiva e por terem mais gastos com a saúde e com a família. Por outro lado, as pessoas idosas são as únicas detentoras de renda fixa em muitos lares brasileiros (Areosa, 2015); pesquisa feita pelo IBGE (2007) identificou uma parcela significativa de idosos chefes do lar no Brasil: dentre os novos arranjos familiares identificados na pesquisa, o de idosos que moram com filhos representava 44,5%, no conjunto do país. Camarano (1999) afirma que o exercício da chefia das famílias exercida por idosos pode ser compreendido sob duas perspectivas: uma que leva em consideração os novos arranjos de família e outra que considera as consequências econômicas. Nessa última, o fator renda fixa, como pensão e aposentadoria, é um dos elementos que contribuem para que os idosos assumam o papel de liderança e mantenedor familiar.

Sendo assim, apesar do enaltecimento atual da terceira idade como a melhor idade, é importante não “romantizar” a velhice, mas buscar compreender as diferentes dimensões que envolvem o envelhecer como um processo natural da vida. Nessa perspectiva, é necessário considerar a heterogeneidade da população de envelhescentes e idosos para entender as diferentes formas de vivenciar o envelhecimento e as motivações atuais das suas vidas.

A busca por garantias de uma vida plena e saudável na velhice se torna uma causa pública construída paradoxalmente. Por um lado, há uma valorização da velhice como um privilégio alcançado, por outro lado, o aumento da população idosa é visto como um problema social que impacta diretamente o equilíbrio demográfico. O envelhecimento, portanto, tornou-se uma questão de interesse do Estado, uma questão de política pública. Nesse sentido, o idoso é incentivado a contribuir com a redução dos impactos sociais causados pelo envelhecimento populacional adotando um estilo de vida semelhante ao de um jovem, sendo mais ativo, produtivo, sociável e interativo.

As motivações da vida das pessoas idosas não se restringem mais ao provimento dos seus meios de sobrevivência e das suas famílias, agora elas precisam buscar maneiras de serem recompensadas pelo tempo dedicado às funções sociais. Portanto, o desejo de serem reconhecidas, valorizadas, reincluídas e de terem autonomia é o principal estímulo para a sua socialização. Sendo assim, as atividades sociais para pessoas idosas têm sido cada vez mais direcionadas à promoção de um estilo de vida que não cause uma ruptura nos hábitos e não represente a passagem de uma vida produtiva para improdutiva.

O curso de extensão “Inglês para a terceira idade”, promovido pela Universidade Federal de Sergipe, possibilita que pessoas envelhescentes e idosas voltem a frequentar o espaço educacional ou o frequentem pela primeira vez. Neste espaço, elas podem interagir com pessoas de outras faixas etárias, acessar novos conhecimentos e viver novas experiências. Desse modo, a ideia de continuidade de uma vida ativa e dinâmica com qualidade se contrapõe à ociosidade e à senilidade esperadas de um “velho”. A relevância de um curso de língua estrangeira, seja inglês ou outras línguas, está na promoção da qualidade de vida, visto que se constitui como uma nova prática social, incentivada pela Organização Mundial da Saúde (2015).

O sentido da educação e do aprender para crianças e adolescentes não é o mesmo para os envelhescentes e pessoas da terceira idade (Porto, 2017). O objetivo principal não é a obtenção de um diploma, mas a possibilidade de estabelecer canais de comunicação com a sociedade e, como afirmado pelos próprios participantes do curso de extensão, estar incluídos em uma ação pedagógica é importante para o “exercício da memória”. A ideia de exercício da memória, neste caso, atende a uma demanda cognitiva e está associada à plasticidade sináptica, a capacidade de fortalecimento do processo sináptico pela atividade neuronal. O processo de envelhecimento causa uma diminuição natural da plasticidade neuronal acarretando dificuldade para lembrar. Sendo assim, realizar atividades que estimulem novos aprendizados diminui os danos neuronais do envelhecimento, evitando demências neurodegenerativas que podem acelerar o processo de envelhecimento: “Se os envelhescentes e pessoas da terceira idade se conscientizarem e trabalharem as funções cognitivas, é possível um retardamento do processo degenerativo e sua qualidade de vida será melhor” (Porto, 2017, p. 38).

O conceito de “Qualidade de Vida”, da Organização Mundial da Saúde, refere-se à percepção do indivíduo em relação à sua posição na vida, no contexto da cultura e no sistema de valores em que vive, bem como seus objetivos,

expectativas, padrões e preocupações (The Whoqol Group, 1998). A percepção desses indivíduos como pessoas ativas e dispostas a experimentar novas experiências e adquirir novos conhecimentos leva “os envelhescentes e pessoas da terceira idade de hoje a ressignificar suas vidas, com várias atividades diferentes, dentre elas, o aprendizado de uma língua estrangeira, como o Inglês” (Porto, 2017, p. 12).

As representações sociais sobre a velhice foram modificadas com as transformações da sociedade, e os sentidos de utilidade, de experiência e de autonomia agregam características positivas às pessoas idosas, por exemplo, definindo esta fase da vida como melhor idade. A exaltação de uma velhice ativa cria a necessidade de participação da vida social, de modo que, os idosos sejam percebidos e se percebam como um grupo social com o seu próprio estilo de vida: ativo, saudável, engajado e feliz.

A escolha de homens e mulheres envelhescentes e da terceira idade por um curso de inglês não indica apenas a necessidade de ocupar o tempo livre, mas o desejo de adquirir um novo conhecimento, mais autonomia pessoal e oportunidade de interagir com outras pessoas. Assim, esses idosos ressignificam a vida após a aposentadoria e a independência dos filhos buscando se manterem “vivos” na sociedade.

Essas novas perspectivas da velhice e a adesão a um estilo de vida ativo vai de encontro às formas de socialização mais tradicionais vivenciadas pelas pessoas mais velhas há algumas décadas, por exemplo, atividades ofertadas em clubes, igrejas, associações, grupos da terceira idade etc. Esses espaços são frequentados por pessoas na mesma faixa etária, dessa forma, os idosos não têm muitas oportunidades de vivenciar e construir maneiras diferentes de viver a velhice. Nesse sentido, questionamos se a participação no curso de inglês para terceira idade tem como motivação aderir a um estilo de vida de continuidade das atividades sociais.

Diante do apelo social para que as pessoas envelheçam de forma ativa, produtiva, saudável e feliz, as pessoas envelhescentes e da terceira idade buscam novos conhecimentos e novos espaços de socialização, como um curso de inglês. Atualmente, o público idoso tem se interessado por atividades diversificadas, pela retomada dos estudos, pela aprendizagem de novos conteúdos e habilidades resultando em diferentes formas de perceber e vivenciar a velhice (Porto, 2017).

Assim, o objetivo desse estudo é compreender a relação entre as motivações para participar de um curso de inglês e a adesão à ideia de um estilo de vida ativo na terceira idade. Buscamos identificar nos perfis sociais dos estudantes do curso as concepções sobre o processo de envelhecimento, seus interesses e motivações

nessa fase da vida e suas experiências de aprendizagem e socialização no curso de inglês e no ambiente educacional.

Compreender como as pessoas idosas e aquelas que estão próximas de alcançar essa idade percebem e vivenciam o processo de envelhecimento contribui para produção de um conhecimento mais amplo sobre esse grupo populacional. A realização de estudos voltados para os impactos do envelhecimento torna-se cada vez mais relevantes no contexto do aumento da população idosa mundial.

Desde o ano 2002, a Organização das Nações Unidas (ONU) alertou o mundo, na Declaração Política e no Plano de Ação Internacional sobre o Envelhecimento de Madrid, acerca do crescimento da população idosa mundial e os seus impactos. Em 2017 a ONU divulgou uma pesquisa apresentando a projeção da população idosa para 2030 e 2050. Segundo projeções, em 2030 a população global com 60 ou mais anos de idade será de 1,4 bilhão e em 2050 será de 2,1 bilhões. Os números apontam que quase todos os países terão $\frac{1}{4}$ da sua população com mais de 60 anos.

O crescimento da população idosa no Brasil também é alto. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) realizada pelo IBGE em 2018 mostra que a população com mais de 60 anos chegou a 30,2 milhões em 2017, representando um crescimento de 18% em 5 anos. No estado de Sergipe, a projeção para as próximas décadas é de um crescimento que praticamente triplica o número da população idosa em 40 anos. A PNAD realizada pelo IBGE em 2018 apontou a projeção da população idosa sergipana de 7,7% para 2019, de 14,5% para 2040 e de 23% para 2060.

Esse crescimento interfere diretamente nas condições de vida em nível mundial, atingindo vários âmbitos sociais, como os sistemas previdenciários, de saúde e o mercado de trabalho (Camarano, 2002). O conhecimento dessa realidade permite o planejamento governamental com a elaboração de ações e políticas públicas para o enfrentamento dos problemas causados por essa mudança demográfica. Contudo, essas pesquisas não servem apenas para a previsão de problemas, mas para apresentar dados demonstrativos da realidade que podem ser utilizados para criar ações voltadas para a melhoria da qualidade de vida da população idosa e para o equilíbrio social. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) incentiva estudos que tenham como finalidade promover a valorização da pessoa idosa².

² Na década de 1980, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (*United Nations Educational Science and Cultural Organization*) – UNESCO, reali-

Este estudo seleciona um grupo de envelhescentes e idosos como um caso, a partir do qual podemos refletir sobre questões específicas do grupo, mas que servem como um parâmetro de reflexão sobre a questão mais geral que é o processo de envelhecimento populacional. Nesse caso, o estudo com o grupo de pessoas envelhescentes e idosas permite pensar sobre o processo de socialização dessa população e sobre as concepções atuais da velhice. A partir do perfil dos estudantes envelhescentes e idosos do curso de inglês, é possível entender como as concepções sobre envelhecer motivam essas pessoas a aderir a um estilo de vida que lhes permita construir uma ideia de continuidade da vida e não de ruptura pelo fim dos vínculos e compromissos sociais anteriores.

2. MÉTODO

A pesquisa foi realizada com os participantes do projeto de extensão A aula de inglês para terceira idade, sob a coordenação de Maria Augusta Rocha Porto, professora do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal de Sergipe. O projeto iniciou em 2011, nas dependências do Centro de Cultura e Arte (CULTART), com aulas duas vezes por semana para um grupo de 25 pessoas. Atualmente, as aulas acontecem no CEPITEC, laboratório vinculado ao Condomínio de Laboratórios Multiusuário de Informática e Documentação Linguística – LAMID, na Cidade Universitária José Aloísio de Campos, em São Cristóvão, e conta com três turmas, cada uma composta, em média, por 12 pessoas.³

zou estudos sobre a recondução da valorização para pessoas idosas e chegou às seguintes diretrizes: Considerar menos o conteúdo e mais o despertar nela a capacidade de confiança em si mesma, de sua autonomia e o de desconstruir os estereótipos negativos que poderão estar influenciando na sua vida. Aumentando o senso de suas responsabilidades, a pessoa idosa poderá melhorar sua saúde física e mental, o que contribuirá para que ela se afirme cada vez mais no dia a dia e no seu comportamento social; Minimizar o isolamento, a solidão em que vivem muitos idosos, estimulando as relações com pessoas de sua geração e, também, com as de outras gerações; Proporcionar conhecimentos práticos, específicos sobre, por exemplo, a passagem da vida ativa para a de aposentado, além de conhecimentos teóricos relativos ao processo de envelhecimento; ainda, atividades físicas, socioculturais e artísticas que possam interessar aos idosos; Proporcionar a tomada de consciência das pessoas idosas da riqueza de sua vida pessoal e profissional e da importância da comunicação de sua experiência a outras gerações, desenvolvendo o equilíbrio e a compreensão mútua num mundo tão conflitado e que muda rapidamente. (Schons & Palma, 2008, p.162)

³ O projeto de extensão “A Aula de Inglês para a Terceira Idade” encontra-se na sua 9ª edição em 2020, além de uma outra turma, recém-iniciada na 2ª edição em 2020. O financiamento das atividades é feito pelo Programa Institucional de Iniciação à Extensão da UFS e pela

O curso de inglês está inserido em um Projeto de Extensão Vinculado à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), via Programa Institucional de Iniciação à Extensão (PIBIX). O projeto “A Aula de Inglês para a Terceira Idade” tem como objetivo preparar o discente da Universidade Federal de Sergipe para atuar com o público de pessoas da terceira idade e oportunizar a inserção da comunidade no espaço universitário, por meio de um curso de língua inglesa gratuito, voltado para o público acima de 45 anos de idade.

Por se tratar de um curso de extensão vinculado a um projeto de pesquisa, as aulas são ministradas por estudantes do curso de Licenciatura Línguas Estrangeiras - Inglês, vinculados a projetos de iniciação científica, coordenados por professores da instituição. O objetivo do curso, além de oferecer a formação ao grupo alvo, também, é formar professores aptos a ensinar a língua inglesa para estudantes envelhecidas e da terceira idade. O projeto de pesquisa tem como finalidade desenvolver estudos sobre a prática pedagógica de professores que atuarão com esse público. Tais objetivos levam em consideração o aumento da população idosa no país e a inserção deste público em diferentes espaços sociais, inclusive nas instituições de ensino, buscando dar continuidade aos estudos ou adquirir uma nova formação.

A amostra dessa pesquisa é composta por todos os estudantes envelhecidas e idosos matriculados no ano de 2019 nas três turmas em vigência. O total de participantes que responderam os questionários foi de 37, dos quais 9 são homens, com idade entre 62 e 89 anos, e 28 são mulheres, com idade entre 53 e 86 anos.

2.1 Descrição da amostra

Os participantes possuem um perfil social semelhante. A maioria é aposentada, de classe social média, cujo interesse é de participar de atividades de socialização que lhes oportunize preencher o tempo livre após a aposentadoria ou a redução de obrigações sociais no trabalho e na família. Além disso, se destaca como motivo de interesse no curso a busca de atividades para estimular as estruturas cognitivas com a aprendizagem de uma língua diferente daquela que foram alfabetizados.

Há dois aspectos principais que caracterizam o grupo: a maior presença de mulheres do que de homens no curso e o pertencimento a determinada camada social, que em um sistema de classe pode ser definida como classe média. Todos tiveram acesso à educação formal básica, e no caso de alguns, ao ensino univer-

sitário. A amostra indica uma tendência já apontada por Debert (2004), que diz respeito à predominância das mulheres em atividades sociais voltadas para a terceira idade. Esse é um elemento que reafirma que homens e mulheres vivenciam a velhice de formas diferentes.

Outro elemento de análise que se destaca na amostra é a presença de pessoas de determinada classe social, que teve acesso ao ensino formal e, desse modo, possui habilidades para frequentar o curso de inglês. Assim, estamos falando de uma classe social que possui condições materiais para aderir a um estilo de vida que contempla tempo livre, aptidão para aquisição de novos conhecimentos e condições de acesso e locomoção.

A forma como cada um vivencia a velhice está associada às vivências anteriores, aos recursos materiais disponíveis, às oportunidades oferecidas, às condições de saúde física e mental, e, especialmente, às concepções próprias de envelhecimento, ou seja, o reconhecimento do seu processo de envelhecimento e a forma de lidar com tal processo.

2.2 Descrição da ação

As aulas acontecem uma vez por semana e têm a duração de 4 horas, com um intervalo no meio do turno, momento em que é realizado um lanche coletivo, o *coffee-break*, e os estudantes têm a oportunidade de socializarem entre si.

No curso, os participantes são levados a conhecer a estrutura básica da língua inglesa, a exercitar as demais habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler, escrever), a aprender a se comunicar em Inglês, ainda que de forma limitada, em viagens e em outros contextos do dia a dia.

Os alunos são iniciados com atividades de leitura de textos na perspectiva instrumental, isto é, com textos situacionais, autênticos e objetivos, como uma atividade de socialização que pode motivar os alunos. Após as leituras, acontecem os *role-plays*, momento em que os alunos verbalizam os textos situacionais estudados e compartilham as suas experiências do cotidiano.

Como já foi mencionado, o curso é também um espaço de convívio social, em todas as aulas há um *coffee-break*, oportunidade em que alunos e professores conversam, trocam ideias e tentam interagir entre si na língua estrangeira.

A metodologia desenvolvida no curso de extensão é por meio de tentativas e acertos com um grupo colaborativo, isto é, as aulas são previamente programadas em encontros frequentes com os membros da equipe (voluntários, bolsistas e membros externos), orientados pelos coordenadores do projeto.

Uma vez aplicados métodos e técnicas no ensino da língua inglesa, observa-se se os objetivos das aulas foram alcançados ou não, ratificando a repetição das ações positivas (para os acertos) e retificando as negativas (para os erros) (Freitag, 2017).

Até o momento, não existe um material didático comercial desenvolvido especificamente para esse tipo de público, que, como vimos, têm demandas e experiências de vida diferentes de outros públicos. Por isso, o material adotado no curso de extensão foi escolhido a partir de bibliografias de outros programas de ensino para pessoas da terceira idade. São utilizados como material didático textos retirados da Internet com assuntos atuais e uma bibliografia do ensino da língua inglesa: (Amorim & Szabò, 2004), (Murphy, 2008), (Figueiredo & Silveira, 2009), (Cooperman & Leffrets, 1991), (Schumacher, 2009), (Coquetel, 2014) e (Latham-Koenig & Oxenden, 2008). Essa bibliografia é composta de livros didático-pedagógicos, manuais de viagens, gramáticas, dicionários bilíngues, cadernos lúdicos de palavras cruzadas, e de construção de vocabulários.

2.3 Procedimentos de análise

Foi aplicado um questionário estruturado composto de treze perguntas, elaboradas a partir de temáticas que envolvem o perfil social dos participantes e as motivações para participarem do curso de inglês. A aplicação ocorreu no horário das aulas, antes das atividades do curso serem iniciadas. O contato iniciou com uma breve apresentação das pesquisadoras acerca dos objetivos do levantamento de informações sobre os participantes do curso de inglês e sobre as suas experiências em outras atividades da universidade. Em seguida, foi aplicado um questionário com o objetivo de conhecer o perfil dos estudantes.

As pesquisadoras já eram conhecidas pelo público, mas escolheram aplicar os questionários junto com os professores responsáveis pelas aulas, com a finalidade de criar um ambiente favorável à participação e para sanar possíveis dúvidas. Nesse momento, os estudantes não se limitaram em responder as perguntas, mas conversavam com as pesquisadoras e relatavam em voz alta situações da sua vida pessoal e da sua experiência no curso de inglês. A disposição em falar foi importante para conhecer mais sobre as suas vivências de aprendizagem, pois alguns não se sentiam à vontade para escrever sobre si, mas faziam relatos em voz alta. Sendo assim, não somente o material escrito foi a base para as análises, a observação participante no momento da aplicação dos testes e no decurso das aulas foi também um instrumento para levantamento dos dados.

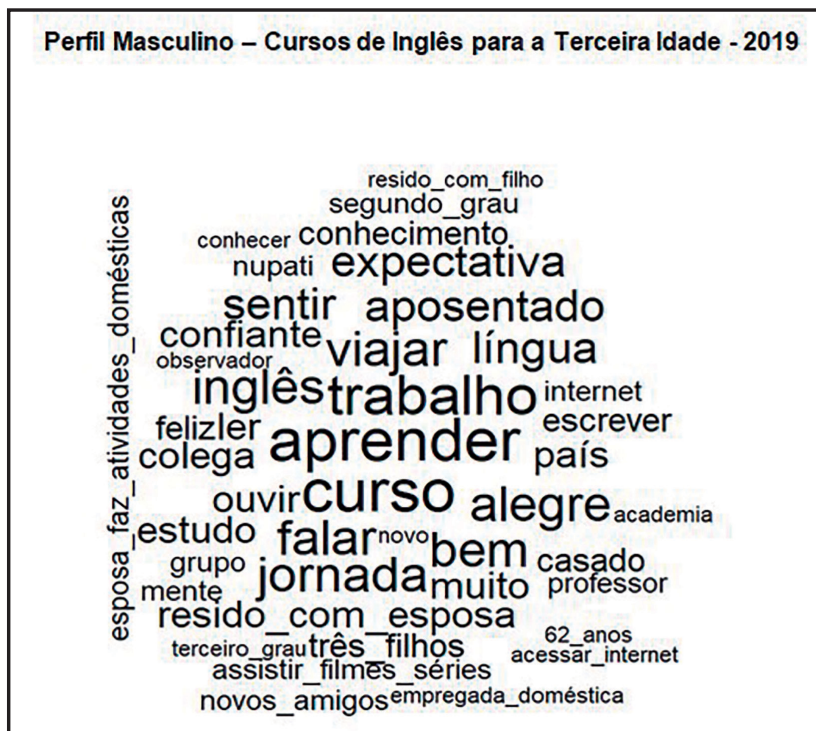
A observação nos permitiu perceber que para a maioria dos participantes não era fácil falar sobre eles mesmos, por isso pediam mais tempo para pensar, pois nunca haviam refletido e escrito sobre quem são. Percebemos que precisavam de mais tempo para elaborar e escrever as respostas, por isso, estabelecemos um acordo com os professores do curso de usar o tempo necessário para finalização dos questionários e ficar até o final da aula a fim de estabelecer uma melhor interação com os participantes.

A inquietação causada pelo desafio de pensar sobre si nos fez perceber a importância da preparação dos participantes antes da aplicação dos questionários, ao tempo em que foi evidenciado que as pessoas se comportam de formas diferentes em situações de interpelação, ou seja, quando são interrogadas. Em tais situações, é possível que um participante da pesquisa não consiga expressar-se com naturalidade ao responder um questionário, mas o seu comportamento e a sua fala podem revelar o que não foi dito na escrita. Por isso, é importante que o pesquisador não se limite apenas a uma técnica ou ferramenta, mas esteja aberto a buscar diferentes formas de compreender o objeto da pesquisa.

O momento de interação entre pesquisador e participantes não deve se restringir ao cumprimento do objetivo principal, nesse caso, a aplicação do questionário; é também uma oportunidade para conhecer melhor os sujeitos da pesquisa e o universo empírico. O convívio estendido com os estudantes do curso foi o nosso contato secundário, que nos permitiu a aproximação e uma conversa mais informal e proveitosa como fonte de dados para o estudo. Com a observação participante, percebemos que não somente o momento da aula é importante para compreender o contexto da pesquisa, mas também o intervalo para o lanche é um espaço fundamental para entender o processo de socialização daqueles participantes.

As respostas dos questionários foram analisadas pelo software IRaMuteQ 0.7 alpha 2, por meio do qual manipulamos os dados gerando um gráfico do tipo “nuvem de palavras”. A finalidade era ilustrar o perfil dos participantes por meio de uma imagem que evidenciasse a frequência das respostas. A primeira imagem foi feita com os 37 questionários e representa o perfil de todo o grupo de participantes, homens e mulheres. Porém, identificamos que havia especificidades relacionadas ao gênero que não se salientavam em um único gráfico. Por isso, foram gerados mais dois gráficos, um deles com questionários respondidos por homens e um outro com questionários respondidos por mulheres, que serão apresentados, primeiramente, na seção seguinte.

Figura 2- Nuvem de palavras dos questionários dos homens.



Fonte: Elaborada pelos Organizadores.

Há semelhanças entre os perfis sociais dos homens e das mulheres quanto às expectativas do curso, como: as motivações para aprender inglês: viajar para o exterior, falar, ouvir e compreender músicas, escrever e ler em inglês. No entanto, as categorias de palavras que mais se destacam no gráfico das mulheres têm relação com os sentimentos que envolvem a experiência no curso: sentir-se bem, estar alegre, confiante, feliz. Já no gráfico dos homens, as palavras que mais se destacam estão relacionadas à vida cotidiana e ao próprio curso: trabalho, jornada, aposentado, curso, inglês, expectativa.

Quando falamos em diferença de gênero neste estudo, queremos nos referir às influências do gênero masculino ou feminino como um marcador identitário que define papéis sociais diferenciados para homens e mulheres, e, em consequência disso, homens e mulheres vivenciam processos da vida de formas diferentes (Figueiredo, 2007). O gênero é uma categoria social imposta sobre o corpo sexuado. É uma forma de identificar as construções culturais sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres (Scott, 1995).

Durante muito tempo, as mulheres foram impedidas de vivenciar algumas experiências que eram consideradas adequadas apenas aos homens. O poder exercido sobre suas vidas as privou de oportunidades, por exemplo, de frequentarem instituições de ensino. Atualmente, as mulheres exercem autonomia sobre suas vidas, mas ainda se deparam com as estruturas sociais de opressão feminina.

Apesar das transformações sociais relacionadas à igualdade entre os gêneros, as mulheres ainda enfrentam dificuldades para exercer alguns direitos, por isso, ainda encontramos mulheres que foram oprimidas durante toda a sua vida, primeiro pela família e depois pelo marido. Quando elas chegam na terceira idade e estão viúvas, divorciadas ou solteiras, algumas conseguem exercer autonomia sobre as suas vidas e buscam fazer coisas que anteriormente não lhes foi permitido.

Apesar dessa realidade ter se modificado em grande parte do mundo, incluindo o Brasil, e mais mulheres, atualmente, frequentarem as instituições formais de ensino, como pode ser visto no Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019), elas ainda enfrentam dificuldades de diferentes naturezas, como conciliar jornada de trabalho, de estudo e doméstica. Isso demonstra que as transformações das estruturas sociais são lentas, descontínuas e desiguais, por isso, ainda encontramos mulheres que viveram sua juventude nas últimas décadas do século passado, como as dessa amostra, e tiveram dificuldades para estudar. Essas mulheres vivenciaram a divisão de papéis de gênero de forma mais rígida do que nos dias atuais.

No grupo estudado, encontramos mulheres que não tiveram oportunidade de continuar os estudos porque precisaram se dedicar à família, trabalhar para criar filhos sozinhas e conciliar jornada de trabalho, de estudo e doméstica. O grupo também é constituído por homens trabalhadores que conciliaram jornada de trabalho e de estudos, no entanto, as atividades do lar não faziam parte das suas rotinas.

Outro aspecto que denota diferença no processo de envelhecimento de homens e mulheres é a solidão na velhice. Nessa amostra, é possível identificar que as mulheres são mais sozinhas do que os homens, a maioria são viúvas, solteiras ou divorciadas, enquanto a maioria dos homens são casados e moram com esposa e filhos.

A feminização da velhice é um fenômeno associado à maior expectativa de vida das mulheres e é estruturante das sociedades contemporâneas. Esse não é um fenômeno independente, mas “se processa associado à profundas mudanças

sociais, econômicas, condições de vida, de saúde e de percepção das mesmas, além das mudanças culturais indutoras de novas formas da relação de reciprocidade sociedade/sujeito, com peculiaridades e forte viés de gênero, classe social, raça/etnia”. (Dias & Serra, 2008, p.15)

Outra diferença de gênero é a principal motivação para participar do curso de inglês. Enquanto para os homens o desejo de aprender se destaca como principal motivação, para as mulheres, além do desejo de aprender, a sensação de estar bem consigo e os momentos de partilha com o grupo também as motiva. Essa informação associada com a anterior sugere que a solidão da mulher na velhice é um fenômeno que influencia significativamente a busca por atividades sociais fora do ambiente doméstico.

No gráfico gerado a partir da coleta conjunta (questionários dos homens e das mulheres), fica mais evidente a noção de construção de um novo estilo de vida pelas pessoas na fase da velhice. As palavras em destaque demonstram as motivações para participarem de um curso de inglês e a caracterização dos perfis sociais, que se refere ao cotidiano dos participantes, incluindo a vida familiar, a trajetória educacional e laboral.

As principais motivações para retornar aos estudos nesta fase da vida são: o bem-estar nos momentos de vivência com o grupo, a necessidade de manter a “mente ativa” e o desejo de aprender uma nova língua e continuar adquirindo novos conhecimentos. Os participantes explicam que continuar a aprender é a melhor forma de “espantar o Alzheimer”, de se manter produtivo, de continuar sendo útil. Outra justificativa para o interesse pelo curso é provar para as pessoas, inclusive familiares e amigos, que ainda são capazes de aprender e de começar a fazer coisas novas.

estão passando pelos mesmos processos, e assim, trocar experiências, criar laços de amizade que se estendem além do curso. Por isso, um dos momentos mais aguardados é “o café” realizado no intervalo das aulas. Esse é um momento onde podem interagir, conversar sobre assuntos do dia a dia e se identificar uns com os outros.

A maioria dos participantes do curso de extensão também faz parte do Núcleo de Pesquisa da Terceira Idade (NUPATI), e cursam disciplinas regulares dos cursos de graduação da UFS. O programa de atividades universitárias para idosos é conhecido mundialmente como Universidade da Terceira Idade. Segundo Gomes, Loures e Alencar (2005, p. 120), o programa teve origem em 1972, em Toulouse, na França, como curso de extensão universitária e de atualização cultural. Nos anos seguintes, o projeto se expandiu para outros países europeus, principalmente a partir de 1993, quando foi instituído o “Ano Europeu das Pessoas Idosas e da Solidariedade entre Gerações”. No Brasil, as atividades voltadas para o público da terceira idade nas universidades se iniciou na década de 1980. Tais atividades se enquadram na missão das universidades enquanto prestação de serviço à comunidade (Gomes, Loures, & Alencar, 2005, p. 127).

A inclusão em disciplinas regulares dos cursos de graduação oportuniza o aprendizado de novos saberes e o contato com pessoas mais jovens, estudantes e professores da instituição. Ao frequentar o espaço universitário e as salas de aula, os envelhescentes e idosos convivem com jovens estudantes e entram em contato com outros comportamentos e percepções sobre a vida, ou seja, com novos estilos de vida.

Há um outro momento nas aulas em que os alunos são incentivados a falar sobre os seus sentimentos, dizendo como estão se sentindo naquele dia e qual o seu ânimo antes e depois da aula. Essa interação se dá por meio da aplicação de testes emocionais, que mensuram o nível de satisfação dos alunos, do estado emocional e das expectativas com o curso. Os testes também auxiliam a identificar problemas emocionais, não como um diagnóstico, mas como uma informação fundamental para refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem.

As questões fisiológicas interferem na evolução do envelhecimento em relação às perdas neurodegenerativas naturais de todo ser humano e as sensações individuais podem refletir nas emoções e serem expressas de maneira verbal ou escrita. Segundo Gondim, Loiola e Borges-Andrade (2015, p. 23), “os sentimentos estão relacionados a aspectos cognitivos e à interpretação subjetiva da situação, que relaciona o humor ao estado afetivo duradouro capaz de reverberar no modo como a pessoa age em situações diversas [...]”. O estudo

das emoções envolve a sensação, a fisiologia, o comportamento, a avaliação e a cognição. Na abordagem das sensações, as emoções se referem ao que se sente internamente e se traduz em uma expressão emocional (Gondim, Loiola, & Borges-Andrade, 2015).

Os envelhescentes e idosos da amostra adotam um estilo de vida ativo, preenchido por uma série de atividades em que ainda é possível recomeços e novos começos. Os discursos da melhor idade que circulam nos meios de comunicação apresentam um horizonte de possibilidades após a fase adulta. Dessa forma, chegar ao final dessa fase não significa mais o fim das oportunidades, mas um novo começo. A terceira idade não é mais o período da degenerescência, mas da liberdade, independência e estabilidade, na qual as pessoas podem fazer tudo que quiserem, inclusive o que não puderam em outro momento da vida.

Além do curso de Inglês, do NUPATI e de outras atividades realizadas pela UFS, a maioria também está inscrita em outros projetos para pessoas da terceira idade, como o oferecido pelo Instituto GBarbosa, pela rede Serviço Social do Comércio (SESC) e por uma faculdade particular da cidade de Aracaju. As ações em que se envolvem são variadas, como hidroginástica, ioga, Pilates, treinos de resistência física, pintura, meditação, coral, grupos religiosos e encontros com amigos em clubes, bares, restaurantes.

Como já foi afirmado anteriormente, o acesso a atividades que promovam qualidade de vida é influenciado por um forte viés de classe, e os bens e os serviços não são acessados igualmente por toda a população. Quando se trata da população idosa, os serviços oferecidos gratuitamente são direcionados para prevenção e tratamento de saúde. Atividades culturais, educativas e outras formas de assistência que não sejam somente voltadas à saúde quase não são ofertadas para maioria da população gratuitamente ou por preços populares. Sendo assim, a oportunidade de construir um estilo de vida ativo, com qualidade e feliz na velhice não está ao alcance de todos.

Os participantes do curso de inglês revelam em seus relatos ter acesso a bens e serviços que lhes permite uma vida estável e confortável. Aqueles que vivem sozinhos se envolvem em inúmeras ações e participam de muitos grupos sociais como alternativa a uma vida solitária. A maioria viaja frequentemente, vão ao comércio e resolvem as necessidades do dia a dia sem ajuda dos filhos, parentes ou cuidadores. Grande parte do grupo é formada por servidores públicos aposentados e algumas mulheres são pensionistas e aposentadas. Há também pessoas autônomas que tiveram ou ainda têm o seu próprio negócio e que cuidam de propriedades familiares.

Este grupo, portanto, se enquadra em uma camada social que teve e tem acesso a bens e serviços que lhes proporciona um envelhecimento com maior dignidade, diferente de grande parte da população brasileira. A posição social do grupo explica também a oportunidade de se inserirem no espaço da universidade, pois mesmo se tratando de um espaço público, a universidade foi tradicionalmente frequentada por pessoas de camadas sociais mais elevadas (Zago, 2006). Apesar do processo de democratização das universidades públicas brasileiras nos últimos anos, que absorveu muitos estudantes de camadas populares, segundo pesquisa da Associação de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino (ANDIFS), o espaço da construção do conhecimento continua sendo um espaço privilegiado.

Ainda que o curso de inglês para terceira idade seja um curso de extensão aberto à comunidade, sem nenhum custo com matrícula ou mensalidade, as atividades não chegam a um público muito diverso, o que sugere que a universidade pública ainda não é um espaço democrático. Os envelhescentes e idosos do curso compreendem a universidade como esse espaço restrito a uma parcela que se dedica à pesquisa e à formação, e por esse motivo enfatizam a sua satisfação em estarem inseridos e terem acesso aos conteúdos, aos estudantes e aos professores da instituição. Boa parte dos participantes não conheciam a universidade antes do curso.

O grupo também demonstrou viajar muito com familiares, amigos ou sozinhos. O grande número de pessoas idosas viajando é uma realidade que resultou na criação de um nicho do turismo especializado para promover passeios turísticos para pessoas da terceira idade. Isso explica o interesse em continuar aprendendo novos conteúdos e adquirindo novos conhecimentos, pois a oportunidade de conhecer novos lugares e pessoas apresenta-se como desafio nas relações interpessoais e na adaptação das novidades com as quais eles se deparam no dia a dia.

No mundo em que o conhecimento e a informação são transmitidos de forma cada vez mais dinâmica, estar atualizado com as novidades é desafio de todos. Para aqueles que estão no mercado de trabalho ou frequentando instituições de ensino, essa atualização ocorre de forma mais natural na realização do trabalho diário e na busca pelo conhecimento nos estudos. Para as pessoas idosas que já não estão nessas duas esferas da vida, isso acontece de forma mais remota. Quando esse grupo populacional percebe essas mudanças sociais e a necessidade de acompanhá-las, passa a se interessar por atividades que promovam essa atualização e, por vezes, volta a frequentar espaços de ensino formal.

A geração que hoje tem mais de quarenta anos de idade somente teve acesso às atuais tecnologias da comunicação na fase adulta, tendo, portanto, que se adaptar ao mundo dos aparelhos celulares com inúmeras funções e às mídias digitais como ferramenta de socialização. Os recursos tecnológicos são utilizados nas aulas como ferramentas pedagógicas e o grupo mostra familiaridade com essas tecnologias e com as novas formas de interação promovidas por elas. Para o grupo, é fundamental estar atualizado e por isso eles apontaram como expectativas de aprendizagem ler, escrever e compreender inglês para explorar a internet com mais possibilidades, ouvir e compreender músicas na língua inglesa, se comunicar com pessoas que falam o idioma, conhecer pessoas pela *web*, conversar com estrangeiros em viagens para outros países.

Os idosos aderem ao uso das novas tecnologias pela possibilidade de estarem incluídos na sociedade, sendo ativos e atualizados, a fim de fazer parte do novo panorama (Wasserman et al., 2012). Usar as redes sociais para estabelecer relações para muitos é também uma forma de evitar a solidão. A partir da inserção nas redes sociais, os idosos têm a possibilidade de expandir a sua rede de relacionamentos e de obter informações sobre variadas coisas.

O que percebemos nesse grupo é que essas pessoas buscam preencher o tempo com diversas atividades, não somente para passar o tempo, mas para construir outros significados para suas vidas. O sentimento de dever cumprido com a família, e de estar em condições plenas para fazer coisas que lhes tragam prazer e a possibilidade de viver com qualidade motivam as pessoas a lidarem com o envelhecimento com mais aceitação. Nessa concepção, ter qualidade de vida não é apenas ter uma boa saúde, mas aproveitar as oportunidades para a autorrealização e para ter uma vida feliz.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A promoção de atividades de inclusão social de pessoas idosas nas universidades brasileiras possuem três vieses principais: a inclusão social como atividade de extensão, com o envolvimento direto da comunidade, nesse caso, da população envelhecida e idosa; o desenvolvimento de estudos que abordam vários aspectos do processo de envelhecimento populacional; e a formação de profissionais para atuar com esse público.

Incluir a população idosa não se restringe à oferta de atividades fora do ambiente doméstico. A inclusão deve operacionalizar a integração dessas pessoas como sujeitos de direitos e o processo de envelhecimento como uma questão

social que interessa aos governos e à sociedade em geral. A construção de conhecimento e o desvelamento de estereótipos sobre o envelhecimento são também ações de inclusão social da população idosa.

Nas últimas duas décadas, o aumento da população idosa foi visto com preocupação pelos governos, por conta dos impactos sociais e a crescente demanda de políticas para minimizá-los. Assim surgem as campanhas de uma velhice saudável e feliz. Presenciamos o enaltecimento da terceira idade como se fosse a oportunidade de finalmente ter uma vida feliz e satisfatória.

O envelhecimento é um assunto considerado tabu por muitas pessoas e é também uma fase da vida representada por muitos estereótipos. Envelhecer pode ser considerado um momento de decadência humana em que as estruturas físicas e psíquicas demonstram o desgaste pelo passar do tempo. Envelhecer também pode ser considerado um privilégio, pois significa que a pessoa viveu muitas experiências, realizou muitas coisas e agora está pronta para usufruir do que construiu no decorrer dos anos.

Nesse estudo, analisamos o perfil social de um grupo de envelhescentes e idosos matriculados em um curso de inglês ofertado como atividade de extensão em uma universidade pública brasileira, e percebemos que cada um desses participantes está buscando ressignificar as suas vidas após uma trajetória de atividades laborais, de constituição da família, de realizações e também de perdas pessoais.

A estabilidade na saúde, na vida financeira, na vida pessoal permite que essas pessoas voltem para si e busquem realizar desejos que antes não puderam. Mas, nesse grupo, também identificamos uma realidade adversa da ideia de uma vida tranquila na velhice, pois para alguns participantes, a motivação principal para fazer o curso é uma fuga dos conflitos familiares e pessoais e a constituição de novos vínculos como forma de minimizar a sensação de solidão.

Inserir em suas rotinas o compromisso com a aprendizagem, acordar e poder se preparar para ir à aula, encontrar colegas, interagir com pessoas da mesma idade e com pessoas mais jovens permite aos envelhescentes e idosos a construção de um novo estilo de vida, no qual, eles não são mais somente aposentados, aposentadas e pensionistas, pais, mães, avôs e avós, viúvos e viúvas, envelhescentes ou velhos. Eles saem das suas casas e se direcionam para universidade porque são estudantes, ou melhor, voltaram a ser estudantes.

O processo de envelhecer tem muitos significados e não acontece de forma homogênea para todas as pessoas, uma vez que, depende das experiências individuais das condições sociais e da percepção de si. Os marcadores de identificação,

como o gênero, a raça, a etnia, o estrato social, a nacionalidade, entre outros, influenciam diretamente nas condições e experiência do envelhecimento.

Nesse estudo, vimos que homens e mulheres possuem motivações semelhantes ao se matricularem no curso de inglês, entretanto, a relação que estabelece com o curso ganha significados diferentes. Se para os homens frequentar o curso de inglês significa, principalmente, estar ativos e provar a sua capacidade de aprender, para as mulheres significa a realização de um sonho, o exercício da autonomia e da liberdade, o momento de sentir-se bem, de fazer algo por si mesmas e de estar em contato com outras pessoas.

Para alguns homens, participar de atividades externas ao ambiente doméstico não é novidade, pois a vida estudantil e laboral fez com que passassem grande parte da sua vida fora de casa, sendo assim, a inserção em atividades externas ao lar não significa uma ruptura. Para as mulheres foi diferente, pois passaram grande parte das suas vidas no ambiente doméstico ou conciliando as obrigações do lar com estudos e trabalho e a oportunidade de se envolver com atividades externas significa uma ruptura.

Assim, homens e mulheres envelhescentes e idosos constroem um novo estilo de vida ao se inserirem em atividades educacionais no ambiente universitário, mas o significado dessa experiência e a percepção de si se diferenciam em função do gênero, ou seja, das experiências vivenciadas socialmente na condição de homens e de mulheres.

Aderir a um novo estilo de vida para as pessoas envelhescentes e idosas permite a afirmação diante dos familiares e da sociedade de que ainda estão aptos a aprender, que são ativos, autônomos e que fazem parte da sociedade, não como um subgrupo com pouca capacidade de agregar, mas como um grupo inserido na totalidade da sociedade, com habilidades, experiências e vigor.

REFERÊNCIAS

Aboud, F. E. (1988). *Children & Prejudice*. Oxford: Basil Blackwell.

Abrams, D., Van de Vyver, J., Pelletier, J., & Cameron, L. (2015). Children's prosocial behavioural intentions towards outgroup members. *British Journal of Developmental Psychology*, 33, 277-294. doi:10.1111/bjdp.12085.

Abric, J. C. (1998). A abordagem estrutural das representações sociais. Em A. S. P. Moreira e D. C. Oliveira (Orgs.), *Estudos interdisciplinares de representação social* (pp. 27-38). Goiânia: AB.

Ab'Saber, A. N. (1999). *Sertões e sertanejos: uma geografia humana sofrida*. Revista Estudos Avançados, v. 13, n. 36, p. 72-83.

Achnich, M. (1991). *BBT – Teste de Fotos de Profissões: Método projetivo para clarificação da inclinação profissional*. São Paulo: CETEPP.

Acioli Neto, M. L., & Santos, M. F. S. (2016). As máscaras da pobreza: O crack como mecanismo de exclusão social. *Psicologia em Estudo*, 20(4), 611–623. doi: 10.4025/psicoestud.v20i4.28292.

Agostinho, CS; Silva, LS; Silva, LCO & Silva, MFS. (2014). Práticas pedagógicas e relações étnico-raciais nas escolas de educação básica. Alagoa Grande/PB. *Cadernos Imbondeiro*. João Pessoa, v. 3, n. 2, <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ci/article/view/21860/12867>.

Aguiar, MM., Piotto, DC., & Correa, B. (2015). Relações étnico-raciais e formação docente: situações de discriminação racial na educação infantil. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 2, p. 373-388. <http://dx.doi.org/10.14244/198271991092>.

Aguillera, F. (2013). *Projeto de vida e preparação para a carreira de jovens aprendizes: Da realidade à intervenção* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil.

Albuquerque Júnior, D. M. (1999). *A invenção do nordeste e outras artes*. Recife: FJN, Ed. Massangana; São Paulo: Cortez.

Albuquerque Júnior, D. M. (2011). *A invenção do Nordeste e outras artes*. 5ª ed. São Paulo: Cortez. 340 p.

Albuquerque Júnior, D. M. (2013). *Nordestino: invenção do “falo” - Uma história do gênero masculino (1920-1940)*. 2ª. São Paulo: Intermeios. 254p.

Albuquerque Júnior, D. M. (2016). *Xenofobia: Medo e Rejeição ao Estrangeiro*. São Paulo: Cortez.

Alexandre, M. (2001). O papel da mídia na difusão das representações sociais. *Comum*, 6(17), 111–125.

Allport, G. W. (1954/1979). *The nature of prejudice* (3ªed.). Wokingham: Addison-Wesley.

Almeida, A. M. O. (2009). Abordagem societal das representações sociais. *Sociedade e Estado*, Brasília, 24(3),713-737.

Almeida, L. (2011). Aspectos semântico-lexicais dos tabus linguísticos em atlas linguísticos estaduais. *TradTerm*, 18(1), 361-377. Recuperado de <http://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/36768>.

Almeida, M. A. B., & Sanchez, L. (2016). Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 10, p. 234-246.

Alvino-Borba, A., & Mata-Lima, H. (2011). Exclusão e inclusão social nas sociedades modernas: um olhar sobre a situação em Portugal e na União Europeia. *Serv. Soc. Soc.*, 106, 219-240.

Amado J. (1995). Região, sertão, nação. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15:145-151.

Amâncio, L. (1998). Sexismo e racismo: Dois exemplos de exclusão do outro. In: Araújo, H. G., Santos, P. M., & Seixas, P. C. (Coord.). *Nós e os Outros: a exclusão em Portugal e na Europa*. Porto: SPAE.

Amaral, L. C., Corbellini, A. E. M., Oliveira, C. R., Schaffer, P. R., & Oliveira Júnior, A. A. (2006). O efeito emocional das palavras-tabu. In: *Livro de Resumos do XVII Salão de Iniciação Científica*. p. (851) Porto Alegre, RS: UFRGS. Recuperado de <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/33707>.

Ambady, N., Shih, M., Kim, A., & Pittinsky, T. L. (2001). Stereotype susceptibility in children: Effects of identity activation on quantitative performance. *Psychological Science*, 12, 385–390.

Amorim, J. O., Szabò, A. (2004). *Gramática Escolar da Língua Inglesa*. São Paulo: Pearson-Longman.

Apostolidis, T. (2017). Représentations sociales et santé: Perspectives théorico-pratiques. In R. Missias-Moreira, Z. N. Sales, V. L. C. Freitas, & T. D. C. Valença (Orgs.), *Representações Sociais, Educação e Saúde: Um enfoque multidisciplinar—Volume 1* (p. 155–170). doi: 10.24824/978854441624.2.

Araújo, C., & Scalón, C. (2005). *Gênero, família e trabalho no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV.

Areosa, S. V. C. (2015). Idosos provedores: A importância dos recursos da aposentadoria para as famílias brasileiras. Santa Cruz do Sul, *Biblioteca Virtual em Saúde*, (45), 173-184. Recuperado de <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-982619>.

Aronson, J., Lustina, M. J., Good, C., Keough, K., Steele, C. M., & Brown, J. (1999). When White men can't do math: Necessary and sufficient factors in stereotype threat. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 29 – 46.

Arruda, RF. (2014). Motivação e educação para as relações étnico-raciais: paradigmas e desafios em uma escola de Cuiabá/MT. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMT_9cd9d32dc6824268c156c7198946f16f.

Asbahr, F. da S. F. (2005). A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. *Revista Brasileira de Educação*, 29, 108-118. Recuperado de <https://bit.ly/2VnHTII>.

Assembleia Geral da ONU. (1948). “Declaração Universal dos Direitos Humanos” (217 [III] A). Paris. Retirado de <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>.

Aurélio. (2002). *O minidicionário da língua portuguesa (4. ed. 7. Imp. ampl.)*. Rio de Janeiro, RJ: Ática.

Aycan, Z. (2006). Paternalismo: Rumo ao refinamento conceitual e operacionalização. In U. Kim, K.-S. Yang, & K.-K. Hwang (Eds.), *Psicologia indígena e*

cultural: Entendendo as pessoas no contexto (pp. 445-466). Springer Science + Business Media.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*. Vol. 6. *Six theories of child development* (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.

Barbalho, A. (2004). *Estado, mídia e identidade: políticas de cultura no Nordeste contemporâneo*. Revista Alceu, v. 4, n.8, p. 156-167, jan./jun.

Barbosa, IMF. (1997). *Enfrentando Preconceitos*. Campinas: Área de Publicações CMU/Unicamp.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bargh, J.A. (1989). Conditional automaticity: varieties of automatic influence in social perception and cognition. In J.S. Uleman and J.A. Bargh (Eds.), *Unintended thought* (pp. 3-51). Nova York: Guilford Press.

Bargh, J.A. (1994). The four horsemen of automaticity: Awareness, intention, efficiency, and control in social cognition. In R.S. Wyer and T.K. Srull (Eds.), *Handbook of Social Cognition* (2ed. Vol. 1). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bargh, J.A., & Chartrand, T.L. (1999). The unbearable automaticity of being. *American Psychologist*, 54, 462-479.

Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a theory of mind?. *Cognition*, 21(1), 37-46. doi: 10.1016/0010-0277(85)90022-8.

Barreto, M. L. de A. (2018). Gênero e raça no trabalho doméstico livre em Salvador em fins do século XIX: o surgimento de uma classe fatalmente segmentada. *In: Revista Mundos do Trabalho*. 10 (20), pp. 81-102.

Barros, D. L. P. (2008). Preconceito e intolerância em gramática do português. In: Barros, D. L. P. de & Fiorin, J. L. (Org.) *A fabricação dos sentidos: estudos em homenagem a Izidoro Blikstein*. São Paulo: Humanitas, pp. 339-363.

Barros, J. d. (2016). *Igualdade e diferença: construções históricas e imaginárias em torno da desigualdade humana*. Petrópolis: Vozes.

Barros, S. C. V., & Mourão, L. (2018). Panorama da participação feminina na educação superior, no mercado de trabalho e na sociedade. *Psicologia & Sociedade*, 30, e174090. doi:10.1590/1807-0310/2018v30174090.

Barros, SAP. (2005). Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do século XIX. In: Romão, J. (Org.). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p.79-92.

Batista, E. L. (2015). Trabalho e educação: um debate necessário e urgente diante das mudanças no mundo do trabalho. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 7(2), 209-218.

Batista, I. de S., & Aranha, M. L. M. (2012) Trabalho doméstico e gênero: uma caracterização a partir das trabalhadoras domésticas de Aracaju. *VI Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"*. 20 a 22 de setembro de 2012. São Cristóvão.

Batista, J. R. M. (2014) *Os estereótipos e o efeito do contato virtual no preconceito contra negros e nordestinos*. 2014. 244 f. Tese de Doutorado (Pós-Graduação em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB.

Bauer, M., Gaskell, G., & Allum, N. (2003). Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: Evitando confusões. In M. Bauer & G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (p. 17–36). Petrópolis: Vozes.

Becker, H. S. (2008). *Outsiders: Estudos de sociologia do desvio*. Rio de Janeiro: Zahar.

Beilock, S. L., Rydell, R. J., & McConnell, A. R. (2007). Stereotype threat and working memory: Mechanisms, alleviation and spillover. *Journal of Experimental Psychology*, 136(2), 256–276. doi: 10.1037/0096-3445.136.2.256.

Ben-Zeev, T., Fein, S., & Inzlicht, M. (2005). Arousal and stereotype threat. *Journal Experimental Social Psychology*, 41, 174-181.

Berger, P., & Luckmann, T. (2004) *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes.

Berger, R.; Benatov, J.; Abu-Raiya, H. & Tadmor, C. (2016). Reducing prejudice and promoting positive intergroup attitudes among elementary-school children in the context of the Israeli–Palestinian conflict. *Journal of School Psychology*, 57, p. 53–72. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.04.003>.

Bergeron, H. (2012). *Sociologia da droga*. Aparecida, SP: Ideias & Letras.

Bergvall, V. L. (1999). Toward a Comprehensive Theory of Language and Gender. *Language in Society*, 28(2), 273-293. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/i393733>.

Berk, R. A., & Freedman, D. A. (2003). Statistical assumptions as empirical commitments. In T. G. Bloomberg, S. Cohen (Orgs.), *Law, punishment, and social control: essays in honor of Sheldon Messinger* (2^a. ed.) (pp. 235-254). Nova Iorque: Aldine de Gruyter. <http://doi.org/10.1017/CBO9780511815874.004>.

Berlin, I. (1953/2002). *O ouriço e a raposa: Um ensaio sobre a visão de Tolstói da História*. São Paulo: Companhia das Letras.

Bernardo, T., & Maciel, RO. (2015). Racismo e educação: um conflito constante. *Revista Contemporânea*, v. 5, n. 1, p. 191-205. <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/302>.

Beyer, S. (2018). Low awareness of occupational segregation and the gender pay gap: no changes over a 16-year span. *Current Psychology*, 37(1), 373-389. doi: 10.1007/s12144-016-9521-4.

Bezerra, T. O. C., & Gurgel, C. (2011). A política pública de cotas em universidades, desempenho acadêmico e inclusão social. *SBIJ*, 09, 1-22.

Biddle, B. J. (1979). *Role Theory: expectations, identities and behavior*. Nova Iorque: Academic Press.

Biddle, B. J. (1986). Recent development in role theory. *Annual Review of Sociology*, 12, 67-92. <http://doi.org/10.1146/annurev.so.12.080186.000435>.

Biernat, M., & Dovidio, J. F. (2003). Stigma and stereotypes. In: Heatherton, T. F.; Kleck, R. E.; Hebl, M. R. & Hull, J. G. (Eds). *The Social psychology of stigma* (pp.88-121). New York; London: The Guilford Press.

Billig, M. (1985). Prejudice, categorization and particularization: from a perceptual to a rhetorical approach. *European Journal of Social Psychology*, 15, 79-103.

Billig, M. (1988). Social representations, objectification and anchoring: A rhetorical analysis. *Social Behaviour*, 3, 1-16.

Blaine, B. E. (2007). Understanding Gender Stereotypes and Sexism. Em *Understanding the Psychology of Diversity* (pp. 101- 121). London: Sage publications.

Blanchet, P. (2016). *Discriminations : combattre la glotophobie*. Paris: Editions Textuel.

Blascovich, J., Spencer, S. J., Quinn, D., Steele, C. (2001). African Americans and high blood pressure: The role of stereotype threat. *Psychological Science*, 12, 225-229.

Bock, S. D. (2002). *Orientação Profissional: A abordagem sócio-histórica*. São Paulo: Cortez.

Böhm, T. (2017). Nova lei regula situação de estrangeiros no país. In: *Senadonoticias*. Senado Federal. 28/11/2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/nova-lei-regula-situacao-de-estrangeiros-no-pais>. Acesso em: 12 maio 2018.

Bohoslavsky, R. (2007). *Orientação vocacional: A estratégia clínica*. (J. M. V. Bojart, Trad.; W. M. A. Penteado, Rev. Apr.) (12a ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Borges, J. (2018). *O que é encarceramento em massa?* Belo Horizonte: Letramento: Justificando.

Botosso, T. C. O. (2012). *Curso educação, relações raciais e direitos humanos*. São Paulo.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice* (Richard Nice, Trad.). Cambridge: Cambridge University Press. <http://doi.org/10.1017/CBO9780511812507>.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Org.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (Richard Nice, Trad.). (pp. 241-258). Westport: Greenwood.

Bourdieu, P. (2002). *A dominação masculina* (2ª ed.). (M. H. Kühner, Trad.) Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Bourdieu, P. (2012). *O poder simbólico* (Fernando Tomaz, Trad.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Bourdieu, P. (2013). *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre, RS: Zouk.

Boykin, A. W., & Toms, F. D. (1985). Black child socialization: A conceptual framework. In H. P. McAdoo, & J.L. McAdoo (Eds.), *Black children: Social, educational, and parental environments* (pp. 33–51). Newbury Park, CA: Sage.

Brasil (2017). *LEI nº 13.445, de 24 de maio de 2017*. Dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no País e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante. Disponível em: <https://www.refworld.org/es/pdfid/592c6f744.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2018.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF: Senado Federal: Centro gráfico.

Brasil. (1990). *Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial.

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 7 ago. 2019.

Brasil. (2004a). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Disponível em: www.portal.inep.gov.br. Acesso em: 10 mar. 2019.

Brasil. (2004b). *Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 3, de março de 2004*. MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12988-pareceres-e-resolucoes-sobre-educacao-das-relacoes-etnico-raciais>. Acesso em: 10 set. 2018.

Brasil. (2010). *Lei Nº. 12.189, de 12 de janeiro de 2010*. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12189-12-janeiro-2010-600347-norma-pl.html>. Acesso em: 09 nov. 2018.

Brasil. (2017). *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias: INFOPEN Atualização—Junho de 2016*. Brasília - DF: Ministério da Justiça e Segurança Pública.

Brasil. (s.d.) *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)*. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/foz-do-iguacu/panorama>>. Acesso em: 12 maio 2019.

Brasil. *Institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas—Sisnad; prescreve medidas para prevenção do uso indevido, atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas; estabelece normas para repressão à produção não autorizada e ao tráfico ilícito de drogas; define crimes e dá outras providências*. Pub. L. No. Lei nº 11.343, de 23 de agosto de 2006 (2006).

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. (2006). *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: Manual do candidato*. Recuperado de <https://bit.ly/2VctCwW>.

Brasil.(2003). Decreto nº 10.639. Altera a Lei nº 9.394 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 12 out. 2018.

Brauer, M., Wasel, W., & Niedenthal, P.M. (2000). Implicit and explicit components of prejudice. *Review of General Psychology*, 4, 79-101.

Brites, J. G., (2004) *Serviço doméstico: um outro olhar sobre a subordinação*. Disponível em: http://www.koinonia.org.br/tpdigital/uploads/KN_jurema-artigo.pdf.

Brites, J. G., (2013) Trabalho doméstico: questões, leituras e políticas. *In Cadernos de pesquisa*. 43(149), pp. 422-451. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000200004.

Britto, V. M., & Lomonaco, J. F. (1983). Expectativa do professor: implicações psicológicas e sociais. 3(2).

Brown, R. (2010). *Prejudice: Its social Psychology*. 2ed. Malaysia, India: Wiley-Blackwell.

Bucher, R., & Oliveira, S. (1994). O discurso do “combate às drogas” e suas ideologias. *Revista de Saúde Pública*, 28(2), 137–145. doi: 10.1590/S0034-89101994000200008.

Burke, P. (2006). *Hibridismo Cultural*. São Leopoldo: Unisinos.

Butler, J. (1990) *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York, NY: Routledge.

Butler, J. (2003). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* (Renato Aguiar, Trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Cabecinhas, R. (2002). Racismo e Etnicidade em Portugal: Uma análise psicossociológica da homogeneização das minorias. *Tese de Doutorado não publicada*. Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho, Portugal.

Cabecinhas, R. (2004). Processos cognitivos, cultura e estereótipos sociais. In Centro de estudos de Comunicação e Sociedade, *Atas em congressos, seminários, conference proceedings*, II Congresso Ibérico de Ciências da Comunicação (p.1). Lisboa, Portugal: Universidade do Minho.

Cabecinhas, R. (2004). Representações sociais, relações intergrupais e cognição social. *Paidéia*, 14, 125 -137.

Cabecinhas, R. (2007). Racismo, racialização e etnicização das minorias. In R. Cabecinhas (Ed.). *Preto e Branco: A naturalização da discriminação racial* (1ª Edição). Campo das Letras.

Cadinu, M., Maass, A., Rosabianca, A., & Kiesner, J. (2005). Why Do Women Underperform Under Stereotype Threat? Evidence for the Role of Negative Thinking. *Psychological Science*, 572-578.

Camarano, A. A. (org.). (1999). Muito Além dos 60: os novos idosos brasileiros. Rio de Janeiro: *Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada*. Recuperado de http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?searchword=idoso&ordering=category&searchphrase=all&Itemid=32&option=com_search.

Camarano, A. A., Pasinato, M. T. (2002) *Envelhecimento, condições de vida e política previdenciária. Como ficam as mulheres?* Rio de Janeiro: IPEA.

Camargo B.V., Justo A.M. (2018). Tutorial para o uso do software de análise textual IRAMUTEQ. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição – LACCOS. [Internet]; Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em <http://iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-portugais-22-11-2018>.

Camargo, B. V., & Bousfield. (2011). Teoria das Representações Sociais: Uma concepção contextualizada de comunicação. In A. M. O. Almeida, M. F. S. Santos, & Z. A. Trindade (Orgs.), *Teoria das Representações Sociais: 50 anos* (p. 433–454). Brasília: Technopolitik.

Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, 21(2), 513–518. doi: 10.9788/TP2013.2-16.

Camino, L., Torres, A. R. R. (2011). Origens e desenvolvimento da Psicologia Social. In: Camino, L.; Torres, A. R. R., Lima, M. E. O., Pereira, M. E. *Psicologia Social: temas e teorias* (pp. 23-99). Brasília, BSB: Technopolitik.

Camino, L. (1996). Uma Abordagem Psicossociológica no Estudo do Comportamento Político. *Psicologia e Sociedade*, 8, 16-42.

Camino, L., Silva, P., Machado, A., & Pereira, C. (2001). A face oculta do racismo no Brasil: Uma análise psicossociológica. *Revista de psicologia política, 1*, 13-36. doi:10.17771/PUCRio.acad.10498.

Camino, L., Tavares, T. L., Torres, A. R. R., Álvaro, J. L., & Garrido, A. (2014). Repertórios discursivos de estudantes universitários sobre cotas raciais nas universidades públicas brasileiras. *Psicologia & Sociedade, 26*(n. spe.), 117-128.

Campos, G. B. (2015). *Dois séculos de imigração no Brasil: a construção da imagem e papel social dos estrangeiros pela imprensa entre 1808 e 2015*. 545 f, 2015. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação, Rio de Janeiro. Disponível em: http://midiacidade.org/img/tese_final_GBC_final.pdf. Acesso em: 19 set. 2018.

Campos, M. S., & Alvarez, M. C. (2017). Pela metade: Implicações do dispositivo médico-criminal da “Nova” Lei de Drogas na cidade de São Paulo. *Tempo Social, 29*(2), 45. doi: 10.11606/0103-2070.ts.2017.127567.

Campos, P.H.F., & Rouquette, M.-L. (2003). Abordagem Estrutural e Componente Afetivo das Representações Sociais. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 16*, 435-445.

Carneiro, H. (2010). Breve história do uso de drogas. In S. Seibel (Org.), *Dependência de drogas* (2ª ed, p. 11–25). Recuperado de http://www.neip.info/upd_blob/0000/82.pdf.

Carneiro, H. (2018). *Drogas: A história do proibicionismo*. São Paulo: Autonomia Literária.

Carneiro, S. (2011). Racismo, sexismo e desigualdades no Brasil. São Paulo: Selo negro.

Carugati, F., Selleri, P., & Scappini, E. (1994). Are social representations an architecture of cognitions? A tentative model for extending the dialog. *Papers on Social Representations, 3*, 1-18.

Carvalho, D. M. S., & França, D. X. (2019). Estratégias de enfrentamento do racismo na escola: uma revisão integrativa. *Educação & Formação*, v. 4 n. 12 set/dez.

Carvalho, I. S., & Pellegrino, A. P. (Orgs.). (2015). *Política de Drogas no Brasil: A mudança já começou*. Rio de Janeiro: Instituto Igarapé.

Carvalho, M. (2005). Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 77-95. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010271822014000500013&lng=en&nrm=iso.

Carvalho, P. (2014). Racismo enquanto teoria e prática social. In J. Jesus, P. Carvalho, R. Diogo, & P. Granjo, *O que é racismo?* (pp. 37-70). Lisboa: Escolar Editora.

Carvalho, V. (2012, Agosto). Em GO, estudantes protestam contra a nova lei de cotas para as federais. *Tv Anhanguera/ G1* Retirado de <http://g1.globo.com/goias/noticia/2012/08/em-go-estudantes-protestam-contr-nova-lei-de-cotas-para-federais.html>.

Castro, A., Koelzer, L. P., Camargo, B. V., & Bousfield, A. B. S. (2014). Representações sociais na internet sobre cotas para negros em universidades federais. *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*, 15(106), 202-220.

Cavalleiro, E. S. (1999) O processo de socialização na educação infantil: a construção do silêncio e da submissão. *Journal of Human Growth and Development*, v. 9 n. 2.

Cavalleiro, E. S. (2014) Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito discriminação na educação infantil. 6 ed. São Paulo: Contexto.

Cavalleiro, ES. (1998). Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 240f. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Cavalleiro, ES. (2005). Discriminação e pluralismo nas escolas públicas de São Paulo. In: Educação antirracista: caminhos abertos para a Lei federal nº 10.639/03.

Chagas, L. C., & França, D. X. (2010). Racismo, preconceito e trajetória escolar de crianças negras e brancas: a realidade de Sergipe. IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. http://educonse.com.br/2010/eixo_11/e11-36.pdf.

Charnysh, V., Lucas, C., & Singh, P. (2015). The Ties That Bind: National Identity Salience and Pro-Social Behavior Toward the Ethnic Other. *Comparative Political Studies*, 48, 267-300.

Chaves, A. M., & Silva, P. de L. (2013). Representações sociais. Em L. Camino, A.R.R.Torres, M.E.O. Lima e M.E. Pereira (Org.). *Psicologia Social: Temas e Teorias*, (pp. 413-466). Brasília: Techopolitik.

Cialdini, R., & Trost, M. R. (1998). Social influence: social norms, conformity and compliance. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Orgs.), *The handbook of social psychology* (4a ed., Vol. 2, pp. 151-192). Nova York: McGraw-Hill.

Ciampa, A. C. (1987). A estória do Severino e a história da Severina. São Paulo: Editora Brasiliense.

Clémence, A., Green, E. G. T., & Courvoisier, N. (2011). Comunicação e ancoragem: A difusão e a transformação das representações. In A. M. O. Almeida, M. F. S. Santos, & Z. A. Trindade (Orgs.), *Teoria das Representações Sociais: 50 anos* (p. 238–259). Brasília: Technopolitik.

Coelho, W. N. B & Coelho, M. C. (2013). Os Conteúdos Étnico-Raciais na Educação Brasileira: Práticas em Curso. UFPR.

Coelho, W. N. B. (2006). Igualdade e diferença na escola: um desafio à formação de professores. UFPA/UNAMA.

Comissão Global de Políticas sobre Drogas. (2016). *Avanços na reforma de políticas sobre drogas: Uma nova abordagem à descriminalização—Relatório da GCDP 2016*. Recuperado de http://www.globalcommissiondrugs.org/wp-content/uploads/2016/11/GCDP-Report-2016_POR.pdf.

Connel, R. W. (2000). *The man and the boys*. Cambridge: Polity press.

Connor, R. A., & Fiske, S. T. (2018). Not minding the gap: how hostile sexism encourages choice explanations for the gender income gap. *Psychology of Women, 43*(1), 22-36. doi: 10.1177/0361684318815468.

Conselho Federal de Psicologia. (2013). *Lista de testes com parecer favorável*. Brasília, DF: CFP. Recuperado de <http://www2.pol.org.br/satepsi>.

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. (2016). *Evolução da Formação de Mestres e Doutores no Brasil*. Recuperado de <http://estatico.cnpq.br/painelLattes/evolucaoformacao/>.

Cook, K. S. & Hegtvedt, K. A. (1983). Distributive justice, equity and equality. *Annual Review of Sociology, 9*, 217-241.

Cooperman, A., Leffrets, G. (1991). *Family Album, U.S.A.* New York; Toronto: Prentice Hall College Div.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. (2016). *GEOCAPES Dados Estatísticos*. Recuperado de <http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>.

Coquetel. (2014). *Treine seu Inglês – Livro 7*. Rio de Janeiro: Editora Ediouro/Nova Fronteira.

Correia, I., Brito, R., Vala, J., & Perez, J. (2001). Normes antiracistes et persistance du racisme flagrant: Analyse comparative des attitudes face aux Tziganes et face aux noirs au Portugal. *Buletinul Laboratorului Psihologia Câmpului Social, 15*, 7-22.

Correll, J., Judd, C.M., Park, B., & Wittenbrink B. (2010). Measuring prejudice, stereotypes and discrimination. In J.F. Dovidio, M. Hewstone, P. Glick e V.M. Esses (Eds.), *The SAGE Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination* (pp. 45-62). Los Angeles: SAGE.

Corso, H. V., Salles, J. F. (2009). Relação entre leitura de palavras isoladas e compreensão de leitura textual em crianças. *Letras de hoje*, Porto Alegre, 44, (3), 28-35. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/5761>.

Costa, H. H. C. & Pereira, T. V. (2012). Interdisciplinaridade: um significante flutuante nos currículos de ciências e geografia. In: *Poiesis Pedagógica*, v.10, n.2 ago./dez., 2012; p.155-175. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/4c96/f0210ad59f717cc3b75d42f1dec53ad36e4c.pdf>. Acesso em: 12. mar. 2020.

Costa, J. S. de M., Barbosa, A. L. N de H., & Hirata, G. (2016). Efeitos da ampliação dos direitos trabalhistas sobre a formalização, jornada de trabalho e salários das empregadas domésticas. *Texto para discussão 2241*. IPEA.

Coulthard, M. (1991) *Linguagem e sexo*. São Paulo, SP: Ática. 1991.

Coutinho, S.M. S., Menandro, P. R. (2015). Representações sociais do ser mulher no contexto familiar: um estudo intergeracional. *Psicologia e Saber Social*, 4(1), 52-71, 2015. Recuperado de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/psi-sabersocial/article/view/13538/0>.

Crandall, C. S. (2003). Threat and the social construction of stigma. In: Heatterton, T. F.; Kleck, R. E.; Hebl, M. R. & Hull, J. G. (Eds). *The Social psychology of stigma* (pp. 62-87). New York; London: The Guilford Press.

Crandall, C. S., & Eshleman, A. (2003). A justification-suppression model of the expression and experience of prejudice. *Psychological Bulletin*, 129(3), 414-446.

Crandall, C. S., Eshleman, A., & O'Brien, L. (2002). Social norms and the expression and suppression of prejudice: the struggle for internalization. *Journal of personality and social psychology*, 82(3), 359.

Crawford, M. (1995). *Talking Difference*. London, LO: Sage.

Cristo, M. M. (2015) O trabalho doméstico no Brasil: trajetória, (i) legalidade e o difícil reconhecimento social. *Revista Interdisciplinar da PUC Minas no Barreiro, Percurso Acadêmico*, 5(9), 150-168. DOI 10.5752/P.2236-0603.

Crochík, J. L. (2006). *Preconceito, indivíduo e cultura*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Croizet, J. C., & Millet, M. (2011). Social class and test Performance: From stereotype threat to symbolic violence and vice versa. In Inzlicht, M., & Schmader, T. (Eds.), *Stereotype threat: Theory, process, and application*. New York: Oxford University Press.

Croizet, J., & Claire, T. (1998). Extending the concept of stereotype threat to social class: The intellectual underperformance of students from low socioeconomic backgrounds *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 588 – 594.

Cruz, J. C. (2011) O Trabalho doméstico ontem e hoje no Brasil: legislação, políticas públicas e desigualdade. *Anais do Seminário Nacional da Pós-Graduação em Ciências Sociais – UFES - GT 2 – Trabalho e desigualdades sociais. Brasil*. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/nv5881>.

Cruz, MS. (2005). Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: Romão, J. (Org.). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 21-34.

Cruz, MS. (2008). *Escravos, forros e ingênuos em processos educacionais e civilizatórios na sociedade escravista do Maranhão no século XIX*. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Campus de Araraquara, Araraquara.

Cruz, TM. (2014). Espaço escolar e discriminação: significados de gênero e raça entre crianças. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 157-188. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982014000100007&lng=en&nrm=iso.

Cuddy, A. J. C., Fiske, S. T., & Glick, P. (2004). When professionals become mothers, warmth doesn't cut the ice. *Journal of Social Issues*, 60(4), 701-718. <http://dx.doi.org/10.1111/j.0022-4537.2004.00381.x>.

Cunda, M. F., & Silva, R. A. N. (2014). O crack em um cenário empedrado: Articulações entre os discursos jurídico, médico e midiático. *Psicologia & Sociedade*, 26(Especial), 245–255.

Cunha, JR. (1997). A História Africana e os Elementos Básicos Para o Seu Ensino. In: Ivan CL; Jeruse R. Negros e o Currículo. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros/NEN. Série Pensamento Negro em Educação. n. 2.

Cunha, P. M. C. C. (1999). Da senzala à sala de aula: como o negro chegou à escola. In: Oliveira, L. (coord.) *Relações raciais no Brasil: alguns determinantes*. Niterói: Intertexto/UFF.

Da Costa Silva, K., & França, D.X. (2016). Valores maternos e preconceito racial em crianças. *Psicologia Revista*, 25(2), 395-414.

Damon, W. (2009). *O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes*. São Paulo: Summus.

Danso, H. A., & Esses, V. A. (2001). *Black experimenters and the intellectual test performance of White participants: The tables are turned*. *Journal of Experimental Social Psychology*, 37, 158 – 165.

Daudelin, J., & Ratton, J. L. (2017). Mercados de drogas, guerra e paz no Recife. *Tempo Social*, 29(2), 115–133. doi: 10.11606/0103-2070.ts.2017.125670.

Davey, L. M., Bobocel, D. R., Hing, L. S. S., & Zanna, M. P. (1999). Preference for the Merit Principle Scale: An individual difference measure of distributive justice preferences. *Social Justice Research, 12*(3), 223-240.

David, D. F., & Christoffoli, G. T. (2014). Constatções sobre a política repressiva antidrogas: Seletividade penal e a falácia do bem jurídico saúde pública. In L. F. Kazmierczak & J. M. Ruiz (Orgs.), *Violência e Criminologia I* (p. 101–119). Recuperado de <http://eventos.uenp.edu.br/siacrid/trabalhos-antigos/violencia-e-criminologia-i.pdf#page=102>.

Dávila, J. (2017). Challenging Racism in Brazil. Legal Suits in the Context of the 1951 Anti-Discrimination Law. *Varia Historia, 33*(61), 163-185. doi:10.1590/0104-87752017000100008.

Davis, A. (2013). *Mulher, raça e classe*. Tradução livre. Plataforma Gueto.

Deaux, K., Bikmen, N., Gilkes, A., Ventuneac, A., Joseph, Y., Payne, Y. A., & Steele, C.M. (2007). Becoming American: stereotype threat effects in Afro Caribbean immigrant groups. *Social Psychology Quarterly, 70*(4), 384-404.

Debert, G. G. (2004) *A reinvenção da velhice: Socialização e processos de reprivatização do envelhecimento* (2ª ed.) São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Decreto nº 16.107, de 30 de julho de 1923. Dispõe sobre o regulamento da locação de serviços domésticos. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16107-30-julho-1923-526605-publicacaooriginal-1-pe.html>.

Decreto nº 3.078, de 27 de fevereiro de 1941. Dispõe sobre a lotação dos empregados em serviço doméstico. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3078-27-fevereiro-1941-413020-publicacaooriginal-1-pe.html>.

Decreto nº 95.247, de 17 de novembro de 1987. Regulamenta a Lei nº 7.418, de 16 de dezembro de 1985, que institui o Vale-Transporte, com a alteração da Lei nº 7.619, de 30 de setembro de 1987. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D95247.htm.

Decreto-Lei nº 5.452, de 01 de maio de 1943. Aprova a consolidação das leis do trabalho. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5452-1-maio-1943-415500-publicacaooriginal-1-pe.html>.

Deschamps J. C, Moliner P. (2009). *A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Deschamps, J. C. & Moliner, P. (2009). *A Identidade em Psicologia Social*. Trad. Lúcia M. Endlich Orth. Coleção Psicologia Social. Petrópolis-Brasil. Ed. Vozes.

Deschamps, J. C. & Moliner, P., (2014). *A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais*. Tradução de Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis: Vozes.

Devine, P.G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 1, 1-18.

Dias, M. de J. S., Serra, J. (2018). Mulher, Velhice e Solidão: Uma Tríade Contemporânea? Campinas: *Revista de Serviço Social e Saúde*, 17(1), 9-30.

Diniz, L. R. A., Scaramucci, M. V. R., & Stradiotti, L. M. (2009). Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas. In Cristóvão, V. L., & Dias, R. (Orgs.), *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas* (pp. 265-304). Campinas, SP: Mercado de Letras.

Doise, W. & Valentim, J.P. (2015). Levels of Analysis in Social Psychology. In James D. Wright (editor-in-chief), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2ª ed., Vol 13 (pp. 899–903). Oxford: Elsevier.

Doise, W. (1972). Rencontres et représentations intergroupes. *Archives de Psychologie*, 41, 303-320.

Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Paris: PUF.

Doise, W. (2011). Sistema e metassistema. In A. M. O. Almeida, M. F. S. Santos, & Z. A. Trindade (Orgs.), *Teoria das Representações Sociais: 50 anos* (p. 123–156). Brasília: Technopolitik.

Domingues, P. & Souza, E. A. (2019). Dos rigores do cativeiro ao cárcere de uma penitenciária: libertos em Sergipe no pós-abolição. In *Revista Topoi*, 20(42), pp.729-750. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2237-101X2019000300729&script=sci_abstract&lng=pt.

Domingues, P. S., Gomes, A. M. T., Oliveira, D. C. (2016) Representações sociais de homens sobre o ser homem e suas implicações para o HIV/AIDS. *Revista de enfermagem da UFRJ*, 24(6), 1-6. Recuperado de: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/enfermagemuerj/article/view/8779>.

Dovidio, J. F.; Major, B. & Crocker, J. (2003). Stigma: Introduction and overview. In: Heatherton, T. F.; Kleck, R. E.; Hebl, M. R. & Hull, J. G. (Eds). *The Social psychology of stigma* (pp. 1-30). New York; London: The Guilford Press.

Dovidio, J.F. (2001). On the nature of contemporary prejudice: The third wave. *Journal of Social Issues*, 57 (4), 829-849.

Drumont, M. P. (1980). *Elementos para uma análise do machismo*. Perspectivas, São Paulo, 3: 81-85.

Dubar, C. (2005). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. 1a ed. São Paulo: Martins Fontes.

Dunker, C. (2014). Intolerância e cordialidade nos modos de subjetivação no Brasil. *Raízes da Intolerância*. São Carlos: EdUFSCar, pp.17-42.

Durrheim, K., Jacobs, N., & Dixon, J. (2014). Explaining the paradoxical effects of intergroup contact: Paternalistic relations and system justification in domestic labour in South Africa. *International Journal of Intercultural Relations*, 41 150–164. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.11.006>.

Eagly, A. H. & Diekmann, A. B. (2008). What is the problem? Prejudice as an attitude-in-context. In J. F. Dovidio, P. Glick and L. A. Rudman (Eds.). *On the Nature of Prejudice: Fifty Years After Allport* (pp. 19-35). Oxford: Blackwell.

Eagly, A. H. (1987). *Sex differences in social behavior: A social-role interpretation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Eagly, A. H., & Wood, W. (2012). Social role theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Orgs.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 458-476). Thousand Oaks: Sage. <http://doi.org/10.4135/9781446249222.n49>.

Eagly, A. H., Wood, W., & Diekmann, A. B. (2000). Social role theory of sex differences and similarities: a current appraisal. In T. Eckes, H. M. Trautner (Orgs.), *The developmental social psychology of gender* (pp. 123-174). Nova Iorque: Psychology Press. <http://doi.org/10.4324/9781410605245>.

Eccles, J.S.; Jacobs, J. E.; Harold, R. D. (1990). Gender role stereotypes, expectancy effects, and parents' socialization of gender differences. *Journal of Social Issues*. Vol. 46, No. 2, 1990, pp. 183-201.

Emenda constitucional nº 72 de 02 de abril de 2013. Altera a redação do parágrafo único do art. 7º da Constituição Federal para estabelecer a igualdade de direitos trabalhistas entre os trabalhadores domésticos e os demais trabalhadores urbanos e rurais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc72.htm.

Escohotado, A. (2008). *Historia general de las drogas: Completada por el apéndice Fenomenología de las drogas*. Madrid: Espasa.

Espíndula, D. H. P., Alves, L. S., Carvalho, L. A., Almeida, M. B., & Cruz, S. T. M. (2015). Representações sociais de crack e adolescência na imprensa pernambucana. *Temas em Psicologia*, 23, 281–292. doi: 10.9788/TP2015.2-04.

Estatuto do Idoso (2003). Estatuto do idoso: série E legislação de saúde. 1ª ed. Brasília. Recuperado de http://www.saude.pr.gov.br/arquivos/File/pagina_saude_do_idoso/estatuto_do_idoso.pdf.

Eysenck, M.W., & Keane, M.T (2000). *Cognitive psychology: a student's handbook*. East Sussex: Psychology Press.

Farah, M. F. S. (2004). Gênero e políticas públicas. *Revista Estudos Feministas*, 12(1), 47-71. <http://doi.org/10.1590/S0104-026X2004000100004>.

Farr, R.M. (2007). Dimensões teóricas da teoria das representações sociais. In P. Guareschi e S. Jovchelovitch (Orgs.), *Textos em representações sociais* (pp. 31-62). Petrópolis: Vozes.

Feitosa dos Santos, C. (2014). Escola e preconceito: Relações raciais na ótica dos professores. 2014. 135f. Dissertação (Mestrado em psicologia social) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.

Fernandes, F. (2007). *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Global. (Original Publicado em 1972).

Fernandes, L. (2009). O que a droga faz à norma. *Toxicodependências*, 15(1), 3–18.

Fernandes, S. & Pereira, M. (2018). *Endogrupo versus Exogrupo: o papel da identidade social nas relações intergrupais*. Estudos e Pesquisas em Psicologia, 18. 30-49. [10.12957/epp.2018.38108](https://doi.org/10.12957/epp.2018.38108).

Fernandes, V. B. & Souza, M. C. C. (2016). Identidade Negra entre exclusão e liberdade. Black Identity between exclusion and freedom. São Paulo.

Ferreira, A. (2012). Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. Antiracist education and classroom practices: a matter of teachers training. *Revista de Educação Pública*, 21(46), 275-288. doi:<http://dx.doi.org/10.29286/rep.v21i46.408>.

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Nova Iorque: Row Peterson.

Figueiredo, L. C., Silveira, M. F. (2009). *English for travelers*. São Paulo: Ática.

Figueiredo, M. do L. F., Tyrrel, M. A. R., Carvalho, C. M. R. G. de, Luz, M. H. B. A., Amorim, F. C. M., Loiola, N. L. de A. (2007). As diferenças de gênero na velhice. Brasília, *Revista Brasileira de Enfermagem*, 60(4), 422-427. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672007000400012. doi: 10.1590/S0034-71672007000400012.

Fiore, M. (2012). O lugar do Estado na questão das drogas: O paradigma proibicionista e as alternativas. *Novos estudos CEBRAP*, (92), 9–21. doi: 10.1590/S0101-33002012000100002.

Fiske, S. T. & Cuddy, A.J.C. (2006). Stereotype content across cultures as a function of group status. In S. Guimond (Ed.), *Social Comparison and Social Psychology: Understanding Cognition, Intergroup Relations, and Culture* (pp. 249-263). Cambridge University Press: New York.

Fiske, S. T. (2017). Prejudices in cultural contexts: shared stereotypes (gender, age) versus variable stereotypes (race, ethnicity, religion). *Perspectives on Psychological Science*, 12(5), 791–799. doi: 10.1177/1745691617708204.

Fiske, S.T., Cuddy, A.J.C., Glick, P., & Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 878-902.

FitzRoy, S. & Rutland, A. (2010). Learning to control ethnic intergroup bias in childhood. *European Journal of Social Psychology*, 40, 679-693. doi: 10.1002/ejsp.746.

Flament, C. (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In J. C. Abric (Org.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 37-58). Paris: PUF.

Flavell, J.H. (2004). Theory of mind development: Retrospect and prospect. *Merril-Palmer Quarterly*, 50 (3), 274-290.

Fleuri, R. M. (2006). Políticas da diferença: Para além dos estereótipos na prática educacional. *Educação & Sociedade*, 21(95), 495-520. Recuperado de <https://bit.ly/393A2UI>.

Fleury, S. (2012). Militarização do social como estratégia de integração: O caso da UPP do Santa Marta. *Sociologias*, 14, 194–222.

Fonseca, M. V. (2011). Educação e controle em relação à população negra de Minas Gerais no século XIX. In: Fonseca, MV.; Silva, CMN.; Fernandes, AB. (Orgs.). *Relações étnico-raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 61-92.

Formiga, N. S., Gouveia, V. V., & Santos, M. N. (2002). Inventário de Sexismo Ambivalente: sua adaptação e relação com o gênero. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 103-111. doi: 10.1590/S1413-73722002000100013.

Fórum Econômico Mundial. (2018). *The Global Gender Gap Report*. Genebra, Suíça. Retrieved from <https://www.weforum.org/reports/the-global-gender-gap-report-2018>.

Foucault, M. (1988). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, RJ: Graal.

Foucault, M. (1996). *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola.

Foucault, M. (2008). *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

França D. X. (2011). A socialização e as relações interétnicas. In Psicologia social: Temas e teorias In Camino, L., Torres A. N. R., Lima, M. E. O. & Pereira, M. E (Orgs.), Psicologia social: Temas e teorias (1ª ed., pp. 401-450). Brasília: Technopolitik.

França, D. X. (2013). A socialização e as relações interétnicas. In Camino, L., Torres A. N. R., Lima, M. E. O. & Pereira, M. E (Orgs.), Psicologia social: Temas e teorias (2ª ed., pp. 541-587). Brasília: Technopolitik.

França, D. X., & Monteiro, M. B. (2013). Social norms and the expression of prejudice: The development of aversive racism in childhood. *European Journal of Social Psychology*, 43(4), 263-271. doi: 10.1002/ejsp.1965.

França, D.X. de & Monteiro, M.B. (2002). Identidade racial e preferências em crianças de cinco a dez anos. *Psicologia*, XVI, 293-323.

França, D.X., & Monteiro, M.B. (2004). A expressão das formas indirectas de racismo na infância. *Análise Psicológica*, 22(4), 705-720.

França, D.X., Alvaro, J. L., Torres, A. R. R., CAMINO, L., & Clemares, R. L. (2016). Valores, estereótipos e racismo aversivo: Um estudo com crianças de seis a dez anos de idade. In: D.X. França & M.E.O. Lima. (Orgs.) *Níveis de Análise e Formas de Intervenção em Psicologia Social* (1ªed), (pp.151-176). São Paulo: Scortecci.

França, DX. (2017). Discriminação de crianças negras na escola. *Interacções*, v. 45, p. 151-171. <https://doi.org/10.25755/int.9476>.

França, M. S. M. D. (2016). *A representação da identidade do nordestino na obra Vidas Secas de Graciliano Ramos*. 2016. GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas.

Fraser, C. (1994). Attitudes, Social Representations and Widespread Beliefs. *Papers on Social Representations - Textes sur les Représentations Sociales*, 3, 1-138.

- Fraser, S., & Moore, D. (2011). Introduction: Constructing drugs and addiction. In S. Fraser & D. Moore (Orgs.), *The Drug Effect: Health, Crime, and Society* (p. 1–16). New York: Cambridge University Press.
- Fredickson, G.M. (2004). *Racismo: Uma breve história*. Porto: Campo das Letras.
- Freitag, R. M. K. (2015). (RE) Discutindo sexo/gênero na sociolinguística. In: Freitag, R. M. K., Severo, C. G. *Mulheres, linguagem e poder: estudos de gênero na sociolinguística brasileira*. (2015). São Paulo, SP: Blucher.
- Freitag, R. M. K. (2017). *Documentação Sociolinguística, coleta de dados e ética em pesquisa*. São Cristóvão: EdUFS.
- Freitag, R. M. K. (2020). Reparos na leitura em voz alta como pistas de consciência sociolinguística. *Delta*, publicação contínua, 1-20.
- Freitag, R. M. K., Pinheiro, B. F. M., Silva, L. S. (2017). Análise variacionista de pausas preenchidas em fronteiras de constituintes. In: Freitag, R. M. K., Lucente, L. (2017). *Prosódia da fala: pesquisa e ensino*. São Paulo, SP: Blucher.
- Freitag, R. M. K., Santana, R. R. de. (2019). Assalto ao turno em interações assimétricas de sexo/gênero: disputa e cooperação. *Cadernos De Linguagem E Sociedade*, 20(1), 53-70. Recuperado de: <https://doi.org/10.26512/les.v20i1.11254>.
- Freud, S. (1913/2013). *Totem e tabu*. Tradução Renato Zwick. São Paulo, SP: L&PM.
- Freyre, G. (2003). *Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 48a ed. São Paulo: Global. (Trabalho original publicado em 1933).
- Fuks, M. (2000). Definição de agenda, debate público e problemas sociais: Uma perspectiva argumentativa da dinâmica do conflito social. *BIB - Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, (49), 79–94.

Gabaldi, V. M. (2002). *Formação de identidade: implicações na escolha profissional* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Gaertner S.L., Dovidio J.F., Nier J., Hodson G., Houlette M.A. (2005). Aversive Racism: Bias without Intention. In: Nielsen L.B., Nelson R.L. (Eds). *Handbook of Employment Discrimination Research*. (pp. 377-393). New York: Springer.

Gaertner, S. L., & Dovidio, J. F. (1986). The aversive form of racism. In J. F. Dovidio, & S. L. Gaertner (Eds.), *Prejudice, discrimination, and racism: Theory and research* (pp. 61-89). Orlando, FL: Academic Press.

Galinkin, A. L., & Zauli, A. (2011). Identidade social e alteridade. In C. V. Torres & E. R. Neiva (Orgs.), *Psicologia social: principais temas e vertentes* (pp. 253-261). Porto Alegre: Artmed.

Garcia-Marques, L. G. (1998). O estudo dos estereótipos e as novas análises do racismo: Serão os efeitos dos estereótipos inevitáveis? In: J. Vala (coord.). *Novos racismos: Perspectivas comparativas* (pp. 121-132). Lisboa: Celta Editora.

Geledés. (2012). *A revolução das empregadas domésticas*. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-revolucao-das-empregadas-domesticas/>.

Giménez, G. (1997). “Materiales para una teoría de las identidades sociales”, *Frontera Norte* (El Colegio de la Frontera Norte), vol. 9, núm. 18, pp. 9-28.

Glass, RD. (2012). Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista. *Revista brasileira Estudos pedagogia*, v. 93, n. 235, p. 883-913. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812012000400017>.

Glick, P., & Fiske, S. T. (2001). Ambivalent stereotypes as legitimizing ideologies: Differentiating paternalistic and envious prejudice. In J. T. Jost (ed.), *The psychology of legitimacy: Emerging perspectives on ideology, justice, and intergroup relations* (pp. 278–306). New York: Cambridge University Press.

Glick, P., & Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 491-512. doi: 10.1037/0022-3514.70.3.491.

Glick, P., Zion, C., & Nelson, C. (1988). What mediates sex discrimination in hiring decisions? *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(2), 178-186. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.55.2.178>.

Goffman, E. (2002). *A representação do eu na vida cotidiana*. 10ª ed. (M. C. Raposo, Trad.) Petrópolis: Vozes.

Goffman, E., (1988). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC.

Gomes, L., Loures, M. C., Alencar, J. (2005). Universidade aberta da terceira idade. *Revista História da Educação*, 17, 119-135.

Gomes, N. L. (2002). Educação e Identidade Negra. *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*.

Gomes, N. L. (2003). Trabalho docente, formação de professores e diversidade étnicocultural. In: D. A. Oliveira. *Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhos docentes*. Autêntica, Belo Horizonte.

Gomes, N. L. (2005). Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. Superando o racismo na escola. Munanga, K. (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Pp. 143-154.

Gomes, NL. (2005). Educação e relações raciais: Refetindo sobre algumas estratégias de atuação. In: Munanga, K. (org). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília, p. 143-154.

Gomes, NL. (2012). Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, p. 98-10. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm>.

Gondim, S., Loiola, E., & Borges-Andrade, J. E. (2015). Emoções e aprendizagem em contextos sociais: aspectos conceituais. In: Gondim, S., Loiola, E. *Emoções, aprendizagem e comportamento social: conhecendo para melhor educar nos contextos escolares e de trabalho*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 17-51.

Gonzaga, L. R. V., & Lipp, M. E. N. (2014). Relações entre escolha profissional, vocação e nível de estresse em estudantes do ensino médio. *Psicologia Argumento*, 32(78), 149-156.

Gonzales, P. M., Blanton, H., & Williams, K. (2002). The effects of stereotype threat and double-minority status on the test performance of Latino women. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 659 – 670.

Goulart, RS. & Melo, K.R. (2013). A lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental. *Entretextos*, v. 13, n. 2. <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/16035/0>.

Grangeiro, G. S. (2015). Nordeste viril: Representações da masculinidade no cinema brasileiro sob o olhar de Guel Arraes (2000-2003). 153 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. PB. Brasil.

Greenacre, M. (2007). *Correspondence analysis in practice*. 2a. ed. Boca Raton: Chapman & Hall / CRC. <http://doi.org/10.1201/9781420011234>.

Greenstein, T. N. (1996). Gender Ideology and perceptions of the fairness of division of household labor effects on marital quality. *Social Forces*, 74(3), 1029-1042. <http://doi.org/10.1093/sf/74.3.1029>.

Greenwald, A.G., McGhee, D.E., & Schwartz, L.K. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: the implicit association test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1464-80.

Guarnieri, F. V., & Melo-Silva, L. L. (2017). Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(2), 183-193.

Guérios, R. F. M. (1979). *Tabus lingüísticos*. (2. ed. aum.). São Paulo, SP: Nacional.

Guerra, V. M., Scarpati, A. S, Duarte, C. N. B., Silva, C. V. da, & Motta, T. A. (2014). Ser homem é...: adaptação da escala de concepções da masculinidade. *Psico-USF*, 19(1), 155-165. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712014000100015>.

Guimarães, A. S. A. (2006). Depois da democracia racial. *Tempo social*, 18(2), 269-287.

Guimarães, E. (2005). *Semântica do Acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. Campinas: Pontes.

Guimarães, E. (2006). Espaço de enunciação e política de línguas no Brasil. In: Oliveira, S. E. de & Santos, J. F. (Org.). *Mosaico de linguagens*. Campinas: Pontes; CELLIP.

Guizardi, M. L. & Mardones, P. (2020). Las configuraciones locales de odio. Discursos antimigratorios y prácticas xenofóbicas en Foz de Iguazú, Brasil. [The local configurations of hate. Anti-migratory discourses and xenophobic practices in Foz do Iguacu, brazil]. *Estudios Fronterizos*, 21, pp.1-24.

Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108, 814–834.

Hall, S. (2006). A identidade cultural na pós-modernidade Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A.

Hamilton, D. L., & Trolie, T. K. (1986). Stereotypes and stereotyping: An overview of the cognitive approach. In S. L. Gaertner and J. F. Dovidio (Eds.), *Prejudice, discrimination, and racism* (pp. 127-157). New York: Academic Press.

Harré, R. (1984). Some reflections on the concept of ‘social representation’. *Social Research*, 51, 927-938.

Harris-Britt, A., Valrie, C. R., Kurtz-Costes, B., & Rowley, S. J. (2007). Perceived Racial Discrimination and Self-Esteem in African American Youth: Racial Socialization as a Protective Factor. *Journal of Research on Adolescence*, 17(4): 669–682.

Harrison, A. O., Wilson, M.N., Pine, C.J., Chon, S.Q., & Buriel, R. (1990). Family ecologies of ethnic minority children. *Child Development*, 61, 347-362.

Hart, C. (2014). *Um preço muito alto*. São Paulo: Zahar.

Hasbrouck, J., Tindal, G. A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *The Reading Teacher*, 59 (7), 636-644. doi: 10.1598/RT.59.7.3.

Hayes, F. A. (2013). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach*. New York: The Guilford Press.

Herrnstein, R. J., & Murray, M. (1994). *The bell curve: Intelligence and class structure in american life*. New York: Free Press.

Heywood, A. (2010). *Ideologias políticas 2: do feminismo ao multiculturalismo* (Janaína Marcoantonio, Mariane Janikian, Trad.). São Paulo: Ática.

Hilton, J.L. & von Hippel, W. (1996). Stereotypes. *Annual Review of Psychology*, 47, 237–71.

Hing, L. S. S., Bobocel, D. R., Zanna, M. P., Garcia, D. M., Gee, S. S., & Orziatti, K. (2011). The merit of meritocracy. *Journal of personality and social psychology*, 101(3), 433.

- Hogue, M., Dubois, C. L. Z., & Fox-Cardamone, L. (2010). Gender differences in pay expectations: the roles of job intention and self-view. *Psychology of Women Quarterly*, 34(2), 215-227. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2010.01563.x>.
- Holanda, S. B. de (1976). *História geral da civilização brasileira: o Brasil monárquico. Volume 1*. São Paulo: DIFEL.
- Holanda, S. B. de (1995). *Raízes do Brasil*. 26ª ed. São Paulo: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1936).
- Hovland, C. I., & Sears, R. R. (1940). Minor studies of aggression: VI. Correlation of lynchings with economic indices. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 9, 301–310. <https://doi.org/10.1080/00223980.1940.9917696>.
- Hoxha, D. (2010) Examining Racial Ethnic Socialization, Ethnic Identity Development, and Their Psychological Correlates in a Sample of Ethnically Diverse Youth. Loyola University Chicago.
- Huber, M. E., Brown, A. J., & Sternad, D. (2016). Girls can play ball: Stereotype threat reduces variability in a motor skill. *Acta Psychologica*, pp. 79-87.
- Hughes, D. & Chen, L. (1999). The nature of parents' race-related communications to children: A developmental perspective. Em L. Balter & C. S. Tamis-LeMonda (eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues*. Psychology Press.
- Hughes, D., Smith, E. P., Stevenson H.C., Rodriguez, J., Johnson, D. J., & Spicer, P. (2006). Parents' Ethnic–Racial Socialization Practices: A Review of Research and Directions for Future Study. *Developmental Psychology*, 42 (5), pp. 747–770.
- Huguet, P., & Regner, I. (2007). Stereotype threat among school girls in quasi-ordinary classroom circumstances. *Journal of Educational Psychology*, 99, 545–560.

Husband, T. (2011). “I don’t see color”: Challenging assumptions about discussing race with Young children. *Guest Editorial*, p. 365-371. DOI 10.1007/s10643-011-0458-9.

Husband, T. (2012). “I Don’t See Color”: Challenging Assumptions about Discussing Race with Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 39: 365. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0458-9>.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2017). *Síntese de Indicadores Sociais 2017: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Recuperado de <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101459.pdf>.

IBGE (2007). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - 2007*. Rio de Janeiro: IBGE. Recuperado de <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>.

IBGE (2011). Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada-IPEA. *(Retrato das desigualdades de gênero e raça (4ª ed.)*. Disponível em <https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>.

IBGE (2014). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios – PNAD 2013*. Rio de Janeiro: IBGE.

IBGE (2015). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=298887>. Acesso em: 22 mar. 2020.

IBGE (2016). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?edicao=20653&t=publicacoes>.

IBGE (2018). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - 2018*. Rio de Janeiro: IBGE. Recuperado de <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=o-que-e>.

IBGE (2019). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar Contínua - PNAD Contínua*. Brasília: IBGE. Recuperado em: 09 de abril de 2020, de <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=downloads>.

IBGE (2019b). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica (n. 41)*. Brasília: IBGE. Recuperado em: 09 de abril de 2020, de <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-porcor-ou-raca.html>.

Instituto Ethos (2016). *Perfil social, racial e de gênero das 500 maiores empresas do Brasil e suas ações afirmativas*. Instituto Ethos e Banco Interamericano de Desenvolvimento. Recuperado em: 09 de abril de 2020, de https://www.ethos.org.br/wp-content/uploads/2016/05/Perfil_Social_Tacial_Genero_500empresas.pdf.

Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Anísio Teixeira. (2018). *Enem 2018 tem 6,7 milhões de inscritos*. Brasília, DF: INEP. Recuperado de http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/enem-2018-tem-6-7-milhoes-de-inscritos/21206.

Inzlicht, M., & Ben-Zeev, T. (2000). A threatening intellectual environment: Why females are susceptible to experiencing problem-solving deficits in the presence of males. *Sage Journals*, 11, 365-371. doi: <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00272>.

Iriya, R. (2014). *Análise de sinais de voz para reconhecimento de emoções* (Dissertação de Mestrado). Escola Politécnica, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo.

Jablonski, B. (2010). A divisão de tarefas domésticas entre homens e mulheres no cotidiano do casamento. *Psicologia Ciência e Profissão*, 30(2), 262-275. <http://doi.org/10.1590/s1414-98932010000200004>.

Jackman, M. R. (2004). *The velvet glove: Paternalism and conflict in gender, class and race relations*. Berkeley: Los Angeles. University of California Press.

Jacquemin, A. (2000). *O BBT-Br: Teste de Fotos de Profissões: normas, adaptação brasileira, estudos de caso*. São Paulo: Centro Editor de Testes e Pesquisas em Psicologia.

Jacquemin, A., Okino, E. T. K., Noce, M. A., Assoni, R. F., & Pasian, S. R. (2006). *O BBT-Br Feminino – Teste de Fotos de Profissões: adaptação brasileira, normas e estudos de caso*. São Paulo: Centro Editor de Testes e Pesquisas em Psicologia.

Jahoda, G. (1988). Critical notes and reflections on ‘social representations’. *European Journal of Social Psychology*, 18, 195-209.

Jesus, RE. (2018). Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 34. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982018000100102&lng=en&nrm=iso.

Jodelet, D. (1998). A alteridade como produto e processo psicossocial. In A. Arruda (Org.), *Representando a alteridade* (p. 47–67). Petrópolis: Vozes.

Jodelet, D. (2001). Os processos psicossociais da exclusão. In B. Sawaia (Org.), *As artimanhas da exclusão* (2ª ed.) (pp. 53-66). Petrópolis: Vozes.

Jodelet, D. (2005). *Loucuras e Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes.

Jodelet, D. (2013). Os processos psicossociais da exclusão. In B. Sawaia (Org.), *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social* (13ª ed, p. 55–68). Petrópolis: Editora Vozes.

Jodelet, D. (2019). Abordagem psicossociológica sobre ameaças e seus usos sociais. *Sociedade e Estado*, 34(1), 287–305. doi: 10.1590/s0102-6992-201934010012.

Johns, M., Schamader, T., & Martens, A. (2005). Knowing is half the battle: Teaching stereotyping threat as means of improving women's math performance. *Psychological Science*, 16, 175-179.

Jones, J. M. (1972). *Racismo e preconceito*. São Paulo: Edgard Blücher.

Jost, J. T., & Banaji, M. R. (1994). The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness. *British Journal of Social Psychology*, 33(1), 1-27.

Judd, C. M. & Park, B. (1993). Definition and assessment of accuracy in social stereotypes. *Psychological Review*, 100, 109-128.

Kaiser, C. B., Vick, S. B., & Major, B. (2006). Prejudice expectations moderate preconscious attention to cues that are threatening to social identity. *Psychological Science*, 17, 332 – 338.

Karam, M. L. (2009). *Proibições, riscos, danos e enganos: As drogas tornadas ilícitas*. Lumen Juris.

Karam, M. L. (2015). *Violência, militarização e 'guerra às drogas'*. 33–38.

Katz, D., & Braly, K. (1933). Racial stereotypes of one hundred college students. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, 280-290.

Katz, I., & Hass, R. G. (1988). Racial ambivalence and American value conflict: Correlational and priming studies of dual cognitive structures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 893–905.

Keller, E. F. (2006). Qual foi o impacto do feminismo na ciência? *Cadernos Pagu*, 27, 13-34. <http://doi.org/0.1590/S0104-83332006000200003>.

Keller, J. (2002). Blatant stereotype threat and women's math performance: Self-handicapping as a strategic means to cope with obtrusive negative performance expectations. *Sex Roles*, 47, 193 – 198.

Keller, J., & Dauenheimer, D. (2003). Stereotype threat in the classroom: dejection mediates the disrupting threat effects on women's math performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 371-381.

Kiepper, A. (2015). As novíssimas iniciativas legislativas sobre drogas no Brasil. In V. Bokany (Org.), *Drogas no Brasil: Entre a saúde e a justiça—Proximidades e opiniões* (p. 47–53). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

Killen, M., & Rutland, A. (2011). *Children and social exclusion: Morality, prejudice, and group identity*. New York: Wiley-Blackwell.

Kimmel, M. S. (1998) “A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e marginais”. *Horizontes Antropológicos: Corpo Doença e Saúde*, v. 9, n. 1, p. 103-118.

Koenig, A. M., & Eagly, A. H. (2005). Stereotype Threat in Men on a Test of Social Sensitivity. *Sex Roles*, 52, 489-496.

Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research and social issues* (pp.31-53). New York: Holt, Rinehart and Winston.

Komeno, E. M., Ávila, C. R. B., Cintra, I. P., Schoen, T. H. (2015). Velocidade de leitura e desempenho escolar na última série do ensino fundamental. *Estudos de psicologia*, 32(3), 437-447. doi: 10.1590/0103-166X2015000300009.

Kozima, J. W. (2006) Instituições, retórica e o bacharelismo no Brasil. In: Wolkmer, A. C. *Fundamentos da história do direito*. (pp. 311-330). (3ª ed), Belo Horizonte: Del Rey.

Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Kramsch, C. Cultura no ensino de língua estrangeira. (2017). *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, 12(3), 134-152. Recuperado de <https://bit.ly/3cgDvBt>.

- Kray, L. J., Galinsky, A. D., & Thompson, L. (2002). Reversing the gender gap in negotiations: An exploration of stereotype regeneration. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 87 (2), 386-409.
- Krüger, H. (2004). Cognição, estereótipos e preconceitos sociais. In Lima, M. E. O., & Pereira, M. E. (Orgs.), *Estereótipo, preconceitos e discriminação: perspectivas teóricas e metodológicas* (pp. 23-40). Salvador, BA-Brasil: EDUFBA.
- Krüger, H. (2013). Ideologias, sistemas de crenças e atitudes. In Camino, L., Torres, A. R. R., Lima, M. E. O., & Pereira, M. E. (Orgs.), *Psicologia social: temas e teorias*. (pp. 263-308). Brasília, DF- Brasil: Technopolitik.
- Lakoff, R. (1973) *Linguagem e lugar da mulher*. In: Ostermann, A. C.; Fontana, B. (2010). *Linguagem, gênero, sexualidade: clássicos traduzidos*. São Paulo, SP: Parábola editorial.
- Lane, J.D., Wellman, H.M., Olson, S.L., LaBounty, J., Kerr, D.C. (2010). Theory of mind and emotion understanding predict moral development in early childhood. *British Journal of Developmental Psychology*, 28 (4), 871-879.
- Lathan-Koenig, C., Oxenden, C. (2008). *American English File – 3A*. London: University Oxford.
- Laurens, S. (2006). Le racisme, attribut du populaire? *Revista de GISTI -Plein Droit*, n. 69, pp. 9-12. Disponível em : <https://www.cairn.info/revue-plein-droit-2006-2-page-9.htm>. Acesso em: 20 abr. 2019.
- Lê, S., Josse, J., & Husson, F. (2008). FactoMineR: an R package for multivariate analysis. *Journal of Statistical Software*, 25(1), 1-18. <http://doi.org/10.18637/jss.v025.i01>.
- Leal, M. S., Melo-Silva, L. L., & Teixeira, M. O. (2015). Crenças para lidar com tarefas de carreira em estudantes do ensino médio. *Avaliação Psicológica*, 14(1), 125-132. doi:10.15689/ap.2015.1401.14.

Leffa, V. J. (1988). Metodologia do ensino de línguas. In Bohn, H. I., & Vandresen, P. (Orgs.), *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras* (pp. 211-236) Florianópolis: Ed. UFSC.

Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2002 (2002). Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília. 2002. Recuperado em 27 setembro, 2017, de http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm.

Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916. Dispõe sobre o código civil dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L3071.htm.

Lei nº 5.859, de 11 de dezembro de 1972. Dispõe sobre a profissão de empregado doméstico e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5859.htm.

Lei nº 605, de 05 de janeiro de 1949. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11703927/artigo-6-da-lei-n-605-de-05-de-janeiro-de-1949>.

Leonini, L. (2004). Os clientes das prostitutas: algumas reflexões a respeito de uma pesquisa sobre prostituição em Milão. In: SCHUPUN, M. R. *Masculinidades*. São Paulo, SP: Boitempo.

Lerner, M. J. (1980). *The Belief in a Just World: A Fundamental Delusion*. doi: 10.1007/978-1-4899-0448-5.

LeRoux, B. & Rouanet, H. (2004). *Geometric data analysis. From correspondence analysis to structured data analysis*. Dordrecht: Kluwer. <http://doi.org/10.1007/s00357-008-9007-7>.

Lévi-Strauss, C. (1962/1970). *O totetismo hoje*. São Paulo, SP: Beacon Press.

Levon, E., Mendes, R. B. (2016). *Language, sexuality and power: studies in intersectional sociolinguistics*. [Versão Digital]. Recuperado de <https://books.google>.

com.br/books?hl=pt=-BR&lr=&id=3hHNCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=P1P&ots-TKVCjMPmLZ&sig=_k-fHf0CjB5-6hZ1nfAGx1vlofo#v=onepage&q&f=false.

Levy, B. (1996). Improving memory in old age through implicit self-stereotyping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 1092-1107.

Levy, B., & Langer E. (1994). Aging free from negative stereotypes: Successful memory in China among the American deaf. *Personality and Social Psychology*, 66, 989-997.

Levy, SR. & Hughes, JM. (2009). Development of racial and ethnic prejudice among children. Em Todd, DN. *Handbook of prejudice, stereotyping and discrimination*. Psychology Press. p. 23-38.

Lewis, N. A., & Sekaquaptewa, D. (2016). Beyond test performance: A broader view of stereotype threat. *Current Opinion in Psychology*, 11, 40-43.

Leyens, J. P. H., Désert, M., Croizet, J. C., & Darcis, C. (2000). Stereotype threat: Are lower status and history of stigmatization preconditions of stereotype threat? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 1189-1199.

Liberman, Z., & Shaw, A. (2017). Children use partial resource sharing as a cue to friendship. *Journal of Experimental Child Psychology*, 159, 96-109. doi: 10.1016/j.jecp.2017.02.002.

Lima, M. (2010). Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo.

Lima, M. E. O., & Vala, J. (2004c). Sucesso social, branqueamento e racismo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20, 11-19.

Lima, M. E. O. (2013). Preconceito. In L. Camino, A. R. R. Torres, M. E. O. Lima, M. E. Pereira (Orgs.), *Psicologia social: temas e teorias* (2ª ed.) (pp. 587-538). Brasília: Technopolitik.

Lima, M. E. O., & Vala, J. (2004a). Serão os estereótipos e o preconceito inevitáveis? O monstro da automaticidade. In M. E. O. Lima & M. E. Pereira, *Estereótipos, preconceito e discriminação: Perspectivas teóricas e empíricas* (pp. 41-68). Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia.

Lima, M. E. O., & Vala, J. (2004b). As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 9, 401-412.

Lima, M. E. O., Araujo, C. L., & Poderoso, E. S. (2018). The Decision to Shoot Black Suspects in Brazil: The Police Officer's Dilemma. *Race and Social Problems*, 10, 101–112.

Lima, M. E. O., Neves, P. S. C., & E Silva, P. B. (2014). A implantação de cotas na universidade: paternalismo e ameaça à posição dos grupos dominantes. *Revista Brasileira de Educação*, 19(56).

Lima, M.E.O., & Almeida, A.M.M. de (2010). Representações sociais dos índios em Sergipe: ausência e invisibilização. *Paidéia*, 20, 17-27.

Lima, R. P. (2015). *As tessituras da violência na ficção de Dalton Trevisan e Antonio Carlos Viana* (Dissertação de Mestrado em Letras). Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.

Lipp, M. E. N. (2005). *Inventário de Sintomas de Stress*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Lippmann, W. (1922). *Public opinion*. Nova York: Harcourt Brace.

Litton, I., & Potter, J. (1985). Social representations in the ordinary explanation of a 'riot'. *European Journal of Social Psychology*, 15, 371-388.

Lopes, J. C. S, Barros, E. S. O & Deus, T. F. (2013). Os desdobramentos do racismo na realidade escolar e os desafios para o serviço social: Contribuições para o debate. Belo Horizonte.

Lopes, VN. (2005). Racismo, preconceito e discriminação. In: Munanga, K. (org). Superando o racismo na escola. 2. ed. Brasília, p. 185- 200.

Louro, G. L. (2003). Gênero, sexualidade e educação (6ª ed.). Petrópolis: Vozes.

Louro, G. L. (2012). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. (14a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Löwy, M. (2015). Conservadorismo e extrema-direita na Europa e no Brasil. *Revista Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 124, pp. 652-664, out./dez. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n124/0101-6628-sssoc-124-0652.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2017.

Lucchiari, D. H. P. S. (2008). *O que é escolha profissional*. São Paulo: Brasiliense.

Lüdecke, D. (2018). *sjPlot: data visualization for statistics in social science. R package version 2.4.1*. Disponível em: <https://CRAN.R-project.org/package=sjPlot>. Acesso em 1 de maio de 2018.

Macêdo, A. (2016). A gestão escolar democrática e a implementação da educação antirracista na escola. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 187. <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/30956>.

Machado, A. P. G., Freitag, R. K. F. (2019). Pistas dos processos de decodificação que levam à compreensão da leitura. *Letras de hoje*. 54(2), 132-135. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/32509/19043>.

Machado, M. C. R. da M. (1973) Aspectos do fenômeno do cangaço no Nordeste brasileiro (I). *Revista de História*, n. 93, São Paulo, p. 139-175.

Maciel, L. M. (2012). *O sentido de melhorar de vida: arranjos familiares na dinâmica das migrações rurais-urbanas em São Carlos-SP*, 164 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Programa de Pós-graduação em Sociologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas – IFCH/Unicamp, Campinas-SP.

Mackie, D. M., Hamilton, D. L., Susskind, J., & Rosselli, F. (1996). Social psychological foundations of stereotype formation. In C. Macae, C. Stangor, & M. Hewstone (Orgs.), *Stereotypes and stereotyping* (p. 41–77). New York: Guilford Press.

MacRae, E., & Simões, J. A. (2004). *Rodas de fumo: O uso da maconha entre camadas médias urbanas* (2ª ed). Salvador: EDUFBA/ CETAD.

Madalozzo, R., & Artes, R. (2017). Escolhas profissionais e impactos no diferencial salarial entre homens e mulheres. *Cadernos de Pesquisa*, 47(163), 202-221. <http://doi.org/10.1590/19805314366>.

Maggie, Y. (2006). Racismo e anti-racismo: preconceito, discriminação e os jovens estudantes nas escolas cariocas. *Educação & Sociedade*, Campinas (SP), v. 27, n. 96, p 739-751. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302006000300006&lng=en&nrm=iso.

Marková, I. (2006). *Dialogicidade e representações sociais: As dinâmicas da mente*. (H. Magri Filho, Trad.). Petrópolis: Vozes.

Marlatt, G. A. (1996). Harm reduction: Come as you are. *Addictive behaviors*, 21(6), 779–788. doi: [https://doi.org/10.1016/0306-4603\(96\)00042-1](https://doi.org/10.1016/0306-4603(96)00042-1).

Maronna, C. A. (2006). Nova lei de drogas: Retrocesso travestido de avanço. *Boletim IBCCRIM*, 14(167), 4.

Marx, D. M., & Goff, P. A. (2005). Clearing the air: The effect of experimenter race on target's test performance and subjective experience. *British Journal of Social Psychology*, 44, 645 – 657.

Matias, M., Andrade, C., & Fountaine, A. M. (2011). Diferenças de gênero no conflito trabalho-família: um estudo com famílias portuguesas de duplo-emprego com filhos em idade pré-escolar. *Psicologia*, 24(1), 9-32. <http://doi.org/10.17575/rpsicol.v25i1.277>.

Matos, P. M. & França, D. X. (2019a). Racismo e escolarização: formas e consequências na trajetória escolar de alunos negros. XIII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. http://anais.educonse.com.br/2019/racismo_e_escolarizacao_formas_e_consequencias_na_trajetoria_esc.pdf.

Matos, P. M. & França, D. X. (2019b). A prática docente para a implementação da Lei 10.639/2003. XIII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. http://anais.educonse.com.br/2019/a_pratica_docente_para_a_implementacao_da_lei_106392003_the_te.pdf.

Mattos, H., Abreu, M. & Guran, M. (2014). Por uma história pública dos africanos escravizados no Brasil. *In Estudos de História*, 27(54), pp. 255-273. Disponível em <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/42542>.

Mauss, I.B., Evers, C., Wilhelm, F.H., & Gross, J.J. (2006). How to Bite Your Tongue Without Blowing Your Top: Implicit Evaluation of Emotion Regulation Predicts Affective Responding to Anger Provocation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 1-14.

McConahay, J. B. (1983). Modern racism and modern discrimination: The effects of race, racial attitudes, and context on simulated hiring decisions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9(4), 551-558.

McCoy, S. K., & Major, B. (2007). Priming meritocracy and the psychological justification of inequality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43(3), 341-351.

McGuire, L., Rizzo, M. T., Killen, M., & Rutland, A. (2018). The development of intergroup resource allocation: The role of cooperative and competitive in-group norms. *Developmental psychology*, 54(8), 1499.

McKown, C., & Weinstein, R. S. (2003). The development and consequences of stereotype consciousness in middle childhood. *Child Development*, 74, 498-515.

McLeish, K. N. & Oxoby, R.J. (2008). Social Interactions and the Salience of Social Identity. *Discussion Paper No. 3554*, acessível em <http://ftp.iza.org/dp3554.pdf>.

Meirelles, M. (2014). O Uso do SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) na Ciência Política: uma breve introdução. Pelotas.

Melo Neto, J. C. (1955/2007). *Morte e vida severina e outros poemas*. Rio de Janeiro: Alfaguara.

Melo, J. R. F., & Maciel, S. C. (2016). Representação Social do Usuário de Drogas na Perspectiva de Dependentes Químicos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(1), 76–87. doi: 10.1590/1982-3703000882014.

Mender, T. M. S. (2012). *Da adolescência à envelhecimento: convivência entre as gerações na atualidade*. Porto Alegre: Mediação.

Mendes Junior, A. A. F. (2014). Uma análise da progressão dos alunos cotistas sob a primeira ação afirmativa brasileira no ensino superior: o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 22 (82), 31-56.

Mendes, E. (2007). A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. In Alvarez, M. L. O., & Silva, K. A. da. (Orgs.), *Linguística Aplicada: múltiplos olhares* (pp. 119-139). Campinas, SP: Pontes.

Mendonça, A. P. & Lima, M. E. O. (2014). Representações sociais e cognição social. *Psicologia e Saber Social*, 3(2), 191-206.

Menezes, I. G. de. (2016). *No sertão da minha terra, o sentido da escolarização, as expectativas profissionais e o discurso sobre identidade e individualizações de jovens rurais estudantes do ensino médio em escolas urbanas*. 2016. 360 f. Tese (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE. Brasil.

Menezes, W. (2003). O preconceito racial e suas repercussões na instituição escolar. *Caderno de Estudos Sociais*, v. 19, n. 1, p. 95-106. <https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/1311/1031>.

Michaelis. (1998). *Moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo, SP: Melhoramentos.

Ministério do Trabalho e Emprego. Classificação Brasileira de Ocupações. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorTitulo.jsf>.

Ministério do Trabalho e Previdência Social (2016). Portal Brasil. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2016/03/trabalho-domestico-e-a-ocupacao-de-5-9-milhoes-de-brasileiras>.

Modesto, J. G., Minelli, A. C., Fernandes, M. P., Rodrigues, M., Bufolo, R., Bittencourt, R., & Pilati, R. (2017). Racismo e Políticas Afirmativas: Evidências do Modelo da Discriminação Justificada. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, (33), 1-8.

Moehlecke, S. (2002). Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 117, 197-217.

Monteiro, M. B., de França, D. X., & Rodrigues, R. (2009). The development of intergroup bias in childhood: How social norms can shape children's racial behaviours. *International Journal of Psychology*, 44(1), 29-39.

Moraes, M. D. C. (2006) *Ainda queremos ser...tão?" (reflexões sobre identidade cultural e imaginário de sertão no Piauí)*. CARTACEPRO, Teresina-PI, v.24, n. 1, pp. 38-49.

Moravia, A., Morante, E., Calvino, I. (1961). Sobre o erotismo na literatura. *Cadernos de Leituras*, 52(24), 1-17. Recuperado de <https://chaodafeira.com/catalogo/caderno24/>.

Moreira-Primo, U. S. & França, D. X. (2019). Experiências de racismo em crianças: o que acontece no cotidiano escolar? *Revista UNIABEU*, no prelo.

Moreira-Primo, US. & França, DX. (2020). Efeitos do racismo da trajetória escolar de crianças: uma revisão sistemática. *Debates em Educação*, 12(26), 176-198. <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/8403>.

Morigi, V. J. (2004). Teoria Social e Comunicação: Representações sociais, produção de sentidos e construção dos imaginários midiáticos. *E-Compós (Brasília)*, 1(1), 1–14.

Moscovici, S. (1981). On social representations. In J. Forgas (Ed.), *Social Cognition: perspectives on everyday understanding* (pp. 181-209). London: Academic Press.

Moscovici, S. (1982). The coming era of representations. In R.M. J-P. Cudl and J-P. Leyens (Eds), *Cognitive analysis of social behavior*. The Hague: Martinus Nijhoff.

Moscovici, S. (1984). Introduction: Le domaine de la psychologie sociale. In S. Moscovici (Org.), *Psychologie Sociale* (p. 5–22). Paris: Presses Universitaires de France.

Moscovici, S. (1985). Comment on Potter and Litton. *British Journal of Social Psychology*, 24, 91-92.

Moscovici, S. (1990). *A máquina de fazer deuses*. Rio: Imago.

Moscovici, S. (2000). The phenomenon of social representations. In G. Duveen (ed.), *Social representations: Explorations ion social psychology* (pp. 18-77). Oxford: Polity Press.

Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes.

Moscovici, S. (2009). *Representações sociais: Investigações em psicologia social*. (6ª ed). Petrópolis: Vozes.

Moscovici, S. (2010) *Representações Sociais: Investigações em psicologia social*. 7. ed. Petrópolis: Vozes.

Moscovici, S. (2011). *Psicologia das minorias ativas* (Pedrinho Guareschi, Trad.). Petrópolis: Vozes.

Moscovici, S. (2012). *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes.

Moscovici, S., & Pérez, J.A. (1999). A extraordinária resistência das minorias à pressão das majorias: o caso dos ciganos. In J. Vala (Coord.), *Novos Racismos: Perspectivas comparativas* (pp. 103-119). Oeiras: Celta.

Mota, L. (2009). *Dependência química e representações sociais: Pecado, crime ou doença?* Curitiba: Juruá Editora.

Moura, C. B. (2008). *Orientação profissional sob o enfoque da análise do comportamento* (5a ed.). Campinas: Alínea.

Moya, M. (1999). Cognición social. In J.F. Morales (Eds.), *Psicología social*. (pp.63-78). Madrid, Espanha: McGrawHill.

Mulvey, K. L., Hitti, A., & Killen, M. (2013). Morality, intentionality, and exclusion: How children navigate the social world. In M. R. Banaji & S. A. Gelman (Eds.), *Oxford series in social cognition and social neuroscience. Navigating the social world: What infants, children, and other species can teach us* (pp. 377–384). New York: Oxford University Press. doi: 10.1093/acprof:oso/9780199890712.003.0070.

Munanga, K. (1988). *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo.

Munanga, K. (2005). *Superando o racismo na escola*. Brasília, 2005.

Munanga, K. (2006). Algumas considerações sobre "raça", ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. *Revista USP*, (68), 46-57.

Murphy, M. C., & Taylor V. J. (2012). The role of situational cues in signaling maintaining stereotype threat. In Inzlicht, M. & Schmader, T. (Eds.), *Stereotype Threat: theory, process and application* (pp. 17-33) New York, New York/EUA: Oxford University Press.

Murphy, R. (2008). *Essential Grammar in Use – A self study reference and practice book for elementar students of English – With Answers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Muszkat, S. (2006). *Violência e masculinidade: Uma contribuição psicanalítica aos estudos das relações de gênero*. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, SP. Brasil.

Nader M.B., Caminoti J.M. (2014). *Gênero e poder: a construção da masculinidade e o exercício do poder masculino na esfera doméstica*. Anais do 16º Encontro Regional de História da ANPUH-RIO: Saberes e Práticas Científicas. 28 de julho a 1º de agosto de 2014, Rio de Janeiro, Brasil. ANPUH-Rio: Rio de Janeiro; 2014.

Nascimento, A. R. A., & Menandro, P. R. M. (2006). Análise lexical e análise de conteúdo: Uma proposta de utilização conjugada. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 6(2), 72–88.

Nesdale, D. (2007). The development of ethnic prejudice in early childhood: Theories and research. In O. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary perspectives on socialization and social development in early childhood education*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Neuberg, S. L.; Smith, D. M. & Asher, T. (2003). Why people stigmatize: Toward a biocultural framework. In: Heatherton, T. F.; Kleck, R. E.; Hebl, M. R. & Hull, J. G. (Eds). *The Social psychology of stigma* (pp. 31-61). New York; London: The Guilford Press.

Neuville, E., & Croizet, J. C. (2007). Can salience of gender identity impair math performance among 7-8 year old girls? The moderating role of task difficulty. *European Journal of Psychology and Education*, 22, 307-316.

Neves, F. C. (2012) O Nordeste e a historiografia brasileira. In: *Ponta de Lança*, São Cristóvão, v.5, n.10, 2012.

Nogueira, S. & Guzzo, R. (2017). Que educação das relações étnico-raciais queremos no século XXI? Uma leitura psicossocial e crítica da desumanização eurocêntrica e racista. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, 9(22), 409-431. <http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/375>.

Noto, A. R., Baptista, M. C., Faria, S. T., Nappo, S. A., Galduróz, J. C. F., & Carlini, E. A. (2003). Drogas e saúde na imprensa brasileira: Uma análise de artigos publicados em jornais e revistas. *Cadernos de Saúde Pública*, 19(1), 69–79.

Novais, F. A. (org.), (2006). *História da vida privada no Brasil. Império: a corte e a modernidade nacional*. Volume 2. 8. ed. São Paulo: Companhia das letras.

Novais, F. A. (org.), (2012). *História da vida privada no Brasil. Cotidiano e vida privada na América Portuguesa*. Volume 1. 12. ed. São Paulo: Companhia das letras.

Nunes, A. V. L., & Camino, L. (2011). Atitude político-ideológica e inserção social: Fatores psicossociais do preconceito racial? *Psicologia & Sociedade*, 23(1), 135-143. doi: 10.1590/s0102-71822011000100015.

Nunes, J. H. & Freitas, R. A. de (Orgs.). *Trabalho e gênero: Entre a solidariedade e a desigualdade*. (pp. 91-114). Goiânia: Ed. da PUC Goiás.

O'Brien, L. T., Crandall, C. S. (2003). Stereotype threat and arousal: effects on women's math performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 782-789.

Oliveira Filho, P. (2016). Discurso e identidade: a pobreza e a miséria nordestina em relatos de jornais paraibanos e pernambucanos. In M. E. O. Lima, A. R. R. Torres, & E. M. Techio (Orgs.), *Identidade nacional e representações do Brasil: abordagens integrativas* (pp. 149-176). São Paulo: Scortecci.

Oliveira, A. S. R. D., & Silva, I. R. (2017). Políticas de inclusão social no ensino superior brasileiro: um estudo sobre o perfil socioeconômico de estudantes nos anos 2010 a 2012. *Educação em Revista* (33), 1-28.

Oliveira, D. C., Teixeira, M. C. T. V., Fischer, F. M., & Amaral, M. A. (2003). Estudo das representações sociais através de duas metodologias de análise de dados. *Revista de Enfermagem da UERJ*, 11(3), 317–327.

Oliveira, F. & Abramowicz, A. (2010). Infância, raça e “paparicação”. *Educ. rev.* Vol.26, n.2, Belo Horizonte, Aug. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000200010>. Acesso em: 20 out. 2018.

Oliveira, F. C., Gianordoli-Nascimento, I. F., Santos, T. L. A., & Freitas, J. C. (2015). Fronteiras e pertencas: Representações sociais e dinâmicas identitárias do tráfico de drogas na revista *Veja* (1968-2010). *Psicologia e Saber Social*, 4(2), 277–297. doi: 10.12957/psi.saber.soc.2015.12385.

Oliveira, L. L. (1998) A conquista do espaço: sertão e fronteira no pensamento brasileiro. *História, Ciência, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.5, p.195- 215, jul.

Oliveira, M. C. S. L., Pinto, R. G., & Souza, A. S. (2003). Perspectivas de futuro entre adolescentes: universidade, trabalho e relacionamentos na transição para a vida adulta. *Temas em Psicologia da SBP*, 11(1), 16- 27. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v11n1/v11n1a03.pdf>.

Oliveira, R. B. (2009). A cidadania a partir de 1930 e sua relação com as categorias profissionais: uma leitura sobre o emprego doméstico. *Revista Espaço de Diálogo e Desconexão*, 2 (1), p. 1-22. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/redd/article/view/2187>.

Oltramari, A. P., Grisci, C. L. I., & Eccel, C.S. (2015). Career and family life: A study of bank executives. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 16(2), 185-195.

Organização das Nações Unidas (2017). *Declaração Política e o Plano de Ação Internacional sobre o Envelhecimento de Madrid*. Recuperado de https://www.un.org/en/events/pastevents/pdfs/Madrid_plan.pdf.

Organização das Nações Unidas (2017). *Plano de Ação Internacional de Viena sobre Envelhecimento*. Recuperado de <https://www.un.org/en/development/de-vagenda/ageing.shtml>.

Organização Internacional do Trabalho (OIT) Disponível em: <https://www.ilo.org/brasil/comeca-a-oit/lang--pt/index.htm>.

Organização Mundial da Saúde. (2015). *Relatório mundial de envelhecimento e saúde*. Autor. Recuperado de <https://sbgg.org.br/wp-content/uploads/2015/10/OMS-ENVELHECIMENTO-2015-port.pdf>.

Organização Mundial de Saúde. (2006). *Neurociência do uso e da dependência de substâncias psicoativas* (F. Corregiari, Trad.). São Paulo: Roca.

Orlandi, E. (2005). *Discurso e Texto* (2ª ed.). Campinas: Ponte.

Orlandi, E. (2015). *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 15ª ed. Campinas: Pontes.

Orlando, AF. & Ferreira, AJ. (2014). A sensibilização sobre a diversidade étnico-racial na formação inicial e/ou continuada de professores de línguas. *Acta Scientiarum*, v. 36, n. 2, p. 207-216. <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v36i2.17693>.

Orsi, V. (2011). Tabu e preconceito linguístico. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, 9(17), 334-348. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11449/122427>.

Orsi, V. (2013). O léxico tabu: usos e aspectos socioculturais. *Entreletras*, 4(2), 200-216. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11449/122626>.

Orsi, V., Zavaglia, C. (2012). Itens lexicais tabus: “Usá-los ou não. Eis a questão”. *Todas as Letras*, 14(2), 156-166, 2012. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11449/122502>.

Osborne, J. W. (2001). Testing stereotype threat: does anxiety explain race and sex differences in achievement? *Contemporary Educational Psychology*, 26, 291-310.

Osborne, J. W. (2007). Linking stereotype threat and anxiety. *Educational Psychology*, 27, 135-154.

Otta, E., Leme, M. A. V. S., Lima, M. P. P. & Sampaio, S. M. R. (1983). Profecias auto-realizadoras em sala de aula: expectativas de estudantes de psicologia como determinantes não-intencionais de desempenho. *Psicologia – Sociedade de Estudos Psicológicos*, 9 (2), 27-42. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/record/1986-10447-001>.

Otuki de Ponce, M., Andrade Burim, S., & Florissi, S. (2009). *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação: português para estrangeiros*. (4a ed.). São Paulo: SBS.

Pace, A.F., & Lima, M.O. (2011). Racismo Institucional: Apontamentos iniciais. *Revista do difere*, 1(2), 1-17.

Pansu, P., Régner, I., Max, S., Colé, P., Nezlek, J. B., & Huguet, P. (2015). A burden for the boys: Evidence of stereotype threat in boys’ reading performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, pp. 26-30.

Paraná, UNILA (2019). *A internacionalização como ferramenta para o desenvolvimento sustentável*. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/reitoria/espaco-reitoria/a-internacionalizacao-como-ferramenta-para-o-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: 17 mar. 2020.

- Park, B., & Judd, C. M. (1990). Measures and models of perceived group variability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 173-191.
- Parker, I. (1987). Social psychology's (mis) use of sociology. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 17, 447-469.
- Parsons, T. (1942). *Age and sex in the social structure of the United States*. *American Sociological Review*, 7(5), 604-616. <http://doi.org/10.2307/2085686>.
- Passaniti, P. (2018). A cidadania submersa. O trabalho doméstico na Itália entre os séculos XIX e XX. In: *Revista Mundos do Trabalho*. 10 (20), pp. 15-30. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/mundosdotrabalho/article/view/1984-9222.2018v10n20p15>.
- Patarra, N. L. (1995). *Emigração e imigração internacionais no Brasil contemporâneo* – Programa interinstitucional de avaliação e acompanhamento das migrações internacionais no Brasil (vol. 1, 2a. ed.). São Paulo-SP: FNUAP.
- Paulhus, D. L. (1984). Two-component models of socially desirable responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(3), 598-609. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.46.3.598>.
- PCNs. (1998). Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF.
- Pêcheux, M. (1990). *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes.
- Pena, R. F. A. (2016) Índice de Gini. *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/indice-gini.htm>.
- Pereira, C. R., & Vala, J. (2010). Do preconceito à discriminação justificada. *The Inquisitive Mind Português*, 1(2-3), 1-13.

Pereira, C. R., & Vala, J. (2011). A legitimação da discriminação em diferentes contextos normativos. In E. M. Techio & M. E. O. Lima (Eds.), *Cultura e produção das diferenças: Estereótipos e preconceito no Brasil, Espanha e Portugal* (pp. 363-404). Brasília: Technopolitik.

Pereira, C. R., Álvaro, J. L., & Vala, J. (2018). The ego-defensive role of legitimacy: how threat-based justifications protect the self-esteem of discriminators. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 44(10), 1473-1486. doi: 10.1177/0146167218771007.

Pereira, C. R., Vala, J., & Costa-Lopes, R. (2010). From prejudice to discrimination: the legitimizing role of perceived threat in discrimination against immigrants. *European Journal of Social Psychology*, 40(7), 1231-1250.

Pereira, C., Torres, A. R. R., & Almeida, S. T. (2003). Um estudo do preconceito na perspectiva das representações sociais: análise da influência de um discurso justificador da discriminação no preconceito racial. *Psicologia: reflexão e crítica*, 16(1), 95-107.

Pereira, C., Vala, J., & Leyens, J. P. (2009). From infra-humanization to discrimination: The mediation of symbolic threat needs egalitarian norms. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(2), 336-344. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2008.10.010>.

Pereira, C., Vala, J., & Leyens, J-P. (2009). From infra-humanization to discrimination: The mediation of symbolic threat needs egalitarian norms. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45, 336-344.

Pereira, J. B. (2001). Diversidade, racismo e educação. *Revista USP*, n. 50, p. 169-177. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i50p169-177>.

Pereira, J. B. B. (1987). A criança negra: identidade étnica e socialização. USP.

Pereira, JP. (1999). Colégio São Benedito: a escola na construção da cidadania. In: Nascimento, TAQR. et al. Memória da educação. Campinas: Editora da Unicamp.

Pereira, M. E. (2013). Cognição social. In L. Camino, A. R. R. Torres, M. E. O. Lima, & M. E. Pereira (Orgs.), *Psicologia Social: Temas e Teorias* (2ª ed, p. 191–259). Brasília: Technopolitik.

Pereira, M. E., Álvaro, J. L., Oliveira, A. C., & Dantas, G. S. (2011). Estereótipos e essencialização de brancos e negros: um estudo comparativo. *Psicologia & Sociedade*, 23(1), 144-153.

Pereira, W. R. (2016). Invisibilidade Negra na Educação: Análises com base na experiência de uma professora de uma escola pública de Juiz de Fora/MG. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG.

Pérez-Nebra, A. R., & Jesus, J. G. (2011). Preconceito, estereótipo e discriminação. In C. V. Torres & E. R. Neiva (Orgs.), *Psicologia social: Principais temas e vertentes* (p. 219–237). Porto Alegre: Artmed.

Pesquisa de Emprego e Desemprego [PED]. (2017a). *Os negros no mercado de trabalho da região metropolitana de São Paulo*. Recuperado em: 04 julho 2018, de http://www.seade.gov.br/produtos/midia/2017/11/Boletim_negro_2017_RMSP.pdf.

Pesquisa de Emprego e Desemprego [PED]. (2017b). *Inserção da população negra nos mercados de trabalho metropolitanos*. Recuperado em: 04 julho 2018, de <https://www.dieese.org.br/analiseped/2017/2017apresentacaoNegros.html>.

Pessoa, A. E. S. (2003). *As ruínas da tradição: “A casa da torre” de Garcia D`Ávila – família e propriedade no nordeste colonial*. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. Brasil.

Piaget, J. (1977). *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou. (Original publicado em 1932).

Piaget, J. (2011). *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Original publicado em 1964).

Picho, K., & Brown, S. W. (2011). Can stereotype threat be measured? A validation of the social identities and attitudes scale (SIAS). *Journal Advanced Academics*, 22, 374 - 411.

Pinel, E. C. (1999). Stigma consciousness: The psychological legacy of social stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 114–128.

Pinheiro, L. S., Lima Junior, A. T., Fontoura, N. O., & Silva, R. (2016). *Nota Técnica N. 24. Mulheres e trabalho: breve análise do período 2004-2014*. Brasília: IPEA. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/160309_nt_24_mulher_trabalho_marco_2016.pdf . Acesso em 4 de maio de 2018.

Pinto, C. R. J. (2010). Feminismo, história e poder. *Revista de Sociologia e Política*, 18(36), 15-23. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-44782010000200003>.

PNUD (2009). Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/idh/relatorios-de-desenvolvimento-humano/relatorio-do-desenvolvimento-humano-20009.html>.

Podesva, R. J. (2007). Phonation type as a stylistic variable: The use of falsetto in constructing a persona. *Journal of Sociolinguistics*, 11(4), 478-504. doi: 10.1111/j.1467-9841.2007.00334.x.

Podesva, R. J., Robert, S. H., Campbell-kibler. K. (2002). Sharing resources and indexing meanings in the production of gay styles. In: Campbell-kibler, K, Podesva, R. J., Robert, S. J. R.; Wong, A. (Orgs.). (2002). *Language and Sexuality: Contesting Meaning in Theory and Practice*. Stanford, CA: CSLI Press.

Poeschl, G. (2000). Trabalho doméstico e poder familiar: práticas, normais e ideais. *Análise Social*, 35(156), 695-719.

Poeschl, G. (2010). Desigualdades da divisão do trabalho familiar sentimento de justiça e processos de comparação social. *Análise Psicológica*, 28(1), 29-42. <http://doi.org/10.14417/ap.250>.

Ponciano, E. L., & Féres-Carneiro, T. (2003). Modelos de família e intervenção terapêutica. *Interações*, 8(16), 57-80.

Porto, M. A. R. (2017). *Tempo cognitivo e tempo social nas aulas de inglês para a envelhecimento e terceira idade*. (Tese de doutorado). Universidade Federal de Sergipe – UFS, São Cristóvão, SC, Brasil.

Porto, M. S. G. (2006). Crenças, valores e representações sociais da violência. *Sociologias*, 16, 250-273.

Potter, J. & Litton, I. (1985). Some problems underlying the theory of social representations. *British Journal of Social Psychology*, 24, 8 1-90.

Powell, L. J., & Carey, S. (2017). Executive function depletion in children and its impact on theory of mind. *Cognition*, 164, 150-162. Rutland, A., Cameron, L., Milne, A., & McGeorge, P. (2005). Social norms and self-presentation: Children's implicit and explicit intergroup attitudes. *Child development*, 76(2), 451-466.

Pragmatismo Político, 2015. Disponível em <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2015/08/o-desabafo-de-um-menino-de-11-anos-que-e-vitima-de-racismo-na-escola.html>.

Preta-Rara (2019). *Eu, empregada doméstica: a senzala moderna é o quartinho da empregada*. Belo Horizonte: Letramento.

Primi, R., Mansão, C. M., Muniz, M., & Nunes, M. F. O. (2010). *SDS: Questionário de busca autodirigida: Manual técnico da versão brasileira*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Primo, B. D. (2010) *Aspectos culturais e ascensão econômica de mulheres forras em São João del Rey: séculos XVIII e XIX* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal Fluminense, Niterói.

Probyn-Rapsey, F. (2007). Paternalism and complicity: or how not to atone for the ‘Sins of the Father’. In *Australian Literary Studies*, 23(1), pp. 92-103. Disponível em: <https://ro.uow.edu.au/lhapapers/2550/>.

Queiroz, S. R. R. de (1987). *Escravidão negra no Brasil*. São Paulo: Editora Ática AS.

Quinn, D. M., Kallen, R. W., & Spencer, S. J. (2010). Stereotype threat. In Dovidio, J. F., Hewstone, M., Glick, P., & Esses, V. M. (Eds.), *Handbook of Prejudice, stereotyping, and discrimination* (pp. 379-394). Los Angeles, Los Angeles: SAGE.

R Core Team (2017). *R: A language and environment for statistical computing*. Disponível em: <https://www.R-project.org/>. Acesso em 20 de outubro de 2017.

R CORE TEAM. (2020). *R: A language and environment for statistical computing: R Foundation for Statistical Computing*. Recuperado de <http://www.Rproject.org>.

Rabelo, A. (2013). Debates de gênero na docência: o professor do sexo masculino nas séries iniciais do Rio de Janeiro-Brasil e Aveiro-Portugal. *Educar em Revista*, (48), 207-234. doi:10.1590/S0104-40602013000200013.

Rajagopalan, K. (2003). *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial.

Rancière, J. (2014). *O ódio à democracia*. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo.

Rasinski, T. V. (2004). *Assessing Reading Fluency*. Hawai, HA: PREL.

Rateau, P., Moliner, P., Guimelli, C., & Abric, J.C. (2012). In: P. A. M Van Lange, A. W. Kruglanski and E.T. Higgins (Eds.). *Handbook of Theories of Social Psychology* (pp. 477-497). Thousand Oaks: CA: SAGE.

Ratinaud, P. (2009). IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer software]. Recuperado em: <http://www.iramuteq.org>.

Ratinaud, P., & Marchand, P. (2016). Quelques méthodes pour l'étude des relations entre classifications lexicales de corpus hétérogènes: Application aux débats à l'Assemblée Nationale et aux sites web de partis politiques. *13ème Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*.

Räty, H., & Snellman, L. (1992). Making the unfamiliar familiar. Some notes on the criticism of the theory of social representations. *Ongoing Production on Social Representation, 1*, 3-13.

Raupp, L., & Adorno, R. (2010). Uso de crack na cidade de São Paulo/Brasil. *Toxicodependências, 16*(2), 29–37.

Reis, T. (2019). *Índice de Gini: Entenda como a desigualdade de renda é medida*. SUNO. Disponível em <https://www.sunoresearch.com.br/artigos/indice-de-gini/>.

Resende, G. C., & Pasian, S. R. (2017). Inclinações motivacionais de adolescentes concluintes do ensino fundamental em Manaus a partir do BBT-Br. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 18*(2), 233-247. doi:10.26707/1984-7270/2017v18n2p233.

Ribeiro (2018). *Discurso sobre o sujeito imigrante: xenofobia e ódio em contexto de integração e políticas afirmativas*. IV SEDiAr - Seminário Internacional de Estudos sobre Discurso e Argumentação, Buenos Aires, 2018, (Apresentação de Trabalho/Simpósio), Programação disponível em: https://www.sediar.com/pdf/IVSEDiAr_Programa.pdf;

Ribeiro Júnior, A. C. (2016). As drogas, os inimigos e a necropolítica. *Cadernos do CEAS: Revista crítica de humanidades, (238)*, 595–610.

Ribeiro, J.; Moreno, J. D. G. & Garcia, F. A. (2019). Xenofobia y discurso de odio contra extranjeros en contexto de la triple frontera (Argentina-Brasil-Paraguay). *Revista Linguasagem, São Carlos, v.31 (1), jul./dez., pp. 196-213*.

Ribeiro, J.; Pereira, T. A. C. (2019). Discurso anti-imigrante e emergência de “nova direita” na crise do contemporâneo político. *Heterotópica*, v. 1 (2), jul./dez., pp.33-57.

Roccas, S. & Brewer, M. B. (2002). *Social Identity Complexity. Personality and Social Psychology Review*. Vol. 6, No. 2, 88-106. Ed. Sage Publications.

Rodrigues, D. R. S. R., Conceição, M. I. G., & Iunes, A. L. S. (2015). Representações Sociais do Crack na Mídia. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(1), 115–123. doi: 10.1590/0102-37722015010994115123.

Rodrigues, T. (2002). A infundável guerra americana: Brasil, EUA e o narcotráfico no continente. *São Paulo em Perspectiva*, 16(2), 102–111.

Rodrigues, T. (2008). Tráfico, guerra, proibição. In B. C. Labate, S. L. Goulart, M. Fiore, E. MacRae, & H. Carneiro (Orgs.), *Drogas e cultura: Novas perspectivas* (p. 105–120). Salvador: EDUFBA.

Roggero, R. (2007). Educação Continuada e Pseudoformação Docente. IX Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores – Unesp - Universidade Estadual Paulista - Pro-Reitoria de Graduação.

Romanini, M., & Roso, A. (2013). Mídiatização da cultura, criminalização e patologização dos usuários de crack: Discursos e políticas. *Temas em Psicologia*, 21(2), 483–497. doi: 10.9788/TP2013.2-14.

Ronzani, T. M. (2018). Prefácio. In T. M. Ronzani (Org.), *Drugs and social context: Social perspectives on the use of alcohol and other drugs* (p. IX–XI). Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=1698976>.

Ronzani, T. M., Fernandes, A. G. B., Gebara, C. F. P., Oliveira, S. A., Scoralick, N. N., & Lourenço, L. M. (2009). Mídia e drogas: Análise documental da mídia escrita brasileira sobre o tema entre 1999 e 2003. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(5), 1751–1761.

Rosenthal, H. E. S., Crisp, R. J., & Suen, M. W. (2007). Improving performance expectancies in stereotypic domains: Task relevance and the reduction of stereotype threat. *European Journal of Social Psychology*, 37, 586 – 597.

Rothbart, M., Fulero, S., Jensen, C., Howard, J. & Birrell, P. (1978). From individual to group impressions: Availability heuristics in stereotype formation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 14, 237-255.

Rouquette, M.L. (2010). *La Pensée Sociale*. Toulouse: Erès.

Roza, LM. (2017). Abordagens do Racismo em Livros Didáticos de História (2008-2011). *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 13-34. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217562362017000100013&lng=en&nrm=iso.

Rutland, A. & Brown, R. (2005). Reducing prejudice in children – extended report. PhD Thesis of Lindsey – University of Kent.

Rutland, A., & Killen, M. (2015). A Developmental Science Approach to Reducing Prejudice and Social Exclusion: Intergroup Processes, Social-Cognitive Development, and Moral Reasoning. *Social Issues and Policy Review*, 9(1), 121-154. doi: 10.1111/sipr.12012.

Rutland, A., Cameron, L., Milne, A., & McGeorge, P. (2005). Social norms and self-presentation: Children’s implicit and explicit intergroup attitudes. *Child development*, 76(2), 451-466.

Sá, C. P. (1996). *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Salvaro, G. I. J., Quadros, S. M., & Estevam, D. O. (2016). Projetos profissionais de estudantes de um curso técnico de agropecuária. *Psicologia & Sociedade*, 28(2), 309 – 319. doi:10.1590/1807-03102016v28n2p309.

Sampaio, L.R., Camino, C.P.S., & Roazzi, A. (2007). Justiça distributiva em crianças de 5 a 10 anos de idade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(2), 195-202. doi: 10.1590/S0102-79722007000200004.

Sanches, S. (2009). Trabalho doméstico: desafios para o trabalho decente. *In Estudos Feministas*, 17 (3), pp. 879-888. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ref/v17n3/v17n3a16.pdf>.

Santana, JM. (2015). Organização da educação brasileira. Aracaju: UNIT.

Santiago, F. (2015). Gritos sem palavras: resistências das crianças pequeninhas negras frente ao racismo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 129-153. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982015000200129&lng=en&nrm=iso.

Santos, A. (2019). Bandeira de Bolsonaro, projeto de Dayane põe fim às cotas raciais nas universidades. *Bahia.ba*. Retirado de <http://bahia.ba/politica/dayane-apresenta-na-camara-projeto-que-poe-fim-a-cotas-raciais-nas-universidades/>.

Santos, A. O., Oliveira, C. R., Oliveira, G. S., & Gimenes, O. M. (2013). A história da educação de negros no Brasil e o pensamento educacional de professores negros no século XIX. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/6853_4712.pdf.

Santos, AM. (2005). Vozes e Silêncio do Cotidiano Escolar: análise das relações raciais entre alunos negros e não-negros em duas escolas públicas do município de Cáceres-MT. 150f. Dissertação (Mestrado em educação) - Instituto de Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso, MT.

Santos, E. F., & Scopinho, R. A. (2016). Desigualdades Raciais, Mérito e Excelência Acadêmica: Representações Sociais em Disputa. *Psicologia Ciência e Profissão*, 36(2), 267-279.

Santos, E. M. O. (2004). *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas* (Tese de

doutorado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo). Recuperado de <https://bit.ly/2xFptGm>.

Santos, ES; Velloso, TR; Nacif, PGS & Silva, G. (2019). Oferta de escolas do Centro de Educação Escolar Quilombola no Nordeste/BR. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.44,n.1.http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217562362019000100612&lng=en&nrm=iso.

Santos, M. F. S., & Aléssio, R. L. S. (2016). Olhares entrecruzados sobre as drogas: Contribuições da psicologia social. In M. F. S. Santos, R. L. S. Aléssio, & A. M. O. Almeida (Orgs.), *A perspectiva psicossocial no estudo das drogas* (p. 168–180). Brasília: Technopolitik.

Santos, M. F. S., Acioli Neto, M. L., & Sousa, Y. S. O. (2012). Representações sociais do crack na imprensa pernambucana. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 29(3), 379–386. doi: 10.1590/S0103-166X2012000300008.

Santos, M. F. S., Sousa, Y. S. O., & Aléssio, R. L. S. (2018). Saúde, razão e controle: Representações sociais sobre loucura, drogas e embrião in vitro. In E. D. Medeiros, L. F. Araújo, M. P. L. Coutinho, & L. S. Araújo (Orgs.), *Representações sociais e práticas psicossociais* (p. 101–118). doi: 10.24824/978854442692.0.

Santos, N. B. (2013). *Políticas Públicas De Promoção da Igualdade Racial: As Conferências Municipais Na Cidade De São Paulo (2004/2009)* (Tese de doutorado). Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro RJ, Brasil.

São Paulo, E. (2010). Preliminary studies on affirmative action in a brazilian university. RAM. *Revista de administração Mackenzie*, v. 11, n. 3, p. 27-45. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-69712010000300004>.

Sargentini, V. (2017). Da ordem da língua à ordem do discurso: a intolerância no discurso político contemporâneo. *Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*, Simpósio 13 - O sujeito e a língua sob determinações do discurso e da história, pp.281-292, Lecce, Itália: Università

del Salento. Disponível em: <http://siba-ese.unisalento.it/index.php/dvaf/article/view/17784/15143>. Acesso em: 09 maio 2018.

Sargentini, V., Sá, I. & Ribeiro, J. (2012). Da análise da sequência discursiva à leitura do arquivo: movimentos teóricos da Análise do discurso. In: Fernandes, C. A. & Navarro, P. (Org.). *Discurso e sujeito: reflexões teóricas e dispositivos de análise*. Curitiba: Appris, pp.35-46.

Saviani, D. (2008). Política educacional brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, [S.l.], n. 24. ISSN 2318-0870. <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108>.

Saville-Troike, M. (2003). *The ethnography of communication: an introduction*. (3th ed.) Oxford, England: Blackwell Publishing.

Schmader, T. (2002). Gender identification moderates stereotype threat effects on women's math performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 194–201.

Schmader, T., & Johns, M. (2003). Converging evidence that stereotype threat reduces working memory capacity. *Journal of Personality and social Psychology*, 85. 440-452.

Schmidt, M. F. H., Svetlova, M., Johe, J., & Tomasello, M. (2016). Children's developing understanding of legitimate reasons for allocating resources unequally. *Cognitive development*, 37, 42–52, 2016. doi: 10.1016/j.cogdev.2015.11.001.

Schneider, R. H., Irigaray, T. Q. (2008) O envelhecimento na atualidade: Aspectos cronológicos, biológicos, psicológicos e sociais. *Campinas, Estudos de Psicologia*, 25(4) 585-593.

Scholl, B. J., & Leslie, A. M. (1999). Modularity, development and 'theory of mind'. *Mind & language*, 14(1), 131-153.

Schons, C. R.; Palma, L. T. S. (2008). *Conversando com Nara Costa Rodrigues sobre Schumacher*, C. (2009). *Pílulas de Inglês - Vocabulário*. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora LTC.

Schulze, C. J. (2012). *Igualdade, discriminação positiva, cotas e ADPF 186*. *Revista Jus Navigandi*, 17(3228). Recuperado: 04 julho 2018. Disponível: <https://jus.com.br/artigos/21671/igualdade-discriminacao-positiva-cotas-e-adpf-186>.

Schunk, D.H. (2012). Social cognitive theory. In K. R. Harris, S. Graham, and T. Urdan (Ed.), *APA Educational Psychology Handbook: Vol. 1. Theories, Constructs, and Critical Issues* (pp. 101-123). American Psychological Association.

Scott, J. (1995). Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20(2), 71-99.

Segnini, L. R. (2000). Educação e trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente. *São Paulo em Perspectiva*, 14(2), 72-81.

Sessi, V. (2015) “*O povo do abismo*”: *trabalhadores e o aparato repressivo durante a construção da Hidrelétrica de Itaipu (1974 – 1987)*. 293 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – Programa de Pós-Graduação em História, Poder e Práticas Sociais, Marechal Cândido Rondon-PR.

Severo, C. G. (2009). O estudo da linguagem em seu contexto social: Um diálogo entre Bakhtin e Labov. *D.E.L.T.A.*, 25(2), 267-283.

Sherif, M. (1966). *The psychology of social norms*. New York: Harper & Row.

Shields, S. A. (2002). *Speaking from the heart: Gender and the social meaning of emotion*. New York: Cambridge University Press.

Shih, M., Pittinsky, T. L., & Ambady, N. (1999). Stereotype susceptibility: identity salience and shifts in quantitative performance. *Psychological Science*, 10, 80-83.

Shimada, M., & Melo-Silva, L. L. (2013). Interesses profissionais e papéis de gênero: escolhas femininas no BBT-Br. *Avaliação Psicológica*, 12(2), 243-251.

Silva, G., & Araújo, M. (2005). Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: Romão, J. (Org.). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 65-78.

Silva, J. F., & Pereira, M. E. (2009). A ameaça dos estereótipos no desempenho intelectual de estudantes universitários cotistas. In Lordêlo, J. A. C., & Dazzani, M. V. (Orgs.), *Avaliação educacional: Desatando e reatando nós* (pp. 225-247). Salvador, Bahia: EDUFBA. Recuperado de <http://books.scielo.org/id/wd>.

Silva, J. J. (2006). *O Papel da Família na Escolha Profissional*. São Caetano do Sul, SP: Yendis Editora.

Silva, W. M. (2018). A telenovela e os negros: A representatividade étnica na Rede Globo entre 2011 e 2017. In Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, *Divisão temática de Comunicação Audiovisual, Estudos de Televisão e Televisualidades*, 41º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Joinville: Santa Catarina. Intercom.

Silveira, P. S., Soares, R. G., Noto, A. R., & Ronzani, T. M. (2013). Estigma e suas consequências para usuários de drogas. In T. M. Ronzani (Org.), *Ações Integradas Sobre Drogas. Prevenção, Abordagens e Políticas Públicas* (p. 248–274). Juiz de Fora: Ed. UFJF.

Simões, S., & Matos, M. (2010). Ideias modernas e comportamentos tradicionais: a persistência das desigualdades de gênero no Brasil. In: M. F. Souza (Org.), *Desigualdades de gênero no Brasil: novas ideias e práticas antigas* (pp. 15-40). Belo Horizonte: Argvmentvm.

Simoneau, A. S., & Oliveira, D. C. (2014). Representações sociais e meios de comunicação: Produção do conhecimento científico em periódicos brasileiros. *Psicologia e Saber Social*, 3(2), 281–300. doi: 10.12957/psi.saber.soc.2014.14478.

Sinclair, S., Hardin, C.D., & Lowery, B.S. (2006). Self-Stereotyping in the Context of Multiple Social Identities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 529–542.

Smith, E. (1997). Social cognition meets social identity: group membership becomes an extended self. In: D. Abrams and M. Hogg (Eds.), *Social Identity and Social Cognition*. Oxford: Blackwell Publishers.

Snowden Jr., F. M. (1995). Europe's oldest chapter in the history of black-white relations. In B. P. Bowser (Org.), *Racism and anti-racism in world perspective* (pp.3-26). London: Sage.

Soares, C. M. (1996). As ganhadeiras: mulher e resistência negra em Salvador no século XIX. pp. 57-71. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/164021096/As-ganhadeiras-mulher-e-resistencia-negra-em-Salvador-no-seculo-XIX>.

Sousa, Y. S. O. (2017). *Drogas e normalização: Uma análise psicossocial desde a perspectiva das representações sociais* (Tese (Doutorado)). Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Pós-Graduação em Psicologia, Recife.

Sousa, Y. S. O., Acioli Neto, M. L., & Santos, M. F. S. (2019). Mídia e representações sociais: Uma proposta de matriz teórico-metodológica. In J. M. F. Lucena, S. B. Souza, E. M. Costa-Fernandez, & M. I. P. C. Pedrosa (Orgs.), *Interação social e desenvolvimento humano* (Vol. 2-Pesquisa em psicologia: diversidade e modos de fazer, p. 225–250). Recife: EdUFPE.

Sousa, Y. S. O., Santos, M. F. S., & Acioli Neto, M. L. (2019). A psicologia social e os fenômenos relacionados ao “mundo das drogas”. In E. R. C. Morais, F. M. L. Cruz, M. F. S. Santos, & R. L. S. Aléssio (Orgs.), *Interação social e desenvolvimento humano* (Vol. 1-Interfaces entre a psicologia do desenvolvimento e a psicologia social, p. 349–379). Recife: EdUFPE.

Sousa, Y. S. O., Santos, M. F. S., & Aléssio, R. L. S. (2018). Maconha e Representações Sociais em Matérias de Jornal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 34(e34420). doi: 10.1590/0102.3772e34420.

Sousa, Y. S. O., Santos, M. F. S., & Apostolidis, T. (no prelo). Drogas no Espaço Público: Consumo, Tráfico e Política na Imprensa Brasileira. *Psicologia: Ciência e Profissão*.

Souza, A. G. M. & Lima, A. S. (2017). Diversidade étnica na educação infantil: minimizando desigualdades ou difundindo estereótipos? *Imagens da Educação*, v. 7, n. 2, p. 64-75, 2017.

Souza, I. S. (2005). Trabalhando com o preconceito e a discriminação na sala de aula. Em D. J. Silva & R. M. C. Libório (Orgs.). *Valores, preconceito e práticas educativas*. São Paulo, Casa do Psicólogo.

Souza, J. (2017). *A elite do atraso: da escravidão à lava jato*. Rio de Janeiro: Leya.

Souza, J. (2019). *A elite do atraso*. Rio de Janeiro: Estação Brasil.

Souza, M. R. R., & Oliveira, J. F. (2009). Fenômeno das drogas: Análise de reportagens veiculadas em um jornal de Salvador. *Revista Baiana de Enfermagem*, 22–23(1–3), 145–156.

Spencer, S. J., Steele, C. M., & Quinn, D. M. (1999). Stereotype threat and women's math performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 4–28.

Spink, M. J. (org.) (2006). *Práticas cotidianas e a naturalização da desigualdade: uma semana de notícias nos jornais*. São Paulo: Cortez.

Stangor, C. & Crandall, C. S. (2003). Threat and the Social Construction of Stigma. In: Heatherton, T. F.; Kleck, R. E.; Hebl, M. R. & Hull, J. G. (Eds). *The Social psychology of stigma*(pp. 62-87). New York; London: The Guilford Press.

Stangor, C. & Lange, J. (1994). Mental representation of social groups: advances in understanding stereotypes and stereotyping. *Advances in experimental social psychology*, 26, 357–416.

Stangor, C. (2000). *Stereotypes and Prejudice: Essential Readings*. Philadelphia, PA: Psychology Press.

Stangor, C. (2016). The study of stereotyping, prejudice, and discrimination within social psychology: A quick history of theory and research. In T. D. Nelson (Org.), *Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination* (2^o ed, p. 3–27). New York: Psychology Press.

Stangor, C., & Shaller, M. (2000). *Stereotypes as individual and collective representations*. In C. Stangor (Ed.), *Stereotypes and prejudice* (pp. 64-82). Londres: Psychology Press.

Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52 , 613 – 629.

Steele, C. M., Spencer, S. J., & Aronson, J. (2002). Contending with group image: The psychology of stereotype and social identity threat. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* Vol. 34 (pp. 379 – 440). San Diego, CA: Academic Press.

Steele, C., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 797-811.

STF. (2012, Abril). STF julga nesta quarta (25) ações contra cotas em universidades públicas. *Notícias STF/ Imprensa* Retirado de <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=205659>.

Sturza, E. R. (2006). *Línguas de fronteira e política de línguas: uma história das idéias linguísticas*. 168 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Programa de Pós-Graduação em Linguística da

Universidade de Campinas (UNICAMP), Campinas-SP. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/270606/1/Sturza_ElianaRosa_D.pdf. Acesso em: 21 maio 2017.

Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development* (2nd ed., pp. 197-261). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Swim, J. K., & Hyers, L. L. (2009). Sexism. In T. D. Nelson (Ed.), *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination* (pp. 407-430). New York, NY, US: Psychology Press.

Taguieff, P. A. (2001). *Racismo*. Lisboa: Instituto Piaget.

Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Social Science Information*, 13(2), 65-93.

Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tajfel, H. (1981/2001). Social stereotypes and social groups. In M. A. Hogg e D. Abrams (Eds.), *Intergroup Relations: Essential Readings* (pp. 132-145). Sussex: Psychology Press. Cambridge: Cambridge University Press.

Tajfel, H. (1982). *Grupos humanos e categorias sociais*. Lisboa: Livros Horizonte.

Tajfel, H. (1982). *Grupos humanos e categorias sociais: estudos em psicologia social*. (L. Amâncio, Trad.). Vol. I, Lisboa, Livros Horizonte.

Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, 33(1), 1-39.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel, & W. G. Austin (Eds.), *The psychology of intergroup relations* (pp. 7-24) Chicago: Nelson-Hall.

Tajfel, H., Billig, M. G., Bundy, R. P., & Flament, C. (1971). *Social categorization and intergroup behaviour*. *European Journal of Social Psychology*, 1(2), 149–178. doi:10.1002/ejsp.2420010202.

Techio, E. M. (2011). Estereótipos Sociais como Preditores das Relações Intergrupais. Em: *Cultura e produção das Diferenças: Estereótipos e Preconceito no Brasil, Espanha e Portugal* (pp. 21-75). Orgs. Elza Maria Techio e Marcus Eugênio Oliveira Lima. Brasília-Brasil. Ed. TechnoPolitik.

Techio, E. M. e Lima, M. E. O. (2016). A construção social da identidade regional: ser nordestino na concepção de universitários. In M. E. O. Lima, A. R. R. Torres, & E. M. Techio (Orgs.), *Identidade nacional e representações do Brasil: abordagens integrativas* (pp. 149-176). São Paulo: Scortecci.

Techio, E. M.; Lima, M. E. O. & Azevedo, D. S. (2012). Identidade regional e memória coletiva em Sergipe. *Ponta de Lança: Revista Eletrônica de História, Memória & Cultura*, 6(10), 25-45.

Teixeira, M. B., Ramôa, M. de L., Engstrom, E., & Ribeiro, J. M. (2017). Tensões paradigmáticas nas políticas públicas sobre drogas: Análise da legislação brasileira no período de 2000 a 2016. *Ciência & Saúde Coletiva*, 22(5), 1455–1466. doi: 10.1590/1413-81232017225.32772016.

Teles, C. P. (2010). Representações sociais sobre as crianças negras na educação: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora. São Paulo.

The Whoqol Group. (1998). The World Health Organization quality of life assessment (WHOQOL): position paper from the World Health Organization. *Social Science and Medicine*, 10, 1403-1409.

The Whoqol Group. (1998). The World Health Organization quality of life assessment (WHOQOL): position paper from the World Health Organization. *Social Science and Medicine*, 10, 1403-1409.

Thompson, J. B. (2011). *Ideologia e cultura moderna. Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 9ª ed.* (Grupo de Estudos sobre Ideologia, Comunicação e Representações Sociais da Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da PUCRS, Trad.). Petrópolis: Vozes.

Thornton, M. (2018). *Criminalização—Análise Econômica da Proibição das Drogas.* São Paulo (SP): LVM.

Todos pela Educação. (2019). *Anuário Brasileiro de Educação Básica - 2017.* São Paulo: Editora Moderna. Recuperado de https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf.

Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28(5), 675-691. doi:10.1017/S0140525X05000129.

Torcatto, C. E. M. (2016). *A história das drogas e sua proibição no Brasil: Da Colônia à República* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo - USP, Programa de Pós-Graduação em História Social.

Torres, A. R. R., & Camino, L. (2011). Grupos Sociais, Relações Intergrupais e Identidade Social. Em: *Psicologia Social: Temas e Teorias* (pp. 515-539). Orgs. Leoncio Camino; Ana Raquel Rosas Torres; Marcus Eugênio Oliveira Lima & Marcos Emanuel Pereira. 2ª Ed. Revista e Ampliada. Brasília-Brasil. Ed. TechnoPolitik.

Trevisan, ACR. & Dalcin, AO. (2014). O que as imagens dos livros didáticos de matemática nos dizem sobre multiculturalismo? *Educação Matemática*. Pesquisa, v.16, n.2, p. 459-478. <https://revistas.pucsp.br/emp/article/view/16673>.

Trinidad, C. T. (2016, Novembro). Construção da identidade étnico-racial: O que as crianças pré-escolares têm a dizer? *Anais do VIII Fórum Internacional de Pedagogia-FIPED*, 1. ISSN 2316-1086.

Turiel, E. (1983). The development of social knowledge: *Morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ülger, Z.; Dette-Hagenmeyer, DE.; Reichle, B. & Gaertner, SL. (2018). Improving outgroup attitudes in schools: A meta-analytic review. *Journal of School Psychology* 67, p. 88–103. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.10.002>.

UNICEF (2020). A exclusão escolar no Brasil. Disponível em: <http://www.foradaescolanaopode.org.br/mapa-da-exclusao-escolar-no-brasil>. Acesso em: 24 mar. 2020.

UNILA (2013). Regimento geral da Universidade. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/institucional/documentos-oficiais/regimento-geral-da-unila>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

Vala, J. (1993). Representações sociais - para uma psicologia social do pensamento social. Em J. Vala e M.B. Monteiro (Orgs.), *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vala, J. (1997) *Representações sociais e percepções intergrupais*. *Análise social*, vol. XXXII (140), (1º), pp. 7-29.

Vala, J., & Lima, M.E.O. (2002). Diferenciação social, racialização e etnicização de minorias: ambivalências e contradições. In L. Lima, P. Castro & M. Garrido (Orgs.), *Novas Orientações da Psicologia Social em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.

Vala, J., & Monteiro, M. B. V. (1996). Apresentação. In J. Vala e M. B. V. Monteiro (Orgs.), *Psicologia Social*, 2ª ed, (pp. 9-12). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vala, J., Brito, R., & Lopes, D. (1999). *Expressões dos racismos em Portugal*. Lisboa:ICS, Estudos e Investigações.

Vala, J., Lopes, D., & Brito, R. (1999). A construção social da diferença: racialização e etnicização das minorias. In: J. Vala (Coord.), *Novos Racismos: Perspectivas comparativas* (pp. 145-179). Oeiras: Celta.

Valentim, J. P. (2013). Que futuro para as representações sociais? *Psicologia e Saber Social*, 2, 158-166.

Valluy, G. (2008). Du retournement de l'asile (1948-2008) à la xénophobie de gouvernement: construction d'un objet d'étude. Valluy, G. (Org.) *Revue Cultures & Conflits. Xénophobie de gouvernement, nationalisme d'Etat*, n. 69, pp.81-111. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/conflits/10752>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

Van Dijk, T. A. (2005). Le racisme dans le discours des élites. *Revista Association Multitudes*, 23(4), pp. 41-52. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-multitudes-2005-4-page-41.htm>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

Vasconcelos, Z. B., & Oliveira, I. D. (2004). *Orientação vocacional: Alguns aspectos teóricos, técnicos e práticos*. São Paulo: Vetor.

Velloso, J. (2009). Cotistas e não-cotistas: rendimento de alunos da Universidade de Brasília. *Cadernos de Pesquisa*, 39(137), 621-644.

Verón, E. (1997). Esquema para el análisis de la mediatización. *Diálogos de la comunicación*, (48), 10-17.

Viana, A. C. (2004). *Aberto está o inferno*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.

Vianna, P. C., & Neves, C. E. A. B. (2011). Dispositivos de repressão e varejo do tráfico de drogas: Reflexões acerca do Racismo de Estado. *Estudos de Psicologia*, 16(1), 31-38. doi: 10.1590/S1413-294X2011000100005.

Vieira, P. (2010). UNILA: o perigo mora ao lado. In: Blog EmpresariALL – tudo sobre o mundo business. Disponível em: <<http://empresariall.blogspot.com/2013/09/unila-o-perigo-mora-ao-lado.html>>. Acesso em: 05 mar. 2020.

Vieira, R. de S. Silva, Lima, M. E. O. (2015). Estereótipos sobre os Idosos: Dissociação entre Crenças Pessoais e Coletivas. *Trends in Psychology / Temas em Psicologia*, 23(4), 947-958.

Vikan, A. (1986). Justice concept development as shown in reward allocations. *Scandinavian Journal of Psychology*, 27, 346-353.

Villas-Boas, S., Oliveira, C. S., & Las Heras, S. (2014). Tarefas domésticas e gênero: representações de estudantes do ensino superior. *Ex Aequo*, 30, 113-129. <http://doi.org/10.22355/exaequo.2014.30.08>.

Vitale, M. A. F. (2003) Socialização e família: uma análise intergeracional. In Carvalho, M. do C. B. de (Org.). *A família contemporânea em debate*. 5 ed. São Paulo: Cortez.

Vitale, M. A. F. (2005). Avós: velhas e novas figuras da família contemporânea. In Vitale, M. A. F., Acosta, A. R. (Orgs.). *Família: redes, laços e políticas Públicas*. 2 ed. São Paulo: Cortez.

Voelklein, C. & Howarth, C. (2005). *A review of controversies about social representations theory: a British debate*. *Culture and Psychology*, 11, 431-454.

Wachelke, J. (2017). Ideologia nas opiniões de estudantes de ensino médio sobre sucesso no trabalho. *Psicologia Ciência e Profissão*, 37(3), 652-668. <http://doi.org/10.1590/1982-3703004062016>.

Wachelke, J.F.R., & Camargo, B.V. (2007). Representações Sociais, Representações Individuais e Comportamento. *Revista Interamericana de Psicologia/ Interamerican Journal of Psychology*, 41, 379-390.

Wagner, W. (2007). Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. In P. Guareschi e S. Jovchelovitch (Orgs.), *Textos em representações sociais* (pp. 149-186). Petrópolis: Vozes.

Wang, M-L., Jablonski, B., & Magalhães, A. S. (2006). Identidades masculinas: limites e possibilidades. *Psicologia em Revista*, 12, 19, 54-65.

Wasserman, C., Grande, T. P. F., Machado, L. R., & Behar, P. A. (2012). Redes sociais: Um novo mundo para os idosos. Rio Grande do Sul: *Novas Tecnologias na Educação*, 10(1), 1-10.

Wegner, D. M. (1981). The Province of Social Cognition. In: E. T. Higgins, C. P. Herman, and M.P. Zanna (Eds.), *A Review of Social Cognition: The Ontario Symposium*, Vol. 1. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Weisskopf, T. E. (2004). *Afirmative Action in the United States and India: a comparative perspective*. London: Routledge.

Welzer-Lang, D. (2001). A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Estudos Feministas*, 9(2), 460-482. doi: 10.1590/S0104-026X2001000200008.

Wentzel, M. (2018). O que faz o Brasil ter a maior população de domésticas do mundo. *BBC News Brasil*. Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43120953>.

White, K. R. (1982). The Relation Between Socioeconomic Status and Academic Achievement. *Psychological Bulletin*, 91, 461- 481.

White, R. W. (1974/1985). Strategies of adaptation: na attempt at systemic description. In: Monat, A.; Lazarus, R. S. (orgs). *Stress and coping: na anthology*. New York: Columbia University Press, p. 121-143.

Wieviorka, M. (2002). A diferença. *Capítulo 6: A produção das diferenças*. Editora Fenda.

Williams, TL. & Davidson, D. (2009). Interracial and intra-racial stereotypes and constructive memory in 7-and 9-year old African American children.

Journal of Applied Developmental Psychology, v. 30(3), p. 366-377. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.02.002>.

Wood, W., & Eagly, A. H. (2012). Biosocial Construction of sex differences and similarities: a current appraisal. In J. M. Olson, & M. P. Zanna (Orgs.), *Advances in experimental social psychology*. Vol. 46 (pp. 55-123). Burlington: Academic Press. <http://doi.org/10.1016/b978-0-12-394281-4.00002-7>.

Woodward, K. (2000). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Silva, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes.

Wout, D., Shih, M. J., Jackson, J. S., & Sellers, R. M. (2009). Targets as perceivers: How people determine when they will be negatively stereotyped. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96, 349 – 362.

Wurdig, K. K., & Motta, R. F. (2014). Representações midiáticas da internação compulsória de usuários de drogas. *Temas em Psicologia*, 22(2), 433–444. doi: 10.9788/TP2014.2-13

Xerez, G. (2012, Agosto). Universitários de Fortaleza fazem manifestação contra lei de cotas. *Tv Verdes Mares/ G1* Retirado de <http://g1.globo.com/ceara/noticia/2012/08/universitarios-de-fortaleza-fazem-manifestacao-contralei-de-cotas.html>.

Yuen, M., Gysbers, N. C., Hui, E. K. P., Leug, T. K. M., Lau, P. S. Y., Chan, R. M. C., & Ke, S. Y. (2004). *Career development self-efficacy inventory: Users' manual*. Hong Kong, China: The University of Hong Kong.

Yuen, M., Gysbers, N., Chan, R. M. D., Lau, P. S. Y., Leung, T. K. M., Hui, E. K. P., & Shea, P. M. K. (2005). Developing a career development self-efficacy instrument for Chinese adolescents in Hong Kong. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5(1), 57-73. doi:10.1007/s10775-005-2126-3.

Zaccone, O. (2011). *Acionistas do nada: Quem são os traficantes de drogas* (3ª ed). Rio de Janeiro: Editora Revan.

Zago, N. (2006). Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 226-237.

Zavalloni, M. & Louis-Guerin, C. (1984). *Identité sociale et conscience – Introduction à l'égoécologie*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

Zinberg, N. E. (1986). *Drug, set, and setting: The basis for controlled intoxicant use*. New Haven: Yale University Press.



Livro financiado pelo Edital CAPES/FAPITEC 11/2016 – PROEF – Programa de Estímulo ao Aumento da Efetividade dos programas de Pós-Graduação de Sergipe.